



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Vedovelli, M. (2001). L'italiano lingua seconda, in Italia e all'estero. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 73, 11-48. <https://doi.org/10.5169/seals-978315>

Questo articolo è pubblicato sotto la licenza *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Massimo Vedovelli, 2001

L'italiano lingua seconda, in Italia e all'estero

Massimo VEDOVELLI

Università per Stranieri di Siena, Centro CILS, via di Pantaneto 45, I-53100 Siena
vedovelli@unistrasi.it

In diesem Artikel wird der heutige Stellenwert des Italienischen im europäischen Kontext aufgrund der Kulturpolitik Italiens und der Geschichte der Didaktik des Italienischen als Fremdsprache nach der Unità beschrieben und nachgewiesen, dass die italienischen Bildungsinstitutionen auf eine lange Vermittlungstradition bauen. In einem zweiten Teil wird die Didaktik des Italienischen analysiert und deren Entwicklungen im internationalen Vergleich dargestellt, und zwar unter Einbezug des vom Conseil de l'Europe erarbeiteten Framework.

1. Obiettivi

Nel momento in cui si è sollecitati a riflettere sul ruolo internazionale dell'italiano si ha la possibilità di fare il punto su una situazione che negli ultimi anni è stata caratterizzata da trasformazioni profonde, che sono giunte oggi a un momento di stabilizzazione che prelude a nuove dinamiche evolutive: capire i processi che hanno portato all'attuale situazione, descrivere quest'ultima, individuarne i fattori di tensione e le spinte che porteranno al suo cambiamento significa da un lato misurare il grado di vitalità di una lingua nel suo destino di idioma diffuso fra stranieri; dall'altro, vuol dire anche fornire indicazioni a tutti i soggetti, istituzionali e non, che si occupano di tale lingua e della sua diffusione: coinvolgendo i soggetti impegnati nella politica culturale di diffusione della lingua italiana, si contribuisce a una operazione di pianificazione linguistica¹.

1 Esplicitiamo alcune scelte terminologiche che seguiremo in questo contributo. La prima precisazione riguarda i termini che definiscono la nostra lingua quando è appresa e usata da un non nativo. Preferiamo adottare l'espressione *L2* come termine sovraordinato concettualmente, o almeno dotato di maggiore estensione di area semantica, rispetto ai termini *lingua seconda* e *lingua straniera*, in ciò concordando con la proposta di Giacalone Ramat (1986, p. 11) che cerca di superare tutta una serie di troppo nette distinzioni apparentemente rigorose e sottili, ma in realtà incapaci di cogliere tutte le sfumature di casi e situazioni che coinvolgono il contatto fra lingue nel quadro dell'apprendimento. Il termine *lingua seconda* è stato correlato spesso a quello di *acquisizione*, indicante il processo di sviluppo della competenza in contesto naturale, fuori di una situazione formativa, nel paese in cui la lingua di riferimento è lingua d'uso quotidiano; il termine *lingua straniera*, invece, è stato adoperato spesso in rapporto a quello di *apprendimento*, intendendo con questo il processo di sviluppo della competenza in un contesto in cui la lingua di riferimento non è lingua d'uso quotidiano, ovvero in situazione formativa. La diffusione dell'italiano in molti casi vede confondersi i tratti che definiscono i termini indicati: tradizionalmente è stato appreso da stranieri in patria o in Italia soprattutto in contesto formativo, in aula; potrebbe parlarsi in questi casi di *italiano come lingua straniera*. Tale termine non riesce a includere, però, un'altra area di pubblico, ovvero i discendenti dei nostri emigrati, spesso impegnati nella riconquista delle radici italiane anche attraverso l'apprendimento della lingua: in questi casi si ha il miscuglio di condizioni della nostra lingua, usata in famiglia e con i

L'argomento è tanto complesso quanto lo può essere la realtà e la natura di una lingua dalla lunga storia e dalle radici legate a un'identità intellettuale alta, che si vede ora confrontata con i mutamenti di una società nazionale e di un contesto internazionale che la sollecitano nella sua capacità semiotica di creare identità e di essere strumento per dare identità a individui e gruppi entro il contesto sociale nazionale e internazionale.

Nel trattare il complesso argomento della vita della lingua italiana nella sua attuale identità di idioma diffuso fra stranieri ci è data sì la possibilità di fare il punto sulla sua situazione di oggi, ma si è spinti anche a interrogarci su quale fosse il suo destino internazionale nel passato, su quale identità avesse nei tempi passati per gli stranieri che entravano in contatto con essa. Non si tratta, con tale volgersi indietro, di pura curiosità storica o storico-linguistica, ma della assoluta necessità di fare i conti con il passato per cercarvi una serie di cause o almeno di radici all'attuale situazione e alle sue distorsioni. Perché proprio il rivolgersi al passato non è il punto di partenza dell'analisi, ma un punto di arrivo, una chiave interpretativa alla quale ci si rivolge avendo constatato una situazione che nella sua complessità fa emergere una serie di contraddizioni: pensiamo al rapporto fra identità intellettuale tradizionale e sollecitazioni provenienti dalla nuova era massificata; al conflitto fra esigenze culturali e bisogni strumentali di sopravvivenza comunicativa; al rapporto fra identità plurilingue della penisola, spinte alla standardizzazione, richiesta di nuova normatività. Tali tensioni proprie della vita della lingua italiana hanno influenzato e tuttora influenzano chi opera nel settore della sua diffusione fra gli stranieri: spesso chi si avvicina a tali tematiche ha l'impressione che la lingua italiana nel suo destino internazionale sia una novità, sia una lingua senza radici in tale terreno. Si ha tale impressione esaminando i modelli glottodidattici più diffusi in tale settore, dove troppo spesso si assiste a una divisione quasi manichea dell'universo del contatto fra italiano e altre lingue nei processi di apprendimento: da un lato la novità «sempre nuova», dall'altro

connazionali / corregionali nelle varietà più intrecciate al dialetto e in quelle più popolari-informali, e nello stesso tempo oggetto di apprendimento in contesto scolastico. È difficile, allora, parlare con sicurezza di *lingua seconda*. E insieme a questi possono essere indicati altri casi misti, che ci spingono a preferire il termine iperonimo *L2* per indicare un campo molto vasto di casi e situazioni dai confini spesso sfumati. Ciò che poi spinge maggiormente a tale uso terminologico è la rivoluzione che nell'ultimo decennio ha investito la composizione del pubblico dell'italiano diffuso fra stranieri, con la presenza in Italia di più di un milione e mezzo di immigrati che oggi costituiscono la parte maggiore del pubblico potenziale straniero della nostra lingua, sia come idioma oggetto di apprendimento, sia come idioma oggetto d'uso quotidiano. Tale cambiamento sociale rende difficile far ricadere le questioni della diffusione dell'italiano entro la dizione *italiano all'estero*, sì che appare necessario ricorrere all'espressione più generale di *italiano diffuso fra stranieri*. Infine, anche la coppia *apprendimento-acquisizione* rischia di perdere i suoi tratti distintivi in un universo di casi dai contorni sfumati o dalle caratteristiche condivise, e anche in questo caso, allora, preferiamo usare una espressione più generica: processo di *sviluppo della competenza in L2*.

una indistinta tradizione della quale non si conoscono realmente né tratti caratteristici né periodizzazioni. E si ha tale sensazione anche solo esaminando la condizione della lingua italiana come oggetto di apprendimento / insegnamento in rapporto allo stato delle altre grandi lingue di cultura, dove l'elaborazione teorico-metodologica, l'applicazione di paradigmi didattici operativi, la ricerca pura sui processi di acquisizione, il sistema industriale legato alla diffusione della lingua, la politica linguistica delle istituzioni si trovano ad uno stadio ben più avanzato.

Volgersi al passato per trovare chiavi per capire il presente, per tentare più efficaci linee interpretative di questo, per definire più precisamente l'identità del passato stesso: è ovvio che qui diamo per scontata l'esistenza di tale passato per la lingua italiana nella sua identità di idioma diffuso fra stranieri; non tutti, però, ne sono convinti o almeno ne sono consapevoli.

Oltre al passato, nel cercare di delineare il destino internazionale dell'italiano, si è spinti a guardare al futuro, per tentare di delineare ipotesi di linee evolutive non tanto della struttura linguistica, ma della collocazione culturale, economico-produttiva, sociale nel contesto costituito dalle interazioni fra le lingue (e i loro utenti: individui e gruppi) a grande diffusione. Qui, però, il compito si fa ben più difficile di quello che mira a ricostruire il passato di una lingua come l'italiano, perché il futuro è legato strettamente alla possibilità di orientarlo in termini di sistema, e questo è compito solo istituzionale: proprio la realtà della politica linguistico-culturale istituzionale italiana è quanto di più vago e fluttuante si possa trovare nella situazione della nostra lingua diffusa fra gli stranieri.

Date queste premesse circa il contesto entro il quale inscrivere il discorso, questo contributo evidenzierà solo alcuni elementi dei molti che segnano la condizione internazionale dell'italiano e che si ritengono caratterizzanti o di particolare significatività. In tal modo, pur nella necessaria sinteticità, il contributo si propone i seguenti obiettivi:

- a) sottolineare la necessità di delineare le prime linee di un quadro storico della diffusione dell'italiano fra stranieri;
- b) descrivere l'attuale condizione dell'italiano diffuso fra stranieri, con particolare riferimento alla situazione europea;
- c) analizzare i principali cambiamenti intervenuti a livello di studio scientifico e di pratica applicativa nel settore dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano come L2, cioè come lingua non di un parlante nativo.

Il primo obiettivo vuole mettere in evidenza un'immagine più consistente teoricamente e più capace di legare le vicende dell'insegnamento della nostra lingua come L2 alle generali vicende culturali italiane. Abbozzando alcune linee di storia dell'italiano diffuso fra stranieri si vuole anche sottolineare la

necessità di arrivare a ricostruire compiutamente la sua storia, riempiendo un vuoto che tuttora caratterizza la conoscenza della vita della nostra lingua.

Il secondo obiettivo consente di definire la cornice di politica linguistica entro la quale la nostra lingua si è diffusa fra gli stranieri negli anni recenti. Tratteremo la condizione attuale della diffusione dell'italiano fra stranieri individuando come filo conduttore la tensione fra spinte innovative e mantenimento dell'assetto tradizionale. A nostro parere, all'attuale nuovo assetto dell'italiano L2 hanno concorso i cambiamenti linguistici, sociali e culturali interni alla società italiana, e quelli che hanno caratterizzato di recente l'intero sistema Italia nei suoi rapporti con il resto del mondo. In particolare, cercheremo di dimostrare, anche fondandoci sui dati statistici più recenti, come alla tradizionale identità culturale di tipo intellettuale della lingua italiana come oggetto di apprendimento da parte di stranieri si sia aggiunta una identità strumentale che rende l'italiano lingua di scambio commerciale, di attività professionale e strumento di processi di integrazione sociale. A tale ulteriore identità hanno contribuito e contribuiscono in modo determinante i movimenti di popolazione che hanno trasformato l'Italia da paese di emigrazione in meta di immigrazione. Continueremo esaminando la posizione dell'italiano nel sistema mondiale di diffusione delle lingue inteso nei termini di un «mercato delle lingue» dove la spendibilità sociale della competenza è il valore che consente gli scambi, la competizione, l'appetibilità per i pubblici potenziali. La nostra ipotesi è che, alla carenza di una sistematica politica culturale istituzionale di diffusione della nostra lingua, abbia corrisposto una diffusione che ha utilizzato apporti diversi e che ha creato una condizione complessa, ma anche ricca di fermenti: proprio tale ricchezza rende la nostra lingua sempre più richiesta nel mondo come oggetto di apprendimento. Infine, riteniamo la posizione dell'italiano in Europa un caso particolare della generale condizione attuale della nostra lingua diffusa fra stranieri, ma non al punto da modificarne significativamente le caratteristiche generali².

Con il terzo obiettivo scenderemo nell'analisi dei cambiamenti di tipo glottodidattico che hanno investito la lingua italiana in quanto oggetto di apprendimento / insegnamento. Accenneremo alla ricerca scientifica italiana di linguistica acquisizionale che studia i processi di apprendimento della nostra lingua; a ciò faremo seguire la ricognizione sulle metodologie glottodidattiche, sugli strumenti per la programmazione degli interventi formativi, sui supporti tecnologici. Per quanto riguarda le metodologie, confronteremo la posizione dell'italiano L2 con il quadro definito dai più recenti documenti di politica linguistica promossi dalle istituzioni europee: in

2 Insostituibile punto di riferimento per la collocazione europea dell'italiano fra le altre lingue Lo Cascio (1990).

particolare il testo sinteticamente denominato *Framework* (Consiglio d'Europa, 1996)³.

2. La situazione attuale dell'italiano fra le altre lingue: dati quantitativi

Vorremmo innanzitutto collocare la posizione internazionale della lingua italiana facendo riferimento a stime statistiche recenti, dalle quali si evidenzia una situazione contraddittoria alla cui interpretazione ci applicheremo nelle pagine successive. Secondo i dati riportati da Baker & Eversley (2000), l'italiano è al 15° posto nella lista di rango delle lingue più parlate nel mondo quanto a parlanti nativi (ved. tab. n. 1): non è dunque fra le prime, accreditata di 70 milioni di locutori che comprendono, nella stima degli autori, sia gli italofoni entro i confini nazionali, sia gli italiani all'estero. Essendo note le vicende della italianizzazione e quanto questa condizione sia recente come effettiva capacità di uso di un idioma comune parlato nella società italiana, il dato potrebbe risultare addirittura sovrastimato, avendo presente gli autori più la generale identità socioculturale italiana che quella strettamente linguistica.

