

CAPITOLO 14

L'EDUCAZIONE LINGUISTICA E INTERCULTURALE NELLA SCUOLA INCLUSIVA

Michele Daloiso e Paolo E. Balboni

Questo capitolo si concentra su due tra le molte aree di fragilità che possono essere presenti nella popolazione scolastica: fragilità dovute a un BiLS e fragilità dovute a un diverso retroterra culturale. Nel corso della discussione si focalizzerà l'attenzione sul problema e si offriranno ai dirigenti scolastici indicazioni metodologiche su come la scuola può affrontarlo.¹

Educazione linguistica e inclusione

Tra le aree più rilevanti del curriculum scolastico vi sono senza dubbio le «competenze linguistiche», espressione con la quale nel mondo della scuola e del lavoro ci si riferisce al bagaglio di conoscenze e abilità che una persona possiede circa la propria lingua materna (L1) e altre lingue apprese formalmente o informalmente (es. le lingue straniere – LS, o classiche – LC). Dal punto di vista della ricerca scientifica, si parla di «competenza comunicativa», intesa come un complesso di sotto-competenze sia linguistiche (competenza lessicale e grammaticale, abilità di comprensione e produzione, ecc.) sia non linguistiche (comprensione e uso dei linguaggi non verbali, abilità socio-pragmatiche e interculturali), che se padroneggiate e coordinate armonicamente consentono di usare la lingua per agire socialmente in modo efficace.

Alla scuola è affidato il compito di sostenere tutti gli alunni nello sviluppo della competenza comunicativa in tutte le lingue incluse nel curriculum scolastico, pur con le dovute differenze in termini di obiettivi didattici. Questo processo, che assume il nome di «educazione linguistica» (d'ora in avanti EL), non può essere «esclusivo», cioè non può essere ridotto a un obiettivo d'élite per i pochi alunni spesso già bravi e «portati» per le lingue. L'EL deve necessariamente essere un processo inclusivo, rivolto a tutti, anche a coloro in condizione di svantaggio scolastico, tra i quali spiccano in modo particolare gli alunni con un disturbo nell'area della comunicazione, del linguaggio e/o dell'apprendimento. In questa prima parte del capitolo, dunque, focalizzeremo l'attenzione sul concetto di EL e sulle difficoltà che alcuni alunni con bisogni specifici possono incontrare, per poi fornire alcune coordinate di riferimento per una scuola capace di promuovere un'EL inclusiva.

La nozione di EL: definizione e inquadramento teorico

L'espressione «educazione linguistica» si diffuse all'inizio del Novecento, soprattutto grazie al contributo pedagogico di Lombardo Radice (*Lezioni di didattica*, 1933), secondo cui «tutto l'insegnamento, su qualunque materia esso verta, costituisce la nostra educazione linguistica. Giacché la parola non è senza la cosa, se parlare è esprimere, e se esprimere è avere chiara coscienza del proprio mondo, [...] educare

¹ Il capitolo è stato concepito unitariamente dai due autori. La stesura del primo paragrafo si deve a Michele Daliso, mentre la stesura del secondo si deve a Paolo E. Balboni.

linguisticamente è né più né meno che educare all'originalità». Nella visione di Radice, quindi, l'EL non è una materia sé stante, bensì una finalità trasversale che tutta la scuola contribuisce a sviluppare, con l'obiettivo ultimo di dare agli alunni gli strumenti linguistici per esprimere se stessi, il proprio talento, la propria unicità.

L'espressione riemerge poi prepotentemente nel dibattito linguistico e pedagogico italiano a partire dagli anni Sessanta, assumendo una connotazione del tutto nuova grazie alle riflessioni e all'azione del Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) per quanto concerne l'insegnamento dell'italiano, e ai contributi di altri studiosi, in particolare Renzo Titone e Giovanni Freddi, in riferimento alle lingue seconde e straniere. Si diffonde così una doppia accezione dell'espressione «educazione linguistica», intesa da alcuni autori come insegnamento della lingua italiana, e da altri come parte dell'educazione generale che riguarda l'insegnamento di *qualsiasi* lingua, sia essa materna, seconda, straniera, classica o etnica (per un approfondimento si vedano De Mauro, 1998; Ferreri, 2002; Balboni, 2009).

Una delle definizioni più recenti si deve a Balboni (2011), che definisce l'EL

il processo in cui una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue «quasi materne» presenti nell'ambiente), entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva), e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento. (Balboni, 2011)

È opportuno sottolineare che, dal punto di vista concettuale, nella nostra visione l'EL non coincide con l'insegnamento dell'italiano o di una lingua straniera, bensì l'insegnamento delle lingue, se concepito in modo unitario, può contribuire all'EL. Per comprendere le differenze tra i due concetti proponiamo una sintesi comparativa (tabella 14.1).

