

DIDATTICA DELL'ITALIANO COME LINGUA SECONDA E STRANIERA

Paolo E. Balboni

Bonacci-Loescher, <http://www.loescher.it/catalogo/italiano-per-stranieri/BON>

Torino, 2014, pp. 192.

Collana “L&L lingua e Lingue. Studi sull’insegnamento dell’italiano e delle lingue straniere”, a cura di Paolo E. Balboni e Marco Mezzadri.

http://www.loescher.it/dettaglio/opera/o_b2662/didattica-dellitaliano-come-lingua-seconda-e-straniera

Nel 1994 la prima collana scientifica di Bonacci si apriva con *Didattica dell’italiano a stranieri*, di Paolo E. Balboni. Sono passati vent’anni e la nuova collana scientifica di Bonacci si apre con questo volume dello stesso autore – un segno di continuità significativo, ma anche un segno del fatto che in vent’anni il “vecchio” volume non era più adattabile ai nuovi tempi.

L’introduzione, che descrive quel che è successo in vent’anni nella didattica delle lingue, dà conto di grandi cambiamenti: dalla comparsa del Quadro ai livelli comuni di certificazione, da Skype che rende davvero possibile l’approccio comunicativo a internet che presenta una banca infinita di testi orali, scritti, letterari, microlinguistici, cantati, recitati. Poche discipline hanno vissuto rivoluzioni copernicane di tale portata. Questo volume prende atto di tale rivoluzione e la fa propria disegnando una nuova prospettiva per l’insegnamento dell’italiano sia come lingua straniera, nel mondo, sia come lingua seconda, in Italia.

Per gentile concessione dell’editore si riproduce qui l’introduzione al volume

Introduzione

Vent’anni dopo

Didattica dell’italiano a stranieri comparve presso questo stesso editore nel 1994, vent’anni prima di questo nuovo volume – che ne richiama il titolo e i contenuti, ma in una prospettiva totalmente cambiata perché è cambiato il “mercato delle lingue” ed è cambiato il “prodotto” lingua italiana. Volutamente abbiamo usato termini mercantili e l’abbiamo fatto perché pensiamo che per riflettere sull’insegnamento dell’italiano come lingua seconda (a immigrati, a studenti stranieri in Italia, a quadri e dirigenti di aziende multinazionali che vivono per un certo periodo nel nostro Paese), lingua straniera (all’estero, dove l’italiano non è presente nell’ambiente) e lingua etnica (nelle comunità di discendenti di italiani) sia bene adottare una prospettiva che eviti il tradizionale riferimento al fascino di una lingua «musicale per eccellenza», voce di una letteratura altissima, parlata nel paese dell’arte e della qualità della vita, della musica e della genialità *made in Italy*: belle suggestioni, ma che non aiutano a capire perché delle persone si iscrivano a corsi di italiano (in termini brutalmente mercantili: perché “comprino” corsi di italiano), e se non si capiscono le ragioni degli studenti non si può offrire loro un insegnamento adeguato e tale da motivare il passaggio dal corso A1 a quello A2, da questo al B1 e così via.

Il primo cambiamento avvenuto in questi vent'anni è proprio nella natura degli studenti di italiano e nelle loro motivazioni.

L'utilità dell'italiano

Vent'anni fa scrivevamo che l'italiano era una lingua "inutile" sul piano della comunicazione internazionale, dove si stava affermando il *global English* per le transazioni linguistiche «utili(taristiche)»: oggi non è più così.

Circa quattro milioni di immigrati vivono stabilmente in Italia e in questi anni almeno due milioni di stranieri hanno vissuto in Italia per poi far ritorno al loro Paese d'origine, vuoi per scelta vuoi a causa della crisi economica: per questi sei milioni di persone l'italiano è stato una lingua non solo utile ma indispensabile. Lo stesso discorso vale per l'immigrazione temporanea e ricca: studenti Erasmus o di progetti come Ciencias sem fronteiras, Marco Polo, Turandot e così via; personale di aziende multinazionali che hanno sedi anche in Italia e che continuano a comprare aziende italiane rese facilmente acquistabili a seguito della crisi economica; pensionati o benestanti nordeuropei che acquistano case in Italia. Queste persone hanno bisogno di una didattica che tenga conto del fatto che l'input in italiano è a loro disposizione ventiquattr'ore al giorno, vivo, autentico, e che quindi l'insegnamento deve mirare a districarsi in questa foresta linguistica, a imparare ad imparare anche in assenza di un docente accanto, a distinguere dialetto da italiano, ecc.