L'italiano non è certo fra le lingue più diffuse nel mondo, dunque, né il dato migliora se si considerano le lingue secondo la categoria dei «parlanti competenti», che assommano i parlanti nativi e gli stranieri che apprendono la lingua⁴. Nell'ordine di rango l'italiano non è fra le prime otto nel mondo, e in quello dei numeri assoluti non è fra le prime dodici (tab. n. 2). Anche questo dato, dunque, conferma una posizione secondaria della nostra lingua sul piano quantitativo.

La descrizione della situazione non sarebbe precisa se ci fermassimo solo a questi dati statistici. Sempre Baker & Eversley (2000) si meravigliano di un fatto, descritto quantitativamente nella tab. n. 3: l'italiano è al 5° posto fra le lingue più insegnate a Londra, e la meraviglia degli autori è causata dal fatto che per soli tre corsi l'italiano è dietro il tedesco. C'è davvero da essere meravigliati per questo dato? È un fatto casuale o sistematico?

Rimaniamo sempre in area anglofona e passiamo agli U.S.A. La stima quantitativa più recente (Lebano, 1999) mostra che l'italiano è la quarta lingua più insegnata negli Stati Uniti, con una variazione in aumento dal 1995 al 1998 del 12,6% (ved. tab. n. 4), unica fra le prime quattro lingue negli U.S.A. a

3 Il *Framework* è disponibile, oltre che come pubblicazione, anche tramite il sito del Consiglio d'Europa: <http://culture.coe.fr/lang>. Il testo è ora anche a stampa (Consiglio d'Europa, 2001).

4 Facciamo sempre riferimento, per questi dati, all'esemplare Baker & Eversley (2000), che è una mappatura linguistica della città di Londra; nel definire il quadro generale delle lingue più parlate nel mondo, gli autori usano la categoria del «parlante competente», che fa risalire l'inglese dal 2° al 1° posto fra le lingue più parlate al mondo (cf. tabb. n. 1 e n. 2).

vedere una variazione in aumento. Sempre Lebano (1999) ci fornisce un dato interessante: non sono più i discendenti dei nostri emigrati a costituire la maggioranza dei frequentanti i corsi di italiano, ma gli stranieri non di origine italiana: il 61% contro il 39% (tab. n. 5). Si tratta di una inversione di tendenza che richiede un'interpretazione, così come vanno interpretati adeguatamente gli altri dati che abbiamo presentato.

Partiamo, nella nostra trattazione, da un problema che ci è proposto dai dati quantitativi: l'italiano è lingua poco parlata nel mondo, ma molto studiata. Si tratta di una contraddizione che la nostra lingua porta con sé come tratto intrinseco, perché tale è il carattere dei dati quantitativi assoluti. Dobbiamo chiederci, però, se da soli i dati statistici spieghino i processi che l'italiano sta vivendo; possiamo essere autorizzati a vedere l'italiano come caratterizzato dall'essere una piccola lingua (lo dicono i dati quantitativi) dal grande valore (lo testimonia la sua grande attrattività come oggetto di studio). Ci sentiamo autorizzati, altresì, a pensare che un suo elemento di attrazione sia legato alla tradizione, al suo essere lingua di una grande tradizione intellettuale che si appoggia sulla produzione letteraria, artistica, musicale, generalmente culturale. Ciò, però, non basta a spiegare, in questo nostro mondo di *new economy*, di vecchie e nuove povertà, di massificazione informatica e di ricerca di nicchie di umanizzazione, la forza di attrazione dell'italiano, perché questo ci dicono, contraddittoriamente, i dati quantitativi.

Fra le grandi lingue di cultura a notevole diffusione fra gli stranieri è in atto una continua competizione che lega motivi linguistici da un lato, culturali dall'altro, ma soprattutto che appare fortemente funzionale alla posizione del sistema sociale, produttivo, economico al quale ogni lingua fa riferimento. Nessuno può mettere in dubbio il ruolo predominante dell'inglese, così come non si possono nemmeno mettere in secondo piano le persistenze locali, le scelte antitetiche alle spinte massificanti e planetarie. Nel predominio della lingua inglese giocano contemporaneamente istanze di tipo socioeconomico e immagini dell'utilità della lingua diffuse socialmente. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, alla lingua inglese viene riconosciuta un'alta spendibilità sociale in termini di potenzialità di comunicazione con tutto il mondo e in relazione all'utilizzabilità nell'ambito del lavoro. Non crediamo che tali ragioni debbano essere necessariamente predominanti, tuttavia la loro percezione è fortissima e contribuisce alla diffusione dell'inglese a scapito delle altre lingue e, soprattutto, a scapito dell'idea che l'apprendimento di una qualsiasi lingua sia un valore in sé.

La lingua che maggiormente sembra soffrire dell'espansione dell'inglese è il francese, che si vede erodere posizioni da parte dello spagnolo (sempre più diffuso come lingua d'uso nell'America del nord, oltre che come lingua di alta tradizione storico-culturale) e del tedesco (soprattutto nei paesi dell'Europa dell'est). L'italiano entra in questo mercato da posizioni non principali se

consideriamo i numeri assoluti degli apprendenti, ma con grandi potenzialità e con tendenze di sviluppo che sembrano costantemente in aumento negli ultimi anni. Si parla spesso di «sistema Italia» a indicare il nesso società-economia-cultura: la dimensione culturale e quella linguistica risentono sicuramente di tali fattori, e quanto più questi avranno capacità di attrazione sugli stranieri, tanto più la nostra lingua vedrà allargarsi la fascia del suo pubblico potenziale e reale.

Il nostro contributo cercherà di esplicitare le caratteristiche di tale nesso per spiegare la contraddittoria collocazione dell'italiano mostrata dai puri dati quantitativi.

3. La condizione attuale dell'italiano L2, fra tradizione e innovazione

La ricognizione delle linee di sviluppo storico dell'insegnamento dell'italiano L2 mette in evidenza la prevalenza degli interessi colti verso una lingua che era stata veicolo per una produzione culturale di tipo intellettuale: la letteratura, l'arte, la musica hanno costituito un tramite fortissimo che ha attratto verso la nostra lingua come oggetto di apprendimento / insegnamento. Pur se in maniera limitata, nei secoli passati si affacciavano allo studio dell'italiano anche altri tipi di pubblici (mercanti, viaggiatori, comunque soggetti interessati a usare l'italiano a fini strumentale nello scambio comunicativo), naturalmente nei limiti ammissibili da una situazione di prevalente dialettologia per gli abitanti la penisola. Che cosa succede, quali cambiamenti intervengono con la creazione dello Stato italiano unitario?

3.1. Dall'Unità d'Italia al convegno di Roma del 1982

Dopo l'unità, forse per la prima volta corsi estivi di italiano per stranieri furono organizzati a Siena nel 1917 ad opera di un gruppo di privati cittadini; presto i corsi passarono sotto la guida dell'università locale⁵. Agli inizi degli anni Venti fu istituita l'Università per stranieri di Perugia. Sono queste le date che occorre tenere presenti per delineare in Italia l'andamento delle strategie di diffusione della lingua italiana. Tuttavia, già nel 1589 il Granduca Ferdinando I aveva istituito a Siena la cattedra di «toscana favella», specificamente destinata agli studenti tedeschi che studiavano nella locale università. La Toscana, Siena e Firenze, Perugia costituiscono i poli di una storia che solo in questo secolo ha visto considerare istituzionalmente la lingua italiana come lingua da curare in una prospettiva di diffusione allargata. Menzionare Siena, Firenze e Perugia da un lato, la cinquecentesca cattedra e gli anni Venti di questo secolo

5 Fonte di queste notizie è *Annuario Accademico* (1995).

dall'altro implica fare alcuni cenni al quadro di discussioni sull'identità della nostra lingua e sulle linee politiche che hanno sostenuto la sua diffusione.

Subito dopo l'unità d'Italia, nel secolo scorso le discussioni riguardarono innanzitutto la questione di una lingua nazionale unitaria: le problematiche dell'unificazione linguistica interna erano necessariamente prevalenti rispetto alle problematiche della lingua straniera. Occorre attendere fino agli anni '20 di questo secolo per vedere una azione istituzionale progettata anche per l'italiano come lingua per gli stranieri: il fascismo utilizzò prima l'Istituto Interuniversitario Italiano, poi l'Istituto Nazionale per le Relazioni Culturali con l'Estero, e sistematicamente promosse un'opera di diffusione attraverso la Società Dante Alighieri, le missioni italiane in Estremo Oriente. L'azione privilegiò i paesi a forte presenza emigratoria italiana e i paesi balcanici. L'opera del fascismo si ispirò a criteri centralizzanti, portò a un controllo minuzioso delle azioni didattiche promosse dalle istituzioni statali, legò la diffusione della lingua a quella della cultura italiana in chiave imperial-coloniale. L'Università per Stranieri di Perugia godé di maggiore attenzione rispetto alle attività promosse a Siena che, per quanto fu possibile e soprattutto finché durò l'opera di A. Sclavo, cercarono di mantenere viva una autonomia ispirata a criteri di libertà e a un'azione culturale non strettamente legata ai valori dominanti nello Stato, pur se comunque limitata.

Nel dopoguerra l'azione dello Stato si trova a rispondere all'esigenza di attuare una politica di diffusione adeguata a una lingua di cultura variamente estesa nel mondo e, insieme, deve colmare il divario rispetto alle azioni ben più articolate e di più lontana origine proprie delle altre grandi lingue di cultura.

All'inizio degli anni Settanta il quarto congresso della Società di Linguistica Italiana dedicato all'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero (Medici & Simone 1970) mise in luce un fatto per alcuni inaspettato: in molti paesi lo studio dell'italiano stava espandendosi più del previsto. All'inizio del decennio successivo studi sistematici hanno apportato più consistenti dati e stime quantitative a quella che da impressione si è trasformata in constatazione di una realtà per parecchi aspetti nuova rispetto al passato. Ed è difficile non collegare la diffusione della nostra lingua fra stranieri alle novità epocali che in questi nostri decenni hanno investito l'assetto idiomatologico della penisola.

Nella carenza di azioni organiche che caratterizza la situazione fino agli anni '70, occorre aspettare il convegno del 1982 di Roma, organizzato dai Ministeri degli Esteri e della Pubblica Istruzione, per trovare un grande momento di riflessione e di messa a punto di una politica rispondente ai bisogni emersi negli ultimi decenni (per gli atti v. Presidenza del Consiglio, 1983, e Baldelli, 1987); la sua rilevanza storica sta anche nel fatto che ad esso parteciparono molte figure diverse di operatori nel settore: studiosi, insegnanti, rappresentanti delle istituzioni statali, che caratterizzarono il convegno come la prima e più importante occasione di riflessione comune nel dopoguerra. La

pressione delle dinamiche culturali e sociali avevano visto risposte occasionali, non dirette, spesso troppo legate a una visione della lingua e della cultura italiana non rispondente al mutato volto linguistico e culturale italiano.

Nel convegno del 1982 furono presentati i risultati della grande inchiesta sulle motivazioni all'apprendimento dell'italiano del mondo, che diede forma e fondamento alla sorpresa di vedere una lingua che diventava sempre di più oggetto di attenzione e interesse da parte di pubblici diversi; sorpresa, questa, tutta «all'italiana» nell'assistere a un fatto non promosso secondo una strategia, ma emerso «dal basso» in seguito alla pluralità di dinamiche e di impulsi provenienti da una società in forte sviluppo economico e socioculturale. La messa a fuoco sulle diverse realtà locali all'estero, sui problemi e sulle carenze istituzionali e scientifiche portò a individuare strumenti e strategie da attuare. La rilevanza storica del convegno del 1982 sta proprio in questo: nell'impulso a promuovere nuove vie di rapporto fra le istituzioni statali e l'azione politica da un lato, le agenzie preposte alla ricerca scientifica e all'intervento diretto dall'altra. I risultati concreti più notevoli scaturiti dal convegno furono principalmente due: il nuovo impulso alla diffusione dell'italiano si concretizzò nella costituzione di una Commissione nazionale per la diffusione della lingua e della cultura italiana da un lato⁶, e dall'altro nell'incarico, affidato al Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università «La Sapienza» di Roma, di realizzare una Certificazione nazionale ufficiale delle competenze in italiano L2.

Occorre sottolineare, però, che si può comunque parlare di carenza di una politica culturale istituzionale deputata alla diffusione sistematica dell'italiano all'estero: si pensi che le disposizioni normative emanate dal nostro Stato dal 1908 (anno della prima) al 1990 (anno della legge di riforma degli Istituti Italiani di Cultura all'estero) sono state soltanto otto. Per un confronto, si consideri che la Francia emana una disposizione sul francese nel mondo mediamente ogni due anni! In un paese come il nostro, in cui la proliferazione delle leggi non sempre va salutata positivamente, la mancanza di norme sull'italiano nel mondo è solo il segno negativo della mancanza se non di interesse, almeno di chiarezza di intenti⁷.

6 Pur nelle complicazioni strutturali entro le quali si è svolta l'azione della Commissione, sciolta e sostituita da un organo analogo con la legge del 1990 sugli Istituti italiani di cultura, occorre sottolineare la sua funzione di approfondimento dei problemi dell'italiano nelle diverse aree geografiche, con l'organizzazione di convegni in varie parti del mondo che hanno consentito la puntualizzazione degli specifici problemi e un più intenso coinvolgimento delle istituzioni a livello locale. Per gli atti dei convegni svoltisi in America Latina e in Europa v. Lo Cascio (1987, 1990).