TABELLA 14.1
Differenze tra insegnamento di una lingua e educazione linguistica

	Insegnamento della lingua	Educazione linguistica
<i>Statuto curricolare</i>	Disciplina del curriculum (italiano, inglese, seconda lingua straniera, latino e greco, ecc.).	Area del curriculum trasversale, che abbraccia in primis le lingue incluse nel curriculum, ma idealmente tutte le discipline (perché queste si servono delle lingue e contribuiscono indirettamente allo sviluppo linguistico dell'alunno).
<i>Finalità</i>	Sviluppo della competenza comunicativa (anche parziale) in una lingua specifica.	Raggiungimento di tre mete generali: <ul style="list-style-type: none"> • Culturizzazione; • Socializzazione; • Autorealizzazione.

<i>Attori</i>	Il docente di lingua.	<ul style="list-style-type: none"> • Il dirigente, che sostiene e promuove l'EL a livello politico (es. promuovendo una progettualità trasversale alle singole discipline, favorendo il dialogo tra docenti di area linguistica e non, e tra docenti e figure di supporto parascolastico, ecc.). • I team di docenti di area linguistica, formati appositamente. • Le figure di sostegno all'inclusione linguistica, in primis l'insegnante di sostegno, ma anche, ove presenti, figure parascolastiche come il tutor dell'apprendimento per gli studenti con bisogni specifici, o il facilitatore linguistico per gli alunni stranieri.
<i>Strumenti</i>	Principalmente il manuale di lingua.	Non esistono «manuali di EL», bensì progetti e percorsi didattici ad hoc. La formazione costituisce la competenza chiave che consente al team di docenti di progettare percorsi di EL, elaborare materiali, strumenti didattici e di valutazione.

L'EL è dunque un processo *collegiale*, che coinvolge cioè più figure educative, e *trasversale*, ossia non confinato a una singola lingua. In un suo testo fondante risalente al 1970, Giovanni Freddi, uno dei padri della glottodidattica italiana, individua tre mete generali dell'EL partendo dalle relazioni di base che instaurano gli esseri umani, che sintetizziamo nel grafico in figura 14.1.

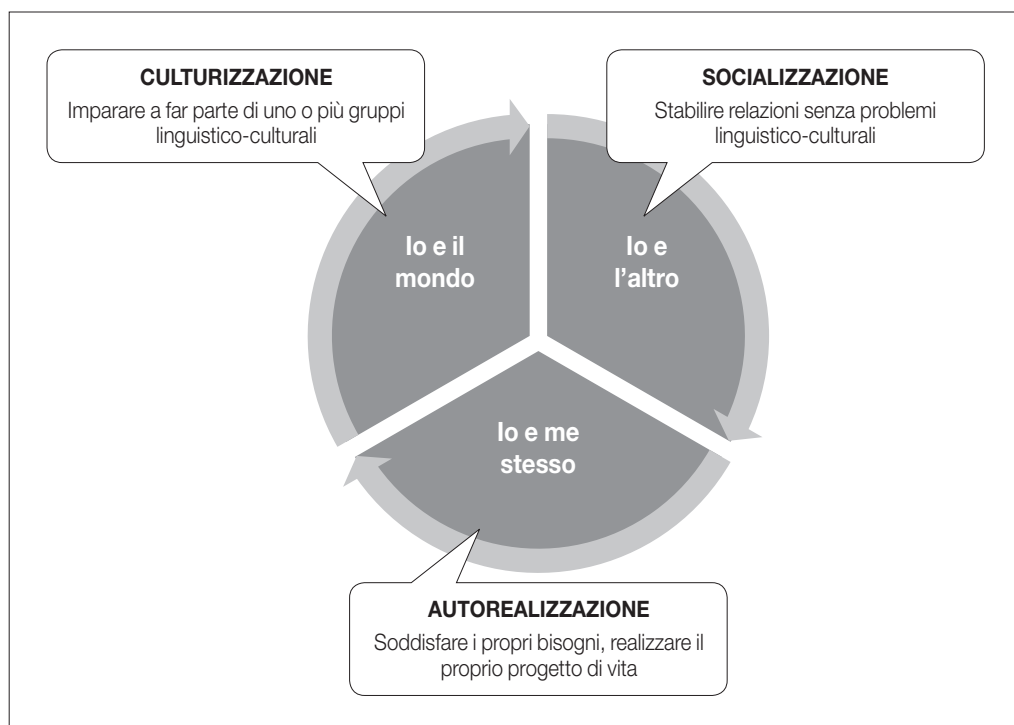


Fig. 14.1 Le tre mete generali dell'EL (Freddi, 1970).

