

Introduzione

1. In pochi anni la presenza degli alunni stranieri ha cambiato il volto della scuola italiana. Da questa semplice constatazione è nata l'idea di un convegno dedicato all'educazione linguistica nelle classi multiculturali.

La "scuola delle cittadinanze" che si sta delineando nel nostro paese ha un compito molto delicato, in parte nuovo, come nuove sono le parole del suo vocabolario: identità, dialogo, integrazione, mediazione, intercultura, plurilinguismo. Tutte rinviano alla traduzione delle differenze in principi di convivenza e in valori di riferimento per l'intera società¹. L'immigrazione ha riaperto un dibattito a lungo sopito sul ruolo dell'istruzione nel combattere l'emarginazione sociale e come fondamento della partecipazione democratica². Le disuguaglianze che la scuola deve gestire, legate all'immigrazione senza che in essa si esauriscano, hanno infatti riproposto alcuni problemi che tra gli anni Sessanta e Settanta erano stati individuati in rapporto agli "allievi provenienti dalle classi popolari, operaie, contadine"³. L'esperienza di don Milani e le *Dieci tesi* del Gisel, ambedue ricorrenti in questo volume, sono il frutto di quella stagione, la cui validità, tanto nell'analisi quanto nelle soluzioni indicate, non ha perso nel tempo la propria efficacia.

Gli argomenti affrontati nel convegno si possono ricondurre a tre punti: il significato dell'educazione linguistica democratica nella scuola multiculturale; la formazione degli insegnanti di italiano come seconda lingua; il retroterra degli alunni immigrati, le loro biografie e i loro bisogni comunicativi. L'indice del volume rispetta quest'ordine, ma non segna una gerarchia di lettura. Il criterio seguito nella sua organizzazione va da ciò che agli insegnanti è più familiare – l'insegnamento della lingua italiana – ad un tipo di approccio più distante dalla loro pratica quotidiana, che per complessità e competenze richiede la collaborazione fra università, scuola e istituzioni. Il risultato più importante, e atteso, dell'incontro è stato proprio quello di superare la parzialità dei punti di vista e le opposizioni a cui danno luogo: l'educazione linguistica per gli studenti italiani e quella per gli alunni stranieri; il curriculum universitario distinto dalla formazione degli insegnanti; la

¹ Cito due passaggi salienti delle *Linee guida* (2006, pp. 3 e 4): "Si sta delineando in Italia una scuola delle cittadinanze, europea nel suo orizzonte, radicata nell'identità nazionale, capace di valorizzare le tante identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi. (...) L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia la costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento entro la convivenza delle differenze".

² Non a caso Cristina Lavinio ha intitolato il suo intervento "Per un rilancio dell'educazione linguistica democratica".

³ La citazione proviene dalle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (Tesi 7, punto f) elaborate dal Gisel nel 1975: "Nella sua lacunosità e parzialità, nella sua inefficacia, l'educazione linguistica di vecchio stampo è, in realtà, funzionale in altro senso: in quanto è rivolta a integrare il processo di educazione linguistica degli allievi delle classi sociali più colte e agiate, i quali ricevono fuori della scuola, nelle famiglie e nella vita del loro ceto, quanto serve allo sviluppo delle loro capacità linguistiche. Essa ha svelato e svela tutta la sua parzialità e inefficacia soltanto nel momento in cui si confronta con l'esigenza degli *allievi provenienti dalle classi popolari, operaie, contadine*" (mio il corsivo). Il testo integrale delle *Tesi* è disponibile nel sito www.gisel.org e ora anche nel volume cura del Gisel (2007, pp. 31-41).

ricerca separata dalla scuola. Il lavoro da fare consiste nella rimozione delle inutili divisioni che impediscono di vedere la complessità dei problemi, ostacolando il confronto indispensabile per affrontarli.

2. L'ultimo rapporto pubblicato dal Ministero della Pubblica Istruzione (ottobre 2007)⁴ conferma che gli alunni di cittadinanza non italiana sono in costante crescita: nell'anno scolastico 2005/2006 erano 431.211, con un incremento del 16,3% rispetto al precedente; nel 2006/2007 sono passati a 501.494 unità, con un'incidenza sulla popolazione scolastica totale pari al 5,6%. La distribuzione nelle diverse scuole è la seguente: scuola d'infanzia 5,7%; scuola primaria 6,8%; scuola secondaria di I grado 6,5%; scuole secondarie di II grado 3,8%. Il fenomeno, ormai strutturale, ha conosciuto una rapida evoluzione (in cinque anni il loro numero è più che triplicato), favorita dai ricongiungimenti familiari e dalle regolarizzazioni, e interessa soprattutto l'Italia del Nord. L'Emilia Romagna è la regione con la percentuale più alta di studenti stranieri (10,7%), seguita da Umbria (10,1%), Lombardia (9,2%) e Veneto (9%); al nono posto si colloca il Friuli Venezia Giulia con il 7,8% di presenze⁵. Le cittadinanze più rappresentate sono, nell'ordine, quelle albanese (15,5%), rumena (13,6%) e marocchina (13,5%)⁶.

La regolarità e il rendimento scolastico degli studenti stranieri sono diversi da quelli degli italiani, costantemente inferiori; il divario tra i tassi di promozione degli alunni italiani rispetto ai loro coetanei aumenta con il grado di istruzione: +3% nella scuola primaria, +7,5% nella secondaria di I grado e +12,4% scuola secondaria di II grado⁷.

La scuola secondaria rappresenta il momento più problematico della scolarizzazione degli alunni stranieri anche per quanto riguarda l'orientamento: il 40,6% sceglie infatti gli istituti professionali, contro il 19,9% degli studenti italiani⁸. Questo comporta una forte concentrazione in alcuni istituti, specialmente nelle aree in cui l'immigrazione è più sostenuta, e può prefigurare una ghettizzazione⁹. Fra le cause del ritardo scolastico spiccano le difficoltà linguistiche, in particolare per quanto riguarda la lingua dello studio e della composizione scritta, che determinano spesso l'inserimento in classi inferiori rispetto all'età anagrafica, sebbene le indicazioni ministeriali raccomandino di usare estrema cautela nell'operare questa scelta¹⁰.

