

Il progetto «Trentini nel mondo» di ICoN

Roberto Tomassetti

Consorzio interuniversitario ICoN

Introduzione

Nel presente articolo si vuole descrivere un'esperienza di insegnamento on-line dell'italiano come lingua straniera o seconda a classi di individui oriundi italiani residenti all'estero.

Questi apprendenti, con tutto il loro portato di vissuto personale, di conoscenza attuale e potenziale della lingua e della cultura italiana possono considerarsi destinatari tradizionali e in un certo senso «antichi» dei processi di insegnamento e apprendimento della lingua italiana, tra i primi cioè a sentire vivo e urgente il «bisogno» di rivolgersi all'apprendimento della nostra lingua e cultura; ma nello stesso tempo «nuovi», spesso trascurati dalle ricerche dei potenziali utenti di percorsi di insegnamento-apprendimento linguistico, ponendosi spesso al confine tra la lingua madre (L1) e la lingua straniera o seconda (L2) come «oggetti-soggetti» del tutto *sui generis* all'interno della domanda di conoscenza della lingua italiana e della sua cultura.

Per questa ragione «bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse»¹ di questi apprendenti sono stati trattati e considerati sotto una luce specifica, tale da evidenziare i punti di forza e le difficoltà che si sono presentate all'interno di un percorso didattico prestabilito: è stato cioè dato il giusto spazio alle voci «dirette» e indirette di tale tipologia di apprendenti che, con le loro specifiche attitudini e peculiarità espresse nell'approccio e nella partecipazione al processo di insegnamento-apprendimento, hanno reso con il loro contributo particolarmente interessante e stimolante la sfida.

Il target / contesto di riferimento

Il progetto cui ho partecipato può essere inquadrato nella «nuova» politica linguistica dello Stato italiano a favore dell'educazione nella lingua di origine delle nuove e vecchie generazioni di emigrati italiani all'estero, incoraggiata anche dalle analoghe iniziative internazionali (Unesco) e comunitarie (Consiglio d'Europa).

In generale si può dire che la politica linguistica dell'Italia era stata al contrario molto carente nei confronti delle prime generazioni di emigranti del XIX secolo e ancora fino agli anni cinquanta e sessanta del secolo scorso, per motivi anche abbastanza complessi². Le famiglie emigrate non ricevevano in generale alcun sostegno per la loro integrazione né da parte dell'Italia, né da parte dei paesi d'arrivo, ma dovevano autonomamente «assimilarsi» per quanto possibile e necessario alle lingue-culture d'arrivo, per sopravvivere nei nuovi contesti sociolinguistici e culturali.

Di conseguenza, i loro maggiori o minori «successi» nell'integrazione sociale ed economica nella società dipendevano in grande misura dalla maggiore o minore capacità di acquisizione della nuova lingua. Tale obiettivo era profondamente in relazione con i fattori socioculturali iniziali, quali il grado di istruzione e di scolarizzazione nella lingua «di origine», spesso molto basso; la conoscenza e l'uso esclusivo o subalterno dei dialetti e di conseguenza la capacità di gestire codici e varietà diverse a seconda del contesto comunicativo; la capacità pratica di gestire in una lingua «ufficiale» (o al contrario in dialetto) situazioni sociolinguistiche del dominio pubblico o professionale e, insomma, tutte quelle situazioni che richiedono una varietà e una competenza pragmatica e linguistica meno familiare e quotidiana, legata a bisogni «esterni» specifici.

In molti dei nostri connazionali emigrati di quella generazione fu più ovvia e semplice la tendenza all'assimilazione alla cultura e all'uso della lingua d'arrivo per moltissime di queste situazioni, anche in vista della necessità e della responsabilità di trasmettere la nuova lingua ai figli, perché sapessero muoversi con minori problemi nella scuola e in genere nel nuovo contesto linguistico e culturale. Rimanevano invece dominate dall'italiano (o dai dialetti italiani) le comunicazioni familiari, private e tutte quelle situazioni che potremmo dire «interne» o legate al contesto d'origine migratorio.

A partire dagli anni settanta, invece, con la scoperta di molte nuove problematiche legate all'educazione e con il rinvenimento di nuovi strumenti, metodi e approcci ad esse collegati, si giunse a una maggiore coscienza della questione dell'emigrazione italiana all'estero. Tale questione, infatti, poteva essere associata, per certi aspetti, allo status sociolinguistico degli immigrati in Italia, stranieri o anche italiani provenienti da diverse aree geografiche d'Italia, e come tali detentori di «codici» linguistici diversi, con i quali dovevano gestire situazioni sociali specifiche.

In tale senso, la sensibilizzazione a certe problematiche di bi-trilinguismo poteva essere estesa, oltre agli immigrati italiani in Italia, agli «antichi» emigrati italiani all'estero e particolarmente alle nuove generazioni. I figli degli emigrati italiani, nati all'estero e portatori di un repertorio linguistico composto e *sui generis*, erano quotidianamente alle prese con diversi codici e identità potenziali, riconducibili cioè ad almeno due lingue-culture: quella del paese d'arrivo e quella appresa dai genitori, legata alla propria origine e all'Italia³.

Secondo gli studi appena menzionati, le caratteristiche linguistiche e culturali degli individui di origine italiana, stanziati in diverse aree del pianeta, possono differenziarsi più o meno profondamente per diverse ragioni, quali la situazione socioculturale di origine; la propria personalità, identità o età; il più antico o più recente stanziamento; le caratteristiche del paese di destinazione: tutti fattori decisivi della maggiore o minore integrazione con le lingue-culture d'arrivo e, analogamente, della conservazione dell'italiano.

A questo proposito, come dimostrato anche dall'indagine *Italiano 2000* (De Mauro, Vedovelli, Barni e Miraglia, 2001), si rileva una «tendenza inversa circa la presenza dell'italiano e della lingua del paese ospite» (Vedovelli, 2002a, pp. 190-92), negli individui di origine italiana: a partire dalle generazioni più anziane, l'italiano mischiato spesso più o meno consapevolmente con il dialetto d'origine risulta prevalente e va a diminuire man mano che diminuisce l'età degli individui, dai più anziani ai giovanissimi, per lasciare il posto a lingue e culture di arrivo.

Inoltre, a proposito del repertorio linguistico a disposizione degli individui in questione e alla scelta di un idioma o dell'altro, nel caso in cui l'assimilazione alla lingua d'arrivo non sia stata totale, secondo Vedovelli (2002a, pp. 190-92)

la situazione di emigrazione è un laboratorio di contatto tra lingue. Ogni parlante sperimenta in diverso grado il fatto di essere al centro di tensioni e di tendenze di espansione, di sopravvivenza e di morte di idiomi

che possono essere definiti in

grado di presenza, di livello di mantenimento e di perdita. [...] Dalla complessità di tale situazione derivano conseguenze anche sul concetto di «competenza linguistica»: in una corretta visione, questa coincide con l'ampiezza dello spazio di idiomi a disposizione degli individui e dei gruppi, e con la capacità di muoversi entro tale spazio linguistico, cioè di scegliere i mezzi espressivi più appropriati alle esigenze e agli scopi dell'espressione e della comunicazione.

