

SAPER CONTESTUALIZZARE MATERIALI GENERICI PER L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE: UNA COMPETENZA FONDAMENTALE DEL DOCENTE D'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA

*Gilles Kuitche Talé*¹

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi anni la produzione di strumenti utili all'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 è aumentata considerevolmente rispetto al passato, studenti e docenti dispongono oggi di una gamma variegatissima di libri di testo e di eserciziari prodotti in Italia e all'estero. La globalizzazione ha portato ad un incremento vertiginoso delle pubblicazioni in questo settore, grazie anche alle ormai mature riflessioni sull'insegnamento delle lingue operate dalla moderna glottodidattica e riversatesi progressivamente negli strumenti didattici più recenti. Infatti, stiamo assistendo oggi ad un vero boom editoriale per l'italiano L2: il libro che, di solito, accompagnava lo studente dall'inizio alla fine del suo percorso linguistico, è stato sostituito da una molteplicità di testi che si integrano tra loro con supporti multimediali; sono talmente tante le proposte di materiali, sia cartacei che multimediali, che diventa piuttosto difficile il compito del docente che “si trova nella posizione di dover effettuare una scelta che rischia di risultare non del tutto soddisfacente anche nel suo stesso processo” (Vedovelli, 2002: 212). Per quanto riguarda la strumentistica didattica, e nonostante i summenzionati progressi, la lingua italiana si trova a dover affrontare come le altre lingue a diffusione internazionale, il problema della contestualizzazione e dell'adattamento dei manuali. Sembra ormai del tutto superata l'idea del manuale unico, adatto a tutti i corsi e a tutte le categorie di apprendenti (Vedovelli, 2002: 195). Se la globalizzazione, con le avanzate tecnologiche, ha ingigantito il mondo editoriale per l'italiano L2 incrementando la quantità e la qualità produttiva, essa ha anche contribuito ad una specie di “globalizzazione della figura dello studente” in modo estremo, riducendolo genericamente ad “apprendente straniero”, a prescindere dal gruppo linguistico-culturale di appartenenza. Allo stato attuale dell'arte, per quanto concerne l'insegnamento dell'italiano L2, molto rimane ancora da fare nel campo della progettazione e della produzione di strumenti didattici per pubblici specifici e dell'adattamento dei prodotti alle realtà locali in cui vengono utilizzati. Nella maggior parte dei casi, è compito del docente d'italiano supplire alle lacune dei materiali globali applicando specifiche strategie di adattamento, di contestualizzazione.

¹ Università per Stranieri di Siena.

L'obiettivo del contributo è di portare in luce un sapere del docente di italiano fuori d'Italia al quale assai spesso non viene dato il giusto peso, ma che rientra pienamente tra le principali competenze di qualsiasi insegnante di lingue straniere; tale sapere risulta di fondamentale importanza nella didattica dell'italiano all'estero, in particolar modo nei contesti in cui i docenti hanno a disposizione i soli materiali generici. Nell'elenco delle competenze del docente d'italiano L2 in generale, spesso volentieri la letteratura si limita a parlare di un generico 'saper analizzare materiali didattici' che consiste generalmente in una descrizione astratta degli strumenti con l'ausilio di una delle tante griglie presenti nei trattati di glottodidattica. La competenza del docente d'italiano LS per quanto riguarda i materiali didattici è invece più complessa e articolata, è un saper contestualizzare (soprattutto materiali generici) che include un'attenta valutazione del grado di adeguatezza di un materiale didattico ad un determinato pubblico in un contesto specifico; operazione che serve anche a portare in luce gli aspetti che necessitano di essere modulati, adattati. Il contributo analizza l'abilità di contestualizzazione facendo riferimento anche al caso specifico dei docenti di italiano nell'Africa sub-sahariana francofona e, poiché chi scrive ritiene che nell'impostazione di qualsiasi proposta d'insegnamento della lingua italiana, la valutazione e la scelta dei materiali didattici da utilizzare debbano andare costantemente di pari passo con l'analisi delle caratteristiche del contesto e del pubblico cui si riferisce il corso, viene proposto un modello di griglia integrata e flessibile che consente lo studio e il confronto simultaneo delle due dimensioni.

2. I MANUALI DI ITALIANO PER PUBBLICI SPECIFICI

Facciamo una precisazione preliminare sull'impostazione di questo paragrafo. Il titolo non si riferisce alle microlingue o ai materiali per scopi specifici, parliamo qui di materiali didattici ideati per l'insegnamento dell'italiano L2 ad un determinato pubblico (in Italia o all'estero), generalmente omogeneo almeno per quanto riguarda la zona geografica di provenienza o la L1 padroneggiata. Come per altre lingue internazionali (forse in misura ancora ridotta rispetto a lingue che godono di una maggiore diffusione), sono stati sviluppati molti materiali didattici specifici destinati all'acquisizione dell'italiano da parte di apprendenti originari di determinate zone geografiche. Sono, in genere, manuali costruiti appositamente o supplementi il cui approccio prende in considerazione soprattutto la L1 dei destinatari per agevolare il loro avvicinamento all'italiano.

L'incremento della domanda di italiano nel mondo ha portato ad un maggiore interesse per le problematiche legate alla specializzazione della didattica e quindi dei materiali didattici. Al giorno d'oggi sono disponibili varie tipologie di materiali didattici specifici destinati all'acquisizione dell'italiano da parte di apprendenti parlanti determinate L1 e/o provenienti da determinate zone geografiche. Buona parte di queste opere è progettata e prodotta in Italia da editori italiani per soddisfare la domanda in entrambe le modalità di insegnamento/apprendimento dell'italiano (L2/LS). La caratteristica essenziale dei materiali ideati per pubblici specifici è proprio quella di mettere al centro dell'attenzione i destinatari, coinvolgendo i loro sentimenti e tutta la loro sfera emotiva. È utile notare però che molti manuali di italiano dichiaratamente per pubblici specifici si limitano a prendere in considerazione soltanto le caratteristiche