7 È possibile reperire le disposizioni normative in Studi Emigrazione (1996). Il Centro Studi Emigrazione dei padri Scalabriniani di Roma ha una delle più fornite biblioteche sui movimenti

Uno dei fattori che più hanno contribuito alla diffusione recente della nostra lingua nel mondo è costituito dai movimenti migratori che hanno portato milioni di italiani ad emigrare soprattutto nei decenni successivi all'unità nazionale e al secondo dopoguerra. Sottolineato da De Mauro (1963) il ruolo dell'emigrazione nella italianizzazione, cioè nella creazione di un idioma d'uso diffuso fra tutti gli italiani dentro e fuori i confini, va sottolineato anche il ruolo degli emigrati e dei loro discendenti in quanto pubblici della nostra lingua come L2. Questi si avvicinano alla lingua italiana in una prospettiva di recupero delle radici originarie e costituiscono una parte notevole degli apprendenti che rispondono alle offerte formative italiane e straniere, pubbliche e private ai vari livelli: dalla scuola di base all'università, dalla formazione svolta nel tempo libero per puro interesse personale a quella finalizzata alla attività professionale. L'attenzione ai problemi linguistici di tale pubblico ha portato a diverse iniziative per l'insegnamento e la diffusione della lingua e cultura italiana all'estero nel quadro della promozione culturale e della cooperazione internazionale. Le bibliografie dei lavori di tipo sociolinguistico pubblicati sull'argomento negli ultimi 25 anni (Tassello & Vedovelli, 1996, e l'aggiornamento Vedovelli & Villarini 1998) contano più di mille opere, segno della rilevanza dei temi e della grande attenzione che suscitano presso gli studiosi⁸.

3.2. Le motivazioni allo studio dell'italiano fra stranieri: pubblici tradizionali e nuove esigenze

3.2.1. La situazione alla fine degli anni '70

Risale alla fine degli anni '70 la citata ricerca sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano nel mondo, promossa dalle nostre istituzioni statali e realizzata dall'Istituto per l'Enciclopedia Italiana sotto la direzione di I. Baldelli. Tale ricerca rimane ancora oggi la più vasta indagine sullo stato della nostra lingua diffusa fra stranieri, avendo raccolto ed esaminato oltre 18.000 risposte pervenute dai centri in cui l'italiano era studiato in oltre ottanta paesi del mondo⁹. Gli informanti erano parte del pubblico che rispondeva (e tuttora

migratori e pubblica l'importante rivista «Studi migrazione», diretta per molti anni dal compianto p. Gian Fausto Rosoli.

8 In questo caso ci riferiamo agli studiosi di area linguistica, ma solo perché la bibliografia ha deciso di prendere in considerazione tale ambito.

9 Negli anni successivi sono state realizzate altre indagini aventi lo scopo di descrivere lo stato del pubblico dell'italiano L2, ma si è trattato di ricerche di portata quantitativa meno ampia di quella dell'inchiesta dell'Enciclopedia Italiana. Ci riferiamo soprattutto a Maggini, Parigi (1983), Maggini (1995) che hanno investigato il pubblico dei corsi dell'Università per Stranieri di Siena, a Covino Bisaccia (1989, 1990), che ha descritto il pubblico dei corsi dell'Università per Stranieri di Perugia, e a Lebano (1989) che ha analizzato gli studenti universitari. Queste indagini sottolineano il ruolo di osservatorio privilegiato che hanno i due atenei italiani per stranieri, ma

risponde) a offerte formative di università straniere, degli Istituti Italiani di Cultura, delle Scuole italiane all'estero, delle istituzioni universitarie straniere, di quelle italiane di Siena, di Perugia e di altre università, dei centri della Società Dante Alighieri, delle scuole private. Il dato più importante che l'indagine metteva in luce (e che presentava alla sorpresa delle nostre stesse istituzioni meno avvertite) era il fatto che ogni anno più di due milioni di stranieri studiavano l'italiano¹⁰: cifra consistente, questa, per una lingua che non ha un eccessivo numero di parlanti nativi e che comunque non sembrava oggetto di attenzione per interessi strumentali, di interazione commerciale e di comunicazione internazionale. Alla fine degli anni '70 nel mondo erano le donne a preferire l'italiano in rapporto di 2 a 1 rispetto agli uomini; oltre 7 su 10 tra coloro che richiedevano corsi di lingua italiana erano studenti, mentre la maggior parte degli altri appartenevano al ceto impiegatizio. Due terzi degli intervistati indicavano l'esigenza di «cultura personale» come motivazione primaria che li induceva a intraprendere lo studio dell'italiano. La motivazione principale allo studio della lingua italiana come lingua straniera era collegata alla sua identità di lingua di cultura, che rinviava alla grande tradizione letteraria ed artistica che ha trovato forma nella nostra lingua.

I dati dell'inchiesta dell'Enciclopedia Italiana¹¹ furono presentati al già citato convegno del 1982 e furono allora la base di riferimento di ogni iniziativa, e purtroppo ancora oggi costituiscono gli unici a disposizione: *purtroppo*, perché da allora soltanto nel 1999 le nostre istituzioni statali hanno promosso un'altra iniziativa di indagine sullo stesso tema, affidata a Tullio De Mauro e condotta con la partecipazione dello scrivente. Eppure, da allora la situazione è completamente cambiata, e il panorama dell'italiano fra stranieri è stato attraversato da una rivoluzione profonda che ha investito caratteristiche dei pubblici, motivazioni e aree di interesse, cambiandone radicalmente i connotati.

restringono comunque il proprio campo di osservazione solo a chi ha studiato a Siena e a Perugia. A Siena è stata condotta un'indagine sui pubblici della *CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* (Bandini, Barni, Sprugnoli, 1999, e Barni, 2001): si tratta dell'indagine conoscitiva più recente, e rispetto agli altri lavori citati svolti entro l'ambito delle Università per Stranieri ha il merito di essere condotta su chi studia italiano anche fuori d'Italia. Non si tratta nemmeno in questo caso di una indagine condotta su un pubblico rappresentativo statisticamente, ma sull'universo di chi ha sostenuto esami di certificazione della competenza in italiano L2: è comunque un'indagine molto importante perché analizza una fascia di apprendenti che a livello qualitativo rappresenta il pubblico che più è motivato ad apprendere l'italiano L2. L'indagine mette in evidenza tutta una serie di elementi sotterranei e finora poco analizzati che solo una indagine estesa potrà definire compiutamente: ad esempio, appare evidente la forte attenzione che ha l'italiano nei paesi dell'Europa dell'Est.

10 V. Presidenza del Consiglio dei Ministri (1983) e Baldelli (1987).

11 Con I. Baldelli collaborarono diversi studiosi in Italia e all'estero, tra i quali U. Vignuzzi.

L'impressione dei dati fu grande nel 1982, ma solo oggi possiamo renderci conto che quella ricerca non apriva una prospettiva, non dava luce a quello che si sarebbe dovuto fare dopo, ma chiudeva un'epoca, fotografava quelli che fino allora erano stati i meccanismi e i motivi per la diffusione dell'italiano fra stranieri. Affermiamo che la ricerca dell'Enciclopedia Italiana chiudeva un'epoca in base a diverse considerazioni.

3.2.2. Fattori di cambiamento: dagli anni '70 l'immigrazione straniera in Italia

Proprio negli anni in cui veniva realizzata la citata indagine, in Italia si aveva la prima grande ondata di immigrazione straniera che portava in contatto diretto con lo spazio linguistico italiano una massa che la prima ricognizione sull'argomento, realizzata nel 1978 dalla cattedra di Sociologia 2b dell'Università di Roma «La Sapienza» (Esperienze e proposte, 1979) indicava in 400-700.000 unità. Gli immigrati stranieri entravano in contatto con la nostra lingua, l'apprendevano e cominciavano a studiarla non per la sua identità culturale, ma con motivazioni strumentali di interazione comunicativa, di integrazione sociale e di inserimento professionale. L'indagine dell'Enciclopedia Italiana non si occupava del fenomeno, non lo vedeva e non lo poteva vedere: occorre aspettare i primi anni '80 perché questo abbia l'attenzione degli studi linguistici, e solo la seconda metà dello stesso decennio perché diventi oggetto sistematico degli studi linguistici, glottodidattici e pedagogici. Ammettendo che ora gli immigrati regolari e non regolari dal punto di vista dei permessi di soggiorno siano 1.490.000 (che è la cifra indicata dal più recente rapporto Caritas: Caritas di Roma 2000), essi costituiscono il pubblico più vasto che entra in contatto sistematico con l'italiano e lo apprende: è vero che si tratta per lo più di contatto in contesto spontaneo di apprendimento, ma sicuramente gli immigrati costituiscono anche un'area molto consistente, se non addirittura maggioritaria, di coloro che lo apprendono in contesto formale in Italia, che lo studiano concentrandosi soprattutto nei corsi statali per adulti dei Centri Territoriali Permanenti per l'educazione e l'istruzione in età adulta (CTP) e nelle strutture del volontariato¹².

Il cambiamento che ne deriva alla condizione dell'italiano L2 riguarda diversi e decisivi fattori: la composizione sociale del pubblico (ora si trova più in Italia che all'estero), le sue motivazioni (non più solo di tipo culturale), i suoi bisogni, l'offerta formativa (i corsi di formazione di base per adulti sono frequentati per lo più da immigrati interessati nella maggioranza dei casi non al

12 È del 1981 il primo articolo sui problemi linguistici degli immigrati stranieri in Italia: Vedovelli (1981).

conseguimento della licenza elementare o del diploma di scuola media, ma all'apprendimento dell'italiano), gli strumenti di formazione (sono numerosi i materiali didattici rivolti agli immigrati), il personale docente (sono noti i problemi posti al corpo docente dei corsi per adulti dalla nuova composizione dei loro studenti, e il patrimonio d'esperienza maturato dagli insegnanti).

Agli adulti immigrati che apprendono l'italiano nei CTP e/o nello scambio comunicativo quotidiano si aggiungono i loro figli: le ultime statistiche fanno ammontare a circa 140.000 i figli degli immigrati presenti nelle scuole italiane. Tale numero è destinato a espandersi vertiginosamente, e il fenomeno costituisce uno dei più importanti motivi di innovazione nella scuola italiana, avendo dato l'avvio alle molte iniziative che vanno sotto il nome di *intercultura*.

3.2.3. Altri nuovi pubblici dell'italiano L2

Negli ultimi dieci anni altri elementi hanno cambiato lo stato dell'italiano diffuso fra stranieri. All'aumento della vita media e del numero di non giovani con tempo libero a disposizione ha fatto seguito un aumento dello studio delle lingue, e fra queste anche l'italiano: il pubblico degli anziani propone nuovi problemi alle strutture formative e alle metodologie didattiche.

La posizione dell'Italia nel sistema economico planetario, con la sua presenza fra i primi paesi industrializzati, ha avuto conseguenze anche sulle funzioni per le quali è studiato l'italiano nel mondo. In questo scorcio di secolo la capacità di attrazione della nostra lingua e l'andamento del pubblico di quanti si avvicinano ad essa appare altamente sensibile alle vicende della nostra società, alla sua capacità di presentarsi nel mondo con un'identità sociale, culturale, economica chiara e capace di diventare punto di riferimento. Ecco, allora, che gli scambi economico-commerciali spingono verso gli usi tecnico-specialistici della nostra lingua e verso quelli strumentali all'interazione quotidiana o a fini di transazione commerciale. Centinaia di corsi di italiano sono organizzati ogni anno dalle Camere di Commercio italiane all'estero; diverse Università straniere (dall'Austria al Messico) organizzano corsi di italiano centrati sulle tematiche dell'economia, del commercio, dell'industria e della finanza. Tale situazione non si può certo paragonare a quella dell'inglese o di altre lingue, ma non tenere conto di tale elemento di attrattività della nostra lingua rischia di non far cogliere pienamente le caratteristiche della sua attuale condizione come lingua diffusa fra stranieri.

Il cambiamento si ritrova anche nel pubblico interessato per motivi culturali allo studio dell'italiano. Pur permanendo comunque consistente l'area di chi ha una motivazione generalmente culturale al contatto con la nostra lingua, si manifesta un profondo mutamento nel profilo motivazionale degli studenti che si iscrivono alle Università italiane: si è passati, infatti, da un'era contraddistinta soprattutto dalla libera scelta individuale a quella della

razionalizzazione per gruppi entro il quadro dei grandi progetti europei di mobilità studentesca, i quali hanno innescato bisogni culturali di lingua non generici, ma legati a processi di formazione specialistica e intessuti delle esigenze di interazione quotidiana. La normativa esistente in molti paesi sulle iscrizioni a facoltà come, ad esempio, medicina ha spinto nel passato molti studenti a preferire l'iscrizione alle università italiane. Rispetto a questo tradizionale pubblico i recenti progetti di cooperazione europea ERASMUS prima e SOCRATES adesso hanno indotto cambiamenti rispetto ai quali le istituzioni italiane stanno cercando di rispondere in modo appropriato e sicuramente più precisamente orientato rispetto a quanto avveniva in precedenza¹³. Al tradizionale pubblico studentesco, infatti, non veniva rivolta, se non raramente, alcuna offerta formativa, limitandosi l'Università di arrivo a svolgere per obbligo ministeriale una selezione culturale e linguistica che, di fatto, rischiava di essere poco tecnicamente corretta nelle modalità e nelle funzioni. Quando l'offerta di formazione linguistica esisteva, era di tipo generico e solo raramente e in modo non sistematico era orientata all'area disciplinare di interesse dello studente. Le cose stanno però cambiando in questi ultimi anni. Se è pur vero che gli studenti stranieri in mobilità verso le università italiane partecipanti ai progetti ERASMUS / SOCRATES non hanno obbligo di un determinato e preliminare livello di competenza in italiano, è anche vero che la maggior parte delle Università ha avuto la sensibilità necessaria per risolvere questa carenza che rischia di far fallire il progetto di formazione in mobilità. Le Università hanno risposto a tale problema soprattutto con l'attivazione di corsi d'italiano per stranieri presso i Centri linguistici, ai quali, peraltro, la recente legislazione ha conferito un ruolo centrale nella gestione della formazione linguistica nei singoli atenei; un'altra via, scelta da diverse università, è stata quella di incaricare le Università per Stranieri di Siena e Perugia del compito di realizzare la formazione linguistica degli studenti in mobilità. In particolare, la formazione si è orientata alle specificità linguistiche dei linguaggi settoriali delle discipline alle quali sono interessati gli studenti e alle particolari caratteristiche dell'interazione verbale in ambito accademico. Ad esempio, per gli studenti stranieri che a Siena a partire dal 1989 hanno frequentato corsi speciali di formazione linguistica nell'ambito ERASMUS / SOCRATES sono stati approntati percorsi didattici sperimentali orientati ai linguaggi settoriali del diritto, dell'economia, della medicina, dell'architettura¹⁴. Altro nodo centrale è costituito dal ruolo delle certificazioni e dei test d'ingresso al nostro sistema universitario (v.oltre).