La selezione è forte negli istituti professionali, dove si registra, come abbiamo visto, anche la percentuale più alta di alunni immigrati. La probabilità di conseguire il di-

⁴ Per un approfondimento sui dati relativi all'anno scolastico 2006/2007, rinvio a MPI 2007b.

⁵ Nel Friuli Venezia Giulia le percentuali degli alunni con cittadinanza non italiana nell'a.s. 2005/2006 erano elevate in ogni ordine di scuola: scuole d'infanzia 6,7%; scuola primaria 8,0%; scuola secondaria di primo grado 8,3% e di secondo grado 5,1%. Tra i comuni capoluogo con la più alta incidenza si trova Pordenone (10,1%).

⁶ Nell'anno scolastico 2005/2006 le cittadinanze rappresentate nella scuola italiana erano ben 191. Questo numero è importante perché condiziona la possibilità del mantenimento della L1 da parte dell'alunno di madrelingua non italiana. Rispetto all'a.s. 2005/2006 l'incremento degli studenti rumeni nel 2006/2007 è stato del 29,5%.

⁷ Ricorro d'ora in poi alle cifre relative all'anno scolastico 2005/2006 contenute nel rapporto MPI 2007a.

⁸ Gli allievi stranieri diplomati nell'anno scolastico 2005/06 sono stati 6.005: l'80% circa era iscritto negli istituti tecnici e professionali. La tendenza risulta invariata per l'a.s. 2006/2007.

⁹ Per questo motivo nelle scuole di Prato per l'a.s. 2007/2008 è stato fissato un tetto del 50% di alunni stranieri per classe.

¹⁰ Sul problema del rendimento si sofferma qui la relazione di Graziella Favaro. *Le Linee guida* (2006, pp. 10-11) recitano: "È utile riuscire ad accertare alcuni livelli di competenze ed abilità per definire l'assegnazione alla classe. Rimane però fondamentale il criterio generale di inserire l'alunno secondo l'età anagrafica (art. 45 del D.P.R. 394/99). Slittamenti di un anno su classe inferiore vanno ponderati con molta attenzione in relazione ai benefici che potrebbero apportare e sentita la famiglia. Scelte diverse andranno valutate caso per caso dalle istituzioni scolastiche".

ploma nella scuola secondaria di II grado è in media del 71%, ma mentre nei licei è dell'83,8%, nei professionali scende al 51,7%. Questo significa che quasi la metà degli iscritti non conclude il proprio percorso.

Il sintetico profilo delineato fin qui va poi confrontato con i dati complessivi sulla scuola italiana, di cui gli alunni stranieri rappresentano solo una piccola parte. Il numero di studenti che consegue un titolo di studio di livello superiore è da decenni in crescita - il tasso di scolarità dei giovani fra i 15 e i 18 anni è aumentato rispetto agli anni Ottanta -, ma se si fa riferimento alla fascia dei 18-24enni, l'Italia è in ritardo rispetto agli altri paesi europei: i punteggi dell'indagine OCSE/PISA mostrano un bilancio negativo rispetto alla media in tutti gli ambiti di competenza presi in esame, con divari più o meno consistenti in Lettura, Matematica e Scienze.

Le domande che ci siamo posti dinanzi a questo quadro sono: di quali strumenti dispone la scuola per combattere le nuove forme di emarginazione sociale? quali investimenti, in termini di competenze e di risorse economiche, sono stati fatti per favorire l'integrazione? Le risposte non sono state incoraggianti: mancano le risorse necessarie, le occasioni per condividere i risultati positivi ottenuti in alcune realtà, le figure professionali che affianchino gli insegnanti nel loro lavoro¹¹. Il panorama delle iniziative di formazione e di intervento è frammentato, dovuto in parte all'autonomia scolastica e alle competenze degli enti locali, che spesso riproducono e rafforzano nella scuola le disparità socio-economiche esistenti fra le diverse zone del paese; in parte al fatto che l'istruzione è considerata una voce di bilancio, al pari di altre di importanza non paragonabile, costantemente ridotta negli ultimi anni.

3. La ricerca e i metodi didattici sperimentati nell'insegnamento dell'italiano L2 si sono dimostrati di portata più ampia rispetto ai loro orizzonti iniziali, sicuramente fruttuosi per l'educazione linguistica *tout court*. Gli studi riuniti sotto il nome di *linguistica acquisizionale* hanno contribuito, fra l'altro, a stimolare la sociolinguistica italiana, fornendo una mole di dati insolita per la disciplina¹², alla quale si è spesso rimproverato di essere troppo astratta, una sociolinguistica senza sociologia, ossia una mera giustapposizione di sociologia e linguistica. Osserva Massimo Vedovelli (2004, p. 589):

Se le questioni linguistiche poste dal fenomeno dell'immigrazione straniera in Italia costituiscono lo spunto per la partenza delle indagini italiane che si definiscono *acquisizionali*, via via queste mettono in secondo piano la prospettiva macrosociolinguistica e l'interesse alla verifica dei fattori contestuali per esaltare sempre di più la possibilità di considerare le questioni acquisizionali come banco di prova sul quale verificare modelli generali di teoria linguistica.

Sfogliando le pubblicazioni della Società Linguistica Italiana che con cadenza decennale offrono un bilancio della ricerca linguistica in Italia, si può avere un'idea del-

¹¹ Sulla mediazione culturale Lorenzo Luatti (2006, p. 17) scrive che al crescere della domanda "non corrisponde una accresciuta stabilizzazione dei servizi di mediazione che ancora, molto spesso, sono affidati alla spontaneità di ogni singola amministrazione e pertanto soffrono di una forte precarietà". Sempre secondo Luatti la mediazione "non può essere appannaggio di un'unica figura professionale, il mediatore linguistico culturale, appunto: ogni agente di mediazione deve farsi carico della sua parte di responsabilità".

¹² Si vedano, ad esempio, Andorno (2001) e Chini (a cura di, 2004).

l'evoluzione delle aree disciplinari che ci interessano da vicino. Il volume uscito nel 1977 a cura di Daniele Gambarara e Paolo Ramat, relativo agli anni 1965-1975, conteneva un articolo di Renzo Titone sulla "Didattica delle lingue straniere", mentre Lorenzo Coveri in "Sociolinguistica e pragmatica", all'interno della sezione dedicata alla sociolinguistica 'applicata', passava in rassegna, in poco più di tre pagine, alcuni settori che avrebbero conosciuto un notevole sviluppo, individuati in: diglossia, migrazioni interne, dialettologia urbana, ecolinguistica, minoranze etnolinguistiche e migrazioni esterne¹³.