linguistiche dei destinatari, conservando comunque una buona dose di polivalenza per quanto riguarda il contesto d'insegnamento/apprendimento e altre peculiarità dei destinatari. Questa permanente genericità risponde alla necessità di mantenere in ogni modo un ampio raggio di potenziali utenti e quindi di possibili acquirenti del prodotto; evidentemente, nessun editore consentirà sostanziali investimenti se non esistono concrete probabilità di realizzare adeguate percentuali di vendite. Detto questo, possiamo quindi stabilire che nella categoria dei manuali progettati per pubblici specifici di apprendenti di italiano non tutti sono classificabili a tutti gli effetti come materiali propriamente contestualizzati. Appare quindi necessario fare un'ulteriore distinzione tra i manuali che, benché progettati per un pubblico specifico, conservano un alto grado di genericità e di polivalenza, e quelli prodotti per apprendenti di italiano in contesti specifici². Nell'elaborazione di un materiale che appartenga al secondo gruppo, quello dei manuali contestualizzati, è di particolare importanza l'analisi esplicita e mirata delle caratteristiche dei destinatari nonché quelle del contesto nel quale avviene il processo d'insegnamento/apprendimento. Molti autori di manuali, anche ben conosciuti, a parte il dichiarato ancoraggio delle loro proposte editoriali a vari approcci metodologici, si limitano a seguire la propria intuizione per quanto riguarda gli obiettivi e i bisogni di apprendimento. È chiaro che queste intuizioni sono in genere illuminate da lunghi anni di esperienza e possono portare alla progettazione di materiali efficienti. Ma chi scrive è dell'idea che l'ideazione di un buon materiale per apprendenti di italiano in un contesto specifico non può esulare da un'attenta valutazione di diverse variabili che è indispensabile prendere in considerazione nella fase di impostazione dell'attività didattica³. La validità delle intuizioni di parecchi autori traspare spesso nella qualità delle loro produzioni, ma le intuizioni sono veramente utili soltanto se vengono informate e confermate da puntuali e specifiche ricerche e analisi sperimentali.

3. CONTESTUALIZZAZIONE DEI MATERIALI DIDATTICI PER LE LINGUE STRANIERE: OBIETTIVI E SFACCETTATURE

La contestualizzazione dei materiali per l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera ha due facce: da un lato il binomio 'adottare-adattare', cioè la personalizzazione e la contestualizzazione dei materiali globali esistenti, e dall'altro il 'progettare', cioè

² Un esempio di materiale contestualizzato è *Amici del Mediterraneo*, progettato e realizzato per soddisfare i bisogni linguistici di studenti delle scuole secondarie egiziane. Il manuale si inquadra all'interno di un progetto più ampio che ha visto la collaborazione del Ministero dell'Educazione della Repubblica d'Egitto, del Ministero degli Affari Esteri italiano e dell'Istituto Italiano di Cultura del Cairo. Il corso di lingua si articola in due livelli e la sua produzione è stata finalizzata a dare un nuovo impulso allo studio della lingua italiana in Egitto.

³ Le più importanti riguardano i destinatari dell'insegnamento e possono essere suddivise in maniera molto generale in cognitive, psicologiche e socioculturali. Per Diadori (2011: 2), «tali variabili possono dipendere dalle lingue coinvolte, dai fattori esterni o dalle caratteristiche individuali del soggetto che apprende». L'autrice mette infatti a fuoco le componenti che hanno delle forti ricadute sugli esiti dell'apprendimento, distinguendo le macro-variabili linguistiche (le caratteristiche della L2 e della L1, l'influsso di altre lingue note) da quelle ambientali (il contesto educativo, il contesto sociale, l'input linguistico in L2, le interazioni in L2, il tempo a disposizione e la sua organizzazione), e da quelle individuali (l'età di esposizione alla L2, il sesso, la motivazione all'apprendimento, il filtro affettivo, la personalità e le preconoscenze enciclopediche del mondo).

l'ideazione di materiali contestualizzati per pubblici specifici. In ognuno dei due casi è fondamentale farsi un'idea il più possibile chiara delle caratteristiche intrinseche del pubblico cui si rivolge il materiale didattico. In fatto di adattamento dei materiali didattici per la didattica delle lingue, il termine 'contestualizzazione' viene spesso utilizzato come sinonimo di 'localizzazione'. In questa sede viene preferito il primo termine perché chi scrive lo ritiene più direttamente riferito ai prodotti e non alle aziende stesse. Il concetto di localizzazione è in un certo senso collegabile anche a quello di delocalizzazione⁴, fenomeno che vede coinvolte in primis le unità produttive e che, allo stato attuale dell'imprenditoria editoriale per l'italiano L2, non sembra ancora all'ordine del giorno⁵.

Per determinare lo scopo primario del processo di contestualizzazione dobbiamo partire dal presupposto che, perché il materiale didattico aiuti veramente nell'acquisizione linguistica, è necessario che l'apprendente lo percepisca come rilevante per i suoi bisogni e che le nuove esperienze presenti all'interno dello strumento si colleghino in qualche modo con la sua esperienza pregressa (Arnold, 1999). Detto questo, l'obiettivo principale del processo di contestualizzazione dei manuali di didattica delle lingue straniere è quindi porre in maniera effettiva l'apprendente al centro dell'evento educativo, coinvolgendo i suoi sentimenti e tutta la sua sfera emotiva, tenendo conto delle sue caratteristiche, dei suoi bisogni e valorizzando le sue esperienze. La soddisfazione di questa condizione fondamentale, soprattutto nei contesti di insegnamento dell'italiano come lingua straniera, accresce la motivazione⁶ che fa riferimento alle esperienze soggettive degli studenti e degli insegnanti, specialmente alla loro volontà di impegnarsi in attività di insegnamento/apprendimento. Contestualizzare significa inserire in un contesto; il concetto si riferisce al fatto di rivalutare la dimensione locale, adattando un manuale progettato per un pubblico generico ad un pubblico e a un contesto con caratteristiche specifiche. In questo caso, l'adattamento può comportare riduzioni, tagli, aggiunte, modifiche o supplementi, allo scopo di migliorare il manuale globale e di incrociare i suoi contenuti con le esigenze e le caratteristiche del pubblico e del contesto specifico. D'altra parte, la contestualizzazione è anche un'azione più à

⁴ Il termine è utilizzato qui nella sua accezione di frammentazione internazionale della produzione (FIP), espressione che indica il fatto che un processo produttivo precedentemente integrato in un solo sito viene smembrato in almeno due parti distinte, a loro volta allocate presso siti produttivi situati in paesi diversi. Quando si parla di delocalizzazione si intende la crescente specializzazione verticale delle imprese nel contesto economico mondiale. L'impresa va alla ricerca di vantaggi di costo e pertanto alloca parte del processo produttivo oltre i confini nazionali.