In tale senso si spiega del resto l'alternanza tra italiano / dialetti italiani / lingua del paese d'arrivo per tali individui che si misurano nelle loro relazioni sociali,

comunicative e, quindi anche linguistiche, con situazioni, ruoli, scopi, contenuti ed esigenze diverse: la scelta dell'una o dell'altra varietà o lingua dipende infatti da variabili e da scelte che potremmo dire «strategico-funzionali», determinate da situazioni di diglossia o anche di bilinguismo e trilinguismo.

In altre parole, gli individui di origine italiana agiscono spesso nel loro spazio linguistico e comunicativo, alternando varietà linguistiche diverse per situazioni e ruoli diversi, secondo abitudini e usi ben delimitati (diglossia) o anche alternando più o meno consapevolmente le varietà del proprio repertorio in maniera meno rigida e schematica, tale da dare luogo a una certa permeabilità e interconnessione tra i diversi codici, che si registrano anche in ambiti non differenziati e non rigidamente predefiniti (bi-trilinguismo) (Bettoni, 1993).

Se infatti le prime generazioni di emigrati all'estero vivevano la loro identità linguistica spesso come un limite da superare per la completa integrazione sociale e nello stesso tempo come un segno importante di demarcazione e affermazione della propria identità culturale, le nuove generazioni possono oggi, entro certi limiti, «permettersi il lusso» di non dover caricare di tale importanza la scelta di una varietà o dell'altra del proprio repertorio linguistico. Essi attingono ad esso, selezionando una variabile piuttosto che un'altra, a volte solo per preferenza personale o per motivi di efficacia o di «stile»; altre volte per segnalare un cambiamento di tema, di tono o di interlocutore.

In altre parole, il passaggio da una lingua all'altra (*code switching*) è tuttora un fenomeno frequentissimo per segnalare un cambio di situazione, di registro o di ruolo nella comunicazione, mentre la mescolanza tra una lingua e l'altra (*code mixing*), non sempre intesa a sottolineare cambiamenti nella comunicazione, dà la misura di un repertorio variegato e composito che si caratterizza sempre più in senso plurilinguistico e pluriculturale per questa tipologia specifica di parlanti, in particolare per le nuove e nuovissime generazioni.

Accanto alle tendenze sopra accennate, dunque, assistiamo sempre più a nuove direzioni e atteggiamenti. In molti casi nei giovani di origine italiana, la cui lingua madre sia quella del paese ospite, la riscoperta della propria lingua-cultura d'origine si rivela un fattore importante e anzi necessario all'affermazione della propria identità e personalità, che non necessariamente si oppone a quella già acquisita, ma che anzi la integra e completa «per impedire che esplodano i conflitti fra identità mai pienamente conquistate e per consentire lo sviluppo armonico della personalità» (Vedovelli, 2002a, pp. 190-92). E ancora (Vedovelli, 2002b): «Nel caso dei migranti la competenza multilingue diventa segno e strumento di un autentico sviluppo individuale e apporto fondamentale allo sviluppo complessivo della società».

Il profilo apprendenti oriundi e la certificazione DITALS 1

Le aree tradizionali per le migrazioni italiane avvenute nei secoli precedenti sono rimaste mete privilegiate ancora fino alla metà del xx secolo e oltre, ma ad esse se ne sono aggiunte di nuove: dagli Stati Uniti al Canada, all'America Latina, dai paesi europei della «Mittel-Europa» (Francia, Belgio, Svizzera, Germania, Olanda) o della Scandinavia (Svezia) fino alla lontana Australia⁴.

In tutti questi casi, e per ragioni diverse, il contesto e le precondizioni dell'emigrazione hanno prodotto effetti anche molto diversi sulla conoscenza e presenza dell'italiano nel repertorio linguistico e culturale di questi individui, eppure nello stesso tempo hanno delineato un quadro sociolinguistico e culturale in un certo senso analogo, che comprende cioè caratteristiche specifiche spesso comuni.

Lo schema di Bettoni (1993) classifica le caratteristiche comuni alle diverse situazioni migratorie sulla base di almeno sei variabili, allo scopo di tracciare una sorta di «profilo» dell'emigrato italiano, cui vogliamo anche in questo contesto riferirci: in primo luogo, il riferimento alla migrazione intermedia, quella avvenuta da parte delle generazioni di padri e figli negli anni cinquanta e sessanta, perché più numerosa, e cui possono fondamentalmente essere riportate, per analogia di caratteristiche, anche i figli delle generazioni precedenti; in secondo luogo, il contesto migratorio di arrivo tipico dei paesi di grande e composita immigrazione e «altamente industrializzati» (Olanda, Canada); in terzo luogo, l'appartenenza a nuclei familiari o di individui stanziati all'estero, cioè quelli che più o meno volentieri alla fine «hanno fatto del nuovo paese la nuova patria»; in quarto luogo, una distinzione necessaria tra la tipologia tipica dell'immigrato in paesi d'oltreoceano (più distanti ma anche con maggiore tendenza all'inglobamento dovuto alla politica di incremento demografico dei governi) e quella dell'immigrato in paesi europei (più vicini ma meno interessati all'inserimento e all'assimilazione per motivi esattamente opposti); in quinto luogo, la distinzione tra la tipologia sociolinguistica degli immigrati in paesi in cui il prestigio economico e culturale dell'Italia era maggiore rispetto all'atteggiamento sociolinguistico degli individui giunti in società di destinazione in cui tale condizione non era ugualmente favorevole; insieme, in sesto luogo, alla maggiore o minore familiarità e «vicinanza» tra le lingue culture di arrivo e l'italiano, come nel caso delle lingue e culture romanze rispetto a quelle germaniche.

In tali condizioni migratorie comuni, lo stanziamento nei paesi «nuovi» ha prodotto situazioni diverse per conoscenza e presenza dell'italiano nel repertorio linguistico e culturale dei protagonisti, ma nello stesso tempo analoghe, anche se possedute in «densità» diversa: dai fenomeni già descritti di *code switching* o *code mixing* al bilinguismo o diglossia tra italiano e lingua del

paese d'adozione; dalle interferenze continue tra le due lingue alla tendenza all'italianizzazione, caratterizzata da varietà più o meno distanti di «italiano popolare», ai fenomeni di dialettizzazioni dello stesso codice «lingua italiana», con tendenze alla fossilizzazione.