Una fascia minore di persone per le quali l'italiano è utile si trova all'estero: vent'anni fa si parlava essenzialmente di addetti al turismo, soprattutto in considerazione del fatto che il turista italiano sapeva raramente e male l'inglese; in questi vent'anni abbiamo assistito al fenomeno della delocalizzazione, con migliaia di imprese italiane grandi, medie e anche piccole che hanno impiantato sedi in Europa dell'Est e nel Maghreb, inducendo una necessità di italiano per i quadri locali che devono interagire con la proprietà e con la dirigenza italiana. In queste aree l'italiano rimane in quantità omeopatica nei dipartimenti di filologia romanza, è per così dire esploso nelle facoltà economiche e tecniche e nei centri linguistici, nelle scuole private, nei corsi aziendali.

Quindi l'italiano non è più una lingua "inutile", un lusso intellettuale, che implica un pubblico interessato al fatto linguistico in sé, che vuole imparare un buon italiano, spesso legato alla grande cultura italiana – da quella materiale della cucina a quella alta di Dante, Michelangelo, Puccini, Fellini – è anche una lingua di comunicazione quotidiana, richiesta da persone che premiano l'efficacia pragmatica rispetto all'accuratezza e alla correttezza.

Sulla base di queste considerazioni, il titolo del volume non è più semplicemente *Didattica dell'italiano a stranieri*, in cui «stranieri» significava persone che abitano in altri paesi e continenti, ma suddivide il discorso tra le varie situazioni glottodidattiche, cioè lingua seconda, straniera e etnica.

Gli studenti di italiano

Vent'anni fa il pubblico «straniero» era essenzialmente costituito da due categorie: da un lato i discendenti di italiani, che spesso usufruivano dei corsi finanziati dalla Legge 153 sul mantenimento della lingua italiana o che volevano accompagnare l'ottenimento

della doppia cittadinanza, concesso all'inizio del secolo, con una competenza nella lingua d'origine; dall'altro, gli studiosi di arte, musica, letteratura, storia, religione cattolica e altre branche della cultura italiana.

Oggi questi due pubblici sono cambiati: stando ai dati che ogni anno pubblica il Ministero degli Affari Esteri, al cui sito si rimanda, la presenza di discendenti di italiani che vogliono recuperare le loro radici anche attraverso lo studio della lingua d'origine della loro famiglia va scemando, come è naturale mano a mano che si affacciano le terze, quarte, quinte generazioni; di converso, quella delle persone senza alcuna origine italiana che si avvicinano alla nostra lingua aumenta, e si articola in almeno due categorie: gli studiosi di arte, musica e così via, che vogliono una lingua bella e colta, ricca e complessa; gli adolescenti che devono scegliere una seconda lingua straniera oltre all'inglese e che scelgono l'italiano sia perché *Italian is cool*, come recita lo slogan usato negli Stati Uniti, sia perché il francese è snob, il tedesco è difficile, lo spagnolo è da immigrati – e così via nella fiera dello stereotipo. Invece, studiare l'italiano è originale, esotico, non comune: e questi adolescenti vogliono una lingua approssimativa in cui la correttezza formale è una preoccupazione secondaria, come succede per il loro apprendimento dell'inglese: serve per chiacchierare in chat o skype, per ascoltare canzoni, per «rimorchiare» nelle spiagge.

Le indicazioni della politica linguistica a sostegno dell'italiano nel mondo, stando agli Stati Generali tenuti nell'ottobre del 2014 presso il Ministero degli Esteri, lasciano intravedere un progressivo interessamento verso questa seconda fascia, rispetto a quella delle persone colte e innamorate dell'arte italiana, mentre indicano ancora come prioritario il mantenimento della lingua etnica ma – temiamo – più il fatto che i discendenti degli italiani eleggono membri del Parlamento, e quindi vanno curati, che per un'effettiva considerazione delle dimensioni e della conformazione del “mercato” costituito da questi studenti di italiano.

È dunque cambiato il destinatario della proposta di italiano come lingua seconda o straniera o etnica, comportando un cambiamento nel concetto di «quale italiano insegnare».

La didattica dell'italiano

In questi vent'anni si è assistito a un deciso cambiamento di rotta anche sul piano glottodidattico, cioè del modo di insegnare una lingua.