⁵ Il mercato editoriale italiano in generale è infatti caratterizzato dalla presenza di tante piccole e piccolissime imprese con tendenza a rimanere tali. In maniera molto generale, la popolazione editoriale italiana è composta soprattutto da 'nani', con una scarsa propensione ad investimenti per l'innovazione e con continue richieste di interventi di sostegno allo stato. L'editoria specifica per l'italiano L2 si rivela decisamente in linea con lo standard nazionale, con la presenza nel settore di imprese con scarsissime se non inesistenti capacità di internazionalizzazione. È anche caratterizzata dalla presenza di un numero non trascurabile di enti non classificabili come editori puri (fondazioni, associazioni ed altro).

⁶ A proposito dell'importanza della motivazione nell'apprendimento linguistico, Gass e Selinker (2001: 349) affermano giustamente che: «*individuals who are motivated will learn another language faster and to a greater degree. Furthermore, numerous studies have provided statistical evidence that indicates motivation is a predictor of language-learning success*». Per Balboni (1994: 75), la regola aurea della psicopedagogia che stipula che "non esiste acquisizione senza motivazione" vale anche in campo glottodidattico. L'autore cita il piacere, il bisogno e il dovere come fonti primarie di motivazione umana e propone, in fatto di insegnamento linguistico, di scartare la terza voce in quanto fa scattare il filtro affettivo.

monte che fa riferimento alla concezione di strumenti didattici per un pubblico e un contesto di insegnamento specifici. Questo presuppone di aver ben presente in mente, in fase di impostazione, idealmente dopo un'indagine e un'analisi particolareggiata, le peculiarità dei destinatari nonché quelle del contesto didattico di riferimento.

L'idea di contestualizzazione dei materiali per la didattica delle lingue straniere nasce dalla necessità di supplire alle numerose carenze degli strumenti didattici generici che, pensati per soddisfare le esigenze di tutte le tipologie di pubblico, finiscono per non soddisfare le esigenze di nessuno. In genere, questi ultimi riescono difficilmente a stimolare le emozioni degli apprendenti come sostiene Tomlinson (1998: 20) quando afferma che molti manuali globali presentano ciò che chiama «*a sanitised world which is bland and dull and in which there is very little excitement or disturbance to stimulate the emotions of the learner*». Inoltre, come spiega Vedovelli (2002: 195), il limite intrinseco di tali strumenti⁷ è «proprio il fatto che siano standardizzati, che siano pensati per un'ideale situazione media di insegnamento che il più delle volte non coincide con quella in cui opera l'insegnante».

Si possono distinguere due grandi tipi di contestualizzazione. Da una parte quella ad opera dei docenti che, avendo un rapporto diretto con gli apprendenti e con le problematiche della pratica didattica, avvertono in primis la necessità di modulare la strumentistica in uso per migliorarne la qualità. Chiamiamo contestualizzazione dal basso quella che vede un atteggiamento decisamente attivo dei docenti che, in fatto di materiali didattici, non possono più essere considerati come quei «*passive beings who are expected to adapt flexibly to the roles determined by the objectives of the method and by the learning theory on which the method is based*» (Masuhara, 1998: 239). È quella più comune e, a nostro avviso, più efficace⁸, perché costante e direttamente ispirata dall'esperienza concreta. D'altra parte, la contestualizzazione detta dall'alto⁹, che vede il coinvolgimento di responsabili pedagogici di interi stati (è il caso di «*Amici del Mediterraneo*¹⁰», il corso di lingua italiana specificatamente progettato e realizzato per gli studenti dei licei inseriti nel sistema scolastico della Repubblica d'Egitto; inoltre, Tomlinson (1998: 146) cita alcuni progetti nei quali ha collaborato in qualità di consulente per la realizzazione di manuali contestualizzati per l'insegnamento dell'inglese in Namibia, in Marocco e in Bulgaria), o gruppi di stati (citiamo il caso della collana contestualizzata di tedesco per l'Africa subsahariana *Ihr und Wir*¹¹). In questo secondo tipo il processo di contestualizzazione si

⁷ Tale limite inerente ai materiali internazionali viene riconosciuto anche da alcuni autori di strumenti a carattere universalista; Jan Bell e Roger Gower (1998: 118) ad esempio, due autori di materiali generici per la didattica dell'inglese L2, affermano esplicitamente: «*with international materials it is obvious that the needs of individual students and teachers, as well as the expectations of particular schools in particular countries, can never be fully met by the materials themselves*». E, facendo riferimento alla fase di progettazione di una loro proposta editoriale a visione globalizzante, ammettono: «*from a pedagogic point of view we knew that one of the dangers of this kind of publication is that many of the cultural contexts in the materials and the text-topics can seem irrelevant to the learners. The materials inevitably lacks the targeting to specific learning situations in a particular cultures*».

⁸ A Proposito del docente-autore di materiali didattici, Jolly e Bolitho (1998: 110) sostengono giustamente che gli insegnanti capiscono meglio i bisogni e gli stili di apprendimento dei propri studenti.

⁹ La distinzione alto/basso non ha niente a che fare con l'importanza dell'uno e dell'altro tipo di contestualizzazione, si riferisce ad una mera classificazione lungo l'asse verticale del potere decisionale.

¹⁰ *Amici del Mediterraneo* ha visto la collaborazione del Ministero dell'Educazione della Repubblica d'Egitto, del Ministero degli Affari Esteri italiano e dell'Istituto Italiano di Cultura del Cairo.

¹¹ La collana, un chiaro esempio di contestualizzazione dall'alto, è in uso in Africa dall'inizio degli anni Novanta. È suddivisa in quattro volumi differenziati per livelli di competenza (ad ogni livello corrisponde un volume unico che contiene il libro dello studente e il quaderno degli esercizi) ed è esplicitamente tarata

inserisce in una più generale politica educativa nazionale e assume anche un obiettivo ideologico¹². Sono tentativi di contestualizzazione dall'alto anche alcuni tipi di supplementi che, in genere, vengono affiancati a certi manuali generici allo scopo di renderli più fruibili da specifiche tipologie di destinatari in determinati contesti. I due tipi di contestualizzazione sono complementari e, idealmente, il processo in sé dovrebbe comportare la collaborazione delle differenti istanze coinvolte nelle fasi progettuale, produttiva e applicativa.