È proprio in questo senso, e a partire da tali conclusioni, che vari progetti di educazione linguistica di italiano come lingua etnica o seconda, tra cui il progetto «Trentini nel mondo» di ICoN (Italian Culture on the Net), sono partiti, tentando di delineare, un quadro per quanto possibile unitario di «bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse»⁵ propri di questi apprendenti, considerati come destinatari di interventi didattici *ad hoc*.

La tipologia di questi apprendenti oriundi italiani, intesi quindi come portatori di «bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse» comuni è stata già peraltro ampiamente e variamente trattata dagli studiosi dell'insegnamento dell'italiano L2: si potrebbe concludere da un certo punto di vista che tutto o quasi sia già stato detto?⁶

Senza contare che, per altri versi, molti apprendenti di origine italiana residenti all'estero sono ormai alla terza o quarta generazione: la lingua e la cultura italiana sono spesso lontane geograficamente e «affettivamente» per cui il loro approccio e interesse non dovrebbero discostarsi troppo da quello di un apprendente L2 come gli altri.

A queste affermazioni si potrebbe obiettare che «un apprendente come gli altri» in realtà non esiste, caratterizzandosi ognuno proprio per «bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse» individuali e in continua trasformazione.

E d'altra parte gli insegnanti di lingua e non solo sanno bene che è sempre possibile, oltre che necessario, elaborare un sillabo e un curriculum di studio sulla base di caratteristiche comuni agli apprendenti che facciano parte di un corso e che, con un certo margine di discostamento dalla media, tali caratteristiche sono anche riscontrabili, misurabili e verificabili.

In tutti i casi, come già accennato (Vedovelli, 2002a, pp. 190-92), tali caratteristiche possono trovare il loro comune denominatore nella ri-scoperta della propria lingua / cultura d'origine, che si pone come obiettivo di emancipazione e di evoluzione personale, legandosi alla formazione e all'equilibrio della propria identità e personalità.

A partire quindi dall'assunto e dall'obiettivo, che fa della riconquista della lingua di origine un fatto personale ma anche sociale e quindi di interesse della società nel suo complesso, si è mossa e si muove l'offerta formativa dell'insegnamento / apprendimento dell'italiano L2 nei confronti di apprendenti di origine italiana residenti all'estero.

Varie iniziative si sono registrate da parte dello Stato italiano, nelle sue diverse espressioni a carattere centrale o locale, come anche da parte di altre istituzioni interessate: solo a titolo di esempio si segnalano in primo luogo le atti-

vità degli istituti di cultura italiana all'estero; delle istituzioni universitarie italiane all'estero o operanti in rete; di altre istituzioni nazionali o sopranazionali e internazionali; della Società Dante Alighieri, che svolge da molti anni una grande attività soprattutto nei paesi a grande presenza di emigrazione italiana.

Tutte queste «realità», per quanto diverse, hanno spesso tra i loro apprendenti discendenti di italiano L2 di origine italiana e proprio in questi ambiti si è probabilmente sentita urgente e irrinunciabile la necessità di «formare» adeguatamente una tipologia specifica di docenti, non sempre italofoni, non sempre adeguatamente preparati sul piano glottodidattico teorico e/o operativo⁷.

A questo scopo l'esame di certificazione DITALS di primo livello, proposto dall'Università per Stranieri di Siena, ha previsto tra i possibili profili di scelta da parte dei candidati alla certificazione ufficiale di competenza nell'insegnamento della lingua italiana, l'insegnamento a oriundi italiani residenti all'estero, destinatari tradizionali dei processi di insegnamento e apprendimento della loro lingua d'origine.

Tale tipologia di destinatari, riconducibili a tratti comuni, può infatti determinare anche la tipologia di interventi didattici, sulla base di quelle caratteristiche comuni che si riconoscono agli apprendenti di origine italiana residenti all'estero e che riguardano, tra le altre, l'origine e le problematiche che hanno determinato tali situazioni sociolinguistiche e culturali.

È logico d'altronde che le caratteristiche socioculturali e le competenze linguistiche e comunicative possono diversificarsi anche molto per diverse ragioni, livelli e obiettivi raggiunti o da raggiungere, ma possono mantenere comunque un comune denominatore proprio in «bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse» almeno in parte accomunabili.

La DITALS 1 offrendo una prima certificazione «di base», specifica per l'insegnamento a tale profilo di apprendenti di origine italiana, costituisce una risposta concreta e utilissima a quanti insegnanti, coordinatori didattici, responsabili dell'offerta formativa di italiano L2 si trovino a operare nei confronti di destinatari-apprendenti che siano tutti o in prevalenza di origine italiana. Questi progetti formativi, infatti, pensati in molti casi unicamente per apprendenti di discendenza italiana, hanno spesso saputo fare leva sul richiamo in molti paesi «deduttivo» della lingua e della cultura italiana e sul supporto di tale specifica tipologia di individui, che con il loro contributo culturale e personale, come docenti e come apprendenti, hanno fatto, in un certo senso, da «catalizzatore culturale» anche nei confronti di altri apprendenti, non oriundi.

Inoltre il conseguimento della certificazione, insieme alla preparazione teorica e pratica per essa richiesta, indirizzano i docenti su un cammino di seria preparazione professionale e competitività spendibile, oltre che nell'ambito del profilo prescelto di apprendenti, anche in altri contesti e in generale nella pratica didattica quotidiana.

Le nuove opportunità formative e certificative divengono cioè strumenti operativi e professionalizzanti, perché costituiscono una base concettuale e metodologica specifica per operare con competenza e consapevolezza a livello di performance didattica quotidiana e in divenire.

Attraverso la preparazione specifica richiesta, i docenti già in attività e quanti si avvicinano a questa professione si misurano con l'opportunità / necessità di risistemare o di acquisire un patrimonio di strumenti e strategie sperimentate da anni di ricerca e di esperienza precedente, e come tali validi e utilizzabili sul campo. Tali competenze, usate e selezionate con coscienza, potranno diventare strumenti e contenuti dei diversi percorsi professionali di insegnamento-apprendimento linguistico⁸.

Il progetto del Consorzio interuniversitario ICoN

Anche il progetto «Trentini nel mondo», cui ho partecipato per conto del consorzio ICoN, si rivolge a questa tipologia di apprendenti oriundi, prevedendo l'insegnamento a distanza della lingua italiana come L2 o lingua etnica.

Tale iniziativa si basa sulla concessione di borse di studio, messe in palio dalla Provincia autonoma di Trento e concesse gratuitamente ai «Trentini nel mondo», che possono così accedere ai corsi di lingua italiana di ICoN, normalmente a pagamento. La provincia di Trento, analogamente ad altre istituzioni, ha stanziato fondi per sovvenzionare la partecipazione ai corsi di lingua italiana ai discendenti di trentini emigrati in quei paesi che hanno costituito le mete privilegiate delle migrazioni italiane, situati principalmente nelle due Americhe e in piccola parte in paesi europei.

