

## Introduzione

Pierangela Diadori

Riflettendo sull'evoluzione della società a livello mondiale negli ultimi cinquant'anni emerge - almeno agli occhi di chi scrive, visto che li ha vissuti, quegli anni - un elemento comune a più ambiti: quello della dissoluzione di confini un tempo reputati inderogabili. Non mi riferisco banalmente ai confini fisici e politici che, per varie ragioni, sono andati ora disintegrando ora ricostruendosi, ma piuttosto ad altri settori che toccano da vicino l'individuo con tutte le sue caratteristiche esperienziali, identitarie, valoriali, culturali. I confini individuali di un soggetto nato e vissuto cento anni fa, ovunque nel mondo non erano gli stessi di chi è nato alla metà del XX secolo, come me, né tanto meno all'inizio del XXI secolo, tanti e tali sono stati i cambiamenti che hanno influito sul generalizzato ampliamento delle conoscenze, delle esperienze (reali o virtuali) e di conseguenza sulle possibilità espressive delle persone. Se nel 1963 Tullio De Mauro, nel suo *Storia linguistica dell'Italia unita*<sup>1</sup>, descriveva gli effetti di un secolo di espansione dell'italofonia in un'Italia precedentemente in buona parte dialettale, ecco che oggi potremmo guardare con occhi altrettanto stupiti la crescente diffusione del plurilinguismo a livello mondiale, vuoi per alcuni degli stessi motivi individuati da De Mauro (mass media, mobilità delle persone, istruzione, tempo libero), vuoi per un diffuso riconoscimento del valore del possesso di più lingue da parte di ogni singolo individuo e della stessa società. Certo, regioni da tempo caratterizzate da un diffuso bilinguismo sociale sono sempre esistite nel mondo, ieri come oggi, ma mai, forse, come ora, la categoria del 'soggetto plurilingue che apprende una lingua straniera in ambiente guidato' è stata così ampiamente rappresentata, pur nelle sue innumerevoli differenziazioni per età, contesto, motivazioni all'apprendimento, lingue e culture coinvolte. Sì, perché parlare di lingue non basta: insieme ai memi linguistici, sono i memi culturali che si muovono e interagiscono, a volte più lentamente, altre addirittura vorticosamente, nel contatto fra persone, testi e canali di comunicazione diversi. E le classi di lingua straniera sono i luoghi privilegiati per favorire la circolazione di questi memi nelle diverse forme di mediazione linguistica, concettuale e comunicativa, così come sono descritte nel volume complementare del *Common European Framework of Reference*.<sup>2</sup> In questo documento che integra le linee guida programmatiche del 2001 per i docenti di lingue straniere,<sup>3</sup> si ribadisce l'obiettivo di costruire un'Europa plurilingue anche a partire

<sup>1</sup> T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1963.

<sup>2</sup> Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020. Ed. it. "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare", *Italiano LinguaDue*, 2, (2020). Disponibile online: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17187>.

<sup>3</sup> Council of Europe, *CEFR - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. Consiglio d'Europa, *QCER -*

dai banchi di scuola, laddove si possono promuovere negli apprendenti delle competenze generali (sapere, saper fare, saper essere e saper apprendere) e delle competenze comunicative (linguistiche, ma anche sociolinguistiche e pragmatiche) attraverso una serie di attività di produzione, ricezione, interazione e mediazione, orali e scritte. La spendibilità sociale dei saperi, ma anche la capacità di “mediare” usando tutte le risorse a disposizione del parlante, rappresentano gli obiettivi fondamentali di ogni forma di insegnamento focalizzato su una lingua straniera. Lo sviluppo di una competenza plurilingue e pluriculturale ne è il naturale corollario.<sup>4</sup>

L’italiano - come lingua seconda in Italia (L2) e come lingua straniera all’estero (LS) - si inserisce appieno in questo scenario, e non solo in quanto ormai raramente appreso come prima lingua non materna, visto il ruolo dominante che ha assunto da questo punto di vista l’inglese, ma anche per la sua presenza, se non la sua primazia, nel mercato globale delle lingue, che vede le nuove generazioni sempre meno monolingui per ragioni di studio, lavoro, turismo, svago. Come dimostrano le ultime indagini motivazionali realizzate all’estero, infatti, l’italiano si conferma fra le lingue più studiate al mondo e sebbene non appaia fra quelle scelte per prime, tende a essere preferita come terza o quarta lingua:<sup>5</sup> questo significa che chi insegna italiano fuori d’Italia avrà di norma apprendenti non solo già bilingui, ma spesso anche trilingui o quadrilingui. D’altra parte, anche in Italia l’italiano appreso come lingua di contatto dagli immigrati e dai loro figli è caratterizzato in molti casi da forme di bilinguismo individuale, maturate sia in patria (basti pensare a chi proviene da paesi africani o asiatici dove le lingue locali coesistono con una lingua di più ampia diffusione), sia sul posto, quando il contesto di immigrazione è una regione bilingue e/o un’area in cui il dialetto è ancora ampiamente usato.