Le diverse lingue incluse nel curriculum concorrono all'EL nel momento in cui contribuiscono allo sviluppo di una più generale e trasversale competenza comunicativa, grazie alla quale lo studente sarà in grado di realizzare il suo progetto di vita, costruire relazioni sociali, sentirsi pienamente parte di un gruppo linguistico-culturale.

Gli alunni con Bisogni Linguistici Specifici

L'EL è un'area della formazione particolarmente complessa, perché complesso è il suo focus, ossia la lingua, che per gli esseri umani è strumento non solo di comunicazione e azione sociale, ma anche di pensiero, espressione, creatività e, in ultima istanza, libertà. Riprendendo le parole del poeta e critico letterario Giorgio Barberi Squarotti, «*La povertà di linguaggio rende deboli: rischia di farci diventare schiavi delle idee altrui*». Padroneggiare le lingue (in primis la propria L1, ma anche le altre lingue incluse nel curriculum scolastico) non è una meta educativa fine a se stessa, bensì la madre di tutte le mete educative — basti pensare al fatto che tutte le discipline si servono del linguaggio per esprimere concetti, teoremi, descrizioni.

Per alcuni alunni, tuttavia, l'acquisizione linguistica costituisce un aspetto di criticità, a causa di uno sviluppo atipico nelle aree della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento. Questi allievi rientrano a pieno titolo nella categoria dei BES e quindi, in linea di principio, possono usufruire di tutte le misure compensative e/o dispensative previste dalla normativa sui BES.

Il loro profilo linguistico-comunicativo è di norma piuttosto complesso e determina una serie di ostacoli che non sono equiparabili alle più generali difficoltà che possono incontrare tipicamente i loro compagni nell'apprendimento delle lingue. In questi casi è opportuno parlare di *Bisogni Linguistici Specifici* (d'ora in avanti BiLS), espressione che abbiamo coniato nell'ambito della glottodidattica (Daloiso, 2013) per riferirci a

l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica. (Daloiso, 2013)

Presentano un BiLS tutti gli alunni con difficoltà evolutive di funzionamento che compromettono direttamente lo sviluppo delle competenze in tutte le lingue incluse nel curriculum scolastico (L1, lingue straniere, seconde e classiche). Mentre rimandiamo a due nostre monografie per un approfondimento (Daloiso, 2015; 2016), in questa sede è sufficiente richiamare l'attenzione sulle tre aree che possono risultare deficitarie negli alunni con BiLS (Daloiso, 2016).

A. *Comunicazione*. Alcuni alunni possono presentare disturbi nella componente comunicativa del linguaggio, come ad esempio un disturbo della comunicazione sociale (pragmatica), che può interessare la capacità di comprendere le regole della conversazione, adattare l'eloquio all'interlocutore, fare inferenze rispetto a quanto viene detto, interpretare messaggi non verbali veicolati attraverso gesti, mimica, prossemica, ecc. Poiché l'insegnamento linguistico contribuisce allo sviluppo di una più generale competenza comunicativa, che include anche la gestione e l'integrazione del codice verbale con linguaggi non verbali (mimica, gestualità ecc.), è opportuno includere gli alunni con difficoltà comunicative all'interno della nozione di «Bisogno Linguistico Specifico».

B. *Linguaggio*. In età evolutiva possono sorgere difficoltà specifiche nell'acquisizione della lingua materna nella sua dimensione orale, che possono riguardare la sua componente strettamente fonetico-fonologica (disturbo fonetico-fonologico), o più in generale le abilità ricettive ed espressive (Disturbo Specifico del Linguaggio), con implicazioni nell'acquisizione del vocabolario e nell'uso di alcune strutture morfosintattiche. Anche in questi casi sono necessarie competenze specifiche da parte di chi si occupa dell'EL di questi alunni, considerato che l'oralità costituisce una premessa imprescindibile per lo sviluppo delle abilità scritte.