Tale iniziativa vuole trovare la sua dimensione ideale nella capacità di creare un contatto e un percorso comune di apprendimento linguistico che risponda a motivazioni comuni a individui distanti anche migliaia di chilometri, ma che possono nello stesso tempo differenziarsi per caratteristiche di emigrazione oltre che per genere, età, appartenenza socioculturale e grado di istruzione.

Il Consorzio interuniversitario ICoN (Italian Culture on the Net) è un consorzio di università italiane che ha «lo scopo di promuovere e diffondere, per via telematica, la lingua, la cultura e l'immagine dell'Italia nel mondo»⁹.

Istituito agli inizi del 1999, con il sostegno del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e con la collaborazione del Ministero degli Affari Esteri, ICoN comprende circa venti Università italiane, coordinate dall'Università di Pisa, e possiede, tra l'altro, un museo, una biblioteca e un'enciclopedia digitali consultabili on-line.

I suoi obiettivi principali sono la diffusione della lingua / cultura italiana attraverso un'offerta formativa in rete differenziata, che comprende corsi interattivi di Italiano L2, corsi di formazione per docenti a distanza e in

blended learning, oltre a un corso di laurea in lingua e cultura italiana interamente a distanza¹⁰.

Il progetto «Trentini nel mondo» è partito nel 2003, formato da un gruppo di lavoro costituito da un incaricato di ICoN alla supervisione e al coordinamento e da tre insegnanti di italiano L2, tra cui il sottoscritto, con esperienza pluriennale nell'insegnamento in presenza¹¹.

L'incarico prevedeva in primo luogo l'analisi delle caratteristiche e dei bisogni dei destinatari individuati nel target e la suddivisione in livelli di competenza dell'italiano, in vista del loro piazzamento.

Il target di riferimento era in realtà molto ampio e variegato, non solo sul piano della conoscenza dell'italiano, ma anche sul piano delle differenze tra rispettive «lingue prime», delle età, delle situazioni sociolinguistiche e delle diverse motivazioni allo studio della lingua italiana. Per accedere ai corsi di questo progetto e per ottenere la fruizione delle borse di studio, basta, infatti, essere discendenti di italiani originari della regione Trentino, emigrati in qualsiasi paese del mondo e in qualsiasi periodo migratorio.

Il nostro lavoro comprendeva quindi l'analisi di queste situazioni differenziate, da conoscere per quanto possibile, suddividere e incanalare in percorsi omogenei, che fossero anche di interesse particolare e specifico per l'utenza. Per questa ragione, ogni livello di corso, che doveva distribuirsi nell'arco di nove mesi, aveva un sillabo solo in parte esistente, da integrarsi con contenuti e materiali *ad hoc*, da distribuire coerentemente sui tre trimestri del corso, al termine dei quali, compatibilmente con un *feedback* adeguato e con i progressi conseguiti, gli studenti potevano accedere al livello seguente.

Ogni percorso di apprendimento doveva quindi essere visionato e analizzato dal punto di vista di materiali, strumenti, testi, contenuti e obiettivi proposti ed eventualmente integrato con altre attività esterne, realizzate per rispondere meglio alle esigenze specifiche degli apprendenti.

Una volta analizzati e perfezionati sillabi e curricula di riferimento, sulla base degli obiettivi proposti, bisognava stabilire anche i tempi e le modalità di somministrazione delle attività didattiche, graduandole coerentemente all'interno del corso.

Gli apprendenti

La popolazione di riferimento del nostro progetto, infatti, i destinatari potenziali dei nostri programmi didattici sono stati il primo elemento da considerare e analizzare, il centro da cui far partire idee e programmi.

A parte il programma di alfabetizzazione informatica, la nostra esigenza è stata subito quella di raccogliere quante più informazioni possibili sui nostri studenti per progettare un programma specifico che risultasse nello stesso tempo utile, interessante e stimolante.

È stato cioè fondamentale conoscere, per quanto possibile, i fattori «interni» ed «esterni» della personalità degli apprendenti, quali variabili fondamentali e necessarie alla costruzione di un percorso didattico¹². Tali caratteristiche dipendono in gran parte, infatti, dai cosiddetti dati interni, che riguardano l'età, il sesso, il livello di scolarità e la professione, ma diventano importanti anche le pregresse esperienze di apprendimento di una lingua straniera – non solo dell'italiano – in presenza o a distanza, e il profitto conseguito a livello non solo oggettivo, ma anche percepito; la formazione culturale in senso più generale e l'identità sociale dell'apprendente; la capacità e l'abitudine a lavorare da soli o in gruppo; la maggiore o minore facilità di socializzazione e le esperienze formative precedenti e persino i gusti, i viaggi e lo stile di vita: in una parola, la necessità di venire a conoscenza, per quanto possibile, di «tutti gli elementi che concorrono a delineare la personalità e le attitudini di un apprendente» che «entrano in gioco come variabili fondamentali passibili di determinare richieste, bisogni e aspettative potenziali».

Ma dalla teoria alla pratica sappiamo che gli adattamenti e gli inevitabili discostamenti fanno parte del gioco: per noi la sfida era abbastanza alta perché non avevamo una conoscenza diretta dei diversi individui, ma solo alcune caratteristiche anagrafiche, linguistiche e socioculturali, insieme a i risultati di un test di piazzamento con cui determinare la suddivisione in livelli di competenza nella lingua italiana.

Per quanto riguarda la lingua madre o predominante, gli apprendenti cui il progetto si rivolgeva erano per grande maggioranza di lingua neo-latina (soprattutto spagnola o portoghese), discendenti dei gruppi migratori stanziatisi in America Latina in fasi migratorie spesso diverse. Ma nello stesso tempo erano presenti in numero rilevante gli anglofoni, residenti perlopiù negli Stati Uniti o in Australia, accanto a un numero di gran lunga inferiore di germanofoni, o appartenenti ad altre lingue-culture europee (francofoni). Mancavano invece totalmente, a riprova delle caratteristiche di stanziamento del target, i residenti in paesi dell'Africa o dell'Asia.

Anche dal punto di vista anagrafico, c'erano notevoli differenze, che richiamavano le differenze sociolinguistiche e culturali delle diverse generazioni di emigranti italiani, di cui si è già detto¹³: le loro età erano molto diverse e così anche la loro appartenenza e coscienza socioculturale e la padronanza dell'italiano. La loro competenza era veramente molto varia. Molti di loro, almeno a giudicare dai risultati del test di valutazione scritto, basato soprattutto sulle strutture linguistiche e su «norma» e «uso» dell'italiano, mostravano una conoscenza e competenza del tutto analoga a quella di un comune madrelingua. Per altri, invece, sembrava delinearsi la necessità di un intervento didattico analogo a quello previsto per i principianti assoluti di lingua seconda, in cui apparivano, episodicamente, elementi di italoфония non analizzata e ap-

parentemente non sistematizzata. In mezzo a tali posizioni estreme apparivano casi assai vari di conoscenza dell'italiano, in un quadro variegato ma nello stesso tempo *sui generis* e in qualche modo unitario.