Possiamo concludere dicendo che il processo di contestualizzazione dei materiali per l'insegnamento di una lingua straniera mira principalmente al miglioramento della qualità della didattica, facendo crescere la motivazione degli apprendenti e degli insegnanti attraverso una maggiore umanizzazione del materiale. Inoltre, facilita lo sviluppo di una competenza plurilingue e interculturale, nonché l'educazione al relativismo culturale. Per quanto riguarda l'italiano, la contestualizzazione dei manuali è anche finalizzata a dare un nuovo impulso nei paesi in cui la lingua italiana deve fare i conti con la concorrenza di altre lingue e rischia di essere relegata in un ruolo marginale nel 'mercato delle lingue'. Nelle prossime righe, ci proponiamo di fornire alcuni spunti sul "saper contestualizzare materiali generici", operazione che sottintende un'attenta valutazione del grado di adeguatezza dei materiali didattici alle singole realtà didattiche, con l'ausilio di appositi strumenti.

4. ESEMPIO DI STRUMENTO: GRIGLIA INTEGRATA PER L'ANALISI E LA VALUTAZIONE DELL'ADEGUATEZZA DEI MANUALI AI PUBBLICI E AI CONTESTI D'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO FUOR D'ITALIA

La valutazione di un materiale didattico può essere effettuata prima dell'inizio dell'attività didattica (valutazione selettiva), alla fine della stessa (valutazione retrospettiva), o nel corso del processo didattico (valutazione in itinere); ispirata dall'esperienza concreta di utilizzo interattivo in classe, è quest'ultima che consente all'insegnante di negoziare con i propri studenti un più efficace adattamento dello strumento didattico. Molti autori hanno operato una sistematizzazione dei parametri per la valutazione selettiva dei materiali didattici; (Castellani e Peccianti, 1997; Biral, 2000; Semplici, 2001; Vedovelli, 2002; Mezzadri, 2003; ecc.), elaborando delle griglie che consentono una descrizione multidimensionale dei materiali strutturati dal punto di vista degli aspetti formali e dei contenuti espliciti e impliciti. Ma, poiché riteniamo che nell'impostazione di qualsiasi proposta d'insegnamento della lingua italiana fuor d'Italia la valutazione e la scelta dei materiali didattici da utilizzare debbano andare costantemente di pari passo con l'analisi delle caratteristiche del contesto e del pubblico cui si riferisce il corso, abbiamo costruito una griglia integrata e flessibile che consente lo

sull'organizzazione dei sistemi educativi dei paesi che hanno collaborato nella progettazione per poi inserirlo nei propri programmi scolastici.

¹² Infatti, oltre alla funzione di trasmissione dei concetti scientifici (sapere e saper-fare) e di sostegno all'auto-sviluppo dell'individuo, il manuale può essere uno strumento che permette di inculcare i valori nazionali attraverso, per esempio, l'immagine della donna presentata nei testi scritti e visivi; può contribuire a mantenere dei valori e dei comportamenti tradizionali o favorire l'introduzione di abitudini o costumi nuovi (igiene, nutrizione, società civile ecc.).

studio e il confronto simultaneo delle due dimensioni¹³. Procedendo in questa prospettiva vengono messi subito in evidenza, soprattutto nel caso dei materiali globali¹⁴, gli aspetti che necessitano di essere modulati dal docente per adattare e contestualizzare i materiali che, più di altri, sembrano corrispondere alle caratteristiche dei suoi apprendenti, nonché al contesto in cui avviene il processo didattico. Infatti, come puntualizza Littlejohn (1998: 220) in riferimento all'obiettivo della valutazione preliminare dei materiali didattici per l'insegnamento linguistico, «*a before-programme evaluation of published coursebooks is motivated by the need to choose materials that will be relevant and appropriate for a particular group of learners and possibly also by the need to identify specific aspects of the materials that require adaptation*».

Tabella 1. *Griglia integrata per l'analisi e la valutazione dell'adeguatezza dei manuali ai pubblici e ai contesti d'insegnamento dell'italiano fuori d'Italia.*

CONTESTO	
Luogo di svolgimento dell'attività didattica	<input type="checkbox"/> Continente..... <input type="checkbox"/> Paese..... <input type="checkbox"/> Altre indicazioni pertinenti.....
Tipo di Istituto	<input type="checkbox"/> Scuola italiana <input type="checkbox"/> Altro istituto italiano (IIC, DA ecc) <input type="checkbox"/> Scuola locale <input type="checkbox"/> Università locale <input type="checkbox"/> Centro linguistico privato

¹³ Buona parte delle griglie di analisi presenti nella letteratura sono, a nostro avviso, più descrittive che valutative; anche perché questo tipo di strumento assume una funzione valutativa solamente nel momento in cui l'analisi si fa in relazione ad un determinato contesto didattico. Dato che serve a ben poco la descrizione in modo astratto di un materiale didattico, chi scrive ritiene che le considerazioni presenti in una buona griglia di valutazione dell'adeguatezza di un metodo debbano rimanere costantemente e saldamente ancorate ai fattori ambientali nonché alle caratteristiche del soggetto che apprende. Volendo estendere il ragionamento alle conoscenze e competenze, al saper fare del docente di lingua italiana LS, è forse riduttivo parlare di un semplificato "saper analizzare materiali didattici" (Diadori e Semplici, 2009: 27) che consiste generalmente in una descrizione astratta degli strumenti con l'ausilio di una delle tante griglie presenti nella letteratura. La competenza del docente per quanto riguarda i materiali didattici è invece più complessa e articolata, è un saper valutare il grado di adeguatezza di un materiale didattico ad un determinato pubblico in un contesto specifico, operazione che serve anche a portare in luce gli aspetti che necessitano di essere modulati, adattati.

¹⁴In realtà, questa considerazione è valida anche nella valutazione dei materiali progettati per pubblici specifici che, benché ideati tenendo conto di variabili specifiche, non si sottraggono più di tanto al carattere intrinsecamente imperfettibile di ogni manuale di lingua.

