

L'italiano L2 in Italia e nel mondo

Katerin Katerinov

Università per Stranieri di Perugia

in C. Preite, L.T. Soliman, S. Vecchiato (a cura di),

Esempi di multilinguismo in Europa

Inglese lingua franca e italiano lingua straniera

La contrastività nella codificazione linguistica,

Milano, Egea, 2007: 53-75.

Scopo del presente contributo è di tracciare brevemente un quadro dell'italiano L2 nel mondo attraverso l'analisi delle sue componenti essenziali, tralasciando, per motivi di spazio, altri aspetti altrettanto rilevanti, quali le iniziative di politica culturale e linguistica adottate da organismi statali o privati.

Con l'avvento dell'approccio comunicativo, nato come reazione allo strutturalismo, viene messo in discussione il concetto chomskyano di *competenza linguistica*, inteso come conoscenza astratta del sistema di regole che consentono di comprendere e generare frasi grammaticalmente corrette. A esso si contrappone il concetto di *competenza comunicativa*, elaborato da Dell Hymes (1972) e da lui definito come «[...] capacità del parlante di selezionare, nell'ambito di tutte le espressioni grammaticali a sua disposizione, quelle forme che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche».

Insieme alla competenza linguistica, definita come capacità di riconoscere e manipolare i tratti lessicali, morfologici, sintattici e fonologici di una lingua, vanno sviluppate anche la competenza sociolinguistica, testuale, pragmatica, paralinguistica, cinesica e prossemica.

Con l'approccio comunicativo la lingua viene vista come strumento di azione sociale, come sistema dinamico che presenta variabilità in relazione a particolari contesti comunicativi, per cui il valore pragmatico prevale sull'accuratezza formale.

A partire dal 1971, con il «Progetto lingue moderne» del Consiglio d'Europa nel cui ambito si inscrivono i *Livelli Soglia* per le principali lingue europee, prende forma l'approccio nozionale-funzionale. Il

Livello Soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera esce nel 1981, dopo le specificazioni per l'inglese (1975), per il francese (1976), per lo spagnolo (1979) e per il tedesco (1980). L'impianto concettuale del Progetto è stato adattato per ciascuna lingua sulla base delle sue caratteristiche specifiche, con il risultato che le realizzazioni per le diverse lingue hanno costituito la prova di come il «Progetto lingue moderne» non avesse una forza teorica tale da uniformare la glottodidattica europea.

A differenza dei *Livelli Soglia*, il documento successivo del Consiglio d'Europa, il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) si propone come riferimento unico per tutte le lingue e per i diversi contesti educativi e, lungi dal voler omologare i contenuti dell'insegnamento delle diverse lingue europee, mira piuttosto a renderli comparabili.

Le tendenze succedutesi nel campo della didattica linguistica, e in particolare della didattica dell'italiano L2, non hanno prodotto riflessi sempre positivi, come chi scrive ha avuto modo di sottolineare in tempi «non sospetti» (Katerinov 1982).

Negli anni Settanta si parla soprattutto di didattica dell'inglese L2 e negli anni Ottanta l'attenzione è rivolta alla didattica dell'italiano L1. In precedenza, sin dagli anni Settanta, la didattica dell'italiano a stranieri imita in modo acritico la didattica dell'inglese L2, a cui vanno riconosciuti indiscussi meriti per quanto riguarda lo sviluppo e il progredire della glottodidattica. Forse si dimentica che l'inglese è *la* lingua, mentre l'italiano è *una* lingua che non si *deve* imparare per sopravvivere, ma si sceglie con una motivazione spesso più di carattere integrativo o genericamente culturale che strumentale. Questo, però, non significa che l'italiano debba essere considerato una «lingua di cultura», concetto da sempre caro a storici, letterati, linguisti e politici¹.

6.1 Studenti

Ritenendo ancor oggi valido il pensiero di Galilei sull'apprendimento e l'insegnamento, secondo cui «Non puoi insegnare nulla a un uomo, puoi solo aiutarlo a scoprire ciò che ha dentro di sé», non possiamo che partire dalla figura dello studente che, da ultima ruota del carro nella didattica tradizionale, è oggi diventata primaria. Gli effetti del

¹ Cfr. AA.VV. (1981); Baldelli (1987); Freddi (1987); De Mauro – Vedovelli (2002).

processo di globalizzazione, di cui si parla tanto ma che aspetta ancora di essere definito in tutti i suoi aspetti, hanno toccato anche il nostro campo. Abbiamo globalizzato la figura dello studente in modo estremo, riducendolo genericamente ad «*apprendente straniero*», mentre persino le migliaia di guerrieri in terracotta a difesa della tomba del primo imperatore Qin avevano ciascuno una propria identità etnica e culturale. Prima di pensare, quindi, a *che cosa* e a *come* insegnare l'italiano L2, bisogna tener conto dei *destinatari* e dei loro *bisogni* di lingua. Si tratta allora di definire in modo circostanziato la figura dello studente di italiano L2 oggi.

Dal confronto fra i dati di un'indagine condotta dagli anni Sessanta agli anni Novanta da chi scrive e quelli che si possono dedurre dalla situazione degli ultimi anni, si constata come oggi sia da registrare un notevole mutamento in termini di tipologia di apprendenti. A supporto di ciò basti citare il caso dell'Università per Stranieri di Perugia, nelle cui classi di lingua per la prima volta, dopo tanti anni, spesso non c'è neppure uno studente anglofono o germanofono, mentre numerosi sono coloro che provengono dall'area ispanoamericana, slavofona e dall'Estremo e Medio Oriente. Sempre più consistente è il numero di studenti che si accostano all'italiano come prima lingua straniera (vietnamiti, cinesi...). Fra coloro che provengono da quelle aree geografiche ci sono molti che hanno studiato a scuola, in maniera non sempre adeguata, l'inglese o il francese, e, per la prima volta, non manca chi studia l'italiano come prima lingua straniera.

Va detto che nell'apprendimento dell'italiano L2 questi ultimi subiscono l'interferenza non tanto dalle lingue europee apprese in precedenza, quanto piuttosto dalla lingua materna. La disomogeneità delle classi costituisce un problema di notevole portata, in quanto influenza la programmazione, i contenuti e le scelte di carattere metodologico. La stragrande maggioranza delle classi di studenti stranieri apprendenti l'italiano L2 in Italia sono mistilingue. Gli studenti affrontano lo studio dell'italiano L2 partendo da L1 diversissime sotto il profilo della tipologia linguistica, come il cinese, il vietnamita, il thailandese, lingue isolanti, o, come il giapponese e il coreano, lingue agglutinanti. Nelle lingue isolanti la morfologia è assente o estremamente ridotta, non esiste distinzione fra morfema e parola, dunque il rapporto tra morfemi e parole è completamente diverso rispetto alla lingua in apprendimento. I valori semantici, in assenza di informazioni morfematiche, sono esclusivamente affidati al lessico e alla capacità di interpretare il contesto. La modalità e la

temporalità, caratteristiche primarie del sistema verbale italiano, evidenziate dalla morfologia, in queste lingue si ottengono grazie all'aggiunta di lessico o alla sintassi, che presenta un quadro caratterizzato da un rigidissimo ordine dei costituenti. Altri studenti presenti in classe appartengono a un altro gruppo oggi ormai molto diffuso, quello delle lingue indo-iraniane, come il turco e l'ungherese, lingue agglutinanti, le cui parole (allo stato iniziale) sono costituite dalla sola radice, a cui vengono poi aggiunti prefissi o suffissi per esprimere categorie grammaticali diverse, ciascuno dei quali è portatore di una sola informazione grammaticale.

