

## **L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME SECONDA LINGUA**

*Il presente lavoro tratta dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. Discute alcuni problemi riguardanti l'acquisizione e l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, riflette su alcuni aspetti fondamentali della lingua e sulle necessità di adattare alla glottodidattica i risultati della scienza e particolarmente della moderna ricerca linguistica.*

*Mette in rilievo la necessità di un insegnamento completo, capace di far assimilare al discente, oltre alle forme linguistiche, anche i modi di pensiero caratteristici della mentalità straniera nonché i fatti culturali. L'insegnamento dell'italiano come L2 deve promuovere non soltanto la lingua italiana, ma anche la cultura italiana; i manuali d'italiano devono presentare la lingua italiana e la cultura italiana in tutta la loro ricchezza.*

*Con il presente lavoro si vuole contribuire a definire un modello teorico basato sulle ricerche più avanzate della linguistica teorica e della linguistica applicata e capace di riflettere la situazione linguistica e culturale dell'Italia contemporanea.*

### **1. Introduzione**

Il presente lavoro tratta dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, cioè come lingua insegnata a stranieri, per cui non sono stati presi in considerazione i problemi relativi all'insegnamento dell'italiano al gruppo etnico italiano in Croazia. Negli ultimi cinquant'anni sono stati fatti molti sforzi allo scopo di perfezionare i metodi d'insegnamento delle lingue straniere e applicare i risultati della moderna scienza linguistica all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. Il presente lavoro discute alcuni problemi riguardanti l'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, riflette su alcuni aspetti fondamentali della lingua e sulle necessità di adattare alla glottodidattica i risultati della scienza e principalmente della moderna ricerca linguistica.

### **2. L'influenza della scienza sulla glottodidattica**

La glottodidattica è influenzata da molte scienze, e particolarmente dalla linguistica. La linguistica a sua volta si appoggia su varie scienze; il linguista comunica con molti scienziati, soprattutto con lo psicologo e con il sociologo; il sociologo considera i dati della linguistica nelle sue indagini dato che c'è rapporto tra fatti strutturali lessicali e semantici da una parte e fatti socio-culturali dall'altra. Il linguista deve tener conto di questi fatti socio-culturali che possono apportare un miglioramento del processo di apprendimento della seconda lingua e soprattutto un arricchimento culturale dei discenti, per cui optiamo per l'insegnamento dei fatti culturali nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua.

L'apporto della psicolinguistica è grande e consiste prima di tutto nel tentativo di aiutare l'alunno ad impadronirsi dei fatti linguistici.

La psicolinguistica, che è scienza recente, ha avuto la sua origine e i suoi maggiori sviluppi in America; nell'accezione legata alla nuova denominazione che ha sostituito l'antica denominazione – «psicologia del linguaggio», la psicolinguistica ha acquistato una singolare potenza che è in grado di stimolare molte altre scienze: la linguistica, la sociolinguistica, l'antropologia, la stilistica, la semantica, nonché la glottodidattica. La glottodidattica, aiutata da altre scienze, e in particolare dalla psicolinguistica e dalla sociolinguistica, riesce a raggiungere gli scopi pratici, culturali ed educativi che l'insegnante si propone e che deve ricercare<sup>1</sup>.

La psicolinguistica è in grado di recare notevoli contributi sul piano applicativo, specialmente in riferimento all'apprendimento linguistico, cioè allo sviluppo dell'insegnamento linguistico. Da molti anni i dati psicolinguistici si applicano con successo alla glottodidattica; i contributi della psicolinguistica alla glottodidattica sono indiscutibili. La psicolinguistica va considerata come una componente essenziale di un modello teorico, scientificamente fondato, della glottodidattica. La psicolinguistica è in grado di chiarire la struttura dello stesso processo didattico.

Non è stata la psicologia ad andare in cerca della linguistica, ma viceversa, i linguisti cercavano l'aiuto degli psicologi allo scopo di comprendere meglio l'organizzazione dei dati linguistici.

Il processo di apprendimento di una seconda lingua, diversa dalla lingua nativa, ha luogo principalmente nell'ambiente scolastico o in quello universitario. Gli insegnanti di lingue devono possedere un grado sufficiente di familiarità con la scienza linguistica, con la psicologia, con la glottodidattica e soprattutto con la lingua straniera che insegnano. L'apprendimento di una nuova lingua è influenzato dal possesso di un precedente processo linguistico, quello della lingua materna, e richiede lunghi periodi di tempo e molto esercizio, anche se si introducono procedimenti intensivi nell'insegnamento di una data lingua.

La ricerca scientifica deve dare un'illuminazione scientifica sulle condizioni psicologiche che stanno alla base di un efficace insegnamento della lingua straniera, e quindi deve costituire uno degli elementi determinanti della norma didattica. La psicologia

---

<sup>1</sup> E. Arcaini parlando di una glottodidattica scientificamente integrata affronta il problema che concerne la natura reale della lingua e dice che «...l'allievo ... ha bisogno di conoscere il linguaggio come realizzazione, e non come discorso intorno alla lingua. E il linguaggio è ... un fenomeno complesso, come è complessa la natura umana, unica capace di comunicare, verbalizzando, il proprio pensiero, comunque, o di chiarirlo, articolando in una certa forma espressiva, nell'elaborazione personale di un linguaggio interiore. L'interazione tra linguaggio e attività psichica sono innegabili, in un gioco complesso di fattori di cui possediamo soltanto alcuni elementi sicuramente valutabili; ma se pur non ci è dato ancora di penetrare appieno la complessa operazione della genesi del pensiero, ci resta sempre un vasto campo di indagine, veramente pertinente ai nostri fini: la ricerca di una definizione del pensiero stesso come somma di valori, come processo culturale in funzione di una realtà sociale, di contatti diversi, senza la presenza dei quali il linguaggio umano sarebbe ridotto ad attività estremamente elementare». Si veda E. Arcaini 1968, pp. 10-11.

cerca di approfondire la natura del processo linguistico. I fatti linguistici sono nel bambino spontanei, mentre nell'adulto essi sono in gran parte risolti empiricamente. L'acquisizione di una seconda lingua viene considerata da alcuni linguisti come un processo tutto originale e completamente diverso dal procedimento che caratterizza lo sviluppo linguistico del bambino nell'ambito della lingua materna; alcuni invece affermano chiaramente l'identità dei due processi. Tra queste due posizioni estreme che si oppongono nettamente ci sono evidentemente posizioni medie e più temperate.