C. *Apprendimento*. Nella categoria diagnostica dei DSA rientrano alunni che presentano persistenti difficoltà nell'apprendimento delle abilità scolastiche di base, ossia lettura, scrittura e calcolo. In ambito educativo, le prime due sono evidentemente prerogative dell'insegnante di lingua, sia essa materna, seconda o straniera, in quanto rientrano tra le cinque abilità linguistiche (comprensione e produzione orale, interazione orale, comprensione e produzione scritta) su cui si fonda buona parte della competenza comunicativa. È dunque opportuno considerare portatori di bisogni linguistici specifici quegli alunni che presentano un DSA che compromette lettura e scrittura. (Daloiso, 2016, p. 32)

È opportuno precisare che i BiLS non sono una nuova categoria diagnostica, bensì una nozione linguistico-pedagogica, che non mira a «etichettare» gli alunni per il loro disturbo, bensì a individuare situazioni di fragilità linguistica che non devono essere confuse con difficoltà di studio/apprendimento generali. Conoscere le caratteristiche degli alunni con BiLS, infatti, costituisce una premessa indispensabile per realizzare un'EL realmente inclusiva perché si rivolge anche a quegli alunni che faticano proprio nelle aree di intervento dell'EL stessa.

Coordinate per un'EL inclusiva

Gli alunni con BiLS sono a rischio di esclusione dalle tre mete dell'EL descritte precedentemente, in quanto faticano nello sviluppo di una competenza comunicativa completa innanzitutto in L1 e poi nelle altre lingue incluse nel curriculum, la qual cosa ostacola a sua volta la relazione con gli altri, l'inserimento nel gruppo dei pari e il soddisfacimento dei propri bisogni personali.

Per promuovere un'EL inclusiva, dunque, risulta necessario predisporre un ambiente di apprendimento linguistico che limiti il più possibile gli ostacoli che gli alunni con BiLS incontrano nello studio delle lingue, offrendo loro il sostegno necessario per affrontare tali ostacoli. Nella nostra visione, lo sfondo teorico-metodologico per un'EL inclusiva è quello dell'*accessibilità glottodidattica*, teoria che abbiamo sviluppato a partire dal 2012 nell'ambito del lavoro condotto dal Gruppo di Ricerca DEAL dell'Università Ca' Foscari di Venezia.²

Questo quadro teorico è stato sviluppato con l'obiettivo di fornire a coloro che si occupano di EL gli strumenti per analizzare i modelli e le pratiche di insegnamento linguistico, al fine di individuare le potenziali barriere nella classe di lingua e implementare soluzioni per massimizzare l'apprendimento di tutti gli alunni, con un'attenzione particolare a coloro che hanno un bisogno specifico.

Mentre rimandiamo ad altre pubblicazioni per un approfondimento sull'argomento (si vedano Daloso, 2012; 2015; 2016), in questa sede ci preme evidenziare che l'EL non è un processo «naturale», come può essere invece l'acquisizione spontanea di una lingua attraverso la semplice interazione con i parlanti nativi. L'EL ha luogo in un contesto strutturato e formale, ossia la scuola (e il doposcuola), costruito da figure professionali — il Dirigente, gli insegnanti, i tutor — che devono operare scelte precise in termini di metodologia, materiali, supporti all'apprendimento. L'insuccesso sperimentato da molti alunni con BiLS nell'apprendimento delle lingue a scuola non può essere attribuito unicamente alle loro «limitazioni intrinseche». Le differenze individuali, infatti, sono solo una tra le tante variabili presenti in un ambiente di apprendimento formale, che interagiscono con altre variabili (il rapporto con il docente e i compagni, gli obiettivi curricolari, la metodologia didattica, le modalità con cui si realizza la valutazione, ecc.). L'ambiente di apprendimento svolge dunque un ruolo-chiave nel successo o meno degli alunni (con o senza BiLS), e per questo, in ultima istanza, l'EL è inclusiva nel momento in cui soddisfa i requisiti dell'accessibilità glottodidattica. Tenendo presente questo sfondo teorico-metodologico, nei prossimi paragrafi focalizzeremo l'attenzione su alcune variabili-chiave per un'EL inclusiva.

Gli attori

L'EL, essendo un processo trasversale, non può essere condotta da un'unica figura professionale. Una scuola inclusiva dovrebbe favorire la formazione di un'équipe che promuove l'EL, costituita da:

- a) *il dirigente*, che garantisce un orientamento politico della scuola attento all'EL, favorendo non solo il dialogo tra docenti di area linguistica, ma anche una vera e propria progettazione comune in quest'area del curriculum scolastico;
- b) *i docenti di tutte le lingue incluse nel curriculum* (italiano L1 e L2, lingue straniere e, ove presenti, lingue classiche), che pur da angolazioni diverse dovrebbero contri-

² Per maggiori informazioni sul Gruppo di Ricerca DEAL si rimanda al sito web ufficiale: www.gruppodeal.it.

buire al raggiungimento alle stesse mete dell'EL; per quanto concerne la scuola secondaria sarebbe opportuno superare l'attuale organizzazione dipartimentale, che di fatto separa i docenti di «Lettere» (italiano, latino e greco) e «Lingue Moderne» (inglese, francese, ecc.), promuovendo invece équipes di lavoro interdisciplinari;

c) *le figure di sostegno all'inclusione educativa e all'apprendimento linguistico*; rientrano in quest'area in primis l'insegnante di sostegno, ma anche altre figure che possono essere presenti nella scuola, come il facilitatore linguistico che sostiene gli alunni stranieri nell'italiano L2, e il tutor dell'apprendimento, che segue gli alunni in difficoltà nelle attività di doposcuola.