Indipendentemente dai diversi livelli di competenza, infatti, le varietà di lingua che ne risultavano erano interessanti combinazioni di «italiano», con oscillazioni variamente marcate su tutti gli assi di variazione (diacronico, diatopico, diamesico, diastratico, diafasico): da elementi propri dello standard ricercato e quasi formale o «scritto», si passava apparentemente senza coscienza a tratti più o meno forti di substandard, fino all'italiano popolare e regionale e al dialetto. In tutti i casi, con diverse frequenze e intensità, le varietà linguistiche erano assai contaminate da interferenze con altre lingue e con termini ed espressioni dialettali, ma anche con elementi, soprattutto lessicali e morfologici, che potremmo dire desueti, provenienti da fonti molto diverse per origine e antiche come epoca di riferimento.

La valutazione degli elaborati e delle competenze linguistiche dei destinatari del corso si presentava abbastanza complesso: le loro produzioni spesso si assomigliavano, seguivano strategie analoghe, ma nello stesso tempo risultavano anche profondamente diverse nei loro esiti; in particolare le loro competenze linguistiche, sociolinguistiche e metalinguistiche sembravano sfuggire a una classificazione in livelli, basata sulla rilevazione di elementi conosciuti e da apprendere secondo coerenza e omogeneità di conoscenze. Il quadro era cioè piuttosto sbilanciato e da tale intreccio, risultavano esempi di pluri / multi-linguismo, manifestazioni di casi complessi di pluri / multi-culturalismo, spesso vissuti e «interpretati» senza completa coscienza dei confini tra l'una e l'altra componente¹⁴.

Il primo problema è stato quindi la divisione in livelli di competenza, cioè raccogliere elementi sufficienti per la valutazione e per distinguere i principianti assoluti dai numerosissimi falsi principianti e dagli intermedi, visto che era molto forte e caratteristico l'effetto «transfert» sia dalla lingua del paese d'arrivo che dal dialetto¹⁵.

A parte il dato prettamente linguistico il target di riferimento, unitario come caratteristiche ma nello stesso tempo molto variegato e composito, mostrava elementi di interesse anche sul piano delle competenze culturali, rilevate già nella fase di piazzamento, su cui occorreva fare una seria riflessione.

Certamente per tutti il riferimento all'Italia e al suo patrimonio artistico, culturale e linguistico era presente fin dall'inizio come obiettivo e aspirazione, e si sarebbe rivelato strategicamente valido e funzionale, per rimarcare un'idea di condivisione e di appartenenza del gruppo.

Tale idea di comunità era però percepita e vissuta dagli utenti-apprendenti in modi molto diversi. Per alcuni di loro, infatti, l'Italia era un paese conosciuto, meta di viaggi frequenti e di riflessioni culturali e sociali attuali. Quindi un «mondo» realisticamente presente, un patrimonio di informazioni e dati

condiviso, un argomento di cui poter discutere o raccontare. Per altri, invece, la conoscenza dell'Italia si limitava a un retaggio sbiadito di informazioni antiquate e cliché superati o mai verificati; un riferimento teorico e ideale, a volte un po' stereotipato, folcloristico e datato sul quale bisognava attivare nuovo interesse e motivazione. L'Italia di oggi è evidentemente molto cambiata rispetto alle immagini o alle fotografie dei loro nonni e tale differenza, stridente ai nostri occhi, costituiva per molti di loro un quadro di appartenenza rassicurante, opposto a volte con orgoglio e convinzione, che nascondeva anche il timore della scoperta di una realtà diversa.

Nei fatti il nostro intento didattico, formativo e informativo sul piano socioculturale attuale, risultava anche più complicato dall'intento parallelo e complementare di non tradire un senso più o meno reale di appartenenza e di conoscenza, che era stato la molla iniziale e andava quindi alimentato e sostenuto. Eppure sapevamo che il nostro obiettivo doveva anche essere quello di scardinare alcune conoscenze superate sull'Italia e sull'italiano, perché la ricostruzione del proprio patrimonio di idee e conoscenze diventasse anche ricostruzione di identità.

«La costruzione di conoscenza è strettamente collegata alla costruzione identitaria» (Logorio, 2004): in questo caso l'apprendimento in rete rappresentava un terreno in cui gli apprendenti avrebbero potuto lavorare, sotto la guida del tutor, alla costruzione di una competenza linguistica e comunicativa, che implicava necessariamente anche la (ri)costruzione di un'identità e di una personalità posseduta e conosciuta solo in parte. A questa, infatti, si legavano sempre, inestricabilmente e spesso inconsapevolmente le altre componenti: quella della lingua-cultura del paese ospite e ancora le «tracce» del dialetto (o dei dialetti) della famiglia e della comunità di origine.

La selezione dei testi e la scelta delle attività proposte si sono richiamate naturalmente al concetto di varietà e di equilibrio nella proposta didattica, che potesse essere cioè interessante, stimolante e nello stesso tempo adeguata e utile. Nel caso specifico i materiali didattici da proporre dovevano essere pertinenti e in linea con gli obiettivi già previsti e proposti nel corso «istituzionale» e con le fasi dello stesso, ma anche adeguati al mezzo, cioè alla proposta di fruizione a distanza e virtuale.

Bisognava cioè fare in modo, anche con queste attività extra, che i contenuti del *syllabus* rispondessero ai bisogni formativi specifici, cioè alle attese degli apprendenti¹⁶. Queste attese erano state oggetto di ricerca, identificazione e analisi fin dall'inizio del progetto, ma ora dovevano trovare conferma e in qualche maniera rispecchiarsi anche nella proposta di questi materiali integrativi.

In altre parole si trattava di definire di che cosa esattamente avessero bisogno i nostri apprendenti come gruppo ben identificato e pur nelle loro differenze già evidenziate, quanto tali esigenze specifiche trovassero risposta nel corso

e quali argomenti, temi, contenuti o abilità si dovessero approfondire con ulteriori attività integrative. In questo senso, non sono mancati naturalmente esercizi e attività di reimpiego e fissaggio di argomenti culturali o strutture linguistiche apprese, spesso intese come «rinforzo» alle proposte del corso istituzionale.

Alcuni materiali integrativi si presentano con un percorso di apprendimento già stabilito, con alcuni obiettivi didattici previsti e da svolgersi individualmente o anche in autoapprendimento, essendo provvisti di chiavi. Questa tipologia di materiali è quella privilegiata anche nella parte istituzionale dei corsi, con cui sicuramente i nostri materiali vogliono porsi in sintonia, riproponendone schemi e approcci di lavoro, utili alla continuità e alla coerenza interna della proposta didattica.