Nel processo di acquisizione di una prima lingua, che è la lingua materna, e di una seconda lingua, che è una lingua straniera, ci sono molte similitudini, ma ci sono anche molte differenze. Lo scolaro, o lo studente, che già parla la lingua materna è in possesso di un sistema linguistico articolato; e questo sistema linguistico può avere l'effetto positivo o l'effetto negativo sull'insegnamento della lingua straniera: e cioè può favorire o ostacolare l'acquisto di un secondo sistema linguistico. La capacità di controllo del possesso dei fatti linguistici è maggiore a causa di una precedente maturazione espressiva e a causa della maturità dello studente. La conquista di certe capacità espressive non è graduale come nell'acquisizione di una prima lingua, ma avviene per salti che sono dovuti ad addestramento linguistico anteriore.

La sociolinguistica come scienza deve risolvere molti problemi linguistici che riguardano la vita sociale di varie comunità.

Prima di tutto deve conoscere e studiare le forze fondamentali, interne ed esterne, non soltanto linguistiche, ma anche psicolinguistiche, sociali, culturali, ambientali ed altre, perché esse influenzano il sistema linguistico del bambino durante la sua crescita e poi influenzano anche il sistema linguistico dell'adolescente.

La ricerca sociolinguistica ha due aspetti fondamentali: essa applica i metodi della linguistica a problemi nuovi che in passato erano considerati al di fuori della disciplina linguistica. Ma la ricerca sociolinguistica sviluppa anche nuovi metodi mediante i quali può affrontare con prontezza i problemi fondamentali della teoria linguistica.

La sociolinguistica riesamina il problema dell'acquisizione del linguaggio nei bambini allo scopo di approfondire le conoscenze umane sulla natura del sistema linguistico nei bambini e sulla natura del linguaggio in generale; quindi si propone anche di studiare gli universali linguistici e i problemi linguistici che sono comuni a tutte le lingue del mondo.

Le ricerche sociolinguistiche in questo campo sono delle ricerche scientifiche basilari che cercano di determinare la struttura del linguaggio quale fondamentale caratteristica umana che ha una struttura propria, caratteristica solo della specie umana, e cercano di determinare i condizionamenti che lo limitano.

### **3. La linguistica contrastiva e la glottodidattica**

Nel 1977 V. Lo Cascio pubblicava il suo articolo *Linguistica contrastiva* nel quale, parlando della didattica della seconda lingua, metteva in risalto la nascita di un nuovo

settore di ricerca linguistica che cerca di confrontare le strutture della lingua materna e quelle della lingua straniera<sup>2</sup>.

La linguistica contrastiva è una disciplina molto giovane. L'avvio a questo tipo di ricerca è stato dato soprattutto da R. Lado in *Linguistics Across Culture*<sup>3</sup> il quale sosteneva la tesi secondo cui l'insegnamento della seconda lingua ha possibilità di successo se è impostato su una descrizione parallela della struttura della seconda lingua e di quella della lingua materna, operando un continuo confronto tra le due lingue e mettendone in evidenza le differenze. Poi R. Di Pietro pubblicava nel 1971 il libro *Language Structures in Contrast* che era una delle opere fondamentali nell'ambito della linguistica contrastiva ed era in quegli anni uno dei pochi studi teorici sul piano internazionale in cui si discutevano i criteri della scelta del modello teorico dell'analisi<sup>4</sup>.

Secondo la tesi fondamentale di questa teoria l'apprendimento della seconda lingua si realizza attraverso un allargamento della competenza che il parlante ha della prima lingua<sup>5</sup>. E secondo l'altra tesi, strettamente legata alla precedente, le differenze tra L1 e L2 possono causare certi tipi di errori o dissimmetrie che rendono difficile l'apprendimento della seconda lingua e in alcuni casi lo ostacolano e danno luogo a «interferenze».

La linguistica contrastiva si preoccupa prima di tutto di trovare a livello sincronico le strutture comuni alle due lingue poste in confronto; e con ciò essa presuppone l'esistenza degli universali linguistici, cioè presuppone che sia possibile trovare le strutture comuni che servono come base per analisi degli aspetti che presentano dissimmetrie.

La linguistica contrastiva tende a scoprire le differenze tra le due lingue per contribuire a risolvere i problemi dell'apprendimento della seconda lingua, ma allo stesso tempo per capire il funzionamento del sistema della lingua materna. Anche se lo scopo della linguistica contrastiva non è principalmente quello di identificare meglio le strutture ed il funzionamento della lingua materna, un'analisi contrastiva apporta sempre

---

<sup>2</sup> Per questo problema si veda V. Lo Cascio 1977. Nel suo articolo *La linguistica contrastiva*, pubblicato in «Dieci anni di linguistica italiana», Lo Cascio scriveva: «Da qualche anno, all'interno della glottodidattica della seconda lingua, si è andato sviluppando un nuovo settore di ricerca che si propone di confrontare le strutture della lingua materna (L1) del discente e quelle della lingua che deve essere appresa (che qui chiamiamo L2 o lingua oggetto e che spesso è una lingua straniera). Tale confronto serve a scoprire le differenze di comportamento delle due lingue affinché sia possibile poi strutturare l'educazione linguistica adeguatamente prevedendo alcuni errori nell'uso di una particolare L2 ed ovviando la difficoltà nell'apprendimento di essa». p. 303.