Per tutte queste ragioni è di grande attualità una riflessione aggiornata e basata sull’osservazione di dati concreti, come quella che si propone in questo volume dedicato all’interazione nella classe di italiano come lingua non materna, con docenti nativi e non nativi, in contesto multilingue.

Se è vero che, a partire dall’affermazione dell’approccio comunicativo negli anni Settanta del secolo scorso, il centro dell’atto didattico si è spostato sull’apprendente, con i suoi bisogni, le sue caratteristiche e le sue motivazioni, è anche vero che il docente continua ad avere un ruolo cruciale, sia come regista delle attività, sia come facilitatore e promotore dell’acquisizione della lingua straniera. I prossimi capitoli si concentrano dunque sulle sue competenze nel gestire in classe alcuni fenomeni di ‘superdiversità’ linguistica<sup>6</sup> che si ripercuotono sulle scelte didattiche e sugli esiti dell’apprendimento:

- I contributi ‘Fenomeni di transfer nell’italiano L3 di nederlandofoni: conseguenze per la didattica’ (**Linda Badan, Irene Cenni e Giuliano Izzo**) e ‘L’uso delle costruzioni marcate nel *teacher talk* dell’insegnante di italiano L2 del Belgio francofono’ (**Alessandro Greco**) affrontano due aspetti dell’insegnamento dell’italiano in Belgio: l’apprendimento dell’italiano come

---

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

<sup>4</sup> Cfr. Council of Europe, *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, 2016. Trad. it. “Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale”, *Italiano LinguaDue*, 2. 2016. Disponibile online: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.

<sup>5</sup> Cfr. T. De Mauro, M. Vedovelli, M. Barni & L. Miraglia, *Italiano 2000*, Roma, Bulzoni 2002, p. 238; C. Giovanardi & P. Trifone, *L’italiano nel mondo*, Roma, Carocci, 2012, pp. 41-50; B. Coccia, M. Vedovelli, M. Barni, F. De Renzo, S. Ferreri & A. Villarini, *Italiano 2020*, Roma, Apes, 2021, pp. 118-132.

<sup>6</sup> Cfr. A. Creese & A. Blackledge, *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*, London, Routledge, 2018.

terza lingua da parte di studenti universitari nederlandofoni che già conoscono lo spagnolo e il francese, e l'insegnamento dell'italiano da parte di docenti francofoni di origine italiana;

- 'Acquisire e insegnare l'italiano in un contesto minoritario: l'esempio delle valli ladine' (**Ruth Videsott**) e 'Lingue di eredità a Napoli. Percorsi di inclusione sociale tra scuola e SPRAR' (**Margherita Di Salvo**) considerano due contesti di insegnamento dell'italiano in Italia molto diversi fra loro - una regione bilingue e una regione dialettale - illustrando due studi di caso: l'italiano appreso a fianco del tedesco nella scuola materna in due valli altoatesine da parte di bambini che in famiglia usano il ladino, e l'italiano appreso da adolescenti e giovani adulti immigrati a Napoli, inseriti in un liceo scientifico e in un centro SPRAR;<sup>7</sup>
- In 'Elicitazioni plurilingui nella classe d'italiano LS a Malta' (**Sandro Caruana & Krystle Fenech**), 'L'uso delle strategie di trasparenza nella comunicazione dei docenti plurilingui' (**Elena Monami**) e 'Parole e gesti dell'insegnante nell'ora di italiano a stranieri (e non solo). La nozione di continuum contestuale' (**Claudio Nobili**) si mettono a fuoco le strategie interazionali dei docenti, in particolare il ricorso mediante *code-switching* e *code-mixing* ad altre lingue conosciute sia dal docente che dagli alunni (come nel caso dell'inglese e del maltese nel contesto classe a Malta), le varie strategie di trasparenza di cui dispone il docente plurilingue per adattare il *teacher talk* alle competenze degli studenti e i codici non verbali che può utilizzare allo stesso scopo, *in primis* i gesti e il linguaggio del corpo.