Non approfondiamo qui il tema in prospettiva storica, cui abbiamo dedicato un volume (2009)¹ e un'ampia sezione del nostro volume del 2012 (cap. 1)², cui il presente volume è in parte parallelo. Ci basterà dire che nei primi anni Novanta, quando uscì *Didattica dell'italiano a stranieri*, eravamo al culmine della grande ondata prodotta dalla rivoluzione copernicana nell'insegnamento delle lingue, il *Modern Language Project / Projet Langues Vivantes* iniziato nel 1967 dal Consiglio d'Europa, che aveva prodotto i Livelli soglia (quello dell'italiano era del 1981) e che nel 1992 aveva portato alla prima versione ufficiale del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*. Si era quindi nel pieno di

¹ Balboni P.E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET Università (n.d.r.).

² Balboni P.E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università (n.d.r.).

un approccio comunicativo a forte caratterizzazione socio-pragmatica, che aveva come denominatore comune l'inglese, lingua molto facile da insegnare in maniera funzionale e dotata di una struttura morfologica, ma in parte anche sintattica, assai limitata rispetto alle lingue romanze.

In vent'anni i “comunicativisti duri e puri” hanno preso atto del fatto che insegnare una lingua come l'italiano, lingua romanza complessa in sé e che in molte regioni e in molte comunità di immigrati convive con altre lingue romanze, dette «dialetti», può andar bene per studenti con pochissimo tempo e non interessati a qualcosa di più di uno scarno A1, ma che appena si cerca una maggiore solidità e complessità il «comunicativismo» (nome che attribuiamo alla vulgata dell'approccio comunicativo che mira al “comunicare in qualche modo, basta che il messaggio arrivi all'interlocutore”) non è più funzionale, serve invece un approccio generale e un metodo specifico che prendano in considerazione la complessità della lingua e della nozione di «competenza comunicativa», troppo sbrigativamente data per definita ed acquisita fin dagli anni Ottanta (e che quindi in questo volume dovremo ri-definire).

Inoltre, gli anni Novanta e i primi anni Duemila hanno visto anche una grande quantità di ricerca sia nella dimensione neuro-psicolinguistica, legata al chi apprende: i temi delle intelligenze multiple, dei differenti stili cognitivi e d'apprendimento, dell'attitudine all'apprendimento linguistico che caratterizzerebbe alcuni più che altri, dell'opposizione tra persone olistiche e persone analitiche, concrete e astratte, che si affidano ai percorsi *bottom up* oppure *top down*, e così via, sono temi che hanno avuto una forte ricaduta nella riflessione glottodidattica cosiddetta «umanistica», che cerca di studiare come le singolarità e le potenzialità di ogni persona possano essere sia sostenute sia poste al servizio di compagni che, in quel preciso compito da eseguire, sono svantaggiati.

Infine, questi ultimi vent'anni hanno visto l'irrompere, inimmaginabile negli anni Novanta, delle tecnologie utili all'apprendimento linguistico: nel 1994 non esisteva Internet, con le sue banche dati di documenti, giornali, canzoni, testi di tutti i tipi, non esistevano le mail, skype, i social network che possono mettere in contatto in tempo reale gli studenti stranieri con coetanei italiani usando metodologie come il tandem linguistico. Abbiamo visto per qualche anno docenti che si sono messi al servizio delle tecnologie, dimenticando la grande lezione di uno dei padri nobili della glottodidattica italiana, Giovanni Freddi, che fin dagli anni Sessanta, quando per primo sosteneva l'uso dei supporti glottotecnologici, iniziava ogni lezione ripetendo: «le tecnologie vanno bene, purché siano al servizio dell'uomo», cioè, nel nostro caso, dell'apprendimento dell'italiano da parte di persone straniere – soprattutto quelle che vivono all'estero e quindi non hanno alcuna forma di immersione ambientale nella lingua che vogliono apprendere.

Sono cambiati gli studenti, la lingua da insegnare, la metodologia di insegnamento, le tecnologie disponibili sia all'insegnante per la didattica sia agli studenti per l'uso autonomo, tecnologie che hanno creato un'accessibilità ai testi e ai parlanti italiani inimmaginabile nel 1994 – e quindi non ci resta che ripensare quel volume ex novo, per questo nuovo mondo.

Paolo E. Balboni