<sup>3</sup> Si veda il libro di R. Lado del 1957, *Linguistics Across Culture*.

<sup>4</sup> Per questo problema si veda il libro di R. Di Pietro del 1971, *Language Structures in Contrast*, in cui l'autore discute i criteri della scelta del modello teorico dell'analisi e propone l'applicazione della teoria generativo trasformazionale all'analisi contrastiva pedagogica che si preoccupa di descrivere due lingue tenendo conto dei problemi di apprendimento. All'analisi contrastiva pedagogica egli contrappone l'analisi contrastiva descrittiva; nell'ambito dell'analisi contrastiva pedagogica è necessario effettuare una distinzione ben precisa tra L1 e L2, mentre l'analisi contrastiva descrittiva non effettua una distinzione delle due lingue in tipo L1 e tipo L2, ma considera le due lingue di confronto pari. Utilizzare nella prassi didattica i risultati raggiunti attraverso l'analisi contrastiva significa applicare l'analisi contrastiva descrittiva al tipo di analisi contrastiva didattica o pedagogica.

<sup>5</sup> Ma qui bisognerebbe distinguere una competenza linguistica degli adulti ed una competenza linguistica degli adolescenti.

un miglioramento della descrizione scientifica della struttura della lingua materna, mettendo in evidenza ciò che la lingua non ha, rispetto ad altre lingue e ciò che invece essa ha in più.

Numerosi sono comunque gli studi di carattere strutturalista nell'ambito della linguistica contrastiva dell'italiano. Si notano all'interno di essi vari tipi di approccio: metodo funzionale, analisi di carattere distribuzionale, lavori ispirati alla scuola di Praga, alle teorie hjelmsleviane. Numerose sono anche le analisi condotte secondo la teoria generativa. Una proposta interessante di applicazione della teoria generativo trasformazionale è stata fatta da R. Di Pietro in *Language Structures in Contrast*<sup>6</sup>. Molti lavori nell'ambito della teoria generativa sono ispirati alla semantica generativa o a un modello logico-semantico. È ovvio che la scelta del metodo di analisi è di fondamentale importanza.

Riportiamo ancora un fatto molto importante che riguarda la linguistica contrastiva e il suo affermarsi come metodo teorico e didattico. La nascita di alcuni progetti contrastivi<sup>7</sup> è di gran interesse per la glottodidattica della lingua italiana come lingua straniera.

#### 4. La traduzione e la glottodidattica

Dopo l'insuccesso del metodo didattico basato sulla grammatica e sulla traduzione<sup>8</sup> il problema della traduzione è rimasto tuttavia al centro delle ricerche dei linguisti. Gli esercizi di traduzione non possono dare allo studente un dominio diretto e intuitivo della lingua straniera. Ma gli aspetti critici e scientifici della traduzione interessano non solo gli insegnanti di lingue, ma anche, e prima di tutto, i linguisti, gli psicolinguisti, gli antropologi e i sociologi.

I linguisti possono utilizzare la traduzione per scoprire e definire elementi comparabili o opponibili di due sistemi linguistici e di conseguenza per confrontarli. La traduzione può essere definita linguisticamente come sostituzione di materiale testuale in una lingua, che è lingua di partenza, mediante materiale equivalente in un'altra lingua, che è lingua di arrivo.

---

<sup>6</sup> Per questo problema si veda R. Di Pietro, *Language Structures in Contrast*, 1971.

<sup>7</sup> Nel 1971 nasce il progetto di analisi contrastiva tra spagnolo, francese ed italiano, denominato PACEFI. I fondatori del progetto sono E. Arcaini e Bonaviri dell'Università di Bologna (e Borel, Ry e Roulet dell'Università di Neuchâtel in Svizzera). Un'altra data fondamentale per la linguistica contrastiva e per la glottodidattica della lingua italiana è la nascita del progetto contrastivo denominato I.T.A.L.S., diretto da G. Freddi e patrocinato dal C.L.A.Di.L. (Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue) di Brescia. Il progetto si proponeva di descrivere la lingua italiana come lingua straniera confrontandola con altre lingue straniere (l'inglese, il francese, il tedesco e lo spagnolo), contribuendo in tal modo all'idea di un'unità europea sul piano linguistico. Alla base di tutto il progetto c'è il metodo funzionale che si muove tra le teorie di Martinet e quelle della scuola di Praga.

<sup>8</sup> «Con il riaffermarsi dei nuovi metodi d'insegnamento delle lingue straniere, è ritornato alla ribalta il problema, già molto dibattuto nel periodo della grande riforma metodologica tra la fine dello scorso secolo e l'inizio dell'attuale, della validità della "traduzione" come metodo didattico. Dopo il fallimento di quell'assurdità che è il metodo basato sulla grammatica e sulla traduzione, ci si chiede non solo più: a che cosa serve la grammatica?, ma ancora: a che serve la traduzione?» Si veda R. Titone 1971, pp. 168-169.

Di conseguenza il problema centrale del tradurre rimane quello di trovare degli equivalenti traduttivi nella lingua d'arrivo. Uno dei compiti centrali della teoria della traduzione consiste nel definire la natura e le condizioni dell'equivalenza traduttiva. L'equivalenza traduttiva implica solo una conseguenza semantica, vale a dire, una concordanza nel significato. Nel caso di bilinguismo imperfetto, dove una delle due lingue è assolutamente dominante, il tradurre sottostà a speciali interferenze provenienti dalla lingua dominante.