Scopi dell'insegnamento dell'italiano		<input type="checkbox"/> Valore educativo (e letterario) dell'italiano ¹⁵ <input type="checkbox"/> Utilità pratica evidente nella vita dello studente ¹⁶ <input type="checkbox"/> Valore strumentale (lavoro, studio, progetto migratorio)
Caratteristiche dell'Istituto	Laboratorio multimediale	<input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Assente
	Disponibilità di glottotecnologie	<input type="checkbox"/> Strumentazione video <input type="checkbox"/> Strumentazione audio <input type="checkbox"/> Strumentazione audiovisiva <input type="checkbox"/> Altri strumenti tecnologici <input type="checkbox"/> Nessuna strumentazione tecnologica
	Risorse telematiche	<input type="checkbox"/> Presenti <input type="checkbox"/> Assenti
	Media di allievi per classe	<input type="checkbox"/> Meno di 15 <input type="checkbox"/> Fino a 25 <input type="checkbox"/> Più di 35 <input type="checkbox"/> Più di 45
	Disposizione dei banchi	<input type="checkbox"/> Asseto fisso <input type="checkbox"/> Asseto flessibile <input type="checkbox"/> A ferro di cavallo <input type="checkbox"/> In cerchio <input type="checkbox"/> Uno dietro l'altro
	Input linguistico ¹⁷	<input type="checkbox"/> Limitato alla lingua dell'insegnante e ai materiali didattici <input type="checkbox"/> Input diversificato (interazione con nativi, TV, Radio, giornali, ecc)

¹⁵ Howatt (1978: 31) utilizza questa espressione per sottolineare che un individuo che impara una lingua straniera può non avere mai bisogno di usarla, eccetto forse che per brevi vacanze nel paese in cui tale lingua è veicolare. Il "valore educativo" dell'italiano in questo caso fa riferimento alla formazione globale dell'individuo, a prescindere dall'utilità della lingua italiana come abilità pratica.

¹⁶ Se la lingua italiana è usata come seconda lingua nella comunità in cui vive lo studente, essa ha una utilità pratica evidente nella sua vita quotidiana e l'allievo ne sarà consapevole.

¹⁷ Fattore indispensabile per l'acquisizione, l'input rappresenta la lingua target alla quale il discente è esposto. In altre parole è il materiale linguistico da cui l'apprendente è circondato, tutto ciò che viene detto in sua presenza e tutto ciò che incontra scritto nella L2.

DESTINATARI		
Caratteristiche dei destinatari	Età	<input type="checkbox"/> Bambini <input type="checkbox"/> Adolescenti <input type="checkbox"/> Giovani adulti <input type="checkbox"/> Adulti
	Livello linguistico	<input type="checkbox"/> A 1 - livello base <input type="checkbox"/> A 2 - livello elementare <input type="checkbox"/> B 1 - livello pre-intermedio (soglia) <input type="checkbox"/> B 2 - livello intermedio <input type="checkbox"/> C 1 - livello post-intermedio (efficienza autonoma) <input type="checkbox"/> C 2 - livello avanzato (padronanza delle lingua in situazioni complesse)
	L1 dei destinatari
	Motivazione allo studio dell'italiano ¹⁸	<input type="checkbox"/> Esigenze di studio <input type="checkbox"/> Esigenze di lavoro <input type="checkbox"/> Tempo libero <input type="checkbox"/> Motivi personali e familiari
	Altro	1)..... 2).....

ADEGUATEZZA DEL MANUALE		
Tipo di manuale	Identificazione	1) Autore (i) 2) Editore 3) Luogo e anno di edizione 4) numero di volumi
	Pubblico	<input type="checkbox"/> Generico <input type="checkbox"/> Specifico
	Contesto d'insegnamento	<input type="checkbox"/> Italiano L2 <input type="checkbox"/> Italiano LS <input type="checkbox"/> Italiano LS e L2 <input type="checkbox"/> Non specificato

¹⁸ Essendo questo fattore di fondamentale importanza, un'attenta valutazione dovrebbe ricorrere ad ulteriori specificazioni; fra le categorie dei motivi di studio ad esempio, può prevalere quella della continuazione degli studi in Italia, o la motivazione che l'italiano è presente come lingua di studio obbligatoria nel sistema scolastico locale ecc.

Aspetti formali	Colori	<input type="checkbox"/> Solo decorativi <input type="checkbox"/> Funzionali alla didattica <input type="checkbox"/> Assenti
	Illustrazioni/immagini	<input type="checkbox"/> Documenti diretti <input type="checkbox"/> Documenti generati ¹⁹ <input type="checkbox"/> Funzione integrativa <input type="checkbox"/> Funzione autonoma ²⁰ <input type="checkbox"/> Adeguate ai destinatari e alla cultura d'arrivo <input type="checkbox"/> Presenza di testi visivi non adeguati <input type="checkbox"/> Assenti
	Scansione del testo	<input type="checkbox"/> Unità didattiche <input type="checkbox"/> Lezioni <input type="checkbox"/> Capitoli <input type="checkbox"/> Altro
	Indice	<input type="checkbox"/> Generico <input type="checkbox"/> Dettagliato
Utenti	Riferimento ai destinatari	<input type="checkbox"/> Esplicito <input type="checkbox"/> Implicito <input type="checkbox"/> Assente
	Analisi dei destinatari finali del manuale ²¹	<input type="checkbox"/> Esplicita <input type="checkbox"/> Implicita <input type="checkbox"/> Assente
	Riferimento alle loro caratteristiche	<input type="checkbox"/> Linguistiche <input type="checkbox"/> Culturali <input type="checkbox"/> Professionali <input type="checkbox"/> Di età <input type="checkbox"/> Nessun riferimento <input type="checkbox"/> Altro
	Riferimento a prerequisiti	<input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Assente
	Indicazioni per gli studenti	<input type="checkbox"/> Esplicite <input type="checkbox"/> Implicite <input type="checkbox"/> Sparse nel testo

¹⁹ Le immagini che vengono generalmente utilizzate nei metodi per l'insegnamento di una seconda lingua possono essere distinte in "documenti diretti" (es.: fotografia di un'entità visibile come un albero), e "documenti generati". Nel primo caso si ha a che fare con un'immagine presente in natura, mentre nel secondo si tratta di immagini create e adattate allo scopo pedagogico (Tenoch Cid Jurado 2001).