Il volume successivo, curato da Alberto M. Mioni e Michele A. Cortelazzo (1992), aggiornato fino al 1987, contiene molte novità, fra le quali: i contributi di Raffella Petrilli, di Massimo Vedovelli e di Camilla Bettoni dedicati, rispettivamente, a "Minoranze e alloglotti", "I nuovi alloglotti" e "L'italiano all'estero"; l'educazione linguistica, assente nel volume precedente, si articola ora in "Educazione linguistica: madrelingua" di Cristina Lavinio e "Educazione linguistica: L₂" di Anna Giacalone Ramat. Alberto M. Mioni, autore del profilo sulla sociolinguistica, affronta in breve i temi delle "migrazioni interne ed esterne" e delle minoranze.

Il volume *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, curato da Cristina Lavinio (2002), contiene i capitoli "Italiano come L₂" di Massimo Vedovelli¹⁴, "Educazione linguistica: L₁" di Silvana Ferreri e "Educazione linguistica: L₂" di Maria Pavesi, consolidando le scelte della precedente pubblicazione. Nel profilo relativo alla sociolinguistica, steso da Gaetano Berruto, occupa uno spazio importante la sociolinguistica della migrazione, che l'autore collega in modo esplicito ai contributi sull'acquisizione dell'italiano come L₂¹⁵.

La bibliografia relativa a ciascun ambito di ricerca indicato si è arricchita negli ultimi anni di contributi importanti, in alcuni casi esito di un impegno pluridecennale, in altri sollecitata dalla più recente realtà della migrazione. Ne ricorderò solo alcuni, rimettendo alle singole relazioni per i rinvii puntuali sui diversi settori chiamati in causa. Sono usciti, a breve distanza l'uno dall'altro, *Lingua italiana ed educazione linguistica* (2003) di Maria G. Lo Duca e *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale* (2004) di Cristina Lavinio, testi di riferimento fondamentali per gli studenti delle SSIS (scuole di specializzazione *post-lauream* per gli insegnanti di scuola secondaria) e per l'aggiornamento di chi già insegna. Del 2006 è il volume *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti* a cura di Domenico Russo.

Di tutte le attività di ricerca, di formazione e di certificazione svolte in Italia ricorderò solo alcune esperienze, rinviando ancora una volta ai contributi per un quadro completo e aggiornato: il Progetto Pavia, qui rappresentato da Marina Chini e da Cecilia Andorno; l'indagine nazionale, coordinata da Massimo Vedovelli, nell'ambito del Progetto CNR-Agenzia 2000 *Le lingue straniere immigrate in Italia*, che ha coinvolto molte università italiane; il Centro di eccellenza *Osservatorio linguistico permanente dell'italiano*

¹³ Di taglio sociolinguistico è anche il capitolo curato da Manlio Cortelazzo "Dialettologia italiana e italiano popolare".

¹⁴ Massimo Vedovelli sottolinea nel suo contributo la "crescita esponenziale" di interesse scientifico verso questo settore che, nel tempo, è divenuto sempre più complesso e diversificato.

¹⁵ Il volume doveva contenere un capitolo sulle minoranze alloglotte poi non realizzato. Scrive Cristina Lavinio (2002, p. 9) nell'*Introduzione* al volume che i due capitoli sull'*Educazione linguistica* (L₁ ed L₂) "danno conto di questioni inestricabilmente connesse con le condizioni sociolinguistiche e socioculturali di un italiano che, sempre più, anche a scuola, si rivela lingua di contatto; e non più e non solo con le lingue e i dialetti diversi tradizionalmente presenti sul nostro territorio, ma anche con le innumerevoli lingue di immigrazione, spesso tipologicamente molto distanti dall'italiano, portate in Italia da un numero sempre più consistente di parlanti".

diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia presso l'Università per Stranieri di Siena; il C.I.S. (Centro di Italiano per Stranieri - Ricerca, formazione, didattica) dell'Università di Bergamo; il Laboratorio ITALS (Italiano per Stranieri) dell'Università Ca' Foscari di Venezia; il Centro Internazionale sul Plurilinguismo (CIP) dell'Università di Udine; le attività del Centro COME di Milano.

Vorrei citare ancora: il convegno *L'italiano e le altre lingue*, organizzato dal Multicentro Educativo Modena Sergio Neri (M.E.MO) nel 2004, i cui atti sono usciti l'anno successivo a cura di Beatrice Iori; il volume curato da Immacolata Tempesta e Maria Maggio, *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2* (2006); e il libro di Camilla Bettoni sulla pragmatica interculturale (2006). Durante la preparazione e lo svolgimento dell'incontro si sono svolte iniziative vicine a quella dell'Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia: il convegno di Roma a trent'anni dalle *Dieci tesi* (gli atti a cura del Giscel sono usciti nel 2007) e quello del maggio 2006 organizzato dall'Università per Stranieri di Perugia, incentrato su norma e didattica dell'italiano L2¹⁶.

L'elenco è lacunoso, non rende affatto l'idea dell'intenso lavoro già svolto o in corso. A questa crescita di interesse verso aspetti diversi dell'italiano L2 non è comunque seguito un trasferimento di competenze alla scuola con corsi di aggiornamento, seminari o altre iniziative rivolte agli insegnanti. Le esperienze di collaborazione che hanno dato risultati positivi dovrebbero essere estese ad altre realtà entro un quadro coerente di intervento che limiti l'improvvisazione e che offra a tutti gli studenti pari opportunità di apprendimento.

4. Il contatto fra il sistema linguistico dell'italiano e le lingue immigrate è destinato a riconfigurare l'intero repertorio. Gli effetti sullo standard e sull'estensione, già sensibile, degli usi dell'italiano regionale avrà esiti che al momento non sono prevedibili, ma certi e profondi, come rilevano nei loro interventi VINCENZO ORIOLES ed EDOARDO LUGARINI. Se si vuole cogliere il movimento dell'italiano lingua di contatto come un'opportunità per realizzare una società plurilingue, invece di considerarlo un ostacolo all'apprendimento, è necessario che tutti i soggetti coinvolti, in primo luogo gli insegnanti, conoscano le dinamiche sociali in atto e siano preparati a un nuovo tipo di intervento.