Lo psicolinguista studia competentemente le modalità di un processo psicologico che connette due sistemi linguistici – e tradurre da una lingua in un'altra significa realizzare questo processo psicologico che connette due sistemi linguistici; studia il rapporto dinamico operante tra i due codici e vuole scoprire i procedimenti impiegati da un traduttore bilingue per raggiungere una percezione esatta dei significati reperiti nella lingua di partenza e per scegliere gli esatti equivalenti nella lingua di arrivo. Il traduttore perfetto deve essere non solo un soggetto bilingue, ma deve essere nello stesso tempo buon conoscitore di storia, costumi, letteratura, mentalità, ecc. tanto del proprio paese quanto del paese straniero. Il tradurre vuol dire operare un trasferimento di pensiero da una lingua in un'altra. I mezzi linguistici sono subordinati al contenuto semantico. E questo è al centro dell'attività di traduzione<sup>9</sup>.

## 5. L'insegnamento dell'italiano come seconda lingua in Croazia

L'insegnamento dell'italiano come seconda lingua deve tener conto del tipo di approccio alla lingua straniera, della definizione degli obiettivi riferiti allo sviluppo cognitivo e comunicativo degli alunni, dell'impostazione metodologica e delle tecniche didattiche nonché della continuità dell'educazione linguistica.

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera in Croazia dobbiamo distinguere almeno tre livelli d'insegnamento con caratteristiche proprie, con problemi specifici e con destinatari diversi:

1. livello universitario – insegnamento rivolto a studenti universitari – a giovani adulti
2. livello scolastico – insegnamento di scuola elementare, media e superiore – insegnamento rivolto a giovani adolescenti
3. livello di corsi per stranieri – insegnamento rivolto ad adulti nei corsi di lin-

---

<sup>9</sup> A proposito citiamo E. Arcaini che nel quinto capitolo, intitolato *Il problema della traduzione*, del suo libro *Dalla linguistica alla glottodidattica* scrive: «Tutto il dramma della traduzione sta qui: significato e contesto». Si veda E. Arcaini 1968, p. 208. Poi a p. 213 dice: «Si traduce e anche in maniera soddisfacente, ma solo a condizione che gli strumenti (linguistici e non linguistici) siano stati forniti. Il problema sta tutto qui. Se forniamo gli strumenti adeguati, traduciamo pure; diversamente la traduzione diventa una farsa o un gioco di azzardo. Oltre agli errori che dipendono dall'insufficiente informazione linguistica, ce ne sono altri che derivano dall'ignoranza della civiltà di cui la lingua è l'espressione». Poi a p. 215 dello stesso libro scrive: «Accettiamo quindi la considerazione tutta pratica che l'attività di traduzione è fatto reale. La 'pratica' — quella scolastica — tende a respingere un tipo di esercitazione che non si addice alla scuola secondaria (si intende in quei paesi che hanno già abolito la traduzione come prova d'esame, non già in Italia), perché i livelli di acquisizione linguistica e culturali sono inadeguati». Si veda E. Arcaini 1968, pp. 208, 213 e 215.

gua per adulti – insegnamento per adulti

Per quanto riguarda gli insegnanti di lingue straniere possiamo fare una tripartizione e distinguere:

1. insegnanti universitari, docenti universitari che insegnano a studenti universitari – a giovani adulti
2. insegnanti di scuola elementare, media e superiore, docenti che insegnano a giovani adolescenti
3. insegnanti di corsi di lingua per adulti

Gli insegnanti di lingue straniere sono spesso anche autori di manuali e libri didattici:

1. autori di libri per l'università – grammatiche ed altro materiale didattico destinato a studenti universitari – a giovani adulti
2. autori di libri per le scuole elementari, medie e superiori – libri scolastici
3. autori di corsi di lingua per adulti ed altro materiale didattico

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua vogliamo mettere in risalto la grande importanza dell'insegnamento della seconda lingua nelle scuole elementari o primarie.

L'apprendimento del linguaggio è basato su un'ipotesi molto importante, cioè sulla dominanza dei genitori nel processo di apprendimento della lingua materna: in altre parole, i genitori, o le persone a cui viene affidata l'educazione e la cura dei bambini, e che hanno un ruolo dominante nel corso dello sviluppo del bambino, forniscono i dati principali su cui il bambino forma il suo sistema linguistico. Quando parliamo dell'apprendimento della seconda lingua dobbiamo pensare al ruolo che i genitori hanno nell'apprendimento della lingua materna: il ruolo dei genitori viene sostituito dall'ambiente in cui l'alunno impara la seconda lingua, quindi viene sostituito dalla scuola e dalla classe; in questo caso l'apprendimento di una seconda lingua è basato sulla dominanza dei compagni di classe, dei compagni di scuola e principalmente sulla dominanza degli insegnanti di lingue straniere.

Anche se i bambini imparano il linguaggio prima di tutto dai genitori il risultato finale dell'apprendimento linguistico non è necessariamente modellato solo sulla lingua dei genitori, ma piuttosto sulla forma delle regole dominanti dei gruppi sociali con cui essi interagiscono liberamente: compagni di scuola, compagni di classe, amici; anche se i bambini hanno imparato la lingua dai genitori, accettano molto facilmente le scelte fonetiche e soprattutto quelle lessicali dei loro compagni e amici.