²⁰ L'immagine acquisisce una funzione autonoma quando la sua centralità nello svolgimento dell'attività è evidente in quanto le consegne vengono organizzate in base alla sua presenza (Peruzzi 2001).

²¹ Si tratta qui di verificare se il manuale fa riferimento ad un'esplicita analisi delle caratteristiche dei destinatari o se essa manca. Un buon manuale progettato per un pubblico specifico non può prescindere da questa indagine preliminare senza ricorrere a scelte arbitrarie.

		<input type="checkbox"/> In una sezione specifica <input type="checkbox"/> Assenti	
	Indicazioni per il docente	<input type="checkbox"/> Riferimento a prerequisiti culturali e professionali <input type="checkbox"/> Riferimento ad attitudini psicopedagogiche <input type="checkbox"/> Indicazioni sulle strategie di contestualizzazione <input type="checkbox"/> Assenti	
Disponibilità del manuale	Rintracciabilità sul mercato locale	<input type="checkbox"/> Acquistabile nelle librerie <input type="checkbox"/> Buona disponibilità nelle biblioteche <input type="checkbox"/> Assente dal mercato locale	
	Rapporto costo del manuale / potere d'acquisto locale	<input type="checkbox"/> Ottimo <input type="checkbox"/> Buono <input type="checkbox"/> Accettabile <input type="checkbox"/> Improponibile	
Supporti	Strumentazione richiesta /necessaria	<input type="checkbox"/> Lettore audio <input type="checkbox"/> Lettore DVD <input type="checkbox"/> Lettore VHS <input type="checkbox"/> Computer <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Altro	
	Fruibilità nel contesto d'insegnamento	<input type="checkbox"/> Ottima <input type="checkbox"/> Buona <input type="checkbox"/> Scarsa <input type="checkbox"/> Impossibile	
Obiettivi del manuale	Esplicitati	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	
	Adeguati	<input type="checkbox"/> Ai bisogni di apprendimento <input type="checkbox"/> Agli obiettivi specifici del corso <input type="checkbox"/> Al contesto di insegnamento	
Attività ed esercizi	Testi	Autenticità ²²	<input type="checkbox"/> Testi creati <i>ad hoc</i> <input type="checkbox"/> Testi autentici
		Varietà d'italiano	<input type="checkbox"/> Solo standard normativo <input type="checkbox"/> Neostandard <input type="checkbox"/> Varietà diatopiche (dialetti e varietà regionali)

²² Per i sostenitori della necessità di utilizzare materiali autentici, i testi creati *ad hoc* non preparano lo studente ad affrontare la complessità del mondo al di fuori della classe. D'altra parte, i testi autentici e semiautentici, essendo destinati per lo più ad un pubblico di parlanti nativi, sono generalmente portatori di cultura, e quindi consentono di insegnare modelli di lingua direttamente collegati alla realtà socio-culturale in continua evoluzione. Inoltre, nelle situazioni d'insegnamento dell'italiano fuori d'Italia, usare testi autentici significa favorire la motivazione e la reattività degli apprendenti e prepararli ad affrontare la realtà comunicativa dei parlanti nativi presentando più varietà linguistiche.

	Tipi di attività	<input type="checkbox"/> Attività sul testo <input type="checkbox"/> Attività ludiche <input type="checkbox"/> Attività comunicative <input type="checkbox"/> Attività sulle immagini <input type="checkbox"/> Attività basate su glottotecnologie <input type="checkbox"/> Altro
	Modalità di lavoro	<input type="checkbox"/> Flessibile <input type="checkbox"/> Con attività per gruppi <input type="checkbox"/> A coppie
	Adeguati	<input type="checkbox"/> Al contesto d'insegnamento <input type="checkbox"/> Alle caratteristiche dei destinatari <input type="checkbox"/> Agli obiettivi specifici del corso <input type="checkbox"/> Presenza di attività/esercizi non adeguati, non Sfruttabili
	Adattabili	<input type="checkbox"/> A diversi contesti d'apprendimento <input type="checkbox"/> A diversi stili di apprendimento
Contenuti e competenze	Argomenti e situazioni	<input type="checkbox"/> Adeguati ai destinatari e alla cultura d'arrivo <input type="checkbox"/> Adeguati agli obiettivi specifici del corso <input type="checkbox"/> Presenza di elementi non adeguati (es: argomenti tabù)
	Intercultura e Pragmatica	<input type="checkbox"/> Solo aspetti della lingua-cultura-società italiana <input type="checkbox"/> Aspetti della vita quotidiana dei destinatari <input type="checkbox"/> Educazione all'intercultura e al relativismo culturale <input type="checkbox"/> Presenza di stereotipi culturali <input type="checkbox"/> Elementi culturali assenti <input type="checkbox"/> Presenza di elementi non adeguati alla cultura locale
	Presentazione dei contenuti grammaticali	<input type="checkbox"/> Deduttiva <input type="checkbox"/> Induttiva <input type="checkbox"/> Sezione specifica <input type="checkbox"/> In modo ciclico <input type="checkbox"/> Schema pieno <input type="checkbox"/> Schema vuoto
	Abilità linguistiche	<input type="checkbox"/> Abilità orali <input type="checkbox"/> Abilità scritte <input type="checkbox"/> Abilità integrate

	Competenze sviluppate	Linguistica	<input type="checkbox"/> Fonetica <input type="checkbox"/> Morfosintassi <input type="checkbox"/> Lessico <input type="checkbox"/> Aspetti testuali	
		Interculturale	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	
		Comunicativa globale	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	
Modello glottodidattico	Riferimento da parte dell'autore	<input type="checkbox"/> Esplicito <input type="checkbox"/> Implicito		
	Riferimento ad un unico modello	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No		
	Eclettico riferimento a più modelli	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No		
	Riferimento a strategie di contestualizzazione	<input type="checkbox"/> Esplicito <input type="checkbox"/> Implicito <input type="checkbox"/> Nessun riferimento		
	Autoapprendimento	Riferimento da parte dell'autore	<input type="checkbox"/> Esplicito <input type="checkbox"/> Implicito <input type="checkbox"/> Nessun riferimento	
		Lingua delle istruzioni e delle spiegazioni grammaticali	<input type="checkbox"/> Esclusivamente in italiano <input type="checkbox"/> Presenza di richiami nella L1 degli apprendenti	
		Riferimenti contrastivi	<input type="checkbox"/> Presenti <input type="checkbox"/> Assenti	
		Esercizi	<input type="checkbox"/> Preceduti da un esempio chiaro <input type="checkbox"/> Accompagnati dalle Soluzioni	