Ritenendo che l'educazione linguistica impartita oggi nella scuola sia la base da cui dobbiamo muovere per affrontare l'insegnamento dell'italiano L2, è inevitabile chiedersi se essa sia adeguata, su che cosa si può costruire, su quali operatori e su quale tipo di didattica possiamo contare¹⁷.

CRISTINA LAVINIO propone un bilancio dei risultati ottenuti a partire dall'accezione forte di educazione linguistica (EL) formulata nelle *Dieci tesi*, osservando che i principi fissati allora sono rimasti lettera morta anche perché non si è mai risolto il nodo della formazione degli insegnanti, la quale non inizia con le SSIS¹⁸, ma ben prima, nei piani di studio dei corsi di laurea. Pur non avendo raggiunto i loro scopi e i loro destinatari, le indicazioni del documento Giscel insistono, fra le altre cose, su due punti imprescindibili: la trasver-

¹⁶ Vorrei ricordare, fra le numerose iniziative in corso, la recente istituzione (dicembre 2006) dell'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale*, sul quale si possono trovare informazioni nel sito del Ministero (www.pubblica.istruzione.it).

¹⁷ Gli operatori impegnati nell'insegnamento dell'italiano L2 sono oggi, fra gli altri, oltre al personale scolastico, i mediatori linguistico-culturali, i laureati in Lettere, in Lingue e in Scienze dell'educazione (cfr. Favaro 2005).

¹⁸ L'esperienza delle SSIS non è stata soddisfacente sotto questo punto di vista: si veda in proposito la relazione di Cristina Lavinio sugli insegnamenti glottodidattici e sull'educazione linguistica trasversale.

salità dell'EL e l'attenzione al repertorio dell'allievo, agli "idiomi diversi"¹⁹, che si applica oggi alle lingue immigrate.

Sopravvive nella scuola una visione monolitica della lingua, contrastante con l'idea di educazione alla varietà con cui, sempre più, tende a identificarsi l'EL. L'italiano scolastico', caratterizzato dalla stereotipia del modello e delle correzioni, deve la sua continuità a vari fattori: alla fascia di incertezza molto ampia della grammatica italiana, al permanere di una norma interiorizzata indifferente ai contesti d'uso e alla mancanza di strumenti di analisi che consentano all'insegnante la valutazione dei fenomeni di cambiamento in un'ottica complessa. Permane la confusione fra le 'regole operative', con le loro eccezioni, il funzionamento della lingua e la sua storia²⁰. Che "la fonte della norma linguistica sia la comunità dei parlanti e degli scriventi cui apparteniamo" - osserva MICHELE CORTELAZZO - e che all'interno di questo quadro sia all'uso più prestigioso che dobbiamo rifarci, è ancora oggi un'affermazione lontana dal senso comune. L'insegnamento grammaticale tradizionale, distinto in analisi grammaticale, logica e del periodo, resiste anche là dove si è dimostrato inefficace, se non deviante²¹. Il paradosso - per usare le parole di Peter Bichsel (1989, p. 27) - è che "la grammatica non serve più a comprendere la lingua, ma è la lingua che serve a spiegare la grammatica, che se ne è resa indipendente".

Fra i settori problematici segnalati dagli insegnanti due sono particolarmente ricorrenti: l'ortografia e la punteggiatura. La storia della lingua ci dice che il rapporto tra suono e lettera, tra fonema e grafema, è frutto di scelte normative maturate nei secoli, alle quali si è giunti scartando soluzioni che avrebbero potuto cambiare il nostro standard di pronuncia e di scrittura. Se, ad esempio, la proposta di riforma ortografica di un non toscano come il Gian Giorgio Trissino fosse stata accolta dalla comunità intellettuale del Cinquecento, la realizzazione delle vocali chiuse e aperte sarebbe oggi diversa, magari segnalata con i caratteri dell'alfabeto greco. Se il partito delle *province*, in concorrenza con quello delle *provincie*, avesse vinto, nessuno oggi si scandalizzerebbe per una *i* di troppo. La polimorfia dell'italiano, lingua di tradizione colta e scritta, avrebbe potuto avere esiti diversi da quelli che appaiono ora leggi inviolabili.

Conoscere a fondo le corrispondenze fra alfabeto e sistema fonemico dell'italiano, anche in chiave diacronica, aiuterebbe a comprendere la natura dell'errore ortografico, che sovente si colloca nei punti del sistema in cui esse sono incongrue. Sarebbe poi importante affrontare l'insegnamento della storia della letteratura anche sotto questo profilo, affiancando al commento letterario quello linguistico, perché le scelte degli autori canonici non sembrano insensati capricci arcaizzanti.

L'insistenza sull'ortografia si deve - è noto - al fatto che si tratta della parte della grammatica italiana più solida e stabile. Gli errori ortografici sono spesso considerati più gravi dell'incapacità stessa di esprimersi in forma orale e scritta in modo compiuto, intendendo con 'compiuto' la facoltà di dire e scrivere ciò che si vuole affermare senza restare imprigionati nelle parole. Il problema che si pongono gli insegnanti non va certo trascurato, né dal punto di vista della norma, né sul piano della censura sociale, ma non si può risolvere se non si è in grado di collocarlo correttamente. Se un adolescente non ha appreso

¹⁹ Allora si faceva riferimento ai dialetti, alle lingue minoritarie e agli usi sociali della lingua. Il quadro di oggi è simile a quello causato dall'irrompere della dialettologia nella scuola media unica.

²⁰ I limiti della pedagogia tradizionale restano, in buona parte, quelli indicati nelle *Dieci tesi*.

²¹ Si vedano su questo punto almeno Berretta (1978) e Lo Duca (2006). Sulla norma e la scuola, cfr. Serianni (2006).

le regole dell'ortografia all'inizio del proprio percorso scolastico, si dovranno trovare strade diverse dal categorico 'è così' o dalla riproposizione, magari all'università, di metodi che si sono dimostrati inutili dalla scuola primaria in poi.