Su un'altra ipotesi molto importante si basa il fatto che il bambino è capace di riorganizzare in un unico sistema linguistico di dati tutto il materiale linguistico solo fino a una certa età, solo fino all'adolescenza, età in cui egli perde rapidamente questa abilità. Questa ipotesi ha un'importanza determinante per l'insegnamento della seconda lingua ed sta alla base di tutti gli attuali procedimenti di analisi linguistica e di sintesi grammaticale. I bambini di sei o sette anni non possiedono ancora gran parte dei dati sulla lingua degli adulti. I bambini hanno la capacità di riorganizzare le regole grammaticali sulla base di nuovi dati fino alla media o tarda adolescenza; quindi i bambini e gli ado-

lescenti possono imparare una lingua straniera più facilmente e più spontaneamente degli adulti, per cui optiamo per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua nelle scuole elementari, possibilmente a partire dalle prime classi della scuola elementare.

## **6. I manuali d'italiano destinati all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua**

L'insegnamento dell'italiano come seconda lingua deve tener conto dei raccordi interdisciplinari, della formazione interculturale e del riflesso dei legami geo-culturali per facilitare una scelta motivata e consapevole del libro di testo, quale strumento di accesso a una lingua naturale diversa dalla lingua materna.

Un buon libro di testo non deve trascurare i legami geo-culturali esistenti tra i due paesi e questi legami geo-culturali e linguistici sono alla base del dinamico processo di interazione tra docente, allievo e materiale didattico.

I manuali d'italiano devono rispecchiare la reale situazione linguistica e culturale dell'Italia contemporanea. I libri d'italiano destinati a stranieri devono rispecchiare da una parte la lingua descritta dalle grammatiche italiane e dall'altra i risultati degli studi psicolinguistici, sociolinguistici e delle ricerche sul parlato. Un'attenzione particolare va riservata all'opposizione italiano scritto/italiano orale o parlato; e cioè le grammatiche italiane, e in particolar modo quelle destinate a stranieri, vanno orientate a considerare come obiettivo dell'educazione linguistica degli utenti e dei destinatari dei manuali d'italiano il raggiungimento di una competenza linguistica completa, scritta e orale, e la competenza orale comprende in sé anche l'espressione familiare e colloquiale che non va trascurata. Per cui le grammatiche italiane scientifiche destinate a studenti universitari, le grammatiche scolastiche nonché manuali di corsi di lingua per stranieri devono incorporare quanto si è pubblicato in psicolinguistica, sociolinguistica e in numerosi studi linguistici che trattano le caratteristiche del parlato in contrapposizione allo scritto, cercando di individuare una norma linguistica realmente usata dai parlanti e contribuendo in tal modo alla normazione dell'italiano di oggi.

Sarebbe utile e molto istruttivo elaborare uno studio sull'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. La principale fonte di questa ricerca è costituita dai materiali didattici, soprattutto quelli di tipo manualistico; l'importanza del materiale manualistico sta proprio nella generalità della formazione del sapere linguistico e dell'analisi complessiva della lingua. L'interesse di tale ricerca è linguistico, glottodidattico e culturale e tratta la manualistica per stranieri, e cioè i manuali d'italiano in rapporto al croato.

Si dovrebbe chiarire quale lingua e quali suoi usi vengono insegnati a chi studia l'italiano come seconda lingua<sup>10</sup>. Nel caso dell'insegnamento della lingua italiana come

---

<sup>10</sup> E. Arcaini, parlando della definizione positiva della norma, come scelta precisa di un livello linguistico, nel suo libro *Dalla linguistica alla glottodidattica*, scrive: «Abbiamo quindi stabilito che dobbiamo insegnare la norma. Ma insistiamo: che cosa è la norma? ... Più complessa è la definizione positiva. Nell'ambito scolastico la norma sarà questione di livelli diversificati per quanto sono le varie finalità della scuola, per quanti sono gli interessi, le realtà ambientali, le diverse età degli allievi, e così via. Quindi la norma dovrà essere ripartita, per così dire, in altrettante 'micronorme' o sottonorme finalizzate alla scuola, ma sempre abbastanza autentiche da far sì che la loro somma possa ricostituire la norma reale». Si veda E. Arcaini 1968, pp. 99-100.

seconda lingua, ci si pone la domanda quale lingua e quali suoi usi insegnare? La domanda risulta giustificata soprattutto se si considera l'assenza di riscontri immediati tra la lingua italiana insegnata e appresa attraverso i manuali d'italiano e quella realmente parlata e scritta oggi in Italia. I punti indispensabili per un buon insegnamento sono, oltre alla preparazione linguistica dei docenti, anche la motivazione degli studenti rispetto alla lingua studiata nell'ambiente diverso dall'ambiente del paese in cui si parla la lingua studiata e il bisogno di sviluppare realmente le capacità relative al parlato di una lingua sentita e parlata in classe. Per cui i manuali d'italiano dovrebbero rispecchiare la reale situazione linguistica e culturale dell'Italia contemporanea. In altre parole i manuali usati per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua in Croazia dovrebbero rispondere alla domanda se la lingua dei testi e la lingua degli esercizi di alcuni manuali sia la lingua realmente parlata e scritta in Italia. Quindi dobbiamo sforzarci di usare la lingua realmente parlata e scritta in Italia di oggi, ma dobbiamo anche sottolineare i punti di non contatto tra la lingua italiana proposta dai manuali usati per l'insegnamento dell'italiano all'estero e la lingua realmente parlata e scritta in Italia.

La ricerca dovrebbe presentare un quadro completo dell'italiano e della cultura italiana: dovrebbe presentare i materiali didattici adeguati a insegnare l'italiano e la cultura italiana, dovrebbe individuare le caratteristiche linguistiche, soprattutto le caratteristiche lessicali e morfo-sintattiche, della lingua italiana insegnata in Croazia nonché fornire spunti di riflessione sugli aspetti della lingua e della cultura italiana che figurano nei manuali d'italiano e su quelli che dovrebbero essere presi in considerazione nei suddetti manuali d'italiano. Sulla base delle caratteristiche della lingua e della cultura italiana che risultano dai testi e dagli esercizi dei suddetti manuali sarà possibile definire un modello teorico capace di adattarsi alle necessità glottodidattiche e servirsi dei risultati delle ricerche più avanzate della linguistica teorica e della linguistica applicata.