Senza necessariamente evocare i principi della versione forte dell'analisi contrastiva, va osservato che l'approccio all'italiano da parte di apprendenti di lingue tipologicamente distanti è in grande misura ostacolato dalla pressione deformante della L1 sulla L2, come si evince dalla loro produzione scritta e orale e dai test di controllo periodico. Tale interferenza si manifesta anche nel caso in cui chi si accosta all'italiano abbia precedentemente studiato un'altra lingua europea (Katerinov 1975). Almeno agli inizi, alle interferenze negative dovute a fattori riconducibili a una sorta di *imprinting* ricevuto nell'infanzia si aggiunge la pressione deformante della scrittura ideografica sulla produzione in italiano soprattutto nell'ordine sintattico di frasi semplici e complesse. Di questo sembra non preoccuparsi nessuno, da quando, per superare i limiti dell'analisi contrastiva a spiegare gli errori non riconducibili a interferenza, l'analisi degli errori prende in considerazione l'esecuzione nella sua globalità, l'*interlingua*, in cui ricorrono errori imputabili allo stadio evolutivo della grammatica personale dell'apprendente, che non sono dovuti necessariamente all'interferenza della L1, o di altre lingue studiate in precedenza, sulla L2. Tuttavia la questione non è meno preoccupante con il gruppo delle lingue flessive, di cui fa parte l'italiano stesso, caratterizzate dal fatto che un unico suffisso normalmente contiene in sé più di una informazione grammaticale. Ci si riferisce ad apprendenti germanofoni, ispanofoni, lusofoni, francofoni, anglofoni, o appartenenti a diverse aree linguistiche slave (la popolazione numericamente più importante d'Europa).

Continuando a considerare tutti i discenti come «apprendenti stranieri» a prescindere dal gruppo linguistico di appartenenza, si ha come conseguenza la formazione di classi inevitabilmente non omogenee dal punto di vista della competenza degli apprendenti. Ciò comporta il rischio di attivazione del «filtro affettivo» in coloro che,

utenti di lingue distanti dall'italiano, si vedono costretti a coesistere con apprendenti che progrediscono con ritmi più sostenuti e che ottengono in breve tempo risultati a loro preclusi. Questo fenomeno, almeno per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano L2 in Italia in classi miste, dovrebbe costituire un elemento di riflessione per chi si deve occupare della formazione di classi.

6.2 Insegnanti

In presenza di un forte aumento, sia di alunni giovani e adulti, sia di corsi di italiano all'estero, si continua a reclutare personale docente in loco e a dare scarso riconoscimento allo sforzo di formazione di nuovi docenti, messo in atto dagli atenei italiani, in particolare da quelli per Stranieri di Perugia e di Siena e Ca' Foscari di Venezia.

Il tema della formazione degli insegnanti è stato particolarmente a cuore a chi scrive sin dagli anni Settanta, quando ha cominciato a occuparsi di corsi per insegnanti su incarico del Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero degli Affari Esteri (Katerinov - Titone 1980).

Come ha più volte sottolineato Renzo Titone in varie sedi, negli ultimi cinquant'anni potremmo individuare tre orientamenti nella formazione degli insegnanti di lingue:

1. focus sul *quid*: l'attenzione è rivolta essenzialmente all'oggetto dell'insegnamento, nella convinzione che basti sapere bene una lingua per poterla anche insegnare bene. Se così fosse, nel caso specifico si dovrebbe poter presumere che esistono almeno sessanta milioni di potenziali insegnanti d'italiano a stranieri quanti sono gli italiani;
2. focus sul *quo modo*: anche qui, in diverse istituzioni di vari paesi esiste uno squilibrio a favore di un solo aspetto della preparazione degli insegnanti di lingue. Si ritiene che basti appropriarsi di determinate tecniche efficaci per mediare una lingua, anche se non la si padroneggia perfettamente. Seguendo tale orientamento, trascurando lo studio pratico della lingua, si avrebbero ottimi insegnanti sotto il profilo didattico, che sapranno insegnare bene una lingua che loro stessi non conoscono altrettanto bene;
3. *nihil faciendum*: viene respinta ogni forma di tecnica, nella convinzione, alimentata dalla tradizione gentiliana, che l'insegnante, «uomo di cultura» potrà contare sulla propria

intuizione e capacità di improvvisare. Egli viene abbandonato a se stesso e, non potendo avvalersi della propria specifica competenza, dovrà ricorrere a lontane reminiscenze scolastiche, trovandosi così impreparato a far fronte alle esigenze che si manifestano nel lavoro in classe. Si tratta dunque di un ritorno alla vecchia «regola» che chiunque sa, sa anche insegnare. Con il prepotente ingresso del computer nelle aule didattiche molto spesso, e comunque per la prima volta nella storia, gli alunni possederanno maggiori abilità rispetto all'insegnante.

Lettori e insegnanti italiani vengono reclutati per l'insegnamento dell'italiano all'estero mediante un concorso in cui contano quasi esclusivamente criteri di cultura generale e letteraria. E si tratta veramente di persone di cultura, che «sanno di greco e di latino»... ma insegnano l'italiano a studenti stranieri come se fossero italiani, magari con qualche problema di apprendimento in più. A questa tipologia appartengono insegnanti come quello che alla legittima domanda di un suo studente: «Perché si dice gliel'ho dato, dati, data, date», ha risposto sbrigativamente che si tratta di «modi di dire in italiano».

Anche coloro che seguono corsi di aggiornamento che trattano i diversi aspetti metodologici, spesso non mutano affatto le proprie strategie, collaudate nel tempo, e fanno largo uso di canzoni e giochi linguistici, la cui efficacia didattica è peraltro indiscutibile se integrati in una strategia metodologica ben strutturata, ignorando spesso l'esistenza di una branca della linguistica che si occupa di giochi di parole e combinazioni lessicali, definita ludolinguistica, posta su basi scientifiche.