D'altra parte si voleva anche fornire qualcosa di diverso, che integrasse le proposte del corso di altri temi e argomenti, o anche di altre attività ed esercizi, che potremmo definire «aperti», le cui caratteristiche e i cui obiettivi non sono identificabili una volta per tutte, perché basano la loro attenzione più sul «processo» che sul «prodotto» dell'apprendimento.

Questo secondo tipo di attività lascia margini più ampi di autonomia agli apprendenti e prevede spesso, più o meno esplicitamente, un ricorso al forum di classe, in cui discutere, confrontarsi o negoziare conoscenze e capacità con gli altri.

Infatti, sono state privilegiate tutte quelle attività che spingessero alla creatività, all'azione individuale, e alla scelta dei percorsi di apprendimento ma naturalmente anche alla collaborazione e all'apprendimento collaborativo e costruttivista, strumenti e processi chiave dell'apprendimento a distanza che ben si adattano all'insegnamento / apprendimento delle lingue straniere.

Con i materiali integrativi si è cercato cioè di innescare quei processi di socializzazione e di discussione, terreno naturale dei forum di classe, che non solo sono alla base dell'acquisizione, ma risultano anche funzionali alla verifica e al *feedback* e nello stesso tempo preziosissimi per una maggiore conoscenza degli apprendenti tra di loro e da parte dei tutor. Per tutto il gruppo dei tutor, infatti, è stato davvero importante cercare di spingere gli apprendenti a venire fuori, esprimersi e lasciarsi conoscere: questo processo, più naturale nelle classi in presenza, non risulta altrettanto ovvio nel contesto della formazione a distanza e richiede quindi, in molti casi, ulteriori e continui stimoli.

Abbiamo sentito primaria, cioè, la necessità di proporre materiali didattici che incoraggiassero le dinamiche interattive tra gli apprendenti per raccogliere altre informazioni preziose sulle loro caratteristiche della personalità ma anche sulle loro pre conoscenze e competenze esplicite o tacite sulla lingua e sulla cultura italiana, da cui potevano venire contributi interessanti per il percorso pedagogico. Queste attività «integrative», sono quindi state create a partire da testi «vari»; con strategie didattiche, obiettivi e percorsi diversi ma

previsti e possibilmente interattivi; spesso non troppo vincolanti nella fruizione, per rispondere ai diversi stili cognitivi e per rispettare l'autonomia e gli interessi degli apprendenti; flessibili e opzionali, cioè da adattarsi volta per volta agli obiettivi del singolo, o di un gruppo, o della classe nel suo insieme. Sono però in generale accomunati dall'intenzione di valorizzare quanto già concretamente o potenzialmente posseduto dagli apprendenti, in termini linguistici e culturali in senso ampio, per rivivificarlo, aggiornarlo, «rimetterlo in gioco» in un processo evolutivo di risistemazione collettiva necessaria e funzionale al processo di apprendimento.

L'idea centrale, cioè, era proprio partire da queste «identità linguistico-culturali di contatto», considerandole una risorsa su cui fare leva in tutto il percorso, integrandone aspetti e caratteristiche diverse. In altre parole, abbiamo selezionato i materiali integrativi al corso istituzionale cercando, attraverso questi, di rimettere in moto i processi di acquisizione / apprendimento di lingua / cultura, tentando di riattivare eventuali blocchi interlinguistici fossilizzati, ma creando nello stesso tempo un effetto di avvicinamento e di interculturalità che evitasse eventuali ostacoli affettivi. L'attenzione per il contributo degli apprendenti era quindi sempre presente e possibilmente rilanciato all'interesse di tutto il gruppo all'interno del corso¹⁷.

Un altro obiettivo centrale nella selezione delle attività dei FILE era proporre un input linguistico-culturale che fosse il più possibile attuale e che servisse, quando necessario, a proporre un'immagine dell'Italia, della sua lingua e della sua cultura in senso lato, più attuale, aggiornata e meno stereotipata. Eravamo convinti, infatti, che in molti casi le informazioni sull'Italia e sulla sua lingua e cultura risultassero carenti o incomplete; le preconoscenze, che costituivano spesso le basi di identificazione con un'«identità italiana» e più in generale con il nostro paese, dovevano essere integrate e arricchite di altri contenuti linguistici e culturali.

Di conseguenza sono risultati molto utili tutti i testi che parlano dell'Italia di oggi come di un paese moderno, che è molto cambiato negli ultimi cinquant'anni e che sta cercando oggi di crescere e uscire dai contorni stereotipati di alcune immagini del passato. Sentivamo, cioè, l'importanza di far conoscere un'Italia nuova da quella che conoscevano molti di loro, quella dei loro nonni o genitori; un'Italia, con tanti problemi economici e sociali irrisolti ma certamente nuovi e diversi da quelli di cinquant'anni fa; un paese dove l'istruzione superiore e universitaria sono molto diffuse ma dove la disoccupazione giovanile è ancora uno dei problemi strutturali più gravi; dove i dialetti permangono con la loro importanza sociolinguistica e culturale ma dove l'italiano è ormai una lingua nazionale e comune; dove le persone viaggiano molto, grazie alle nuove tecnologie dei trasporti interni ed esterni, si conoscono sempre di più tra di loro e guardano anche al di fuori dei propri confini nazionali, condividendo con il resto del mondo progressi, dubbi, angosce e problemi comuni.

Si è cercato di mostrare che oggi le questioni e gli argomenti più trattati in Italia e dagli italiani sono simili a quelli discussi in tanti altri paesi dell'Europa e del mondo: dai problemi del lavoro, ai problemi più generali del conflitto tra progresso tecnologico e rispetto dell'ambiente; dai rapporti con gli altri paesi e con le altre culture e società ai nuovi fenomeni migratori, che oggi fanno dell'Italia un paese di immigrazioni e non più di emigrazioni; dalla cultura italiana in senso più generale e omnicomprensivo vale a dire dalla moda alle canzonette, ma anche alle discussioni sull'attualità politica e sociale agli aspetti culturali più tradizionali e quasi «legendari», quali la cucina, l'opera, la storia antica e la bellezza delle nostre città e dei nostri paesaggi. In ogni caso c'era sempre la tendenza a estendere le discussioni a temi e problemi comuni anche ad altri paesi, per far sentire tutti nella condizione di dare un contributo o un punto di vista, nato dalla propria esperienza di vita e dalla propria storia.