Nel caso della punteggiatura la libertà è maggiore. Le grammatiche scolastiche di impianto tradizionale la affrontano, di solito, nelle parti preliminari, insieme all'alfabeto²². Gli insegnanti sanno bene che i problemi interpuntivi non occorrono da soli, e che spesso sono la spia di un incerto controllo del testo scritto. Di solito, infatti, non basta spostare una virgola o un punto per ottenere un periodo 'corretto'. Anche in questo caso sarebbe importante relativizzare la norma per spiegarla meglio: non solo il sistema interpuntivo è mutato nel tempo, ed è dinamico, ma cambia da lingua a lingua. Su queste differenze si può svolgere una riflessione in classe, costruendo esercizi relativi alle diverse funzioni della punteggiatura – emotivo-intonativa, segmentatrice, sintattica e metalinguistica – per renderne più consapevole l'uso.

La norma scolastica offre una sola possibilità, e una sola possibilità è del tutto estranea al linguaggio, se si pensa che uno stesso concetto può essere espresso in un numero pressoché infinito di modi. Come si può insegnare, ad esempio, la diversa funzione dei segnali discorsivi²³, uno dei settori più delicati dell'italiano L2, attenendoci al principio della soluzione unica, senza l'appoggio della pragmatica e senza far riferimento alla loro funzione testuale? Quali indicazioni d'uso si possono trarre dalla descrizione grammaticale di parole come *magari, allora, ma, e, ecco, quindi, dunque*? Nessuna.

L'inefficacia dell'EL tradizionale spiega anche il deficit degli studenti italiani nella conoscenza delle lingue straniere. Non è azzardato connettere la norma scolastica di cui si è detto e l'assenza di trasversalità con la difficoltà di imparare altre lingue. Sapere che i nostri studenti entrano in contatto con la pragmatica, con le varietà della lingua e con i diversi tipi di testo quando all'università studiano inglese e francese, dovrebbe far riflettere sul loro percorso.

Se i metodi tradizionali non funzionano con gli studenti italiani, non possiamo pretendere che siano efficaci per gli studenti stranieri, che dominano altri sistemi linguistici in cui i rapporti fra grafia e fonetica, tra alfabeto e suono – per restare all'ortografia – possono essere anche molto distanti da quelli dell'italiano. Lo stesso vale per l'analisi grammaticale, poiché le nostre categorie descrittive (il genere, il numero, l'aspetto verbale ecc.) non sono universali. Le nazionalità rappresentate oggi nella scuola sono 191, e certo non si può immaginare che un insegnante conosca tutte le lingue della classe, ma può, sulla base della propria osservazione e con qualche nozione di tipologia linguistica – come suggerisce PAOLO BALBONI – programmare un lavoro mirato che avrà una ricaduta positiva su tutti gli studenti, madrelingua e non.

La conoscenza appropriata dei fenomeni non può tradursi immediatamente, talvolta non può tradursi affatto, in un metodo di apprendimento. Che la teoria non debba essere riversata senza mediazioni didattiche sulla classe è stato sottolineato da molti relatori. Monica Berretta, in un libro ancora oggi fondamentale dal titolo *Linguistica ed educazione linguistica* (1978), indagava il rapporto fra i modelli teorici e le loro applicazioni, mo-

²² Alcune grammatiche presentano un ordine espositivo diverso, e più avveduto, ma in generale gli esercizi proposti non si discostano da quelli tradizionali. L'osservazione nasce dal corso tenuto presso le SSIS di Trieste (2004/2005), durante il quale gli specializzandi hanno posto a confronto alcuni testi destinati agli studenti delle scuole secondarie di I e di II grado. Sulle funzioni della punteggiatura si possono vedere Mortara Garavelli (2003) e Ferrari (2003).

²³ Sui segnali discorsivi cfr. Bazzanella (2001).

strandando come esso non sia sempre facile, né felice rispetto agli obiettivi da raggiungere. Per questo motivo l'insegnante deve possedere competenze che consentano di trovare le soluzioni più adeguate al contesto in cui opera: deve saper 'leggere' le varietà dell'alunno, conoscere l'alternanza di italiano e lingua madre nei vari domini (famiglia, scuola, amicizie) per poter pianificare le fasi del proprio intervento.

Le classi plurilingui possono essere lo stimolo per suscitare negli alunni una riflessione sui propri comportamenti comunicativi, per svilupparne le capacità metalinguistiche e, dal punto vista della didattica, per sperimentare nuovi metodi di insegnamento²⁴. I vantaggi sono sia di carattere teorico, come abbiamo visto in precedenza, sia di carattere metodologico, come mostra MARIA G. LO DUCA in merito alla costituzione di un Sillabo pensato per studenti universitari stranieri. L'indicazione che dà di rinforzare "i meccanismi acquisizionali già esistenti" è valida per tutti, senza distinzioni fra L1 e L2. L'idea di un'EL monolingue contrapposta a una plurilingue o multilingue, la prima destinata agli alunni italiani, la seconda a quelli stranieri, è errata ed impedisce di elaborare strategie di insegnamento più efficaci.

Un aiuto importante in questa direzione può venire dalle nuove tecnologie. Educare alla varietà significa anche esplorare le differenze fra espressione orale e scritta, promuovere l'esercizio di pratiche discorsive diverse in rapporto al contesto e al mezzo. La scrittura proposizionale, ricorda MAURIZIO DELLA CASA, deve restare l'obiettivo del curriculum di scrittura, ma attraverso la multimedialità si può raggiungere il controllo di più modi di significare, verbali e non verbali, da tempo auspicato²⁵.

5. In assenza di una figura ufficiale di docente di italiano L2 (per la quale manca tuttora una classe di concorso), è in genere l'insegnante di italiano a svolgerne il compito senza possedere una preparazione adeguata. PAOLO BALBONI, CECILIA ANDORNO, GRAZIELLA FAVARO ed EDOARDO LUGARINI disegnano il profilo del docente di italiano L2, il cui bagaglio dovrebbe contemplare le scienze del linguaggio e della comunicazione (fra cui la linguistica acquisizionale), le scienze della cultura e della società (cioè l'antropologia e la sociologia), la neurolinguistica, la psicolinguistica e, ovviamente, le scienze della formazione. Mentre le competenze richieste sono sempre più ampie, mirano alla definizione di un profilo professionale specifico, nella pratica i corsi di lingua e di mediazione sono spesso lasciati all'improvvisazione. I metodi, quando noti, sono solo giustapposti invece di essere integrati, come richiederebbe una glottodidattica veramente interdisciplinare. La mancanza di dialogo fra discipline spiega in parte perché i lavori, ormai abbondanti, sulle dinamiche linguistiche della migrazione e sulle varietà del repertorio non trovino applicazione nella didattica.