Lo studente universitario deve sapere ascoltare e comprendere una lezione accademica in una lingua straniera; deve capire il significato delle singole parole e frasi, ma soprattutto deve saper ricostruire l'organizzazione globale del discorso, deve conoscere le situazioni tipiche di una cultura che è molto diversa dalla sua. Ascoltare e comprendere una lezione accademica in una lingua straniera o secondaria può comportare problemi diversi di interpretazione e comprensione. Una competenza linguistica generale e una buona capacità di ascolto non sono spesso sufficienti per decodificare l'organizzazione globale del discorso e per riconoscere i parametri culturali marcati che la regolano. Per lo studente non nativo risulta spesso molto difficile comprendere tante informazioni perché non dispone delle conoscenze necessarie per comprendere il significato e il valore del testo orale e scritto.

I risultati della teoria scientifica devono influire sulla didattica nel determinare il modello di lingua degli strumenti di lavoro e di programmazione: un modello didattico completo che debba integrare le discipline linguistiche e la glottodidattica in proposte di insegnamento e di scelta del modello di lingua. È necessario un raccordo fra glottodidattica e varie discipline linguistiche, e soprattutto fra glottologia e sociolinguisti-

ca e storia della lingua italiana, perché l'italiano contemporaneo è caratterizzato da una gamma di varietà che rende molto difficile la scelta del modello di lingua da insegnare.

Negli ultimi due decenni del ventesimo secolo, e cioè a partire dagli anni Ottanta, sono apparsi i più importanti studi sociolinguistici sulla lingua<sup>11</sup>, in cui troviamo la descrizione dell'uso linguistico rispetto alla situazione comunicativa e sociale dei parlanti. Non va trascurato lo studio dei cambiamenti dell'asse diacronico e delle questioni di lingua, nonché lo studio dei tratti morfologici, sintattici e fonologici dell'italiano dell'uso medio.

### **7. La formazione professionale degli insegnanti di lingue straniere**

Un buon insegnamento dell'italiano come lingua straniera richiede aggiornamenti permanenti del personale insegnante, il che comprende aggiornamenti di docenti universitari, di insegnanti di scuola di vario ordine e di insegnanti di corsi di lingua per adulti. I punti indispensabili per un buon insegnamento sono l'effettiva preparazione linguistica dei docenti e la presenza di notizie e materiali didattici di aggiornamento per i docenti e per i discenti. La formazione professionale degli insegnanti, sia dal punto di vista pedagogico e didattico che dal punto di vista linguistico e culturale, è di massima importanza per un buon insegnamento dell'italiano come seconda lingua. La mancanza di formazione professionale e didattica degli insegnanti e la mancanza di iniziative di aggiornamento possono avere gravissime conseguenze sulla qualità dell'istruzione scolastica e sull'organizzazione e sulla qualità dell'istruzione universitaria. A tal proposito va sottolineata la realizzazione di ottimi libri per l'educazione linguistica degli insegnanti scritti da alcuni linguisti italiani, in Italia e all'estero, come i lavori di E. Arcaini, R. Titone, T. de Mauro, V. Lo Cascio, G. Freddi e di molti altri ancora<sup>12</sup>.

### **8. Conclusioni**

Con il presente lavoro abbiamo voluto contribuire a discutere sulla vasta problematica dell'insegnamento dell'italiano come L2 e fornire spunti di riflessione sugli aspetti dell'italiano e della cultura italiana. Inoltre abbiamo voluto contribuire a definire un modello teorico capace di adattarsi ai bisogni della moderna glottodidattica e servirsi dei risultati delle ricerche più avanzate della linguistica teorica e della linguistica applicata.

Gli insegnanti di lingue straniere devono far assimilare all'allievo le forme linguistiche, ma anche i modi di pensiero caratteristici della mentalità straniera. Optiamo per l'insegnamento dei fatti culturali nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, perché i fatti culturali arricchiscono la personalità dei discenti. L'insegnamento dell'italiano come L2 deve essere un insegnamento che promuove non sol-

---

<sup>11</sup> Si veda sul parlato R. Sornicola 1981 e M. Voghera 1992, sull'uso medio dell'italiano F. Sabatini 1984 e 1985 e sull'italiano neo-standard G. Berruto 1987.

<sup>12</sup> Si vedano i lavori di E. Arcaini 1966, 1967, 1968 e 1970, R. Titone 1964, 1971, 1977, 1991, 1993, 1995, 1997, 1998, T. de Mauro 1965, 1980, 1989, V. Lo Cascio 1977, 1982, 1989, 1989, 1990, 1991, G. Freddi 1970, 1973, 1974, 1975, 1994. come pure i lavori di molti altri linguisti italiani e stranieri.

tanto la lingua italiana, ma anche la cultura italiana. Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano come L2 bisogna mettere in risalto la grande importanza dell'apprendimento della seconda lingua già nelle scuole elementari o primarie. I bambini e gli adolescenti possono imparare una lingua straniera più facilmente e più spontaneamente degli adulti, per cui optiamo per l'insegnamento dell'italiano come L2 nelle scuole elementari, possibilmente a partire dalle prime classi della scuola elementare. I manuali d'italiano devono rispecchiare la reale situazione linguistica e culturale dell'Italia contemporanea: questi materiali didattici devono essere adeguati ad insegnare la lingua italiana e la cultura italiana; devono presentare la lingua italiana e la cultura italiana in tutta la loro ricchezza.