In questo senso molte delle attività e dei materiali didattici riguardano il lavoro, l'arte, la società, il cinema o la musica; ma anche le città, i personaggi della realtà o della fantasia più famosi d'Italia e del mondo; altri mostrano aspetti della vita quotidiana e atteggiamenti socioculturali comuni in Italia ma tali da costituire anche occasione di (ri)scoperta, di confronto e di riflessione «comparata» ed empatica. Parallelamente, sulla scia dei sillabi previsti nei corsi istituzionali, non mancano attività con obiettivi di tipo più marcatamente linguistico-strutturale, che spesso hanno dato luogo a interessanti discussioni contrastive sulle somiglianze e sulle differenze tra le lingue che, sviluppando la competenza metalinguistica nell'italiano, hanno aiutato nel processo di risistemazione e di differenziazione tra codici, necessario per la riappropriazione di una lingua-cultura che in questo caso più che mai si afferma come riappropriazione di identità.

Note

- ¹ Cfr. Consiglio d'Europa (2001, p. 12). Si veda anche Villarini (in De Marco, 2002).
- ² Secondo Carlo Levi l'emigrazione era «una vergogna sacra, che non poteva essere svelata né nominata: un peccato così profondo e necessario, che veniva censurato e respinto nell'inconscio» (Levi, 1974). Per gli studi sull'emigrazione italiana si vedano anche Lorenzetti (1994) e Bevilacqua, De Clementi e Franzina (2001).
- ³ In ambito italiano di particolare importanza, già a partire dagli anni sessanta, si ricordano, oltre quelli già citati, gli studi numerosi di De Mauro (tra cui: De Mauro, 1963; De Mauro, in Bettoni, 1986; De Mauro, Vedovelli, Barni e Miraglia, 2001), che hanno posto, con efficacia di analisi e chiarezza concettuale, la questione dell'educazione linguistica come questione identitaria.
- ⁴ In Australia in particolare l'immigrazione ha avuto effetti *sui generis* a causa dell'immigrazione «più recente e multiculturale» (Coveri, Benucci e Diadori, 1998).
- ⁵ Cfr. Consiglio d'Europa (2001, p. 12) e Villarini (2002).

- 6 Si vedano, oltre a quelli già citati, gli studi numerosi ed esaustivi di Lo Cascio (1987-1990), Haller (1991; 1993), Tosi (1984; 1995), Coveri, Benucci e Diadori (1998). Si vedano in particolare «I bisogni comunicativi in italiano L2» del profilo «Apprendente di origine italiana», in Vedovelli (2002a) e Vedovelli (2002b), De Fina e Bizzoni (2003), Balboni e Santipolo (2003).
- 7 Si vedano, per l'ambito dell'insegnamento dell'italiano all'estero, gli studi Patat (2004) e Santipolo (2006).
- 8 Per ulteriori approfondimenti e dettagli sulla certificazione DITALS, si rimanda a Diadori (2001, pp. 318-38).
- 9 Dalla *home page* del sito. Per maggiori dettagli e per conoscere l'intera offerta formativa di ICoN si visiti il sito www.italicon.it
- 10 Le Università-partner di ICoN sono Bari, Cassino, Catania, Genova, Milano Statale, Padova, Parma, Pavia, Perugia per Stranieri, Pisa, Roma «La Sapienza», Roma «Tor Vergata», Roma Tre, Salerno, Siena per Stranieri, Teramo, Torino, Trento, Venezia, la Libera Università di Lingue e Comunicazione IULM di Milano, l'Università di Napoli «L'Orientale», la Scuola Superiore di Studi Universitari «Sant'Anna» di Pisa e il Consorzio NET.TUNO. Tutta l'offerta formativa del sito è suddivisa in moduli didattici di contenuto linguistico e culturale, proposti all'interno di percorsi specifici e interattivi: dai corsi generali di lingua italiana per stranieri, ai corsi di lingua scritta e professionale, alla nuova offerta di italiano per extracomunitari residenti in Italia. Di particolare rilievo l'offerta della laurea interamente on-line, equiparata a una laurea conseguita in Italia in presenza e rivolta a studenti stranieri o italiani residenti all'estero, che abbiano una competenza avanzata della lingua italiana e un titolo di studio che consente l'iscrizione in un'università italiana. Il corso di laurea è suddiviso in quattro curricula: didattico-linguistico, storico-culturale, letterario, arti-musica-spettacolo. Con l'abbonamento a un qualsiasi corso di ICoN si può accedere a tutte le risorse del sito. Tra queste la biblioteca digitale, che consente di accedere on-line (o scaricare sul proprio computer) fino a 318 opere, tra cui quelle degli autori più importanti della letteratura italiana; il museo virtuale, che contiene le riproduzioni delle più celebri e importanti opere dell'arte italiana; un'enciclopedia, che, grazie anche all'apporto della Piccola Treccani, riporta una selezione ampia di voci enciclopediche relative al patrimonio culturale italiano.
- 11 Il gruppo di lavoro di cui facevo parte comprendeva, oltre al sottoscritto, altri due insegnanti ed esperti di italiano L2 (Gianluca Aprile e Paola Casella), con il coordinamento di un responsabile incaricato da ICoN (Nadia Gatto).
- 12 Un apprendente che si inserisce in un percorso formativo di acquisizione linguistica porta tutto se stesso, il suo vissuto, le sue aspirazioni, le esperienze pregresse e le sue conoscenze tacite o esplicite all'interno di questo, proiettandovi naturalmente interessi, dubbi, ansie e aspettative. Nel suo approccio all'apprendimento, nelle dinamiche che può essere in grado di realizzare, gestire o sostenere, deve fare i conti in primo luogo con i tratti personali, i cosiddetti «fattori interni» della personalità che fanno riferimento agli studi di Krashen e del suo «modello» (Krashen, 1977, ma anche 1985, 1994 e seguenti) e consistenti fondamentalmente in caratteristiche quali l'*età*, la *motivazione* all'apprendimento dell'oggetto di studio, la gestione delle *componenti affettive e psicologiche* della personalità, il *sex*, le pro-

prie *attitudini* e i propri *stili cognitivi* e dell'apprendimento (Pallotti, 1998; Villarini, in De Marco, 2002). Analogamente e facendo riferimento alle stesse autorevoli fonti, dobbiamo almeno menzionare i cosiddetti «fattori esterni» consistenti fondamentalmente in *input* linguistico e culturale totale proposto all'interno del corso; le capacità di *interazione* legate all'apprendimento e più in generale l'attitudine alla *socializzazione* e alle relazioni con gli altri (Pallotti, 1998). A questi vanno aggiunti e integrati i cosiddetti *fattori sociali*, identificabili con «... tutte le caratteristiche dell'ambiente in cui vive l'apprendente e il suo stile di vita» (Villarini, in De Marco, 2002, p. 79).