L'insegnante dovrebbe saper leggere ed esplorare il repertorio linguistico di tutti i propri allievi per gestire la varietà dei cammini di apprendimento dovuta a fattori quali: l'età, i tempi individuali, i bisogni comunicativi diversi nella famiglia, nella scuola, nel rapporto fra pari e nella costruzione identitaria. In rapporto alla lingua obiettivo, l'italiano, si dovrebbero poi evitare le scelte puriste, che possono mortificare l'apprendente, e l'ansia

²⁴ Affrontare lo studio delle lingue con strumenti omogenei, che sviluppino le capacità di cogliere le differenze e che stimolino il ragionamento metalinguistico è un'indicazione già contenuta nelle *Dieci tesi* e presente nel *Profilo Europeo per la formazione degli insegnanti di lingua* (2006).

²⁵ Per un'applicazione della multimedialità all'insegnamento dell'italiano a stranieri, si può vedere il volume curato da Paola Nobili (2006).

valutativa, che evidenzia difficoltà a gestire la variabilità delle situazioni presenti in classe. Il *Quadro comune europeo* (2002) consente di leggere il grado di apprendimento dell'italiano L2 per pianificare i passi successivi sulla base delle strategie che l'allievo mette in atto (cfr. Vedovelli 2002). Dalle relazioni emerge, ancora una volta, come le competenze richieste all'insegnante travalichino l'etichetta dell'italiano L2: osservazione, valutazione e intervento didattico dovrebbero essere procedure comuni e ordinarie nella scuola, applicate a tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro provenienza.

6. Conoscere gli usi linguistici dei soggetti immigrati, le loro radici, è il primo passo per impostare l'intervento glottodidattico. MARINA CHINI presenta i risultati di una ricerca condotta a Torino e Pavia su 400 alunni alloglotti, di cui si analizzano gli usi e gli atteggiamenti linguistici nei diversi domini secondo il paradigma della cosiddetta 'linguistica della migrazione'. Le scelte di lingua dichiarate sono correlate ad alcuni fenomeni sociodemografici (arrivo e durata del soggiorno in Italia, sesso, età, area di provenienza, ecc.), cui si aggiungono gli atteggiamenti verso il paese d'origine e di arrivo, e verso le lingue note. L'insegnante dovrebbe conoscere tutti questi fattori per impostare il proprio intervento.

Di taglio diverso, sia per la realtà rurale in cui è stata condotta l'indagine sia per il metodo etnografico longitudinale, è il lavoro presentato da LUCIA DI LUCCA, GIOVANNA MASIERO e GABRIELE PALLOTTI, che riguarda la socializzazione linguistica di 20 adolescenti marocchini. Dalla ricerca, svolta attraverso interviste che hanno coinvolto le famiglie e sollecitato una serie di produzioni, anche scritte, sulla cultura e l'identità, emerge uno stretto legame fra pratiche linguistiche e pratiche sociali. Lo studio mostra che all'interno di una sola generazione l'italiano ha preso il sopravvento: se nella sfera privata il riferimento alla cultura di provenienza si conserva, in quella pubblica domina la cultura del paese ospitante.

Più relazioni insistono sul fatto che il mantenimento della lingua materna è di grande importanza per lo sviluppo cognitivo e psicosociale degli studenti stranieri. Nonostante questa consapevolezza, dichiarata anche nelle *Linee guida*, le risorse destinate a questo scopo sono scarse e gli interventi, quando esistono, sono affidati a personale scolastico impreparato²⁶.

Il contributo di PAOLA GIUNCHI tratta un caso di apprendimento spontaneo dell'italiano, tipico degli immigrati adolescenti o adulti esposti solo alla lingua parlata. Il caso è quello del giovane afgano Khudai Nazar, che ha sviluppato la propria interlingua in condizioni del tutto particolari. L'analisi rivela quanto pesino sull'apprendimento l'ambiente, i tipi di interazione, le motivazioni e gli stereotipi culturali. Con l'esperienza di Khudai usciamo, simbolicamente, dalla scuola per entrare nella società.

7. La globalizzazione dei processi economici e dei flussi migratori ha aperto, accanto a una nuova questione sociale, un ampio dibattito sul destino delle lingue nazionali, che sarebbero assediata all'esterno dall'inglese e al loro interno dalle lingue minoritarie e da quelle immigrate. Il nodo che si è creato fra le politiche linguistiche, l'idea di cittadinanza e la ri-costruzione identitaria è sempre più intricato perché stretto nella crisi degli stati nazionali. Ai vecchi muri, caduti l'uno dopo l'altro, se ne sostituiscono di nuovi, immateriali, di cui la lingua è un laterizio molto in voga.

²⁶ Su questo aspetto e sull'importanza del mantenimento della L1 rinvio alle considerazioni di Rosa Pugliese (2005).

Nel maggio del 2006 il Senato degli Stati Uniti d'America ha approvato un provvedimento che dichiara l'inglese lingua ufficiale del paese. Le richieste dei promotori, in prevalenza appartenenti al partito repubblicano, sono state ridimensionate *in itinere*: dal "national language" si è passati al più modesto "common and unifying language", dalla riforma della Costituzione alla legge ordinaria²⁷. Lo scopo è quello di arginare la massiccia diffusione dello spagnolo a scapito dell'inglese, conseguenza della forte migrazione dall'America latina. L'effetto immediato della legge è la negazione del diritto a fruire dei servizi pubblici in lingue diverse dall'inglese, se queste non sono previste dalle leggi dei singoli stati.