È evidente che le mutate condizioni in cui si trovano a operare oggi gli insegnanti d'italiano (e di altre lingue straniere) all'estero rende indilazionabili serie iniziative di formazione e di aggiornamento, che tengano conto sia della mutata fisionomia dell'utenza, che della «crisi» di carattere metodologico che permane ad anni di distanza dall'avvento dell'approccio comunicativo e dei *Livelli Soglia*, con l'ulteriore serie di livelli orientati verso il basso (*Waystage*, *Breakthrough*) e verso l'alto (*Vantage*), che hanno poi costituito il riferimento di base nell'elaborazione dei sei livelli del QCER..

A dispetto delle indicazioni circa la metodologia da mettere in atto e la «expertise» che dovrebbero possedere gli insegnanti di lingue che

intendono condurre un approccio di tipo nozionale – funzionale – comunicativo, molti di loro subiscono le suggestioni di aggiornatori autoproclamatisi tali, che si limitano ad addestrare i partecipanti all'uso del proprio libro di testo, presentato come «toccasana» (Simone 1990) o di specialisti di linguistica generale e di didattica dell'inglese L2 che scrivono libri, fanno aggiornamento, ma non si sono mai confrontati con una classe di apprendenti d'italiano L2.

Prima di affrontare il problema dell'aggiornamento periodico e permanente dell'insegnante di italiano all'estero, vale forse la pena di soffermarsi su quello della formazione iniziale degli insegnanti di lingue in generale. L'aver conseguito una laurea in lingue in molti paesi, non sempre è garanzia di una buona formazione professionale di insegnante di lingua. È noto, infatti, che le università di tanti paesi, comprese quelle italiane, dedicano scarsa attenzione alla preparazione professionale dei futuri insegnanti. Anche l'aver conseguito un titolo specifico, abilitante all'insegnamento dell'italiano L2, magari avendo frequentato il Corso superiore, o di 5° Grado o il Corso di formazione per insegnanti d'italiano all'estero dell'Università Italiana per Stranieri di Perugia, non è sempre premessa sufficiente a garantire un'adeguata preparazione professionale. A tale proposito va aggiunto, a titolo di cronaca, che per effetto delle trasformazioni nell'ordinamento didattico dell'Università per Stranieri di Perugia, i titoli rilasciati negli ultimi anni, pur formalmente identici, si riferiscono a livelli e periodi di preparazione diversi. Fino al 1985, per esempio, si otteneva un'abilitazione all'insegnamento dell'italiano all'estero avendo frequentato otto ore complessive di didattica nell'ambito del Corso superiore, senza alcuna possibilità di verifica della competenza linguistica e didattica raggiunta. Dal 1986, con l'istituzione del Corso di formazione per insegnanti (fino al 1990 della durata di tre mesi e più tardi portato a sei mesi) le cose sono in qualche misura migliorate, ma si è ancora lontani dalla adeguatezza agli scopi del corso stesso. La presenza massiccia nel programma di discipline «culturali», vizio e vezzo della tradizione umanistica italiana, comportava un carico orario eccessivo per chi frequentava il Corso di Formazione, e riduceva la possibilità di dedicarsi ad attività più strettamente professionalizzanti, come:

- confrontarsi con una classe reale, sotto la guida del docente di metodologia e didattica;

- verificare l'idoneità dei materiali didattici realizzati autonomamente sulla base delle acquisizioni teoriche raggiunte;
- addestrarsi all'uso di sussidi e strumenti glottotecnici, attraverso i quali è possibile facilitare il processo di apprendimento dei discenti e che pertanto non dovrebbero restare esclusi dalle sue prospettive di lavoro in classe².

Sorte analoga toccherà alle problematiche connesse all'analisi contrastiva fra lingua materna e lingua straniera per individuare le dissimmetrie fra loro esistenti e all'analisi degli errori (tipologia, cause, frequenza, tecniche di prevenzione e di correzione degli errori). Si può dare il caso, insomma, che, come è stato più volte segnalato da frequentanti di varia nazionalità, da un simile corso di formazione escano insegnanti con una notevole cultura generale, ma con un'inadeguata preparazione metodologico - didattica;

- acquisire le tecniche di correzione e valutazione di elaborati prodotti dagli studenti.

Tale situazione è notevolmente cambiata in meglio con le iniziative di formazione promosse dall'Università per Stranieri di Perugia, quali il Corso di Diploma Universitario per l'Insegnamento della Lingua Italiana a Stranieri (DUILIS) e, successivamente, la Scuola di Specializzazione, cessata con l'attivazione del Corso di Laurea triennale in Insegnamento della Lingua e della Cultura Italiana a Stranieri (ILIS), dall'anno accademico 1999-2000. A ciò si deve aggiungere, dall'anno accademico 2004-2005, il Master di I livello in Didattica dell'Italiano Lingua non Materna. Quest'ultimo è aperto a laureati italiani e stranieri di qualsiasi ambito disciplinare e prevede un totale di 1500 ore di studio per un ammontare di 60 CFU. Ha la durata di circa 9 mesi e adotta modalità di insegnamento integrato: a distanza e in presenza. Richiede ai corsisti stranieri una certificazione di conoscenza della lingua italiana.

² Paradossalmente, nel programma del citato Corso di formazione, la disciplina *Sussidi glottotecnici* compare fra le materie facoltative. Da ciò consegue che l'ignaro frequentante, non essendo consapevole dell'importanza di tale disciplina ai fini della sua professione futura, opta per discipline dai nomi a lui più familiari e, una volta conseguita l'abilitazione all'insegnamento, ripropone l'immagine del professorino con il gesso in mano davanti a una lavagna nera, su cui riversare immortali regole di grammatica.

Se l'aspetto della preparazione didattica risulta allo stato dei fatti ancora carente, nonostante le diverse offerte formative, non meno problematico (almeno a giudicare dal numero di frequentanti che non superano la prova scritta di lingua, con conseguente non ammissione alle prove orali) risulta l'oggetto dell'insegnamento, e cioè l'effettiva conoscenza della lingua.

Accanto ad alcune istituzioni che si adoperano in qualche modo a formare professionalmente gli insegnanti di lingue, ce ne sono altre che si limitano solo a *informarli*.

Appare chiaro che per quanto concerne gli insegnanti d'italiano L2 nei vari paesi del mondo si dovrebbero prevedere corsi di carattere misto, che curino cioè sia la formazione iniziale che l'aggiornamento *in itinere*.

Tali corsi, sul cui carattere di urgenza non dovrebbero esserci dubbi da parte di coloro che operano nel settore, andrebbero articolati su due linee fondamentali:

- a. glottodidattica generale e specifica dell'italiano L2;
- b. strategie e tecniche glottodidattiche anche multimediali (da trattare in corsi monografici, al massimo su due tematiche alla volta, con seminari operativi per singoli gruppi di lavoro).

Va subito detto che in entrambi i casi dovrebbe essere prevista una sezione destinata alla lingua, finalizzata all'approfondimento dei suoi aspetti strutturali e della sua dimensione sociale in continua evoluzione (Katerinov 1989).