Quello che emerge da queste originali sintesi di ricerche di più ampio respiro è l'estrema eterogeneità di problematiche che il docente di italiano L2/LS deve affrontare, in cui è possibile destreggiarsi solo ricorrendo a un ampio strumentario di approcci, metodi e tecniche, ma anche a un'estesa gamma di quadri teorici di riferimento. Come interpretare gli errori in italiano da parte di studenti che conoscono un'altra lingua romanza o gli stadi che emergono nelle produzioni orali dei bambini che frequentano una scuola bilingue, se non facendo riferimento agli studi di linguistica acquisizionale? Come spiegare lo scarso uso dei tratti tipici dell'italiano neostandard da parte dei docenti non nativi, se non confrontando le grammatiche di italiano per stranieri con gli studi sulla sociolinguistica dell'italiano contemporaneo in una prospettiva variazionista? Analogamente, non è possibile indagare sul ruolo dell'acquisizione dell'italiano in contesto migratorio se non si considerano, oltre alle variabili linguistiche, anche quelle psicolinguistiche e culturali, specialmente quando si tratta di adolescenti e giovani adulti inseriti nelle scuole in aree dialettali, così come, per approfondire le competenze interazionali dei docenti di italiano, saranno indispensabili gli studi sulla comunicazione asimmetrica in contesti istituzionali, tipici dell'analisi conversazionale di ambito etnometodologico e sociale. Oggi ancora più che in passato il docente di italiano a stranieri è chiamato a fare 'ricerca-azione', a formulare domande di ricerca e ipotesi, partendo dai problemi che emergono nell'interazione con gli studenti. E se questi sono sempre più spesso (per non dire sempre) soggetti almeno bilingui, di certo dovrà esserlo il docente, non tanto per ricorrere alla loro lingua madre per spiegare o tradurre - un intervento, come suggeriscono Caruana e Fenech nel loro capitolo dedicato a Malta, che non è certo

---

<sup>7</sup> *Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati*. Alcune indicazioni e buone pratiche orientate a una didattica plurilingue nella scuola italiana sono presentate in C. Zanzottera, A. Cuciniello & B. D'Annunzio, *Plurilinguismo nella scuola che (s)cambia*, Milano, ISMU, 2021.

l'unica strategia di facilitazione e sicuramente non la più efficace. Al contrario, il plurilinguismo del docente va inteso come consapevolezza linguistica, sia della propria lingua madre, se questa è l'italiano, sia delle altre lingue che conosce più o meno approfonditamente. E se l'ipotesi interazionista vale per gli studenti, come condizione indispensabile per sviluppare la loro capacità di "notare" e quindi di apprendere i tratti della lingua obiettivo, questa stessa ipotesi vale sicuramente anche per il docente. Solo nell'interazione con gli studenti, nella loro L1, in italiano o in una lingua ponte, questi sarà in grado di notare i fenomeni di interferenza positiva o negativa, di ipergeneralizzazione, di fossilizzazione, mettendoli in relazione alla biografia linguistica degli apprendenti ma anche al proprio intervento didattico. Magari rendendo partecipi - perché no - gli stessi studenti delle scoperte e delle possibili soluzioni, in un circolo ermeneutico che sarà tanto più ricco e stimolante quanto più ampio è il repertorio linguistico e culturale del gruppo classe in cui si realizza.

**Pierangela Diadori** è Professore Ordinario di Linguistica Italiana (L-FIL-LET/12) e Direttore del Centro DITALS (Certificazione di Competenza in Didattica dell'Italiano per Stranieri) dell'Università per Stranieri di Siena. È titolare degli insegnamenti di "Didattica dell'italiano L2" (nella laurea triennale in "Lingua e Cultura italiana per l'Insegnamento agli Stranieri e per la Scuola" e nella laurea magistrale "Scienze Linguistiche e Comunicazione Interculturale") e "Teoria e tecnica della traduzione" (nella laurea triennale in Mediazione Linguistica e Culturale). Presiede il Master DITALS e il corso di perfezionamento CLIL dell'Università per Stranieri di Siena.

Università per Stranieri di Siena  
Piazzale Fratelli Rosselli 28  
53100 Siena (Italia)  
diadori@unistrasi.it