5. 'SAPER CONTESTUALIZZARE MATERIALI DIDATTICI': IL CASO DEI DOCENTI DI ITALIANO NELL'AFRICA SUB-SAHARIANA FRANCOFONA

Il 'saper contestualizzare' è una competenza articolata che include la capacità di valutare il grado di adeguatezza di un materiale didattico ad un determinato pubblico in un contesto specifico; questa operazione serve anche a portare in luce gli aspetti che necessitano di essere modulati, adattati con apposite strategie. Il sapere che trattiamo in questa sede rientra a pieno titolo tra le competenze del docente d'italiano ed è di fondamentale importanza in situazione di insegnamento della lingua italiana fuor d'Italia, soprattutto nelle tante realtà in cui i docenti sono costretti ad usare dei manuali generici come materiale di riferimento per la didattica di classe. L'Africa sub-sahariana francofona, caratterizzata da un considerevole aumento²³ dei numeri dell'italiano in questi ultimi anni, rientra pienamente in questa categoria.

I materiali didattici attualmente in uso nell'Africa sub-sahariana francofona²⁴ sono caratterizzati, non soltanto da una generale obsolescenza ma anche e soprattutto dal fatto di essere completamente staccati dalla realtà degli utenti. Sono in genere materiali pensati per pubblici molto generici, strumenti che riescono difficilmente a stimolare le emozioni degli apprendenti. Abbiamo già sottolineato in precedenza che perché il materiale didattico aiuti veramente nell'acquisizione linguistica, è necessario che l'apprendente lo percepisca come rilevante per i suoi bisogni e che le nuove esperienze presenti all'interno dello strumento si colleghino in qualche modo con la sua esperienza pregressa.

In un contesto d'insegnamento dell'italiano come quello delle scuole secondarie dell'Africa sub-sahariana francofona, attualmente caratterizzato dall'inesistenza di materiali progettati specificatamente per questa tipologia di pubblico e di contesto, è compito del docente modulare ciò che Jolly e Bolitho (1998) chiamano il *mass market course book* per renderlo più consono alle caratteristiche della classe (apprendenti e ambiente) cui si trova di fronte. Per fare questo è necessario che l'insegnante sviluppi delle abilità e delle strategie di contestualizzazione, di umanizzazione e di personalizzazione del manuale generico.

Il primo passo di questo procedimento consiste nell'evitare assolutamente di seguire il manuale adottato come se si trattasse di un copione; è necessario considerarlo una risorsa destinata ad essere modificata e continuamente rimodellata. In seguito, è utile procedere con l'individuazione e la conseguente riduzione di ciò che Tomlinson (2007) chiama "*the nonhumanistic elements of the course book*", ovvero quegli elementi che sono maggiormente suscettibili di produrre un effetto di straniamento e risultare controproducenti nel processo di acquisizione. Concretamente, si tratta di rimodellare gli aspetti che non consentono al discente di collegare il contenuto del materiale didattico alla sua esperienza e alla sua conoscenza del mondo, mischiandoli con altri presenti nel suo universo referenziale.

²³ Per Vedovelli (2008: 174), «è interessante la situazione dell'Africa sub-sahariana, dove negli ultimi cinque anni la richiesta dell'italiano è impetuosamente aumentata». Per la situazione dell'italiano nell'Africa sub-sahariana, si rimanda a Siebetecheu (2010).

²⁴ Lo scrivente ha condotto nel biennio 2009-2010 un'indagine relativa alla diffusione della lingua italiana nell'Africa sub-sahariana francofona e soprattutto alla contestualizzazione dei materiali didattici in uso in questa parte del mondo (cfr. Kuitche Talé, 2012).

Durante un periodo di ricerca sul campo in Camerun nel 2009 mi è stata affidata per una settimana una classe di apprendenti camerunensi iscritti ad un corso intensivo d'italiano. Una delle lezioni era incentrata sui cibi, argomento previsto nel manuale di riferimento del centro linguistico nel quale mi trovavo. Il manuale, *In Italiano*, progettato per un pubblico generico, si limitava a presentare esclusivamente la cultura italiana, le ore e la composizione dei pasti ecc. Dovendo affrontare questo argomento con i miei studenti, ho sperimentato un modello di insegnamento dei modelli sociali basato sull'intercultura e sull'educazione al relativismo culturale, partendo e rimanendo sempre saldamente ancorato a quella che era la loro esperienza dell'arte del mangiare. Il risultato di tale procedimento può essere riassunto nel piacere di raccontare sé stessi e nell'entusiasmo nello scoprire il diverso. I miei apprendenti si sono sentiti coinvolti emotivamente; parlavano di loro stessi, delle loro abitudini alimentari in italiano; scoprivano con piacere questo aspetto della cultura italiana e lo mettevano con entusiasmo a confronto con la cultura locale.

Il docente d'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona, e in altre parti del mondo con le stesse caratteristiche per quanto riguarda la strumentistica didattica, deve necessariamente sviluppare l'abilità di contestualizzazione per aiutare gli studenti a sfruttare le loro capacità di apprendere attraverso esperienze significative. È un'attività di ri-creazione consapevole il cui obiettivo primario è riportare effettivamente l'apprendente al centro dell'evento didattico, aiutandolo a collegare costantemente il contenuto del manuale con ciò che esiste nella sua mente. Proponiamo, per concludere, alcune strategie di contestualizzazione e di umanizzazione che possono essere messe in pratica nella didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona, e sfruttate anche nelle tante realtà dove i materiali globali si presentano ancora come unica opzione.