All'occhio attento di un osservatore esterno, la situazione attuale dell'insegnamento dell'italiano all'estero appare contraddistinta da due elementi negativi che rischiano di compromettere una sempre maggiore diffusione della nostra lingua.

Il primo è la mancata corrispondenza, in alcuni casi, di una sufficiente professionalità unita a una buona competenza nella L2.

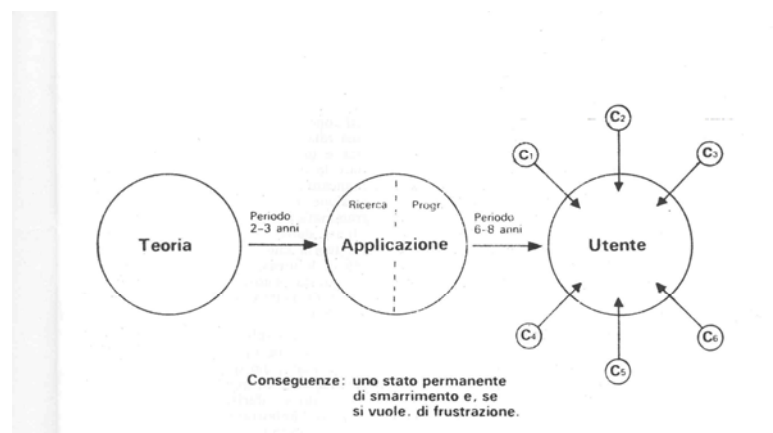
Il secondo è l'atteggiamento di gran parte dei professori che ritengono loro compito insegnare la grammatica piuttosto che la lingua o, al contrario, adottare l'approccio «comunicativo» come fosse un credo indiscusso, evitando ogni spiegazione grammaticale, anche se esplicitamente richiesta, nella convinzione che la competenza metalinguistica non faccia parte di una sufficiente competenza comunicativa.

Quello di identificare l'insegnamento delle lingue straniere per scopi comunicativi con l'insegnamento della sola grammatica è un

difetto che accomuna da secoli gran parte di coloro che operano in questo settore. Purtroppo sul ruolo della grammatica, cacciata dalla porta e rientrata dalla finestra, si continua a discutere anche nell'ambito dello stesso approccio comunicativo. Ciò non autorizza, tuttavia, a dubitare dei fondamenti scientifici della glottodidattica.

Come si può vedere dallo schema che segue, fra l'apparizione di una nuova teoria dell'apprendimento linguistico e il momento della sua applicazione a livello di ricerca sul campo e di programmazione, intercorrono da due a tre anni, e da questo momento alla realizzazione di materiale didattico ispirato alla teoria in questione passano altri sei - sette anni. Ne consegue che spesso anche il più recente materiale didattico ispirato a una precisa teoria scientifica, quando compare sul mercato per diverse cause (C1, C2, C3...) risulta già superato, se nel frattempo è venuta delineandosi un'altra teoria (cfr. figura 6.1).

Fig. 6.1



Ciò provoca non poche perplessità negli autori di materiali didattici (a eccezione di coloro che sono animati da certezze incrollabili) e negli insegnanti che devono operare delle scelte. In questo caso fra i motivi principali di diffidenza verso i metodi moderni si possono annoverare (come chi scrive ha affermato nel lontano 1975(b)) i seguenti:

- a. l'inconciliabilità dei principi di una didattica moderna delle lingue con i sillabi di corsi istituzionalizzati, il cui esame finale prevede la verifica di una conoscenza essenzialmente teorica della lingua straniera;

- b. la frequente riluttanza da parte di coloro che studiano l'italiano all'estero ad accettare metodi «antigrammaticali»;
- c. i risultati fallimentari ottenuti a seguito dell'adozione di sussidi didattici che si propongono come innovativi, ma che di innovativo hanno solo la terminologia mutuata dai nuovi approcci;
- d. la riserva, da parte di alcuni insegnanti, ad adottare metodi moderni, sulla cui efficacia non concordano neppure gli esperti di glottodidattica;
- e. il senso di sicurezza proveniente dall'adozione di metodi «tradizionali» che, oltre a riproporre una terminologia familiare dai tempi della propria esperienza scolastica, richiedono all'insegnante una ridotta partecipazione attiva al processo didattico e rendono facoltativa una preparazione specifica.

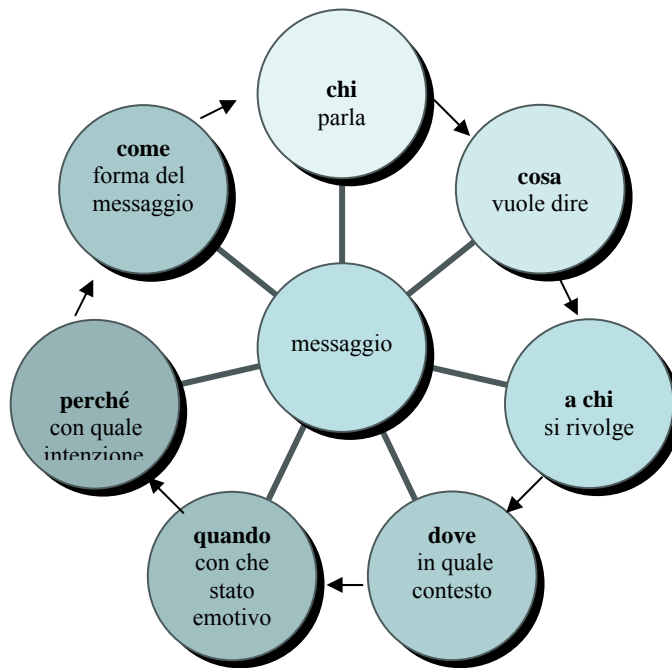
Prima di affrontare il problema del *metodo*, che di consueto sembra preoccupare maggiormente gli addetti ai lavori, si dovranno tener presenti:

- a. i *bisogni dei destinatari* dei corsi, definibili in relazione all'età, al grado di scolarizzazione, alle motivazioni e agli scopi per cui apprendono la lingua straniera;
- b. la *preparazione degli insegnanti*;
- c. la rispondenza dei *sussidi didattici* agli obiettivi che il corso persegue.

Ciò detto, al termine di un ciclo di corsi professionalizzanti, l'insegnante dovrà far propria la tesi di N. Brooks (1980, p. 114), secondo cui «Le forme linguistiche che si usano non si dispongono come appaiono nelle grammatiche, così come le farfalle, in aperta campagna, non si dispongono come il naturalista le espone in vetrina. Nella lingua viva c'è sempre un parlante, che è sempre in qualche posto, e si rivolge a qualcuno, dicendo qualche cosa. *Non possiamo avere la piena dimensione della lingua se, insieme ai fatti linguistici, non prendiamo in considerazione i particolari delle persone e dei luoghi* [corsivo dell'autore]».