Anche l'Italia vive la sua questione della lingua che, questa volta, ha come punto di partenza la Costituzione e come punto di arrivo provvisorio la sua riforma. L'ostilità verso i dialetti e le lingue minoritarie durante il fascismo spiega la scelta dei padri costituenti di inserire fra i principi fondamentali della Costituzione l'art. 6: "La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche" e di non indicare in modo esplicito nell'italiano la lingua ufficiale del paese. L'art. 6 ha trovato attuazione solo nel 1999 con la legge 482: *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, che si apre con l'articolo: "La lingua ufficiale della Repubblica è l'italiano". Per bilanciare gli effetti di questa legge sono sorte nella successiva legislatura (XIV, dal 30 maggio 2001 al 27 aprile 2006) due iniziative politiche volte a difendere l'identità nazionale minacciata, secondo i promotori, da "forti tensioni secessioniste":

– l'istituzione di un Consiglio Superiore della Lingua Italiana (CSLI), che avrebbe dovuto fissare, attraverso una grammatica e un dizionario di riferimento, l'uso corretto dell'italiano. Il progetto è naufragato lasciando dietro di sé discussioni e polemiche suscitate dalla sua formulazione approssimativa e velleitaria²⁸;

– la proposta di legge costituzionale per inserire nell'art. 12, subito dopo "La bandiera della Repubblica è il tricolore italiano: verde, bianco e rosso, a tre bande verticali di eguali dimensioni", il comma: "La lingua italiana è la lingua ufficiale della Repubblica". L'iniziativa si è arenata per i contrasti fra Alleanza Nazionale²⁹ e il partito della Lega Nord, ma è sopravvissuta al governo Berlusconi. Il deputato del gruppo Pd-L'Ulivo, Roberto Zaccaria, ha infatti presentato la seguente proposta di modifica dell'art. 12: "L'italiano è la lingua ufficiale della Repubblica *nel rispetto delle garanzie previste dalla Costituzione e dalle leggi costituzionali*"³⁰. Approvata in testo unificato in prima deliberazione il 28 marzo 2007 alla Camera, è stata trasmessa al Senato. Si tratterebbe, in caso di approvazione, della prima riscrittura dei principi fondamentali della Carta costituzionale.

La singolare formulazione del testo (la Costituzione che rinvia alle leggi costituzionali) e la scelta dell'art. 12 in luogo dell'art. 6, con l'accostamento lingua-bandiera che fa della lingua un simbolo dell'identità nazionale, sono il risultato di una delicata mediazione politica e rivelano una preoccupazione, cioè che la riforma possa essere pregiudizievole verso le minoranze, in particolare nei confronti della popolazione di lingua tedesca del Trentino Alto Adige, citata in più occasioni dalla destra durante il dibattito, talvolta con toni di rivalsa e di acceso nazionalismo.

²⁷ Sui presupposti che hanno condotto all'approvazione della legge, si veda Anna Scacchi (2005).

²⁸ Vale la pena di ricordare che da oltre un decennio l'italiano è la lingua più descritta d'Europa e che vanta un patrimonio lessicografico unico per varietà e ricchezza. Per il dibattito sul CSLI si vedano i due volumi della rivista *Lingua italiana d'oggi* (LId'O) I (2004) e II (2005).

²⁹ La prima proposta di riforma risale al 1997 per iniziativa dell'onorevole Mitolo di AN. Nel corso della XIV legislatura AN ha preso ancora l'iniziativa, prima con la deputata Angela Napoli e poi con la proposta di La Russa et alii.

³⁰ Mio il corsivo per evidenziare la novità rispetto alla precedente proposta.

Queste prove di politica linguistica sono i segnali di tendenze di portata più ampia, che travalicano i nostri confini, collegati per il momento più alle minoranze storiche interne che alle lingue immigrate, diversamente da quanto accade in altri paesi. È prevedibile che anche da noi si apra la questione della tutela delle nuove minoranze, come ricorda VINCENZO ORIOLES nel suo intervento. Il problema più sentito è ora quello dell'apprendimento dell'italiano di chi già vive in Italia o vorrà farlo. Il disegno di legge delega che modifica la disciplina dell'immigrazione (noto come Amato-Ferrero) del 24 aprile 2007 tiene infatti conto anche del grado di conoscenza della lingua italiana per l'iscrizione alle liste organizzate presso i consolati o altre istituzioni italiane all'estero. Quale procedura si seguirà non è ancora chiaro, né sappiamo chi dovrà fissare e verificare il livello di lingua³¹. Si spera che il test coinvolga tutte le competenze di cui disponiamo sull'apprendimento dell'italiano L2 e che non si trasformi in una barriera invalicabile.

8. Le politiche linguistiche nel nostro paese sono spesso giudicate troppo deboli (o inesistenti) se confrontate con quanto accade nel resto d'Europa. Chi lamenta l'assenza di una difesa dell'italiano verso l'invasione dell'inglese, delle lingue minoritarie storiche o immigrate che siano, le quali eroderebbero il nostro patrimonio improvvisamente divenuto monolingue e unitario, dimentica che l'assenza di una politica linguistica è una forma di politica linguistica. La storia e i processi globali del presente³² rendono il terreno alquanto spinoso, come dimostrano le iniziative appena ricordate. Dobbiamo tenere presente questo sfondo ogni volta che si aprono, o si apriranno, le questioni della lingua in un singolo territorio o a livello nazionale.

Non è difficile comprendere come la scuola sia coinvolta in queste dinamiche, sia perché rappresenta sovente la prima forma di contatto con la lingua e la cultura italiana, sia perché deve confrontarsi, quotidianamente, con i problemi concreti della formazione. Il suo mandato costituzionale, reso oggi più complicato dal contatto con realtà lontane, richiede un impegno costante e deciso, perché dalle istituzioni educative dipendono gli equilibri futuri della società italiana.

Ciononostante l'attenzione dell'opinione pubblica verso la scuola è distratta e intermittente, spesso suscitata da fatti di cronaca, come il bullismo o gli episodi di discriminazione. Alla scuola si chiede di occuparsi dell'educazione stradale, della prevenzione contro la droga e l'abuso di alcol, di insegnare il rispetto dei boschi e degli animali, tanto per ricordare alcune emergenze attuali. Se non viene additata come fonte del degrado, è evocata come ultimo rifugio della responsabilità civica. Dalla scuola si pretende la soluzione ai problemi posti dalla globalizzazione, che vanno dall'usura del capitale sociale fino alla criminalità, dimenticando che essa non è più la sola, né la più influente agenzia educativa e di istruzione. L'assenza di investimenti, la perdita di prestigio sociale dell'istituzione, riflessa nella femminilizzazione del ruolo dell'insegnante, sono solo alcune cause della crisi che la percorre da tempo, alle quali se ne aggiungono di nuove.