- 13 Si vedano i precedenti paragrafi *Il target / contesto di riferimento e Il profilo apprendenti oriundi e la certificazione DITALS 1*.
- 14 «Il più delle volte appare fuorviante considerare l'italiano (o gli altri idiomi coinvolti nella situazione migratoria) nella loro purezza: spesso il riferimento ad esso nella nostra emigrazione è solo in termini di immagine di un'identità di origine; spesso si pensa che sia italiano ciò che in realtà è dialetto; più spesso ancora gli emigrati non credono che quello che usano sia l'italiano» (Vedovelli, 2002a, pp. 190-92).
- 15 «Accanto al contatto delle lingue in purezza è normale il miscuglio, dalla cui configurazione derivano le tendenze al mantenimento e alla scomparsa dell'idioma originario della famiglia e della comunità emigrata. Così, anche i nostri emigrati all'estero vedono predominare entro gli individui e la comunità la convivenza degli idiomi fino al loro miscuglio» (Vedovelli, 2002a, pp. 190-92).
- 16 Le attese di un target di destinatari possono essere collettive, di alcuni gruppi o anche individuali; esplicite, latenti o anche inconsapevoli: l'*input* proposto doveva in ultima analisi risultare adeguato, per quantità e qualità, al livello linguistico e culturale ($input=i+1$ di Krashen, 1985), in grado di produrre un *output* evidente e significativo, che desse la misura dell'*intake* raggiunto, come progresso nelle competenze degli studenti.
- 17 «Pur centrata sull'italiano, l'azione formativa può assumere le funzioni e gli obiettivi di una educazione linguistica più generale, che veda nel contatto tra le lingue e le culture uno strumento di promozione umana e sociale» (Vedovelli, 2002a, pp. 190-92).

Bibliografia

- Balboni, Paolo E. e Santipolo, Matteo, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci, 2003.
- Bettoni, Camilla (a cura di), *Altro Polo. Italian Abroad. Studies on Language Contact in English Speaking Countries*, Sydney, May Foundation for Italian Studies, University of Sydney, 1986.
- , *Italiano fuori d'Italia*, in Sobrero, 1993, pp. 411-56.
- Bevilacqua, Piero, De Clementi, Andreina e Franzina, Emilio (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana*, vol. I, Roma, Donzelli, 2001.

Cinanni, Paolo, *Emigrazione e unità operaia*, Milano, Feltrinelli, 1974.

Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, edizione italiana, 1996-2001.

Coveri, Lorenzo, Benucci, Antonella e Diadori, Pierangela, *Le varietà dell'italiano*, Università per stranieri di Siena, Roma, Bonacci, 1998.

De Fina, Anna e Bizzoni, Franca, *Italiano e italiani fuori d'Italia*, Perugia, Guerra, 2003.

De Marco, A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci, 2002.

De Mauro, Tullio, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1963.

–, *Foreword*, in Bettoni, 1986.

De Mauro, Tullio, Vedovelli, Massimo, Barni, Monica e Miraglia, Lorenzo, *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano L2 nel mondo*, Roma, Ministero degli Affari Esteri, 2001.

Diadori, Pierangela (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2001 (rist. 2005).

Ellis, Rod, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

Haller, Hermann W., «Atteggiamenti linguistici nelle comunità italo-americane», *Rivista di linguistica*, 3, 1991, pp. 389-405.

–, *Una lingua perduta e ritrovata. L'italiano degli italo-americani*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

Krashen, Stephen, *Some Issues Relating to the Monitor Model*, in Brown, Douglas, Yorio, Carlos Alfredo e Crymes, Ruth H., *TESOL'77: Teaching and Learning ESL*, Washington (DC), 1977, pp. 144-58.

–, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longmans, 1985.

–, *The Input Hypothesis and its Rivals*, in Ellis, 1994.

Levi, Carlo, *Prefazione*, in Cinanni, 1974, pp. 5-10.

Lo Cascio, Vincenzo (a cura di), *L'italiano in America Latina*, Firenze, Le Monnier, 1987.

–, *L'italiano in Europa*, Firenze, Le Monnier, 1990.

Lorenzetti, Luca, *I movimenti migratori*, in Serianni e Trifone, 1994, pp. 627-68.

Pallotti, Gabriele, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998.

Patat, Alejandro, *L'italiano in Argentina*, Perugia, Guerra, 2004.

Santipolo, Matteo, *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, Utet, 2006, pp. 157-216, 235-65, 287-311.

Serianni, Luca e Trifone, Pietro (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. 3, Torino, Einaudi, 1994.

Sobrero, Alberto A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Bari, Laterza, 1993.

Tosi, A., *Immigration and Bilingual Education*, Oxford, Pergamon Press, 1984.

–, *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, pp. 165-94.

Vedovelli, Massimo, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del «Quadro comune europeo per le lingue»*, Roma Carocci, 2002a.

–, *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità, prospettive*, Roma, Carocci, 2002b, pp. 111-64.

Villarini, Andrea, *Le caratteristiche degli apprendenti*, in De Marco, 2002.

IN RETE

www.italicon.it

Logorio, M. B., *Alberi e fili: la costruzione di conoscenza nel forum* in «Come costruire conoscenza in rete?», ITD-CNR, Genova, 28 ottobre 2004.

Direttore responsabile: Marco Demarie
Direzione editoriale: Maddalena Tirabassi

Comitato scientifico:

Sezione italiana

Paola Corti, Università di Torino; Francesco Durante, Università di Salerno; Emilio Franzina, Università di Verona; Claudio Gorlier, Università di Torino; Anna Maria Martellone, Università di Firenze; Maddalena Tirabassi; Chiara Vangelista, Università di Genova.

Sezione internazionale

Rovilio Costa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Gianfranco Cresciani, Ministry for the Arts, New South Wales Government; Luis de Boni, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Ira Glazier, Balch Institute, Temple University, Philadelphia; Pasquale Petrone, Universidade de São Paulo; Bruno Ramirez, Université de Montréal; Lydio e Silvano Tomasi, Center for Migration Studies, New York; Rudolph J. Vecoli, University of Minnesota.

Redazione e segreteria:

Fondazione Giovanni Agnelli, via Giacosa 38, 10125 Torino, Italia
Tel. 011 6500563 - Telefax 011 6500543

Questo numero è stato realizzato con un contributo della Compagnia di San Paolo.

Altreitalie è prelevabile integralmente all'indirizzo

<http://www.altreitalie.it>
e-mail: redazione@altreitalie.it

Altreitalie intende favorire il confronto sui temi delle migrazioni italiane e delle comunità italiane all'estero. A tale scopo la redazione accoglie contributi che forniscano elementi al dibattito, così come repliche e interventi critici sui testi pubblicati. I saggi, gli articoli e le recensioni firmati esprimono esclusivamente l'opinione degli autori.

Il prezzo di ogni volume dell'edizione cartacea, ordinabile direttamente all'indirizzo della redazione, è di € 16,00.

Autorizzazione del Tribunale di Torino n. 4037/89 del 16 marzo 1989

© Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli

La riproduzione del contenuto della rivista è consentita previa autorizzazione scritta della Fondazione Giovanni Agnelli.