13 Va ricordato che dall'a.a. 1997-98 anche gli studenti dei paesi aderenti alla Comunità Europea vengono equiparati agli italiani e pertanto non rientrano più nel contingente «protetto» prima riservato agli stranieri: la buona competenza linguistica diventa allora strumento indispensabile per accedere ai posti riservati per i quali concorrono anche gli italiani.

14 V. Semplici (1993), Troncarelli (1994), Troncarelli & Vannini (1995).

3.3. *Il ruolo dell'emigrazione italiana nella diffusione della lingua*

Per quanto riguarda la diffusione dell'italiano tramite le nostre comunità emigrate, continua il fiorire di studi nelle varie aree geografiche: la ricerca scientifica di linguistica e di sociolinguistica affronta le tematiche delle diverse condizioni linguistiche delle nostre comunità, mettendone in luce gli elementi di cambiamento, le persistenze, la vitalità e anche le perdite d'identità linguistica studiando tali processi in tutte le aree dove la nostra emigrazione è presente, cioè praticamente in tutto il mondo. Di recente è stata posta attenzione alle nuove dinamiche linguistiche che si sono prodotte entro le nostre comunità all'estero in seguito ai processi di planetarizzazione: i mezzi di comunicazione di massa rimettono la nostra lingua quotidiana nel circolo comunicativo delle comunità italiane all'estero, fornendo nuova linfa a moduli espressivi che la separazione e la distanza dall'Italia avevano confinato nella marginalità. Gli effetti di tale rinnovato contatto sono tali da legare ancora di più le vicende linguistiche entro i confini nazionali con quelle dei nostri emigrati. Felici (1996) e Vedovelli (1996b) hanno analizzato la nuova situazione linguistica che si è venuta a creare, nella prospettiva teorica di un parallelismo fra le due vicende linguistiche, se non addirittura di un deciso apporto delle comunità emigrate al processo d'italianizzazione entro i confini nazionali. Va detto, comunque, che accanto al contatto sistematico con la realtà linguistica e culturale italiana e alla nuova collocazione sociale, si manifesta nelle nostre comunità all'estero la persistenza di una diffusa insicurezza linguistica e culturale. Anche tale carattere rafforza la necessità di trattare entro un quadro unitario le vicende linguistiche fuori e dentro i confini dello Stato italiano, visto che la stessa generalizzata insicurezza linguistica caratterizza ampiamente la società italiana nel momento in cui ha creato un idioma unitario di uso comune, quotidiano, generalizzato. Tale conquista si è svolta ampiamente «dal basso», fuori di una concertata politica linguistica nazionale: il suo risultato è stato una nuova identità linguistica nazionale, che convive con quella della tradizione scritta e letteraria, ma che non si accompagna ancora, nell'immaginario linguistico collettivo nazionale, a un possesso sicuro dei giovani mezzi espressivi in tutta la gamma dei contesti di comunicazione. Sono testimonianza dell'insicurezza linguistica nazionale, allora, sia gli alti livelli di analfabetismo funzionale messi in luce dalle più recenti ricerche (Annali Pubblica Istruzione, 1999) in cui la situazione italiana è confrontata con quella europea, sia la difficoltà a produrre una comunicazione sociale e pubblica i cui testi abbiano le caratteristiche di chiarezza e precisione¹⁵.

15 Per una ricognizione sui problemi della comunicazione pubblica e sociale in Italia v. De Mauro & Vedovelli (1999). L'accentuazione che facciamo dei fattori di insicurezza espressiva nazionale è dovuta solo alla necessità di elaborare efficaci strategie per la soluzione dei problemi

È comunque da considerare il fatto che tutte le ipotesi (provenienti soprattutto da fonte istituzionale) sulla fine dei flussi emigratori dall'Italia e sulla soluzione dei problemi sociali, culturali e linguistici delle nostre comunità all'estero si dimostrano poco credibili, soprattutto alla luce dei dati recenti, che individuano in 40-60.000 gli italiani che ogni anno lasciano il paese per cercare lavoro all'estero: proprio in questi ultimi anni si sono prodotti nuovi flussi migratori dalle regioni più povere soprattutto verso i paesi europei a maggiore densità di opportunità lavorative (si pensi a Berlino con i progetti della sua ricostruzione). Senza entrare nelle questioni dei caratteri sociologici di tali nuovi flussi di emigrati (forse non più «con la valigia di cartone», ma sempre spinti dal bisogno di lavoro), va constatato che essi sono costituiti per lo più da giovani: gli italiani in tale condizione d'età sono quelli che maggiormente investiti dalla nuova identità linguistica unitaria e perciò contribuiscono a riportare testimonianze consistenti della nuova condizione linguistica e culturale italiana nelle nostre comunità da più tempo all'estero.

Vorremmo ricordare, infine, un segnale della trasformazione di ruolo sociolinguistico vissuta dalla lingua italiana in contesto migratorio. Gli studi di G. Berruto e dei suoi allievi hanno messo in luce in Svizzera un fatto che sembra essere più generalmente condiviso: l'italiano è la lingua dei vari gruppi di immigrati nella comunicazione interlinguistica (sia sul posto di lavoro, sia in altri contesti). Nuova lingua franca, mezzo di scambio comunicativo fra parlanti lingue diverse ma tutti accomunati dall'essere emigrati fuori dai propri paesi, viene scelta, a nostro avviso, in quanto portatrice di un valore simbolico: l'essere la lingua di un gruppo di emigrati che ha avuto successo nel proprio progetto migratorio. Pur se non completamente generalizzabile tale successo a tutti i nostri connazionali all'estero, è tuttavia innegabile che il nostro gruppo sia stato protagonista di una mobilità verticale nella scala sociale: da ciò il valore simbolico attribuito alla nostra lingua quando è scelta quale strumento di comunicazione in contesto (inter-)migratorio.

Il quadro complessivo che emerge è dunque di grande complessità, con carenze ma anche con una vitalità che vede l'apporto di istanze diverse: i nostri emigrati e gli immigrati stranieri in Italia; la nostra economia e la nostra presenza nel mondo grazie alla moda, alla cucina, allo sport; la sempre più diffusa partecipazione italiana alle operazioni di pace; il ruolo degli scambi universitari internazionali e il ruolo delle Università per Stranieri di Siena e di Perugia. Sono tutti fattori che agiscono per fornire alla nostra lingua una doppia identità, più ricca di quella che aveva in passato: lingua con una

innegabilmente esistenti a tale proposito; siamo comunque del tutto consapevoli della ricchezza idiomantica che la società italiana si è conquistata con la sua recente rivoluzione linguistica che ha portato alla diffusione generalizzata di un idioma d'uso comune.

grande tradizione di grande cultura intellettuale; lingua capace di spendibilità sociale per uno straniero.

4. Aspetti dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano L2

4.1. *Acquisizione e apprendimento dell'italiano L2: la ricerca italiana di linguistica acquisizionale*

La ricerca scientifica italiana di linguistica di linguistica acquisizionale ha scelto di esaminare, entro l'universo dei processi di sviluppo della competenza in L2, il processo che appare meno interferito da fattori esterni (tra i quali il contesto di insegnamento), ovvero il processo di acquisizione, di sviluppo della competenza entro il gioco naturale (sociale) della comunicazione. Rappresentante esemplare di tale processo è lo sviluppo della competenza linguistica che un immigrato straniero produce senza andare a scuola di lingua, ma comunicando, interagendo nella comunicazione quotidiana. Dal punto di vista della ricerca scientifica su questi temi, i flussi di immigrazione straniera che si sono avuti in Italia a partire dalla seconda metà degli anni '70 hanno consentito di sviluppare anche per l'italiano, dal 1981, un filone di studi che in altri paesi era già attivo da tempo. Proprio lo studio dei processi di acquisizione spontanea della L2 consente di avere quel necessario modello teorico che può giustificare il grado di collegamento fra processi interni di apprendimento e proposte esterne di insegnamento della L2. In altri termini, solo se si ha un modello teorico adeguato dei processi generali di apprendimento della L2 si può sperare di elaborare modelli glottodidattici che rispettino tali processi e che li valorizzino con l'intento di sviluppare in modo armonico ed efficace la competenza linguistica. I risultati ai quali si è giunti consentono di affrontare un tema importante mediante una base di dati e una modellizzazione più sistematiche rispetto al passato, ovvero il rapporto fra i risultati ottenuti dagli studi dell'apprendimento spontaneo e la loro generalizzabilità anche ai processi di apprendimento guidato, che si svolge nei contesti formativi, scolastici, di insegnamento dell'italiano. Tra i presupposti forti delle ricerche svolte negli ultimi quindici anni, infatti, vi è la priorità teorica dello studio dell'acquisizione spontanea, considerato capace di proporsi come paradigma di ogni possibile altro tipo di apprendimento della L2. In questa prospettiva, la ricerca ha messo in secondo piano il contesto formale di apprendimento, considerandolo fonte di dati meno puri e più interferiti dalle scelte formative. Proprio questo presupposto può essere rianalizzato grazie agli studi degli ultimi dieci anni per verificare la validità del presupposto della paradigmaticità dell'apprendimento spontaneo e comunque per allargare al campo dell'apprendimento guidato i presupposti teorici e le metodologie di analisi con i quali è stata condotta la ricerca sull'acquisizione. La verifica dell'utilizzabilità in chiave didattica delle regolarità messe in luce nei processi

di apprendimento spontaneo ci sembra particolarmente importante per la definizione di un efficace modello d'insegnamento dell'italiano L2.

4.2. Le varietà interlinguistiche di apprendimento dell'italiano L2

Anche per quanto riguarda lo studio dell'italiano L2 il modello che ha riscosso il maggior successo fra gli studiosi è stato quello delle varietà interlinguistiche di apprendimento, e ciò proprio grazie alla capacità della ricerca italiana di linguistica acquisizionale di collegarsi alle prospettive europee. In questa sede non riteniamo pertinente entrare nei punti fondanti di tale modello.

Negli ultimi quindici anni sono state definite in modo analitico le tappe di acquisizione di fenomeni collocati sulla dimensione fonetica, morfosintattica, lessicale in italiano L2. L'area più consolidata è quella dei mezzi di espressione della temporalità e della modalità, dove i risultati sono ricchi di implicazioni sui modelli di riferimento a livello di teoria linguistica. Alla ricostruzione delle fasi di sviluppo si è accompagnata la sistematizzazione dei modelli e degli strumenti procedurali di ricerca: il riferimento ai supporti informatici usati nella trascrizione dei materiali raccolti ha spinto a formalizzare un sistema di trascrizione che mette le ricerche italiane ancor più in sintonia con quelle europee. Il sistema utilizzato dalla Fondazione Europea della Scienza è stato adattato alle indagini italiane (Bernini, 1994) ed è diventato parametro di riferimento ineludibile per quanti si occupano della materia. Occorre peraltro ricordare la costante attenzione al discorso sul metodo che ha portato a definire in modo esemplare le questioni sociolinguistiche della rilevazione e del trattamento dei dati di apprendimento (Orletti & Testa, 1991).

Le sequenze di apprendimento dell'italiano L2 così come appaiono nella loro sistematicità interna e regolarità sequenziale sono state messe in luce entro il modello delle varietà interlinguistiche di apprendimento, dalla ricerca italiana, soprattutto quella del «Progetto Pavia» che ha visto il Dipartimento di Linguistica dell'Università di Pavia coordinare gruppi di studio delle università di Bergamo, Genova, Milano, Siena per stranieri, Torino, Trento, Vercelli, Verona in una ricerca partita alla metà degli anni '80 e che recentemente si è concentrato sullo studio delle sequenze acquisizionali a livello di sintassi¹⁶.

Rimangono ancora aperti alla ricerca italiana di linguistica acquisizionale almeno due ordini di problemi: ampliare la gamma di fenomeni linguistici dei quali ricostruire le tappe di apprendimento; definire condizioni di possibilità di ricaduta didattica delle acquisizioni conoscitive per elaborare un modello di apprendimento capace di rappresentare un punto di riferimento anche per chi

16 L'ultimo segmento delle ricerche promosse dal Progetto Pavia o comunque collegate ad esso riguarda l'acquisizione della sintassi nell'italiano L2; i risultati sono stati presentati ad un convegno che tenutosi nell'aprile 2001 a Pavia.

insegna l'italiano. Per quanto riguarda la prima questione, hanno avuto notevole impulso le tesi di laurea e di dottorato su singoli argomenti, che vengono a costituire quasi le tessere di un mosaico ormai ampiamente delineato¹⁷. Per quanto riguarda la seconda questione, si tratta di saldare entro un solido e unitario quadro teorico l'apprendimento spontaneo e quello guidato dell'italiano L2: in tal senso l'applicabilità glottodidattica diventa un banco di prova della bontà del modello. Tentativi in tale direzione sono stati fatti sin dai primi studi sull'apprendimento dell'italiano L2, ma ora la mole di dati a disposizione è tale da consentire un approccio sistematico all'oggetto: Giacalone Ramat (1993) ci sembra ancor oggi il punto più avanzato nella elaborazione di proposte di ricadute glottodidattiche dagli studi sull'acquisizione; Balboni (1994) è un riferimento per segnalare le esigenze e le specificità dell'apprendimento guidato.