Tradotto graficamente, il concetto potrebbe essere così rappresentato (cfr. figura 6.2):

Fig. 6.2 Chi dice cosa a chi, dove e quando, come e perché



Per il conseguimento di tali obiettivi si dimostra particolarmente utile, soprattutto nel caso di corsi residenziali, il lavoro per piccoli gruppi, suddivisi per tematica da esplorare.

.....

6.3 Metodologia

Consapevole del rischio di passare per un comportamentista redivivo, un fantasma del passato, uno skinneriano, un neobehaviorista ecc., riaffermo il concetto che l'apprendimento di una lingua consista in certa misura in iperapprendimento. Mi fanno pertanto sobbalzare slogan del tipo «imparare senza sforzo», «l'italiano senza fatica», «l'italiano facile», «l'italiano come un gioco»... e simili.

Non va dimenticato che la glottodidattica, come ad esempio la chimica, è una scienza e che, come ogni scienza, non cerca la verità ma la probabilità e procede passo a passo, partendo da un'ipotesi e solo quando trova piena conferma a questa, fa il passo successivo. Insomma, non è l'alchimia che cerca la pietra filosofale, e nel nostro caso il «Metodo ideale» con la «M» maiuscola. Da parte di alcuni

docenti dell'Università per Stranieri di Perugia si sta riscoprendo il cosiddetto «Metodo Guarnieri» (Guarnieri 1952), risalente agli anni - Cinquanta, che consiste in un'accozzaglia di intuizioni più o meno felici e che propone come approccio iniziale all'italiano da parte di principianti frasi del tipo «La porta è chiusa, ma la finestra è aperta», «Il padre è buono», frasi, cioè, non rintracciabili in una situazione comunicativa reale.

Nel momento in cui con il QCER si aprono nuovi orizzonti per la didattica delle lingue, sopravvivono nostalgie per un passato remoto rappresentato da una proposta spontaneistica di un professore dotato di indiscusso carisma, ma che è difficile definire metodo a pieno titolo. Del resto anche oggi una qualsiasi proposta didattica, pur se originale, viene bollata come artigianale e, per ciò stesso, considerata ascientifica.

Ho sentito più volte dire che per l'italiano si dovrebbe procedere seguendo la metodologia dell'inglese L2, con l'ausilio di una buona grammatica referenziale italiana. Questo atteggiamento, spesso condiviso anche da accademici, induce giovani autori e insegnanti ad avanzare proposte metodologiche tra le più azzardate, come si può verificare visitando il settore «Italiano lingua straniera» di una qualsiasi libreria.

Fra quanti operano nel campo della didattica linguistica non sono pochi coloro che ritengono che con l'arrivo dell'ultima proposta metodologica si debba cancellare in toto tutta l'esperienza del passato, quasi che la legge hegeliana dello sviluppo e della dialettica non fosse mai esistita.

Un altro tratto estremamente negativo è costituito dall'imitazione quasi servile della didattica dell'inglese L2, cui nessuno vuole togliere i meriti storici per quanto riguarda lo sviluppo e il progredire della glottodidattica. Forse si dimentica che l'inglese è *la* lingua, mentre l'italiano è *una* lingua che non si *deve* imparare per sopravvivere, ma si sceglie con una motivazione spesso di carattere integrativo o genericamente culturale più che strumentale. Questo, però, non significa che l'italiano debba essere considerato una «lingua di cultura», concetto caro a linguisti, storici della lingua, letterati, politici.

Inoltre, sulla base dell'esperienza personale, soprattutto negli ultimi quindici anni, con migliaia di insegnanti in America latina, in Europa, in Russia e in paesi dell'ex-blocco sovietico, in cui il russo è ancora lingua dominante, in Cina, in Vietnam, chi scrive ha dovuto

constare la scoraggiante mancanza di interesse da parte di molti insegnanti verso orientamenti del tutto nuovi per loro come l'approccio comunicativo, e, più tardi, il QCER. Le loro riserve a convertirsi alle «nuove mode» erano motivate dal fatto che con i nuovi approcci si vedevano costretti a lasciarsi alle spalle l'esperienza personale di ex-studenti, trasposta poi nell'insegnamento dell'italiano L2. Gli studenti, se da un lato si accontentavano di apprendere l'inglese anche in modo approssimativo, in modo appena sufficiente per potersela cavare in situazioni di lavoro, dall'altro lato, quando si trattava cioè dell'italiano, volevano «capire» il perché dei fenomeni linguistici, volevano essere sicuri di aver appreso alla perfezione le varie strutture della lingua, affiancando di propria iniziativa alle lezioni in classe lo studio individuale, anche quando, superato alla meglio l'esame, ripetevano lo stesso corso, per consolidare le proprie conoscenze. In genere gli studenti dei paesi citati accettano il principio che è importante la competenza comunicativa, ma vogliono perfezionare la conoscenza della grammatica per riuscire a comunicare in modo non soltanto appropriato sotto il profilo sociolinguistico, ma anche corretto dal punto di vista grammaticale.

Con questa tipologia di apprendenti, condizionati dall'enfasi sugli aspetti formali della lingua che hanno sperimentato nello studio della L1 e di altre lingue apprese a scuola, riemerge il problema di un eventuale ritorno al metodo grammaticale - formalistico, che abbiamo combattuto per una vita e continuiamo a farlo tuttora.

Con studenti di varie lingue che si accostano all'italiano si devono fare i conti con i comportamenti linguistici acquisiti e consolidati nelle rispettive L1 e con gli stili cognitivi individuali.

Il principio della bimodalità elaborato dalla neurolinguistica e applicato alla didattica linguistica non sembra trovare applicazione compiuta, nel senso che gli apprendenti adulti, avendo meccanismi di analisi e formalizzazione consolidati, possiedono un «stile emisferico» che li predispone verso una modalità sinistra nell'apprendimento (Danesi 1998).

Non si può quindi non insistere nel proporre e riproporre a studenti cinesi e vietnamiti anche intere strutture dell'italiano, per lo più lontane da quelle della loro lingua; né si può evitare di sottolineare, nel caso di studenti russi e slavi in generale, che l'opposizione fra perfetto e imperfetto italiano è cosa ben diversa dall'aspetto verbale nelle loro lingue (вид глагола). Allo studente che s'interroga sul perché in questo o quel caso si usi il congiuntivo, non si può

rispondere sbrigativamente che a quello stadio di apprendimento è prematuro parlarne o che si tratta di «grammaticherie», ma conviene dargli la spiegazione richiesta, evitando così che vada a cercarsela da solo, magari in grammatiche destinate alle scuole italiane. Allo studente anglofono che, volendo dire «Sto a Milano da 10 mesi» dice «Sono stato a Milano per 10 mesi», mutuando la struttura della propria lingua (*I have been living in Milan for 10 months*), non si può non far notare che l'uso del tempo passato in italiano restituisce un significato diverso da quello che lui intendeva veicolare; allo studente ispanofono o polacco, per esempio, non si può non spiegare il differente uso che si fa nelle rispettive lingue di «andare» e «venire». Non dimentichiamo che «Conoscere di fatto una lingua implica non necessariamente l'esecuzione di comportamenti articolatori o percettivi, ma soprattutto una soggiacente competenza che rende possibile l'esecuzione» (Titone 1971).