³¹ Sulle certificazioni di competenza in italiano L2, cfr. Vedovelli (a cura di, 2005). Per il certificato CILS (Certificato di Italiano come Lingua Seconda) si può consultare il sito dell'Università per Stranieri di Siena: www.unistrasi.it. Sulla Certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) il sito della Società Dante Alighieri: www.ladante.it. Per il CELI (Certificazione della Lingua Italiana), rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia, il sito www.cvcl.it.

³² L'espansione della comunità europea, i flussi migratori strutturali, il riconoscimento delle autonomie, la perdita di peso decisionale degli stati nazionali rispetto ad organismi politici ed economici sovranazionali – per fare alcuni esempi – sono tutte manifestazioni di ciò che chiamiamo 'globalizzazione'.

Negli anni le riforme a costo zero hanno rafforzato le procedure senza affrontare il nodo dei contenuti, come se nella procedura si esaurisse il tema di CHE COSA insegnare per fare dei cittadini italiani, vecchi e nuovi, dei cittadini del mondo.

Si insiste, tanto nella scuola quanto nell'università, sugli sbocchi professionali immediati. Se in passato gli istituti tecnici e professionali potevano rispondere alle esigenze relativamente stabili dei processi di produzione attivi su un territorio, ora è evidente che la globalizzazione e la corsa all'innovazione tecnologica non possono più dare gli stessi risultati, che i tempi della formazione e quelli della produzione non possono coincidere. Si dimentica soprattutto che il compito primario della scuola è quello di formare dei cittadini.

I fenomeni migratori hanno aperto in Italia una nuova questione sociale e stanno avviando un ripensamento delle politiche linguistiche: ci auguriamo che contribuiscano anche a riconoscere alla scuola la sua centralità.

Riferimenti bibliografici

- Andorno, Cecilia, a cura di (2001). *Banca Dati di Italiano L2, CD-Rom*. Dipartimento di Linguistica, Università di Pavia.
- Bazzanella, Carla (2001). *I segnali discorsivi*. In: Renzi, Lorenzo / Salvi, Giampaolo / Cardinaletti, Anna, a cura di (2001), *Grande grammatica italiana di consultazione*. III: *Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*. Bologna: il Mulino, pp. 225-257.
- Berretta, Monica (1978). *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*. Torino: Einaudi.
- Bettoni, Camilla (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Bichsel, Peter (1989 [1980]). *Quando imparavo le lingue straniere*. In: *Al mondo ci sono più zie che lettori*. Milano: Marcos y Marcos, pp. 13-32.
- Bombi, Raffaella / Fusco, Fabiana, a cura di (2004). *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*. Udine: Forum.
- Chini, Marina, a cura di (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Torino: Franco Angeli.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford (titolo originale: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, Strasbourg 2001).
- Favaro, Graziella (2005). *Le parole hanno un sapore ... Italiano L2 e lingue d'origine*. In: Iori, a cura di (2005), pp. 24-33.
- Ferrari, Angela (2003). *Le ragioni del testo. Aspetti morfosintattici e interpretativi dell'italiano contemporaneo*. Firenze: presso l'Accademia della Crusca.
- Gambarara, Daniele / Ramat, Paolo, a cura di (1977). *Dieci anni di linguistica italiana (1965-1975)*. Roma: Bulzoni.
- Giscel, a cura del (2007) = *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Iori, Beatrice, a cura di (2005). *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano: Franco Angeli.
- Lavinio, Cristina, a cura di (2002). *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*. Roma: Bulzoni.

- Lavinio, Cristina (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Roma: Carocci.
- Linee guida* (2006) = *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR. On-line: www.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml
- Lo Duca, Maria G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, Maria G. (2006). *Si può salvare l'analisi logica?* «La Crusca per voi», 33 (ottobre 2006), pp. 4-8. On-line: www.giscel.org/MontLoDuca.htm
- Luatti, Lorenzo, a cura di (2006). *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*. Milano: Franco Angeli.
- Mioni, Alberto M. / Cortelazzo, Michele A., a cura di (1992). *La linguistica italiana degli anni 1976-1986*. Roma: Bulzoni.
- Mortara Garavelli, Bice (2003). *Prontuario di punteggiatura*. Roma-Bari: Laterza.
- MPI 2006 = Ministero della Pubblica Istruzione (dicembre 2006). *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2005/2006*.
On-line: www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/cittadinanza_non_italia.shtml
- MPI 2007a = Ministero della Pubblica Istruzione (aprile 2007). *La scuola in cifre 2006. I dati dell'anno scolastico 2005/2006*.
On-line: www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2007/scuola_in_cifre.shtml
- MPI 2007b = Ministero della Pubblica Istruzione (ottobre 2007). *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006/2007*.
On-line: http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/alunni_n_ita.pdf
- Nobili, Paola, a cura di (2006). *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*. Roma: Carocci.
- Pugliese, Rosa (2005). *Studiare in L2 e valorizzare le L1: proposte e progetti per una sfida*. In: Iori, a cura di (2005), pp. 122-132.
- Russo, Domenico, a cura di (2006). *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Scacchi, Anna (2005). *Il giardino di Babele: paradiso multiculturale o caos etnico?* In: Antonelli, Sara / Scacchi, Anna / Scannavini, Anna (2005). *La babele americana. Lingue e identità negli Stati Uniti d'oggi*. Roma: Donzelli, pp. 13-73.
- Serianni, Luca (2006). *La norma e la scuola: primi materiali*. Comunicazione presentata al Convegno: *Un mondo di italiano. Italiano lingua non materna: promozione, insegnamento, ricerca* (Università per Stranieri di Perugia, 4-5 maggio 2006).
On-line: http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/59/1/serianni_1.pdf
- Tempesta, Immacolata / Maggio, Maria, a cura di (2006). *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*. Collana Giscel. Milano: Franco Angeli.
- Vedovelli, Massimo (2002). *Guida all'italiano di stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, Massimo (2004). *Italiano e lingue immigrate: comunità alloglotte nelle grandi aree urbane. Il progetto del Centro di eccellenza della ricerca* Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia. In: Bombi/Fusco, a cura di (2004), pp. 587-612.
- Vedovelli, Massimo, a cura di (2005). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.