Pur se siamo convinti che rimanga comunque difficile il passaggio dai modelli teorici ai percorsi di formazione linguistica, i riferimenti indicati dal modello delle varietà interlinguistiche sono importanti proprio perché danno spazio anche al ruolo del contesto nel determinare le linee e i ritmi dell'acquisizione / apprendimento. Così come il contesto sociale naturale in cui è inserito, ad esempio, un immigrato lo condiziona nello sviluppare la propria competenza linguistica in italiano L2, così un contesto formale correttamente impostato, ricco di stimoli sociali, culturali e linguistici potrà svolgere in modo efficace un influsso positivo sugli apprendenti. Di volta il volta il docente dovrà, allora, assegnare le funzioni appropriate al contesto formativo nel quale gli apprendenti sono inseriti, misurando le sue caratteristiche in rapporto a quelle dei contesti di vita degli apprendenti: a seconda delle caratteristiche dei contesti extradidattici, quelli didattici potranno assumere, allora, funzioni integrative, suppletive, sostitutive, risultandone differenziate le funzioni, gli obiettivi, i contenuti e i mezzi della didattica linguistica.

4.3. *L'approccio del Framework*

An intergovernmental symposium on «Transparency and Coherence in Language Learning in Europe. Objectives, Evaluation, Certification» (held on the initiative of the Swiss Government November 1991) recommended that the Council of Europe should develop a comprehensive, transparent and coherent Framework of reference for the description of language learning and teaching at all levels. This instrument will provide a basis for the international comparison of

17 Per quanto riguarda il dottorato di ricerca in Linguistica con sede centrale Pavia menzioniamo le tesi di M. Carreras, M. Crespi, C. Andorno; a Napoli S. Casertano sta realizzando una tesi sulla modalità; a Siena M. Cassandro sta realizzando una tesi di dottorato che mira a verificare in situazioni di apprendimento guidato la sequenza di tratti messi in luce dagli studi sull'acquisizione. Sempre entro il dottorato di ricerca in Linguistica e didattica dell'italiano all'Università per Stranieri di Siena C. Bagna sta realizzando una tesi sulle caratteristiche degli apprendenti avanzati. L'elenco dei lavori di tesi è però sicuramente più ampio di questo che abbiamo presentato.

objectives and qualifications, thus facilitating personal and vocational mobility in Europe, and will provide a valuable tool for policy making in member States.

Con queste parole Consiglio d'Europa (1996, p. 1) ricostruisce l'origine del *Framework*, cioè del documento più recente che segna le linee di politica linguistica dell'unione europea all'inizio del nuovo millennio. Diventa inevitabile, allora, confrontare con i principi e i modelli contenuti nel *Framework* gli aspetti attuali dell'italiano L2 per quanto riguarda il suo apprendimento e il suo insegnamento: in questo modo sarà possibile capire la vera condizione della nostra lingua in confronto con le altre lingue a livello della elaborazione teorica di tipo linguistico e glottodidattico che costituisce la base per i modelli operativi, per le concrete azioni formative messe in atto dai soggetti pubblici e privati che operano nel settore.

Il *Framework* propone un quadro di riferimenti che raccoglie tutte le elaborazioni promosse a livello europeo negli anni '70-'80, fornendone una visione tuttavia diversa, una rielaborazione che a nostro parere segna una frattura rispetto ai principi che hanno informato le precedenti linee di politica linguistica europea¹⁸. D'altra parte, il fatto stesso che sia stato necessario elaborare un nuovo documento come il *Framework* è testimonianza della difficoltà che i modelli precedenti avevano a far fronte alle nuove emergenze linguistiche europee, sulle quali agivano i sommovimenti politici, sociali ed economici che hanno segnato la fine del secolo: i movimenti migratori dal Terzo Mondo e dall'Europa dell'est, che si sono aggiunti a quelli tradizionalmente provenienti dai paesi dell'Europa del sud, configurandosi in termini di emergenza sociale e culturale; la planetarizzazione dei modelli economici, culturali, linguistici; la posizione europea nei nuovi assetti politico-economici del mondo dopo la caduta del muro di Berlino; lo sviluppo delle tecnologie avanzate e il loro peso nel determinare nuovi profili di cittadinanza. Il *Framework* vuole proporre risposte adeguate ai problemi linguistici dei paesi europei o almeno vuole tentare di elaborare piani alternativi a quelli precedenti che erano apparsi inadeguati a gestire le nuove emergenze e che erano entrati in crisi sin dalla seconda metà degli anni '80. Le novità del *Framework* sono molte: il tentativo di delineare uno schema unitario di profili di competenza linguistica a livello europeo, valido per tutte le lingue dell'unione; il peso centrale assegnato ai sistemi di certificazione delle competenze; il tentativo di esplicitare, di formalizzare ogni elemento del processo di programmazione e di gestione degli interventi formativi. Sul piano teorico la

18 Il carattere profondamente innovativo del *Framework* ha conseguenze positive sull'italiano: la sua riflessione glottodidattica si viene a trovare in una posizione più libera rispetto a un passato recente con il quale altre tradizioni glottodidattiche devono fare i conti dovendo giustificare i motivi di un cambiamento profondo di prospettiva nel giro di pochi anni. L'elaborazione centrata sull'italiano potrà trovare nel *Framework* impulsi a riflettere innovativamente sulla diffusione delle lingue nella società e nella scuola.

più rilevante novità è costituita dalla centralità assegnata alla nozione di «testo» e alla competenza testuale, che dà nuova linfa al concetto di competenza comunicativa. Non è possibile in questa sede passare in rassegna tutti i contenuti del *Framework*: esamineremo solo quelli che appaiono più capaci di chiarire la condizione attuale dell'italiano L2 o quelli che più la sollecitano al cambiamento.

4.4. Programmazione, livelli, profili

Un notevole apporto alla didattica dell'italiano L2 è venuto negli anni recenti dallo sviluppo delle pratiche di programmazione didattica nella scuola italiana grazie ai nuovi programmi della scuola di base. Proprio il concetto di programmazione degli interventi formativi è centrale nel *Framework*, dove rappresenta lo strumento della coerenza e trasparenza considerati come caratteri fondanti di interventi qualificati.

Il concetto di programmazione lega gli obiettivi dell'insegnamento ai bisogni degli apprendenti, dando la possibilità di creare percorsi formativi non generici, ma specificamente mirati alle esigenze degli apprendenti. Il *Framework* si fonda su una chiara idea di progressione di competenza linguistica, tradotta metaforicamente in una «dimensione verticale» che segna «an ascending series of levels for describing learner proficiency» (*Framework*: 8.1)¹⁹: tale dimensione verticale si aggiunge a quella «orizzontale» che per il *Framework* serve a delineare i parametri di attività comunicativa, cioè gli ambiti e i domini di uso, i contesti di comunicazione, le abilità, i testi coinvolti. La considerazione «verticale» della competenza rimanda dunque all'idea di progressione nel suo sviluppo e alla sua mappatura secondo livelli, ed è utilizzabile per diversi scopi glottodidattici proprio perché è un sistema che formalizza i tratti dell'apprendimento. Il *Framework* propone una scala di livelli che corrisponde, in base a indicatori su varie dimensioni della competenza, a tre fondamentali profili di apprendenti la L2:

- A. utente Basico (basic user)
- B. utente Indipendente (independent user)
- C. utente Competente (proficient user).

A ciascuno di questi profili di apprendente vengono fatti corrispondere due altri sottoprofili che rendono più specifica la descrizione e meno ampio il salto fra i tre tipi fondamentali. Si parla, allora, di una gamma a sei profili i quali corrispondono ad altrettanti livelli che sono stati presi in considerazione nei

19 Nelle citazioni dei brani del *Framework* indicheremo il capitolo e il paragrafo nel quale sono contenute, poiché il documento, disponibile in formato elettronico e scaricabile dal sito internet del Consiglio d'Europa (<http://culture.coe.fr/lang>), non indica il numero delle pagine.

progetti del Consiglio d'Europa e nei vari sistemi di accertamento e di certificazione della competenza:

- A.1 livello Breakthrough
- A.2 livello Waystage
- B.1 livello Threshold
- B.2 livello Vantage
- C.1 livello Effective – Proficiency
- C.2 livello Mastery.

Questi livelli rappresentano fondamentali punti di riferimento europei per l'impostazione di percorsi e di azioni formative per l'italiano L2. Vorremmo ora fare un esempio dei problemi che si hanno quando per l'italiano L2 si cerca di riferimento a tali parametri; prendiamo in considerazione uno dei temi sui quali maggiormente si sofferma il *Framework*, cioè quello dei sistemi di certificazione della competenza in L2, esemplificando il caso della *CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* dell'Università per Stranieri di Siena²⁰. Tale certificazione si è basata su tale schema per definire la propria articolazione in livelli e i propri confini, che vanno dal B.1 al C.2 del modello *Framework* (CILS 1998). Lo schema del *Framework*, infatti, rappresenta una griglia di categorie e di livelli rispetto ai quali ogni gestore di azioni formative può rapportare le proprie specifiche scelte in modo esplicito, formale, trasparente.

Le domande alle quali vogliamo rispondere esaminando il modo in cui la *CILS* ha proposto di articolare la competenza in livelli sono principalmente le seguenti: quali criteri sono stati adottati per operare i tagli in livelli? Quali indicatori sono stati scelti? E quali sono i rapporti, in una prospettiva comparativa, con i livelli proposti dal *Framework* europeo? E infine, proprio a questo proposito, qual è il grado di validità di comparazioni effettuate fra oggetti (livelli) definiti diversamente nei vari modelli? Nel porci queste domande abbiamo di fronte il problema della collocazione della glottodidattica italiana che si occupa del settore certificatorio, della sua aderenza a modelli comuni, ma anche della sua capacità di elaborazione creativa e comunque adeguata alle specifiche caratteristiche strutturali, storico- e sociolinguistiche di un concreto idioma europeo.

20 Solo poche parole introduttive sulla *CILS*: è dal 1993 una delle tre certificazioni di competenza in italiano L2 riconosciute dal Ministero degli Affari Esteri e prodotte da università italiane; ad essa si sono accostati (al dicembre 2000) quasi 13.000 candidati in centinaia di sedi in Italia e nel mondo. È articolata in quattro livelli, non omogeneamente ripartiti, ma raggruppabili in due blocchi (Livello UNO e DUE da un lato; Livello TRE e QUATTRO dall'altro); attualmente è in corso l'elaborazione di un prelivello *CILS* (*Pre-CILS*). Lo scrivente espone le caratteristiche della certificazione *CILS* conoscendola meglio delle altre (dell'Università per Stranieri di Perugia e della Terza Università di Roma) per essere il Direttore del Centro che presso l'Università per Stranieri di Siena la gestisce.

Rispondiamo innanzitutto alla domanda relativa al tipo di valutazione operato da una certificazione come la *CILS*. La valutazione certificatoria è svincolata dal modo in cui si è formata la competenza: ciò da un lato la rende libera rispetto a un determinato modello metodologico glottodidattico, e dall'altro la rende applicabile anche ai casi in cui la competenza linguistica si sia formata fuori dal contesto formativo, ovvero nei casi di apprendimento naturale della L2 maturato nell'interazione sociale extradidattica. Il modello di valutazione certificatoria *CILS* ingloba, pertanto, l'oggetto della valutazione in livelli proposti dal *Framework*, e si riferisce anche all'oggetto principale degli studi di linguistica acquisizionale, cioè l'apprendimento naturale della L2.

La valutazione certificatoria, proprio perché è svincolata dai contesti di formazione della competenza e dai metodi glottodidattici usati, tende a raggiungere una validità generale, pur essendo pienamente consapevole dei limiti del paradigma di oggettività della valutazione²¹. Abbiamo già ricordato la differenza fra una valutazione sommativa di fine corso e una valutazione certificatoria: la prima ha la sua pertinenza nel verificare se gli obiettivi della formazione, individuati in rapporto agli specifici bisogni degli apprendenti, siano stati raggiunti, e va svolta da chi ha impartito la formazione; la valutazione certificatoria, invece, riporta la competenza degli apprendenti a parametri generali ed è gestita da un ente terzo rispetto a chi imparte e da chi riceve la formazione. La valutazione certificatoria, e pertanto anche quella *CILS*, mira infatti a *garantire la spendibilità sociale della competenza linguistico-comunicativa*. È questa funzione di garanzia di adeguatezza sociale, di spendibilità sociale della competenza, che impone la gestione della certificazione a un ente terzo²². La *CILS* garantisce la misurazione – valutazione del possesso di un livello di competenza necessaria e sufficiente per gestire determinate costellazioni di interazioni comunicative, cioè di contesti di scambio sociale. Per stabilire tali parametri la valutazione certificatoria richiede almeno tre condizioni di possibilità: un modello di competenza, uno di azione sociale (comunicativa), uno di spendibilità sociale della competenza.

21 A tale proposito v. Vedovelli (1996a).

22 Come già accennato, il dibattito sulle certificazioni di competenza linguistica nella scuola italiana non è spesso scevro da ambiguità, spesso dovute alla sovrapposizione funzionale dei campi della valutazione finale dei corsi e di quello della certificazione, cosa che porta a un uso sovraesteso e impreciso del termine *certificazione*, anche in documenti ufficiali, da ultimo la circolare che regola l'accesso degli studenti stranieri nelle università italiane, dove si confonde chiaramente l'attestato di frequenza a corsi di lingua e la certificazione. Ci si chiede se tali confusioni siano davvero innocenti (e comunque grave segno di ignoranza del paradigma concettuale glottodidattico) o se abbiano intenti altri, ad esempio la svalutazione dei titoli di studio che attualmente hanno valore legale.