In effetti la grammatica, cacciata dalla porta e rientrata dalla finestra, continua a evidenziare problemi di non facile soluzione. Se gli insegnanti d'italiano si ponessero dal punto di vista degli apprendenti e provassero a ragionare con la loro mente, vedrebbero più chiaramente come alcune incongruenze della grammatica normativa (certezza > indicativo / incertezza > congiuntivo) possono condurre gli studenti fuori strada, inducendoli a formare enunciati del tipo «Mario **ABBIA** molti soldi.», e a giustificare la scelta del congiuntivo con l'argomento che non sono sicuri di ciò che affermano.

Oltre al «mostro sacro» della grammatica italiana di cui si è detto sopra, vale la pena di citare altri argomenti grammaticali che, per il modo in cui spesso vengono presentati anche in autorevoli pubblicazioni, risultano più ostici per apprendenti di varie lingue e richiedono, quindi, una mediazione più attenta:

1. *il condizionale* (che in italiano non esprime mai la condizione). Viene visto come un unico *modo* con *due* tempi, mentre la differenza tra le due forme non è temporale, bensì di tipo modale: potenzialità e non potenzialità. «Domani *verrei* volentieri con te» (azione presentata come possibile al futuro) / «Domani *sarei venuto* con te» (azione presentata come non possibile al futuro);
2. *la forma passiva*. Viene considerata l'equivalente per significato della forma attiva, per cui ogni frase può essere

trasposta nella forma passiva («Il bambino *mangia* il gelato» → «Il gelato è *mangiato* dal bambino»; «Mario ascoltava la musica → «La musica era ascoltata da Mario»);

3. *l'imperfetto*. Viene definito il tempo atto a esprimere «un'azione passata non finita», mentre è evidente che ogni azione passata, in quanto tale, è già finita e quindi non più in atto. Se proposto, come avviene in molti manuali e grammatiche, fuori dal rapporto dialettico con il *perfetto* (passato prossimo e passato remoto) l'uso dell'*imperfetto* rimane incomprensibile alla maggior parte degli studenti;
4. *il perfetto*. Le sue forme vengono definite passato *prossimo*, trapassato *prossimo* e passato *remoto*, mentre il primo può essere utilizzato anche per azioni lontane nel tempo, ma legate al presente o considerate emotivamente vicine dal parlante, senza contare che l'azione più remota, cioè anteriore persino a quella espressa dal trapassato remoto, si rende con il trapassato *prossimo* («Quando ebbe visto che gli amici se n'erano andati, andò via anche lui»).
5. *il periodo ipotetico*. A differenza di quanto sostenuto in varie grammatiche, è il criterio temporale a prevalere su quello modale e a determinare la tipologia del periodo ipotetico. Ogni periodo ipotetico *al passato* (ipotesi reale o irreali, possibile o impossibile) è sempre dello stesso tipo («Non gliel'ho detto, perché non l'ho incontrato; se l'avessi incontrato (incontravo), gliel'avrei detto (dicevo)»).

Diverse altre sono le incongruenze della grammatica normativa di cui è impossibile parlare in questa sede, sulle quali va attirata l'attenzione di chi si occupa di didattica dell'italiano L2 e ha pertanto il compito di facilitare l'apprendimento da parte di utenti di lingue diverse dall'italiano, tenendo conto del loro punto di vista (Katerinov 1987).

L'introduzione delle nuove tecnologie nella didattica linguistica, determinando un cambiamento sostanziale delle strategie di apprendimento e dei modi di interazione fra insegnante e apprendenti, comporta inevitabilmente una revisione dei metodi adottati. Le resistenze da parte di alcuni docenti di lingue verso gli strumenti tecnologici sembrano derivare soprattutto dalla difficoltà di integrarne l'uso nel processo didattico le cui procedure sono predeterminate e sottoposte al costante controllo dell'insegnante. A ciò si aggiunge il timore che il processo di apprendimento, realizzandosi sulla base di

input di entità e natura diversa da quello offerto nella classe di lingua, possa sfuggire al controllo dell'insegnante, mettendone in discussione il ruolo consolidato di unico depositario dei saperi da trasmettere agli apprendenti.

Gli insegnanti che nutrono dubbi sulla utilità di integrare nella didattica le nuove tecnologie potrebbero forse convertirsi al loro uso se riflettessero sui vantaggi che l'informatica applicata alla glottodidattica (o *glottodidattica*, termine coniato dallo scrivente negli anni Ottanta) offre per il lavoro in classe oltre che per l'autoapprendimento.

Esse consentono di mettere in atto una didattica della grammatica in linea con le più recenti teorie dell'apprendimento. Attraverso la proiezione di schemi atti a facilitare la comprensione dei meccanismi che regolano l'uso linguistico, l'insegnante può, a differenza di quanto accade con procedimenti didattici di tipo analitico (dalla regola formulata in anticipo e in modo astratto, alla dimostrazione della sua esattezza attraverso esempi spesso fuori contesto), guidare gli studenti verso la scoperta della regola e favorire il processo individuale di apprendimento, il solo che garantisce l'effettiva interiorizzazione delle regole grammaticali.

6.4 Sussidi didattici

Come per le scelte metodologiche, anche per i sussidi didattici si ripropone la tendenza a imitare i materiali per l'inglese L2.

Parlando degli autori di libri di testo e di coloro che progettano i corsi di lingua, il QCER (2002, p. 173) afferma che «I loro prodotti influenzano fortemente il processo di apprendimento / insegnamento e devono inevitabilmente fondarsi su principi rigorosi (che vengono raramente esplicitati e per lo più non in modo analitico, e possono essere addirittura inconsci) in merito alla natura del processo di apprendimento».

Spesso, viceversa, i manuali per l'italiano L2 non sono corredati di Guida per l'insegnante, nella quale vengano indicati i modelli teorici soggiacenti alle scelte metodologiche operate dagli autori. Nella maggior parte dei casi gli autori di manuali si limitano a dichiarare quali sono i destinatari, gli obiettivi e i contenuti grammaticali, lessicali e funzionali e a ribadire la presa di distanza dalla glottodidattica precognitivista, senza salvarne alcun aspetto positivo.

Dagli anni Novanta la tendenza sempre più accentuata verso forme di didattica che tengano conto degli stili cognitivi individuali ha determinato la realizzazione di materiali multimediali che, offrendo percorsi formativi in linea con i più recenti sviluppi della psicopedagogia del linguaggio, privilegiano l'approccio autodeterminato e la interattività e possono essere fruiti attraverso un computer multimediale (Katerinov 2004).