In Italia sono a disposizione degli stranieri i corsi specializzati organizzati presso varie sedi universitarie dove gli stranieri possono perfezionare le loro cognizioni d'italiano; questi corsi sono anche di grande aiuto per la preparazione dei futuri insegnanti di nazionalità straniera. Vanno messe in rilievo l'Università per stranieri di Perugia e l'Università per stranieri di Siena. Anche la Società Dante Alighieri è un'importante istituzione per la propagazione della lingua e della letteratura italiana. Vanno menzionati i Centri italiani di cultura, gli istituti italiani, i lettori italiani, le cattedre di lingua e letteratura italiana che contribuiscono alla diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo.

### *Bibliografia*

- ANTINUCCI, F. – CASTELFRANCHI, C. (a cura di), (1976), *La psicolinguistica: percezione, memoria e apprendimento del linguaggio*. Bologna, il Mulino.
- ARCAINI, E. (1966), *Alcuni fondamenti linguistici nell'insegnamento delle lingue*. In «Lingua e stile», I, gen.-apr., Bologna, pp. 89-106.
- ARCAINI, E. (1967), *Principi di linguistica applicata*. Bologna, il Mulino.
- ARCAINI, E. (1968), *Dalla linguistica alla glottodidattica*, SEI, Torino.
- ARCAINI, E. (1970), *I nuovi metodi nell'insegnamento delle lingue*. Terzo programma, pp. 134-143.
- BALBONI, P. E. (1991), *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*. Padova, Liviana.
- BALBONI, P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma, Bonacci.
- BALDELLI, I. (a cura di), (1987), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- BENUCCI, A. (et alii.), (1991), *I programmi di italiano lingua seconda*. In Mazzoleni, M., Pavesi, M. (a cura di). *Italiano lingua seconda*, Milano, Franco Angeli, 145-73.
- BERRETTA, M. (1978), *Linguistica ed educazione linguistica*. Torino, Einaudi.
- BERRUTO, G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- BERRUTO, G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma/Bari, Laterza.
- BERRUTO, G. (1997), *Corso elementare di linguistica generale*. Torino, UTET.
- BONOMI, A. – USBERTI, G. (1971), *Sintassi e semantica nella grammatica trasformativa*. Milano, il Saggiatore.
- CILIBERTI, A. (1994), *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento*. Firenze. La Nuova Italia.
- COSTABILE, N. (1967), *Le strutture della lingua italiana*. Bologna.
- COVERI, L., Benucci, A., Diadori, P. (1993), *Le varietà del repertorio linguistico italiano. Manuale di sociolinguistica italiana contemporanea per stranieri*. Siena, Università per stranieri.

- D'ADDIO, W. (1975), *Lingua straniera e comunicazione: problemi di glottodidattica*. Bologna, Zanichelli.
- DE MAURO, T. (1965), *Introduzione alla semantica*. Bari, Laterza.
- DE MAURO, T. (1980), *Guida all'uso delle parole*. Roma, Editori Riuniti.
- DE MAURO, T. (1989) *Appunti su alcuni problemi scientifici e didattici dell'insegnamento dell'italiano come L2*. In «Culturiana», n. 2, dic.
- DESIDERI, P. (a cura di), (1995), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*. Firenze, La Nuova Italia.
- DI PIETRO, R. (1971), *Language Structures in Contrast*. Rowley, Mass.
- FRANCESCATO, G. (1969), *Appunti teorico-pratici sul bilinguismo*. In «Lingua e stile», IV, 3, pp. 445-458.
- FRANCESCATO, G. (1970), *Il linguaggio infantile: strutturazione e apprendimento*. Einaudi, Torino.
- FRANCESCHINI, R. (1998), *Riflettere sull'interazione. Un'introduzione alla metacomunicazione e all'analisi conversazionale*. Milano, Franco Angeli.
- FREDDI, G. (1970), *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI, G. (1973), *La proposta di Robert Lado*. In «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», III, pp. 317-332.
- FREDDI, G. (1974), *Gli adulti e le lingue/Les adultes et les langues*. Ediz. bilingue, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI, G. (1975), *Progetto I.T.A.L.S.: italiano come lingua straniera*. C.L.A.Di.L., Brescia.
- FREDDI, G. (a cura di), (1994), *La lingua straniera alle elementari. Materiali di sperimentazione*. Venezia, Longman-IRRSAE Veneto.
- GALLI DE' PARATESI, N. (1985), *Lingua toscana in bocca ambrosiana*. Bologna.
- GALLI DE' PARATESI, N. (1988), *Norma linguistica e sociolinguistica e incongruenza tra norma e uso nell'italiano d'oggi*. In «Linguistica», XXVIII, Ljubljana, pp. 3-13.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di), (1986), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna, il Mulino.
- Hall, R. A. jr. (1971), *La struttura dell'italiano*. Roma.
- HARRIS, Z. (1954), *Transfer Grammar*. In «International Journal of Linguistics», pp. 259-270.
- LADO, R. (1957), *Linguistics Across Culture*. Ann Arbor Michigan.
- LEPSCHY, G. (1966), *La linguistica strutturale*. Torino, Piccola Biblioteca Einaudi.
- LO CASCIO, V. (1977), *Linguistica contrastiva*. In «SLI 12. Dieci anni di linguistica italiana», Roma, Bulzoni, pp. 303-326.
- LO CASCIO, V. (1982), *Linguistica contrastiva e sviluppo delle competenze linguistiche*. In D. Calleri, C. Marellò (a cura di), *Linguistica contrastiva*, Roma, Bulzoni, pp. 67-95.
- LO CASCIO, V. (1989<sup>1</sup>), *Criteri di scelta dei contenuti linguistici*. In «Culturiana», n. 1, sett.
- LO CASCIO, V. (1989<sup>2</sup>), *Tra cultura e struttura: l'italiano come L2 negli anni 90*. In «Culturiana», n. 2, dic.
- LO CASCIO, V. (a cura di), (1990), *Lingua e cultura italiana in Europa*. Firenze, Le Monnier.
- LO CASCIO, V. (1991), *Grammatica dell'argomentare*. Firenze, La Nuova Italia.
- LO DUCA, M.G. (1997), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Firenze, La Nuova Italia.
- LO PIPARO, F. (1974), *Linguaggi, macchine e formalizzazione*. Bologna, Il Mulino.
- MIGLIORINI, B. (1960), *Storia della lingua italiana*. Firenze.
- MINARDI, G. (1992), *L'insegnamento elementare di una lingua straniera. Guida per i docenti*. C.P.E. Oggiscola, San Prospero-Modena.
- MINARDI, G. (1993), *Lingue straniere e competenza culturale in Europa*. C.P.E. Oggi-scuola, San Prospero-Modena.
- MULJAČIĆ, Ž. (1971), *Introduzione allo studio della lingua italiana*. Torino, Einaudi.
- MULJAČIĆ, Ž. (1972), *Fonologia della lingua italiana*. Bologna, Il Mulino.
- MULJAČIĆ, Ž. (1975), *Strutture fonologiche in contrasto: italiano-tedesco-francese*. In «Atti del Congresso sulle grammatiche italiane per gli stranieri», organizzato dal Centro di studi di Trieste.
- PARISI, D. (1972), *Il linguaggio come processo cognitivo*. Torino, Boringhieri.