La *CILS* prende come riferimento un modello di competenza linguistico-comunicativa, al pari del documento europeo. Intende la competenza linguistica come un *continuum* evolutivo di elaborazione di sistemi provvisori di varietà interlinguistiche, e pertanto assume come fondamento della propria articolazione in livelli le caratteristiche strutturali che la linguistica acquisizionale ha messo in luce nei vari stadi di apprendimento, legati secondo rapporti implicazionali. L'uso di tali modelli implicazionali non è esente da difficoltà nel momento in cui sono trasposti dal piano teorico-linguistico a quello applicativo, dove si colloca la valutazione certificatoria. Riferirsi al modello di competenza interlinguistica di apprendimento vuol dire, per una certificazione come la *CILS*, cercare di tenere presenti i tratti acquisizionali per definire i luoghi del *continuum* dove operare le partizioni e i caratteri interni di ciascun livello²³: per compiere questa operazione in modo pertinente occorre mettere in gioco la seconda e la terza condizione di possibilità per una certificazione, ovvero un modello di azione sociale comunicativa e di spendibilità sociale della competenza. Se, infatti, la certificazione dovesse solo dipendere da un modello linguistico della competenza, per articolare i livelli sarebbe sufficiente assumere *tout court* i tratti acquisizionali nella loro sequenza implicazionale, segnata dalla successione delle varietà di apprendimento, e ripartire conseguentemente i livelli di competenza della certificazione. Ciò, però, è solo un aspetto della questione, ineludibile, ma non sufficiente.

Occorre ricordare, infatti, le implicazioni che derivano dall'idea che una certificazione debba *garantire la spendibilità sociale della competenza*, cioè il possesso di un determinato livello di competenza in rapporto a determinate sollecitazioni comunicative provenienti dall'ambiente sociale entro il quale l'apprendente dovrà dimostrare di saperla utilizzare (contesti di lavoro, di studio, di rapporti sociali formali ecc.). Ciò significa che una certificazione non può esaurire le proprie funzioni nel solo indicare i passi che naturalmente svolge il processo di apprendimento della L2, ma deve esplicitare i tratti che la competenza *deve avere* per essere ottimale in rapporto a determinati contesti sociali. In tal modo l'elaborazione certificatoria diventa un ulteriore luogo dove si scontrano le ragioni dell'essere (lo sviluppo naturale della competenza linguistica così come è messa in luce dalle ricerche acquisizionali) e del *dover essere* (lo stato che la competenza deve avere se vuol essere funzionale alle ragioni della comunicazione e dell'interazione sociale). Da tale dialettica deriva per la *CILS* l'elaborazione di un modello di contesti sociali nei quali l'apprendente deve collocare la sua capacità di azione linguistico-comunicativa e al quale rapportare la partizione in livelli.

23 Per la descrizione delle caratteristiche della *CILS* e dei suoi livelli rimandiamo a Vedovelli (1998).

In tale prospettiva le *Linee Guida CILS* (Vedovelli 1998) definiscono i confini del *continuum* di socialità ai quali fanno riferimento i livelli *CILS*, in modo da stabilire corrispondenze con il *continuum* interlinguistico di apprendimento: tali confini di socialità vanno dai contesti di scambio quotidiano, per arrivare a quelli professionali il cui fulcro è dato dalla lingua italiana, passando attraverso i contesti di studio e di attività lavorativa in cui la lingua d'uso è l'italiano, ma che non hanno l'italiano come oggetto. In altri termini, il Livello UNO *CILS* garantisce il possesso di una competenza linguistico-comunicativa adeguato a gestire in modo autonomo le interazioni sociali nei contesti della quotidianità; il Livello QUATTRO, invece, è quello che deve possedere uno straniero che voglia insegnare italiano come L2. Il Livello DUE appare adeguato per l'accesso a corsi di studio universitari, mentre il Livello TRE garantisce autonomia nelle situazioni di lavoro con mansioni di responsabilità²⁴.

Abbiamo ricordato che è in sperimentazione un Livello *Pre-CILS*, che dovrebbe coprire fasce di pubblico non in grado di manifestare una piena autonomia così come intesa almeno dal Livello UNO. Le caratteristiche di questi pubblici rimettono in gioco il problema del rapporto fra tratti acquisizionali e funzione di garanzia sociale della competenza che deve avere una certificazione. L'analisi delle caratteristiche socioculturali e linguistiche e dei risultati dei pubblici agli esami *CILS* ha messo in luce, infatti, la difficoltà di una fascia vastissima di pubblico potenziale a raggiungere il livello di autonomia comunicativa (*l'utente autonomo del Framework*) che corrisponde al primo livello *CILS*: si tratta di pubblici con ritmi molto lenti di apprendimento, o il cui apprendimento si svolge in condizioni non ottimali per il suo sviluppo articolato. Pensiamo, ad esempio, a molti stranieri di origine asiatica (giapponesi e cinesi soprattutto) che apprendono l'italiano, o a molti immigrati semianalfabeti in L1 o con poca possibilità di frequenza sistematica dei corsi di lingua, o agli stranieri che apprendono l'italiano nei loro paesi con un limitato monte ore di insegnamento e lontani da un costante e vivo contatto con la nostra lingua. Tutti questi pubblici mostrano tratti pienamente compatibili con quanto la ricerca acquisizionale ha messo in luce, ma il loro patrimonio di strutture e di abilità non consente di svolgere autonomamente compiti comunicativi e sociali. Da ciò, l'elaborazione di un Livello *Pre-CILS*, finalizzato principalmente alla descrizione delle caratteristiche strutturali dell'interlingua degli apprendenti, che possono consentire sviluppi nel processo di apprendimento, ma non tali da garantire autonomia comunicativa nei contesti di interazione sociale pertinentizzati dalla *CILS* nei suoi quattro livelli standard.

24 Il quadro dettagliato delle corrispondenze fra figure professionali e in generale di apprendenti, contesti sociali e livelli *CILS* è indicato in Vedovelli (1998) e nel documento del Ministero degli Affari Esteri (1998).

Andiamo a sintetizzare i risultati della nostra ricognizione sulla partizione in livelli operata dalla *C/LS*. Ogni livello è il luogo di intersezione fra una determinata gamma di tratti strutturali (caratteri acquisizionali dell'apprendimento) e di contesti sociali dove l'apprendente dovrà saper mettere in atto le abilità necessarie a rendere funzionale la comunicazione per il raggiungimento dei fini sociali dell'interazione. In tale prospettiva, il taglio del *continuum* di apprendimento in livelli è un'operazione convenzionale dove la *C/LS* assume come patrimonio insostituibile i risultati delle ricerche acquisizionali, ma che necessariamente integra con indicazioni di *dover essere*, di obiettivi ai quali gli apprendenti e chi impartisce formazione possono riferirsi per poter vedere garantita la spendibilità sociale della competenza. Proprio per tali caratteri e perché una certificazione non si limita a registrare lo stato dell'essere, i pubblici reali della certificazione sono solo un sottoinsieme del pubblico più vasto della formazione e dell'apprendimento²⁵: si avvicina alla *C/LS* chi è interessato a verificare lo stato della propria competenza in rapporto a parametri indipendenti da quelli dei corsi di lingua frequentati, ma anche più generali in quanto si riferiscono agli usi comunicativi nell'universo di socialità.

Dati questi tratti di determinazione, indichiamo nella tabella n. 6 la collocazione dei livelli *C/LS* in rapporto alle proposte del *Framework*, a quelle di alcune altre certificazioni europee, alla proposta di articolazione in stadi di acquisizione dell'italiano L2 fatta da Vedovelli (1995; in stampa). Dallo schema si evidenzia chiaramente come la considerazione dei soli tratti acquisizionali fermerebbe i livelli di certificazione al Pre-*C/LS*, che ha i tratti della varietà basica, mentre il Livello UNO *C/LS* corrisponde a interlingue intermedie; a interlingue avanzate corrisponde il Livello DUE *C/LS*.

4.5. *Bisogni e motivazioni*

Nel continuare la schematica panoramica dei nodi centrali di un modello glottodidattico adeguato scientificamente ed efficace glottodidatticamente il *Framework* vede nella cura dei bisogni e delle motivazioni un elemento determinante dell'azione formativa. Bisogni e motivazioni vanno individuati, fatti emergere, creati e rafforzati là dove sono tenui o dove possono mettere a rischio il successo del processo di apprendimento / insegnamento. Per quanto riguarda l'italiano L2 è importante riconoscere che all'allargato ventaglio di profili di pubblico che si è venuto creando deve corrispondere lo sforzo di individuare e trattare una pluralità di bisogni che superano la genericità della generica voglia di apprendere una lingua. Adulti e bambini immigrati; studenti o soggetti inseriti nel lavoro; discendenti di nostri emigrati all'estero: ciascuno

25 Per i caratteri dei pubblici *C/LS* v. Bandini, Barni, Sprugnoli (1999); sul confronto fra risultati agli esami *C/LS* sostenuti da immigrati stranieri in Italia e da non immigrati v. Barni (2001).

deve poter trovare un percorso formativo adeguato alla propria condizione e capace di rafforzare continuamente la motivazione grazie al riconoscimento che l'apprendimento / insegnamento risponde ai propri bisogni di sviluppo linguistico, culturale e sociale.

4.6. Lingua, cultura, intercultura

Si è sempre più diffusa anche nella didattica dell'italiano che la lingua è cultura in tutte le sue manifestazioni, da quelle intellettuali a quelle delle forme quotidiane di vita. La didattica dell'italiano trova in queste posizioni un ulteriore spazio dove svilupparsi: accanto alla sua identità tradizionale, legata alle secolari produzioni intellettuali, è cultura anche l'apprendimento degli usi vivi, finalizzati all'interazione quotidiana. Ogni codice linguistico, prima ancora di denominare referenzialmente oggetti e concetti, è creatore di forme di vita, di identità, di rapporti: ovvero, il codice linguistico è, in quanto sistema segnico, cultura non solo nelle sue espressioni intellettuali codificate come tali nella testualità letterario-filosofico-scientifica, ma in ogni evento di comunicazione che, servendosi di segni linguistici, fa riferimento al sistema che dà forma e fa condividere socialmente i valori che sono messi in gioco nello scambio comunicativo. Tutte le espressioni della comunicazione sono, pertanto, modi di formare e di esprimere entità culturali, valori nei quali gli individui e i gruppi riconoscono la propria identità, quale che sia la posizione che la società assegna alle varie manifestazioni della cultura intellettuale o delle forme di vita. La lingua è cultura come sistema di formazione di identità condivise.

I valori culturali intrinseci della lingua si esaltano nel momento in cui i codici, le lingue entrano in contatto fra di loro: al contatto linguistico viene a corrispondere allora il contatto fra culture, e il valore di tale contatto per l'arricchimento degli individui e delle società costituisce il fondamento di quel grande filone di riflessioni, iniziative, esperienze che in questi ultimi anni caratterizza l'azione del sistema formativo italiano a livello linguistico: l'intercultura. Con tale prospettiva si indica ogni processo che, mirato soprattutto alla gestione della formazione in presenza di immigrati stranieri bambini e adulti, si concretizza nell'analisi, nel confronto e nella valorizzazione di tutte le culture, in tutte le loro forme, che entrano in contatto negli individui e nei gruppi sociali. Posta la prospettiva interculturale a fondamento della formazione linguistica, questa trova nell'intercultura il quadro che fornisce gli obiettivi e gli strumenti, gli oggetti e i punti di partenza della propria azione. Sviluppare una prospettiva interculturale nella didattica della L2 non ha, tuttavia, un valore limitato al pubblico degli immigrati, ma uno ben più generale, riguardando ogni situazione di contatto linguistico e culturale, quale che sia la condizione socioculturale dell'apprendente. Nel gioco interculturale entrano allora tutte le dimensioni dei sistemi in contatto: le forme intellettuali (letteratura, arte ecc.) e le elaborazioni a base antropologica (costumi sociali,

tradizioni, forme di vita). Sviluppare un approccio interculturale vuol dire rispettare tutte le culture ponendole sullo stesso piano; rispettare tutte le lingue che danno forma alle culture corrispondenti. Grandi passi in avanti sono stati fatti nella scuola italiana a questo proposito, pur se l'Italia ancora non è a livello di paesi come la Svezia, dove è garantito l'insegnamento di larga parte delle lingue dei gruppi immigrati: insegnare tali lingue a scuola significa mantenere vive nei gruppi immigrati le identità originarie, senza rischi di assimilazione, e produrre livelli di più ampia e sicura competenza.

4.7. Gli strumenti e i materiali della didattica dell'italiano L2

Ai cambiamenti profondi di condizione dell'italiano L2 avutisi in questi ultimi anni è corrisposto un notevole aumento di produzione scientifica: sono apparsi diversi manuali specificamente dedicati all'italiano L2 (ad esempio, Balboni, 1994), e anche un manuale generalmente dedicato alla glottodidattica (Ciliberti, 1994) tiene presente fra le sue destinazioni anche l'italiano L2; sono stati pubblicati diversi studi specifici; in ambito glottodidattico le riflessioni sull'insegnamento dell'italiano a immigrati hanno portato a opere ricognitive (Morlini, 1994) delle sperimentazioni formative e a tentativi di dialogo fra ricercatori e docenti (Vedovelli, 1994). Siti internet sono specificamente dedicati all'italiano L2. Cominciano ad apparire dizionari di glottodidattica e rivolti in modo specifico all'italiano L2: Balboni (1999), il dizionario di Lavinio & Vedovelli (1997) inserito nel sistema MILIA. Sono sempre più numerose le case editrici che producono materiali didattici e anche testi e collane di riflessione glottodidattica: ad esempio, Bonacci, Giunti, Guerra, Le Monnier, Utet, Zanichelli.