In diversi casi si tratta, tuttavia, di programmi su CD-Rom che consistono nella semplice trasposizione del libro di testo su supporto informatico, in cui all'efficienza tecnica non sempre fa riscontro l'efficacia didattica.

Soprattutto nei contesti di apprendimento fuori dall'ambiente naturale, i programmi su CD-Rom risultano di grande utilità per estendere l'esposizione alla lingua oltre le ore di lezione in classe, svolgendo attività diverse (ascoltare, parlare, leggere, scrivere, consultare banche dati in linea, quali dizionari e grammatiche), scegliendo percorsi individualizzati e seguendo i propri ritmi di apprendimento.

La presenza sullo schermo di più linguaggi (iconico, filmico, linguistico) attiva i processi cognitivi di natura bimodale ed evidenzia la dimensione semiotica del linguaggio, rendendo espliciti gli aspetti dell'interazione (i gesti, la mimica, la postura, il ritmo, l'intonazione, il tono) che non possono emergere dal solo testo scritto.

Se realizzati secondo i principi della ipermedialità, che si colloca nell'ambito della teoria costruttivista, i programmi su CD-Rom esaltano il ruolo dell'apprendente, visto come soggetto che elabora e riorganizza continuamente le informazioni in modo attivo, «costruisce» il sistema delle conoscenze in base alle proprie esperienze e attitudini, stabilisce i suoi obiettivi in base alla propria motivazione, riflette sulle sue scoperte, è in grado di navigare fra le informazioni a disposizione e di sceglierle, consultarle, elaborarle e riorganizzarle in reti associative seguendo il proprio ritmo di apprendimento, di monitorare i propri progressi e di autovalutare i risultati conseguiti.

Programmi con tali caratteristiche promuovono una sempre maggiore autonomia nell'apprendimento e contribuiscono a sviluppare abilità che hanno una forte rilevanza sul piano cognitivo, fra cui quella *euristica* (soluzione di problemi per l'acquisizione di nuove conoscenze), quella *esplorativa* (capacità di trovare l'informazione cercata muovendosi all'interno di una rete di percorsi possibili), quella

interazionale (negoiazione dei significati interagendo con l'insegnante o con i compagni) e quella *metacognitiva* (pervenire alla consapevolezza dei propri processi cognitivi).

Com'è noto, la multimedialità, combinata con l'interattività, è in grado di potenziare notevolmente i processi di apprendimento: «L'uomo ricorda il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, il 50% di ciò che vede e ascolta (multimedialità) e l'80% di ciò che ascolta, vede e fa (interattività)» (Begley 1994, p. 47). «Multimedialità è qualunque combinazione di testo, grafica, suono, animazioni e video distribuita da un computer. Quando si permette all'utente [...] di controllare quali e quando sono distribuiti questi elementi, si ha multimedialità interattiva. Quando viene fornita una struttura di elementi legati attraverso i quali l'utente può navigare, la multimedialità interattiva diventa ipermedia» (Vaughan 1996, citato da Porcelli – Dolci 1999, p. 49).

Il *software* che tiene conto dei più recenti sviluppi delle scienze pedagogiche è programmato in modo da coinvolgere costantemente il discente, offrendogli una gamma di percorsi coerenti con le mete didattiche, una varietà di esercitazioni finalizzate allo sviluppo delle abilità di base e integrate, la possibilità di confrontare la propria produzione orale con quella di un nativo, il *feedback* immediato di ogni esecuzione e il controllo automatico dei tempi impiegati e dei punteggi raggiunti, oltre a frequenti occasioni di confronto interculturale.

Lavorando in ambiente multimediale con un *software* su base ipertestuale, l'apprendente può controllare la quantità di *input* linguistico da esplorare e accedere a questo in base alle conoscenze pregresse, agli interessi, al *feedback* ricevuto nelle esecuzioni precedenti.

Il *software* più efficace sembra essere quello *complementare integrato*, che non si configura come semplice trasposizione su supporto informatico del libro di testo, ma fa parte di un pacchetto di materiali didattici di varia tipologia, di cui ricomprende e amplia i contenuti in un unico *medium*.

Tale tipologia di *software* evita il rischio di un sovraccarico cognitivo, non richiedendo all'utente di elaborare un numero eccessivo di informazioni alla volta, prevede percorsi opzionali e non obbligati, utilizza cornici informatiche che rendono il prodotto «amico dell'utente», evitando cioè schermate piene di bottoni, finestre e tendine, che possono ingenerare confusione. La realizzazione di un

software didattico presuppone dunque la stretta collaborazione fra l'autore, esperto di glottodidattica, in grado di comprendere il rapporto tra le funzionalità offerte dagli strumenti tecnologici e le mete didattiche, il progettista multimediale e il softwerista.

Questa nuova realtà, verso la quale si mostrano aperti apprendenti di varia età, presuppone il passaggio da un apprendimento interamente guidato dall'insegnante, a un apprendimento autodiretto, con la regia discreta dell'insegnante, che promuove la capacità di imparare a imparare e di acquisire una sempre maggiore autonomia nell'apprendimento.

Le differenze fra i due processi possono essere così riassunte:

contesto di apprendimento	
<i>tradizionale</i>	<i>multimediale</i>
uso prevalente di manuali	uso prevalente di tecnologie
verifica delle acquisizioni a posteriori	Feedback immediato
procedimento sequenziale	procedimento non sequenziale
unica modalità percettiva	molteplici modalità percettive
pedagogia direttiva	pedagogia non-direttiva

Un corso di lingua su Cd-Rom che intenda sviluppare una buona competenza comunicativa dovrà rendere espliciti i meccanismi della comunicazione proponendo situazioni in cui l'utente è chiamato a interagire con il programma osservando le regole sociolinguistiche che rispettano i parlanti nativi. Dovrà apparire chiaro qual è il luogo fisico in cui si realizza l'evento comunicativo (DOVE), qual è il rapporto di ruolo fra i partecipanti (chi parla a chi), qual è lo scopo per cui si dice qualcosa (PERCHÉ), quali sono gli atti comunicativi che vengono compiuti per raggiungere un determinato scopo (COME), qual è l'atteggiamento psicologico che determina gli atti comunicativi degli interlocutori (rabbia, ironia, disponibilità). Un corso di lingua su Cd-Rom realmente efficace è quello che consente di: (a) leggere un testo per procedere a un'analisi testuale o a esercizi di altro tipo; (b) avere *on-line* un dizionario monolingue o bilingue; (c) lavorare con immagini in movimento in maniera interattiva; (d) accedere a una grammatica di riferimento; (e) fare esercizi che sfruttano le potenzialità specifiche del mezzo e quindi sarebbero improponibili su un altro supporto; (f) usare la voce, con l'ausilio di un qualsiasi sistema di riconoscimento vocale, per scrivere invece di utilizzare la tastiera; (g) fare esercizi di pronuncia e intonazione, con *feedback* immediato grazie allo spettro vocalico; (h) lavorare su ipertesti *aperti*, che permettono all'utente di trasformare ogni parola in *hot word* e di

aggiungere altre unità di informazione per lui interessanti (documenti sonori o visivi, traduzioni, riflessioni personali ecc.), creando così il proprio ipertesto; (i) fare giochi linguistici per trasformare il processo di apprendimento in attività ludica.