Intanto, poiché tutti i manuali di italiano non sono costruiti nello stesso modo né sono progettati per gli stessi profili di apprendenti, può sembrare banale, ma la prima tappa verso una contestualizzazione effettiva consiste nella scelta mirata di un manuale di riferimento tra i tanti disponibili, secondo criteri scientifici chiaramente definiti e valutando il grado di adeguatezza ai destinatari e al contesto di insegnamento (cfr. tabella 1). Il passo successivo consiste nel modificare l'utilizzo del materiale adottato, integrandolo adeguatamente in modo da renderlo più consono alle esigenze e alle caratteristiche intrinseche dei destinatari e del contesto didattico. Questo 'ritocco' si concretizza attraverso operazioni di aggiunta, di soppressione, di aggiustamento e di potenziamento delle attività e dei contenuti del materiale adottato.

Uno degli aspetti sui quali il docente competente d'italiano all'estero dovrà necessariamente agire riguarda i toponimi. La maggior parte degli eventi descritti nei manuali standardizzati è di solito inevitabilmente ambientata in luoghi considerevolmente distanti dagli apprendenti; in questo caso una strategia di contestualizzazione consiste nell'introdurre nuove attività atte a rendere più rilevante un testo o un evento ambientato in un luogo distante e sconosciuto. Concretamente, se dovessimo affrontare un testo che tratta della costruzione delle case su palafitte a Venezia con una classe di apprendenti di italiano in Senegal, potremmo ad esempio iniziare la lezione chiedendo agli apprendenti di riflettere e di parlare di modi particolari di costruire le abitazioni in determinate zone del loro paese o continente. Questa fase preliminare di motivazione e di contestualizzazione si configura come un ponte verso la scoperta del nuovo, nonché un potente stimolo. Altre strategie di contestualizzazione

consistono, a seconda del tipo di attività, nel trovare esempi di argomenti, problemi, luoghi e eventi locali equivalenti a quelli menzionati nell'unità affrontata, nell'includere luoghi e nomi locali negli esempi illustrativi o nell'invitare gli apprendenti a riscrivere o a sviluppare nuovi testi con un'ambientazione e una coloritura più locali.

La contestualizzazione di un manuale didattico passa anche attraverso l'utilizzo da parte del docente della L1 degli studenti, soprattutto nelle fasi iniziali del percorso formativo. La maggior parte dei materiali universalisti è inevitabilmente progettata esclusivamente in italiano, il che oltre a non favorire l'autoapprendimento, può creare non poche difficoltà nella comprensione di alcune istruzioni o spiegazioni grammaticali. Nel caso dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona, un impiego mirato e consapevole del francese permetterà anche di valorizzare e di capitalizzare la conoscenza che gli apprendenti hanno della propria madrelingua. Nello stesso ordine di idee, per spiegare alcuni aspetti grammaticali, il docente potrà ricorrere a dei riferimenti contrastivi con un'attenzione particolare agli aspetti dell'italiano che sono fonti di maggiori difficoltà d'apprendimento da parte dei francofoni. È chiaro che un orientamento di questo tipo presuppone che il docente abbia una buona conoscenza dei meccanismi di entrambi i sistemi linguistici.

Altre strategie di contestualizzazione includono ad esempio la costruzione di una biblioteca personale di appropriati testi locali che combacino con gli argomenti trattati nel manuale generico; la didattizzazione di testi tradotti dalla stampa locale; il taglio e/o la sostituzione delle attività e dei testi non adeguati ai destinatari e al contesto; l'inserimento nei testi di luoghi, di argomenti e di personaggi presenti nell'universo referenziale degli apprendenti; l'aggiunta di attività ludiche basate su giochi locali, nonché di attività ed esercizi atti a stimolare gli apprendenti a riflettere sulle loro esperienze personali correlate agli argomenti affrontati nel manuale di riferimento.

Infine, sul piano culturale, l'insegnante dovrebbe integrare adeguatamente il manuale per dargli un'impostazione decisamente interculturale. La maggior parte dei manuali generici si limita di solito a presentare e ad approfondire vari aspetti della società e della vita in Italia; il ruolo del docente-contestualizzatore sarà di aiutare i propri studenti a fare dei paralleli tra gli elementi della cultura italiana e quelli della cultura locale, con lo scopo di inculcare loro i valori fondamentali del rispetto del diverso e del relativismo culturale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arnold J. (1999), *Affect in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Bell J., Gower R., (1998), "Writing course materials for the world: a great compromise", in B. Tomlinson (eds.), *Materials development in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge pp. 116-129.
- Diadori P., Semplici S. (a cura di) (2009), *Qualità della didattica e tirocinio formativo per l'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Diadori P. (a cura di) (2011), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori Education, Milano.
- Diadori P. (2011), "Le variabili nell'apprendimento della L2", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori Education, Milano, pp. 2-34.

- Howatt A. (1978), "Fondamenti per l'elaborazione di un corso linguistico", in W. D'Addio Colosimo (a cura di), *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Zanichelli, Bologna, pp. 88-99.
- Gass M. S., Selinker L. (2001), *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, Laurence Erlbaum Associates, Mahwah (New Jersey).
- Jolly D., Bolitho R. (1998), "A framework for materials writing", in B. Tomlinson (eds.), *Materials development in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 90-115.
- Kuitche Tale G. (2011-2012), *Primo approccio alla contestualizzazione dei materiali didattici per l'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona: stato della questione e prospettive. Studio campione su Camerun, Comgo-Brazzaville e Senegal*, Tesi di Dottorato, Università per Stranieri di Siena, (non pubblicata).
- Littlejohn A. (1998), "The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse", in B. Tomlinson (eds.), pp.190-216
- Masuhara H., "What do teachers really want from coursebooks?", in B. Tomlinson (eds.), *Materials development in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 239-260.
- Peruzzi P. (2011), "L'uso didattico dell'immagine", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori Education, Milano, pp. 394-405.
- Siebetcheu R. (2010), "La lingua italiana in Africa", in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiano nel mondo*, Idos, Roma, pp. 142-153.
- Tenoch Cid Jurado A. (2011), "L'immagine nei manuali didattici di italiano", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori Education, Milano, pp. 342-351.
- Tomlinson B. (eds.) (1998), *Materials development in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tomlinson B. (2007), "Connecting the course book", in *ET (Essential Teacher)*,4: <http://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-4-issue-2-%28june-2007%29/connecting-the-course-book>.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. (2008), "La lingua italiana nel mondo", in *Fondazione Migrantes*, pp.169-181.