In ambito glottodidattico riteniamo che siano tre gli elementi di maggiore novità apparsi negli ultimi dieci anni: le esperienze di formazione rivolte a immigrati stranieri adulti e bambini; le certificazioni di competenza dell'italiano L2; il rinnovamento dei materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano e la diffusione delle nuove tecnologie educative.

Per quanto riguarda l'insegnamento a immigrati si manifesta la produzione di materiali didattici sia rivolti alla formazione dei docenti che operano con bambini e adulti (anche per ciò che riguarda il ruolo delle certificazioni), sia rivolti direttamente agli apprendenti. Sono stati creati materiali didattici per chi frequenta i corsi statali di scuola di base (Bettinelli & Favaro, 1990), per la formazione professionale (Livatino, 1994), per le varie tipologie di insegnamento (Mazzetti *et al.*, 1995). Un'esperienza ricca di implicazioni è la diffusione della certificazione di competenza CILS in contesti di formazione per immigrati (Albert *et al.*, 1997). Anche il convegno del Giscel del 1997 sui bisogni linguistici delle giovani generazioni ha rappresentato un'occasione di riflessione sulle questioni glottodidattiche dei figli degli immigrati stranieri.

Rispetto alle altre lingue di cultura, il rinnovamento metodologico è arrivato con un certo ritardo, con conseguenze che hanno investito immediatamente i materiali didattici. I progetti del Consiglio d'Europa hanno contribuito notevolmente, però, a introdurre anche nel panorama glottodidattico italiano metodologie, strumenti e approcci in linea con ciò che avviene all'estero. La produzione di materiali didattici, pur rimanendo dal punto di vista quantitativo ben distante da quella propria di altre grandi lingue a diffusione internazionale, è aumentata e migliorata sul piano metodologico e tecnologico. Dagli approcci più normativi e grammaticali si è passati a materiali che rispecchiano i diversi mutamenti di orientamento nella metodologia glottodidattica, permanendo tuttavia entro un quadro sostanzialmente eclettico che ne consente l'utilizzazione presso pubblici e insegnanti con aspettative e orientamenti pedagogici e glottodidattici differenziati. L'interesse delle case editrici è ancora molto forte sul versante dell'italiano L2 proprio a causa dell'ampiezza del mercato: il rischio è, però, che per rispondere alle logiche di produzione industriale si dimentichino i caratteri di mutevolezza e di instabilità che caratterizzano tale mercato. Nella produzione italiana predominano ancora i manuali a base cartacea accompagnati da audiocassette, ma aumentano gli strumenti audiovisivi e a componente tecnologica avanzata. I materiali si diversificano anche su base tematica (ad esempio, esistono materiali didattici per il lessico, per i linguaggi settoriali, ecc.): tutti questi sono segni della vitalità del settore e della ricchezza di elaborazione teorica e metodologica. Purtroppo, è ancora molto limitata la produzione di materiali per la formazione a distanza, tra i quali vanno ricordati il progetto MILIA, promosso dal Ministero della Pubblica Istruzione per l'aggiornamento a distanza dei docenti di italiano nei corsi di lingua e cultura per i figli dei nostri emigrati (Castellani, 1994-1997)²⁶, un progetto per molti versi analogo realizzato dall'Istituto per l'Enciclopedia Italiana, e un progetto in corso presso l'Università di Torino²⁷. È di queste settimane l'annuncio, dato dal Dipartimento per gli Affari Sociali della Presidenza del Consiglio dei Ministri di realizzare, in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione, un progetto per l'insegnamento dell'italiano a immigrati stranieri adulti utilizzando il canale satellitare RAI e rivolgendosi agli allievi dei corsi di italiano dei CTP. Oltre ad iniziative private di produzione di materiali didattici a supporto avanzato, va ricordato il progetto Italica, promosso da RAI International, che diffonde capillarmente testi in lingua italiana nel mondo.

26 Al progetto hanno contribuito ispettori scolastici, docenti universitari e insegnanti di italiano a stranieri in Italia e all'estero con il coordinamento di C. Castellani.

27 Il progetto è guidato da C. Marelli.

4.8. *Le certificazioni ufficiali di competenza linguistica in italiano L2*

La vera grande novità che caratterizza gli anni Novanta dell'italiano L2 è finalmente l'elaborazione e la diffusione delle certificazioni. In rapporto ai problemi della diffusione della lingua italiana nei secoli passati rimane ampiamente nascosto, o perlomeno in secondo piano, il problema delle modalità e dei modelli di valutazione delle competenze. Questi erano lasciati – lo affermiamo in via ipotetica, ma sufficientemente ragionevole – alla globalità del giudizio del formatore, alla più o meno ampia normatività linguistica di riferimento, alla funzione multipla (contemporaneamente esercitativa e valutativa) degli strumenti di formazione (compatibili, spesso, con la normatività di fondo del modello di insegnamento o comunque del contesto entro il quale anche gli strumenti più avanzati si muovevano).

Dal 1992 anche per l'italiano esistono certificazioni della competenza linguistica ufficialmente riconosciute dallo Stato. Sulla spinta delle indicazioni scaturite dal convegno del 1982, le istituzioni per stranieri di Siena e Perugia, il Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università «La Sapienza» prima (poi, passato alla Terza Università di Roma) si impegnano nella progettazione e sperimentazione dei sistemi di certificazione. Dal 1993 la *CILS* – *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera di Siena*, il *CELI* – *Certificato di Lingua Italiana* di Perugia, il certificato *IT* di Roma Tre cominciano la loro diffusione con sessioni di esame in tutto il mondo, seguiti, recentemente, dal certificato di una istituzione non universitaria come la Società Dante Alighieri.

Continuazione del citato progetto scaturito dal convegno del 1982, le tre certificazioni universitarie rispondono con una struttura flessibile e modulare ai diversificati bisogni dei pubblici dell'italiano L2. È interessante registrare un nuovo spirito di collaborazione che si è creato fra le tre università nel rendere trasparenti i rapporti fra i vari livelli delle certificazioni, sia rispondendo prontamente all'invito del Ministero Affari Esteri a creare un quadro che dia conto delle corrispondenze fra i vari livelli delle tre certificazioni (Ministero Affari Esteri, 1998), sia organizzando congiuntamente il convegno internazionale «L'Italiano e le altre lingue a confronto: la certificazione delle competenze linguistiche nell'Unione Europea», svoltosi a Roma, Siena e Perugia il 14-16 maggio 1996 in occasione del semestre di presidenza italiana dell'Unione Europea.

Nel mondo le sessioni di esame si susseguono regolarmente presso Istituti Italiani di Cultura, sedi universitarie, centri culturali toccando diverse migliaia di candidati alle cui esigenze professionali o di studio le certificazioni rispondono impegnando le Università in un notevole sforzo sul piano della elaborazione concettuale e della modellizzazione teorica, oltre che su quello organizzativo. La presenza di più certificati, dopo un lungo periodo di totale mancanza, va vista solo in termini positivi, quale segno della ricchezza degli apporti teorici italiani a un tema che impegna da molto più tempo gli studiosi e

gli esperti per altre lingue, e va nella direzione segnata dalle istituzioni europee tese a favorire la creazione di certificazioni e la messa in trasparenza delle loro caratteristiche: livelli, criteri di costruzione, criteri di valutazione, funzionalità. Le sedi e i referenti degli esami di certificazione non sono collocati solo all'estero: in Italia, ad esempio, sugli esami CILS convergono gli studenti di molte scuole private di italiano; e inoltre, la CILS ha stipulato convenzioni con il Comune di Torino, l'IRRSAE Piemonte, il Provveditorato agli studi di Torino, quello di Reggio Emilia, quello di Udine, il Comune di Roma, per lo svolgimento degli esami di certificazione nei corsi di italiano per immigrati stranieri. L'esame dei dati socioculturali dei candidati (v. Bandini, Barni, Sprugnoli, 1999) mostra la prevalenza di bisogni legati alla formazione scolastica e universitaria, ma anche al mondo del lavoro. I discendenti dei nostri emigrati all'estero costituiscono poi un nucleo di pubblico con esigenze particolarissime che trovano nella certificazione una risposta, soprattutto quando (ci riferiamo al caso della CILS) essa si proponga come unico strumento che ufficializza i risultati della frequenza ai corsi di lingua e cultura. Sempre più le certificazioni vengono a rappresentare le condizioni necessarie (pur se non sufficienti) per far uscire la diffusione della lingua italiana dalla occasionalità degli interventi²⁸: in tale prospettiva l'annunciata obbligatorietà del possesso di una certificazione per gli stranieri che intendano lavorare in una struttura pubblica italiana è un ulteriore elemento che spinge da un lato verso la maggiore trasparenza dei caratteri comparativi delle tre certificazioni, dall'altra promuoverà ulteriormente una più sistematica offerta di italiano L2.

Le certificazioni vengono a rappresentare i più avanzati osservatori dei pubblici dell'italiano L2: i dati che riescono ad acquisire sono continuamente aggiornati e, pertanto, quelli ai quali fare maggiore affidamento nella progettazione di interventi formativi. In questa sede riportiamo alcuni dati acquisiti tramite la certificazione CILS. I candidati agli esami CILS vedono un ventaglio ampio di pubblici avvicinarsi alla nostra lingua con motivazioni, bisogni linguistici, esigenze di spendibilità sociale della competenza linguistica molto diverse. I dati discussi da Bandini, Barni, Sprugnoli (1999) indicano che il 65% dei candidati ha un'età fra i 13 e i 26 anni, e che il 23% ha fra i 27 e i 35 anni: ovvero, l'88% di chi studia l'italiano è giovane e fa un investimento culturale e professionale su questa lingua. Rispetto all'indagine di Baldelli, aumenta di 23 punti la percentuale dei giovani che studiano l'italiano. Per quanto riguarda le attività svolte, il 60% è composto da studenti (di nuovo, lo studio dell'italiano come investimento professionale e culturale), e il restante

28 Per le certificazioni CILS e CELI v. gli atti della loro presentazione pubblica congiunta (AA.VV. 1994); per la descrizione delle caratteristiche della CILS v. Barni (1996), Vedovelli (1996a, 1997a), CILS (1998).

40% da impiegati, insegnanti, liberi professionisti, casalinghe, operai, artisti, militari, religiosi, sportivi. Non mancano casalinghe, pensionati, disoccupati.

Presso l'ateneo per stranieri di Siena è stata anche realizzata una certificazione di competenza per insegnanti di italiano L2 (DITALS), che contribuisce a colmare la carenza di attestazioni italiane della condizione professionale dei docenti all'estero.

Sempre a Siena è stato realizzato il progetto *CILSSU – esame di Competenza di Italiano come Lingua Straniera per Studenti Universitari*, iniziativa promossa dall'Università per Stranieri in collaborazione con l'Università di Pavia. Il prototipo di test CILSSU di accesso al sistema universitario fornisce indicazioni agli atenei circa i bisogni di formazione linguistica ai quali dare risposta per mettere in grado gli studenti di realizzare il proprio progetto formativo in Italia. Il progetto sperimentale, finanziato dal Consiglio Nazionale delle Ricerche, ha portato alla produzione di test utilizzati, oltre che a Pavia e Siena, anche per gli studenti degli atenei di Ancona, Brescia, Genova, Macerata, Salerno, Trento (Vedovelli 1997b; Catricalà & Scaglioso 1997).

5. Conclusioni

Abbiamo cercato di fornire un quadro della collocazione europea dell'italiano mostrandone insieme la vitalità e la contraddittorietà, le tensioni, le spinte evolutive, le persistenze tradizionali, le nuove potenzialità e i problemi di sempre. Spesso, come soluzione di ciò che di questa complessa situazione viene visto come limite, si invoca una prospettiva centralizzante, una compattezza univoca di intenti e strategie, di strutture e iniziative. Saremmo tentati anche noi di aderire a tale compattazione di tutti i soggetti che insistono in questo settore. Eppure, alla fin fine, tale tipo di soluzione ci appare in tutti i suoi limiti al punto da spingerci a rifiutarla, come rifiutiamo ogni soluzione che si presenti come toccasana magico, come universale soluzione a tutti i problemi. Non ci piace l'istanza riduzionistica di una situazione che è complessa e che richiede soluzioni di uguale complessità; non ci piace il rischio di una politica culturale che uniformi la ricchezza della diversità di fonti alla nostra identità linguistica e alle identità della nostra lingua diffusa fra stranieri. Né ci convince l'idea che sia possibile una soluzione unitaria a una situazione che è ormai intrinsecamente caratterizzata dalla diversificazione, tanto più che non riusciamo a toglierci il dubbio che tutta questa omogeneizzazione e unificazione di risposte venga in ultima analisi a coincidere con gli interessi e le prospettive di una o di poche strutture e agenzie culturali e istituzionali. A nostro avviso, invece, la pluralità di prospettive, la compresenza di istanze e strutture, di proposte e di strumenti può consentire alla lingua italiana di stare nel mercato delle lingue con una posizione che, esaltando le ragioni della diversificazione, si riallaccia ai tratti profondi dell'identità italiana così come essa appare agli stranieri, almeno nei suoi aspetti migliori: la creatività, la