I principi della multimedialità interattiva sono rispecchiati nell'impianto metodologico dei programmi su CD-Rom destinati ai tre livelli su cui si sviluppa il corso *Parlando italiano* (AA.VV 1999) destinato ad allievi delle scuole dei paesi comunitari, realizzato nell'ambito di un progetto transnazionale *Socrates/Lingua italiana*, cofinanziato dalla Commissione Europea, del quale chi scrive è stato responsabile per conto del partner italiano. Detti sussidi didattici, cartacei e su Cd-Rom, rispondono all'esigenza di rendere possibile, attraverso l'uso delle nuove tecnologie educative, un apprendimento individualizzato e aperto.

I programmi su Cd-Rom consentono, infatti, di:

- prolungare l'esposizione alla lingua parlata e scritta oltre le ore in classe;
- apprendere in modo attivo, seguendo ritmi e percorsi individuali (*self-pacing*);
- passare in modo non sequenziale da un punto all'altro del programma;
- esercitare le abilità di comprensione orale e scritta;
- esercitare le abilità di scrittura;
- esercitare la pronuncia e l'intonazione (con possibilità di confrontare la propria esecuzione con il modello);
- eseguire più volte lo stesso compito, confrontando le diverse prestazioni;
- controllare e valutare il proprio profitto a diversi stadi di apprendimento;
- approfondire gli argomenti delle lezioni in classe attraverso materiali linguistici nuovi;
- avere un feed-back immediato del lavoro svolto in maniera autonoma (con indicazione dei tempi impiegati e del punteggio raggiunto);
- avere a disposizione un aiuto immediato, richiamando schemi grammaticali corredati di spiegazioni.

Pur con i numerosi vantaggi che offrono i sussidi su Cd-Rom, è indubbio che questi possono soltanto integrare con le proprie

potenzialità specifiche il libro di testo, strumento insostituibile per ogni tipo di apprendimento e insegnamento delle lingue.

Bibliografia

AA.VV., *Indagine sulle motivazioni all'apprendimento della lingua italiana nel mondo*, Roma, Ministero degli Affari Esteri-Istituto della Enciclopedia Italiana, 1981.

AA.VV., *Parlando italiano – corso multimediale di lingua italiana*, Perugia, Guerra, 1999.

BALDELLI I. (a cura di), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1987.

BEGLEY S., «Teaching Minds to fly with Discs and Mice», *Newsweek*, 31 maggio 1994.

BROOKS N., *L'apprendimento delle lingue straniere (teoria e pratica)*, Firenze, La Nuova Italia, 1970.

CAMBIAGHI B., «Nuove tendenze della glottodidattica», in CAMBIAGHI B., MILANI C., PONTANI P. (a cura di), *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, pp. 195-201.

DANESI M., *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Perugia, Guerra Edizioni, 1998.

DE MAURO T., VEDOVELLI M. (a cura di), *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri*, Ministero Affari Esteri, 2002.

FREDDI G. (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Firenze, Le Monnier, 1987.

GUARNIERI R., *Metodo di lingua italiana per gli stranieri*, a cura dell'Università per Stranieri di Perugia, 1952.

HYMES D., «On communicative competence», in PRIDE J., HOMES J. (a cura di), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269-293.

KATERINOV K., «L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri», *Rassegna Italiana*

di Linguistica applicata, 2-3, 1975a, pp. 17-69.

KATERINOV K., «I sussidi didattici per l'insegnamento dell'italiano (problematica generale)», *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, VII, 1, 1975b, pp. 15-40.

KATERINOV K., TITONE R., *Formazione e aggiornamento degli insegnanti di lingue*, Perugia, Cila-Guerra, 1980.

KATERINOV K., «Tendenze funzionali nei programmi per l'insegnamento delle lingue (italiano per stranieri)», in TITONE R. (a cura di), *L'insegnamento funzionale delle lingue e i nuovi materiali glottodidattici. Analogie e differenze nell'apprendimento della prima e seconda lingua*, Milano, Oxford Institutes Italiani, 1982a, pp. 133-146.

KATERINOV K., «L'approccio comunicativo applicato all'insegnamento delle lingue straniere (e dell'italiano in particolare) nell'ambito del T-Level e del Waystage», in TITONE R. (a cura di), *L'insegnamento funzionale delle lingue e i nuovi materiali glottodidattici. Analogie e differenze nell'apprendimento della prima e seconda lingua*, Milano, Oxford Institutes Italiani, 1982b, pp. 123-130.

KATERINOV K., «La grammatica didattica e l'uso dei moderni sussidi glottotecnici», *Quaderni di metodologia dell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Perugia, Cila-Guerra, 1987.

KATERINOV K., *La grammatica didattica e l'uso dei moderni sussidi glottotecnici*, Perugia, Cila-Guerra, 1989.

KATERINOV K., «L'acquisizione di una lingua seconda nell'era digitale. La multimedialità applicata al Progetto Socrates», in *Italiano e italiani nel mondo. Italiani all'estero e stranieri in Italia: identità linguistiche e culturali*, vol. 2, Roma, Bulzoni, 2004, pp. 35-48.

PORCELLI G., DOLCI R., *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Torino, UTET Libreria, 1999.

Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, Milano-La Nuova Italia-Oxford, Firenze, RCS Scuola, 2002.

SIMONE R., «Italiano commerciale», *Italiano & Oltre*, 1, anno V, 1990, pp. 3-4

TITONE R., «Le nuove tecnologie educative e l'insegnamento delle

lingue», *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, III, 1, 1971, pp. 1-18.

VAUGHAN T., *Multimedia: Making it work*, New York, McGraw-Hill, 1996.

VISALBERGHI A., «La scuola in Italia e in Europa», in *Pirelli*, fascicolo unico, marzo 1959.

An examination of the conditions in which Italian is being taught as a foreign language today in Italy and abroad makes it abundantly clear that they are not ideal. The teachers' competence shows itself to be inadequate, in spite of the numerous note-worthy teacher-education and refresher courses offered by several universities and other educational institutions. Furthermore, the changed aspects of those who start studying Italian as a second/foreign language today call for a methodological revision, which Italian language teachers working in various educational contexts are often reluctant to undertake. The variety of teaching aids available for answering the needs of learners are also inadequate. They do not respond to learners aims or reasons for learning a foreign language, nor do they meet the objectives set forth by the course.