- PARISI, D. – ANTINUCCI, F. (1973), *Elementi di grammatica*. Torino, Boringhieri.
- PIERINI, P. (a cura di), (1999), *L'atto del tradurre. Aspetti teorici e pratici della traduzione*. Roma, Bulzoni.
- RENZI, L. (1971), *Per lo studio dell'interferenza linguistica*. In «SLI 4. L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero», Roma, pp. 603-616.
- RENZI, L. (a cura di), (1988), *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. I. La frase. I sintagmi nominali e preposizionali. Bologna, Il Mulino.
- SABATINI, F. (1984), *L'italiano di uso medio: un punto di riferimento per l'insegnamento dell'italiano all'estero*. In «Il Veltro», XXVIII, nn. 3-4, 1984.
- SABATINI, F. (1985), *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*. In G. Holtus & E. Radke (Eds.), «Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart», Tübingen, Günter Narr, pp. 154-184.
- SERIANNI, L. (1988) (con la collaborazione di A. Castelvechi), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Suoni Forme Costrutti, Torino, Utet.
- SIMONE, R. (1979), *L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*. In Simone, R. (a cura di), *L'educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- SORNICOLA, A. (1981), *Sul parlato*. Bologna, il Mulino.
- TEKAVČIĆ P. (1972<sup>1</sup>, 1980<sup>2</sup>), *Grammatica storica dell'italiano*, Vol. I: Fonematica, Vol. II: Morfosintassi, Vol. III: Lessico. Bologna, il Mulino.
- TITONE, R. (1964), *La psicolinguistica oggi*, PAS-Verlag, Zürich.
- TITONE, R. (1971), *Psicolinguistica applicata: introduzione psicologica alla didattica delle lingue*. Roma, Armando.
- TITONE, R. (1977), *Didattica delle lingue straniere*. In «SLI 12. Dieci anni di linguistica italiana», Roma, Bulzoni, pp. 327-337.
- TITONE, R. (1991), *Orizzonti della glottodidattica*. Perugia, Guerra ed.
- TITONE, R. (1993), *La psicolinguistica ieri e oggi*. Roma, LAS.
- TITONE, R. (a cura di), (1995), *Il linguaggio degli adolescenti*. Roma, Armando.
- TITONE, R. (1997<sup>1</sup>), *Orientamenti attuali nella glottodidattica della lingua italiana*. Frascati, Edizioni Linguistic Club.
- TITONE, R. (1997<sup>2</sup>), *Per una educazione plurilingue e interculturale. Nuovi orizzonti della psicopedagogia del linguaggio*, Recanati, ELI.
- TITONE, R. (1998), *Il tradurre. Dalla Psicolinguistica alla Glottodidattica*. Roma, Armando.
- VEDOVELLI, M. (1999), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*. Milano, Angeli.
- VIGNUZZI, U. (1989), *Le motivazioni dello studio della lingua italiana all'estero*. In «Culturiana», n.1, sett.
- VOGHERA, M. (1992), *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*. Bologna, Il Mulino.
- ZUANELLI, E. (1986), *L'italiano come lingua materna e seconda: materiali e tecniche*. Padova, Cleup Editore, 1986.

## Povzetek

### POUČEVANJE ITALIJANŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA

Prispevek obravnava poučevanje italijanščine kot drugega jezika (L2). Pretresa vprašanja, povezana z učenjem in poučevanjem italijanščine, obenem pa skuša opozoriti na temeljne vidike jezika; pri tem ima za nujnost, da se znanstvena dognanja sodobnega jezikoslovja uporabijo tudi pri poučevanju.

Še posebej skuša predstaviti koristnost popolnega poučevanja, s čimer razume, naj dá poučevanje učečemu pregled jezikovnega sistema, istočasno pa naj ga opozori na velikokrat drugačen miselni svet govorečih v tem jeziku, pa tudi na kulturno dogajanje. Učbeniki italijanščine za tujce morajo predstaviti italijanski jezik, obenem pa kolikor mogoče izčrpno tudi italijansko kulturo.

Študija želi osvetliti teoretični vzorec za poučevanje italijanščine, upošteva pa tako izsledke teoretičnega kakor tudi uporabnega jezikoslovja, pri čemer naj bi bilo vseskozi prisotno jezikovno in kulturno stanje sodobne Italije.