pluralità di voci, la capacità di trasformare una problema in una risorsa. Questo è lo sforzo che tutti, in un regime di libera concorrenza delle libere e critiche prospettive, voci, riflessioni, posizioni teoriche e metodologiche, dovremmo fare per creare alla diffusione dell'italiano condizioni di possibilità di sistema, non occasionali.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1994). Certificazioni a confronto. *Educazione Permanente*, VI, 4-5, luglio-ottobre 1994.
- Albert, L. et al. (1997). La Certificazione di Italiano come Lingua Straniera: la CILS e le 150 ore. *Percorsi. Rivista di educazione degli adulti*, X, 55-56.
- Annali Pubblica Istruzione (1999). L'educazione permanente degli adulti. Il confronto europeo e la strategia nazionale. *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 88.
- Annuario Accademico (1990). *Archivio storico e annuario accademico 1917-1985*. Siena: Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri.
- Baker, Ph. & Eversley, J. (2000). *Multilingual Capital*. London: Battlebridge Publications.
- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia-Welland Ontario: Guerra-Soleil.
- Baldelli, I. (a cura di, 1987). *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Bandini, A., Barni, M. & Sprugnoli, L. (1999). La CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera e i pubblici dell'italiano: tradizione e innovazione nella composizione e nei bisogni. In M. Vedovelli (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione* (pp. 407-419). Materiali linguistici dell'Università di Pavia, Milano: Franco Angeli.
- Barni, M. (1996). Certificare la competenza di italiano come lingua straniera: la CILS e le altre. *Formazione* 80, 2.
- Barni, M. (2001). Immigrazione e lingua italiana: condizioni sociolinguistiche e strumenti glottodidattici per la competenza linguistica. In M. Barni & A. Villarini (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2* (pp. 125-151). Milano: Franco Angeli.
- Bernini, G. (1994). La banca dati del «Progetto di Pavia» sull'italiano lingua. *SILTA*, XXIII, 2, 221-236.
- Bettinelli, E. & Favaro, G. (1990). *L'italiano per... incontrarsi, lavorare, vivere*. Milano: Guerrini.
- Caritas di Roma (2000). *Immigrazione. Dossier statistico 2000*. Roma: Anterem.
- Castellani, M.C. (a cura di) (1994-1997). *MILIA. Materiali per gli Insegnanti di Lingua Italiana, Aggiornamento*. Ministero della Pubblica Istruzione, IRRSAE Liguria, Genova: Sagep.
- Catricalà, M. & Scaglioso, A.M. (1997). Sperimentando si orienta. L'esame di competenza di italiano come lingua straniera per studenti universitari (CILSSU). In S. Semplici (a cura di), *Verifica, valutazione e certificazione delle competenze. Atti del IV seminario dei Centri linguistici, Siena, 14-16 maggio 1996* (pp. 61-78). Siena: Centro stampa Università per stranieri.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- CILS (1998). *Linee Guida CILS*. A cura di M. Vedovelli con contributi di A. Bandini, M. Barni, L. Sprugnoli, S. Lucarelli, A.M. Scaglioso. Siena: Università per Stranieri di Siena.
- Consiglio d'Europa (1996). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg: Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press (2001).

- Covino Bisaccia, M.A. (1989). *Motivazione allo studio dell'italiano nei discenti stranieri presso l'Università italiana per Stranieri di Perugia nell'a.a. 1989. Analisi dei questionari B*. Perugia: Guerra.
- Covino Bisaccia, M.A. (1990). *Motivazione allo studio dell'italiano nei discenti stranieri presso l'Università italiana per Stranieri di Perugia nell'a.a. 1989. Analisi dei questionari A*. Perugia: Guerra.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- De Mauro, T. & Vedovelli, M. (a cura di) (1999). *Dante, il gendarme e la bolletta. La comunicazione pubblica in Italia e la nuova bolletta ENEL*. Roma-Bari: Laterza.
- Esperienze e proposte (1979). *Documentazione di base per una indagine su: i lavoratori stranieri in Italia*. Cattedra di sociologia 2b, Università di Roma «La Sapienza», ECAP-CGIL Ufficio studi formazione e ricerche, «Esperienze e proposte», 38, gennaio 1979.
- Felici, A. (1996). La lingua dell'emigrazione italiana in Germania oggi. In M. Montanari (a cura di), *Quando venni in Germania. Storie di italiani in Germania. Lingua ed emigrazione. Quaderni di «Servizio Migranti»*, 19, Frankfurt a.M., 120-196.
- Giacalone Ramat, A. (1986). *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat, A. (1993). L'italiano di stranieri. In A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. 2. La variazione e gli usi*. (pp. 341-410). Roma-Bari: Laterza.
- Lavinio, C. & Vedovelli, M. (1997). Le parole di MILIA – Glossario. In M.C. Castellani (a cura di), 1994-1997, *MILIA. Materiali per gli Insegnanti di Lingua Italiana, Aggiornamento*. Ministero della Pubblica Istruzione, IRRSAE Liguria, Genova: Sagep.
- Lebano, E. (1989). L'insegnamento della lingua e la diffusione della cultura italiana a livello universitario. *Il Veltro*, 5-6, XXIII (settembre-dicembre 1989), 491-495.
- Lebano, E. (1999). *Report on the teaching of Italian in American institutions of higher learning (1983-1996)*. Welland: Editions Soleil Pub.
- Livatino, L. (1994). Una lingua per costruire: l'apprendimento linguistico nei percorsi di formazione professionale per adulti migranti. *SILTA*, 2, 341-358.
- Lo Cascio, V. (a cura di) (1987). *L'italiano in America Latina. Convegno internazionale svoltosi a Buenos Aires, 1-5 settembre 1986*. Firenze: Le Monnier.
- Lo Cascio, V. (a cura di) (1990). *Lingua e cultura italiana in Europa*. Firenze: Le Monnier.
- Maggini, M. (1995). Identificazione dei bisogni e delle motivazioni di apprendimento dei destinatari dei corsi di italiano dell'Università per Stranieri di Siena. *Educazione Permanente. Bimestrale del Centro Interuniversitario di Ricerca, Sperimentazione e Documentazione di Educazione Permanente*, 3-4, 37-55; e 5-6, 93-120.
- Maggini, M. & Parigi, V. (1983). *Bisogni comunicativi e pubblico dei corsi della Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri di Siena*. Siena: Annuario Accademico 1982-1984.
- Mazzetti, A. et al. (1995). *Incontro. Corso di lingua italiana per lavoratori migranti*. Roma: Filef.
- Medici, M. & Simone, R. (a cura di) (1970). *La diffusione dell'italiano in Italia e all'estero. Atti del quarto congresso della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni.
- Ministero Affari Esteri (1998). *Sistema coordinato delle Certificazioni dell'italiano per stranieri*. Roma: Ministero Affari Esteri.
- Morlini, A. (1994). Formazione linguistica a immigrati extracomunitari: esperienze e proposte a confronto. *SILTA*, XXIV, 2, 307-340.
- Orletti, F. & Testa, R. (1991). La trascrizione di un corpus di interlingua: aspetti teorici e metodologici. *SILTA*, 20, 243-283.

- Presidenza del Consiglio dei Ministri (1983). *L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero. Atti del Convegno organizzato dai Ministeri Affari Esteri e Pubblica Istruzione, Roma, 1-4 marzo 1982*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Sabatini, F. (1983). Prospettive sul parlato nella storia linguistica italiana (con una lettura dell'«Epistola napoletana» del Boccaccio). In Albano Leoni et al. (edd.), *Italia linguistica. Idee, storia, strutture*. (pp. 167-201). Bologna: Il Mulino.
- Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri di Siena (1990). *Annuario Accademico*. Siena: Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri.
- Semplici, S. (a cura di) (1993). *Una lingua in Pretura. Il linguaggio del Diritto* (con unità didattiche di S. Semplici, D. Troncarelli, L. Sprugnoli). Roma: Bonacci.
- Studi Emigrazione (1996). *La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione. Retrospectiva storico-istituzionale e attualità* (con un saggio di T. De Mauro e M. Vedovelli). Roma: Centro Studi Emigrazione.
- Tassello, G. & Vedovelli, M. (1996). *Scuola, lingua e cultura nell'emigrazione italiana all'estero. Bibliografia generale (1970-1995)*. Roma: Centro Studi Emigrazione.
- Troncarelli, D. (a cura di) (1994). *Dica 33. Il linguaggio della Medicina* (con unità didattiche di S. Semplici e L. Sprugnoli). Roma: Bonacci.
- Troncarelli, D. & Vannini, E. (a cura di) (1995). *L'arte di costruire*. Roma: Bonacci.
- Vedovelli, M. (1981). La lingua degli stranieri immigrati in Italia. *Lingua e nuova didattica*, 3, 10, Roma, 17-23.
- Vedovelli, M. (a cura di) (1994). Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano L2 in contesto migratorio. *SILTA*, XXIII, 2.
- Vedovelli, M. (1995). Apprendimento e insegnamento dell'italiano in contesto migratorio: un bilancio sui modelli e sugli interventi per l'immigrazione recente. *Percorsi*, VIII, 50-61.
- Vedovelli, M. (1996a). Modelli non deterministici della misurazione e valutazione della competenza di italiano come L2: l'esperienza della CILS. In *Atti del Convegno AATI-American Association of Teachers of Italian, Chianciano, Perugia, Siena, 11-13 dicembre 1995*. «Il Veltro», 3-4, a. XL (maggio-agosto), vol. II, 461-465.
- Vedovelli, M. (1996b). La lingua degli emigrati. In M. Montanari (a cura di), *Quando venni in Germania. Storie di italiani in Germania. Lingua ed emigrazione. Quaderni di «Servizio Migranti»*, 19, Frankfurt a.M., 197-211.
- Vedovelli, M. (1997a). La certificazione CILS. *Si&na*, II, 1, 16-18.
- Vedovelli, M. (1997b). L'esame CILSSU – Competenza di Italiano come Lingua Straniera per Studenti Universitari: verifica delle competenze linguistiche e orientamento degli studenti stranieri in entrata nelle Università italiane. In S. Semplici (pp. 45-60).
- Vedovelli, M. (a cura di) (1998). *Linee Guida CILS* (con contributi di A. Bandini, M. Barni, L. Sprugnoli, S. Lucarelli, A.M. Scaglioso) Siena: Università per Stranieri di Siena.
- Vedovelli, M. (in stampa). Italiano L2. In C. Lavinio & S. Sgroi (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1998)*. Roma: Bulzoni (Serie delle pubblicazioni della SLI).
- Vedovelli, M. & Villarini, A. (a cura di) (1998). La diffusione dell'italiano nel mondo. Lingua scuola ed emigrazione. Bibliografia generale (1970-1999). *Studi Emigrazione*, XXXV, dicembre 1998, 132.

Tab. n. 1 – Le lingue più diffuse nel mondo quanto a parlanti nativi (da Baker & Eversley, 2000)

<i>Rango</i>	<i>Lingua</i>	<i>Parlanti nativi</i>
1	Cinese (mandarino)	800 m.
2	Hindi /Urdu	550 m.
3	Inglese	400 m.
3	Spagnolo	400 m.
4	Arabo	200 m.
5	Bengali	190 m.
6	Portoghese	180 m.
7	Russo	170 m.
8	Indonesiano	165 m.
9	Giapponese	120 m.
10	Tedesco	100 m.
11	Francese	90 m.
12	Panjabi	85 m.
12	Wu (cinese Delta Yangtse)	85 m.
13	Javanese	80 m.
13	Marathi	80 m.
14	Koreano	75 m.
14	Vietnamita	75 m.
15	Italiano	70 m.
15	Cantonese (Yue)	70 m.
15	Tamil	70 m.

Tab. n. 2 – Le lingue più diffuse nel mondo quanto a parlanti competenti (da Baker & Eversley, 2000)

<i>Rango</i>	<i>Lingua</i>	<i>Parlanti nativi</i>
1	Cinese (mandarino)	1000 m.
1	Inglese	1000 m.
2	Hindi / Urdu	900 m.
3	Spagnolo	450 m.
4	Russo	320 m.
5	Arabo	250 m.
5	Bengali	250 m.
5	Portoghese	250 m.
6	Indonesiano / malese	160 m.
7	Giapponese	130 m.
8	Tedesco	125 m.
8	Francese	125 m.

Tab. n. 3 – Corsi di lingua organizzati a Londra da strutture pubbliche, anno 1999-2000 (da Baker & Eversley, 2000)

<i>Rango</i>	<i>Lingua</i>	<i>N. corsi</i>
1	Inglese	497
2	Francese	474
3	Spagnolo	389
4	Tedesco	279
5	Italiano	276
6	Giapponese	86

Tab. n. 4 – Lingue più studiate negli U.S.A. (1995-1998, da Lebano 1999)

<i>Rango</i>	<i>Lingua</i>	<i>Variazione</i>
1	Francese	- 3%
2	Spagnolo	=
3	Tedesco	- 7%
4	Italiano	+ 12,6%

Tab. n. 5 – Composizione dei pubblici dei corsi di italiano negli U.S.A. (da Lebano 1999)

<i>Tipo di studenti</i>	<i>%</i>
Discendenti di emigrati italiani	39%
Non di origine italiana	61%

Tab. 6 – Comparazione fra i Livelli CILS, progetti europei, stadi di acquisizione dell'italiano L2

<i>Livelli CILS</i>	<i>Common European Framework e altri progetti europei di diffusione delle lingue</i>	<i>Certificazioni di Cambridge</i>	<i>Certificazioni francesi</i>	<i>Stadi di acquisizione dell'italiano L2 (Vedovelli 1995; in stampa)</i>
<i>Pre-CILS</i>	• Basic User (A2) Waystage • Elementare	• KET – Key English test	• Alliance Française, certificato CEFP1	• Varietà basica • Stadi 1-2
<i>Livello UNO CILS</i>	• Threshold Level (B1) Intermedio • Base	• PET – Preliminary English Test	• DELF 1° grado • Alliance Française, certificato CEFP 2	• Interlingue intermedie • Stadi 3-4
<i>Livello DUE CILS</i>	• Vantage Level (B2) • Intermedio superiore	• FCE – First certificate in English	• DELF 2° grado • Alliance Française, certificato DL	• Interlingue avanzate • Stadio 5
<i>Livello TRE CILS</i>	• Effective – Proficiency (C1) Avanzato	• CAE – Certificate in Advanced English	• DALF • Alliance Française, certificato DS	
<i>Livello QUATTRO CILS</i>	• Mastery (C2) Utente esperto	• CPE – Certificate of Proficiency in English	• Alliance Française, certificato DHEF	