L'équipe di lavoro sull'EL può essere vista anche come un insieme aperto, a cui possono partecipare, sulla base di progetti specifici, anche docenti di altre discipline, visto che, come ricordava Radice, tutto l'insegnamento è anche insegnamento linguistico. Come si vedrà nel prossimo paragrafo, infatti, vi sono aspetti della competenza comunicativa che richiedono un intervento trasversale e condiviso da tutto il corpo docente.

Possibili aree di intervento

Tenendo presenti le tre mete generali, l'EL deve sostanziarsi poi in obiettivi concreti. La conoscenza dei processi di apprendimento linguistico, in termini di requisiti, traiettorie di sviluppo, ritmi e fasi acquisizionali, costituisce il punto di partenza per condurre un'attenta analisi delle Linee guida per il curriculum scolastico e individuare le competenze-chiave da sviluppare in un'ottica di EL.

Considerando le caratteristiche degli alunni con BiLS, possiamo identificare perlomeno tre aree della competenza comunicativa di difficoltà per molti alunni con BiLS, che andrebbero perciò potenziate:

- a) *la consapevolezza fonologica e ortografica*, che costituisce una competenza chiave per lo sviluppo non solo della letto-scrittura, ma anche di abilità di ordine superiore, come la comprensione e la produzione, sia orale sia scritta. Il «periodo critico» per il potenziamento fonologico e ortografico in L1 è il passaggio tra la scuola dell'infanzia e la primaria, mentre per l'inglese LS sono essenziali i primi tre anni della scuola primaria. In entrambi i casi si tratta di curare i requisiti fonologici che consentono un accostamento graduale al codice scritto (per un approfondimento sull'italiano L1 si veda: Cisotto, De Beni e Carretti, 2001; per un approfondimento sull'inglese si vedano: Costenaro, Dalloiso e Favaro, 2014a; 2014b);
- b) *la consapevolezza strategica*, ossia la conoscenza e l'utilizzo autonomo di strategie per l'apprendimento linguistico adeguate al contesto, al compito e alle proprie preferenze intellettive. Si tratta di un'area che va curata trasversalmente durante tutto il percorso scolastico, ma assume particolare rilevanza in alcune tappe di passaggio, es. tra la scuola primaria e la secondaria di primo grado, quando verrà introdotta la seconda LS, e tra il primo e secondo grado d'istruzione, quando in molti indirizzi si prevede lo studio delle LC. L'apprendimento di strategie per

memorizzare il lessico, comprendere un testo, organizzare le informazioni, ecc., rappresenta quindi una risorsa importante per affrontare lo studio di nuove lingue (per un approfondimento si vedano Mariani e Pozzo, 2002; Balboni, 2014);

c) *alcune abilità trasversali*, in particolare la comprensione e la composizione del testo, da curare specialmente durante il ciclo primario (scuola primaria e secondaria di primo grado), le abilità manipolative (riassumere, prendere appunti, schematizzare, ecc.) e la riflessione cross-linguistica, ossia la capacità di analizzare fenomeni linguistici in un'ottica comparativa tra le diverse lingue presenti nel curriculum, che andrebbero potenziate soprattutto durante il ciclo secondario.

Questo lavoro di *potenziamento*, che è da ritenersi valido per tutti gli alunni, dovrebbe poi essere affiancato a interventi di *compensazione*, tarati sul singolo alunno con BiLS, laddove il disturbo impedisca lo sviluppo di processi di ordine superiore. L'équipe di EL stabilirà quali supporti e strumenti compensativi rendere disponibili all'alunno con BiLS nel rispetto del quadro normativo vigente. È opportuno evidenziare che la compensazione è un processo necessariamente individualizzato, e dunque:

- a) si basa su un'attenta analisi dei bisogni del singolo alunno con BiLS, condotta con strumenti ad hoc (Bazzarello e Spinello, in Daloso, 2016);
- b) va considerata come processo verticale, perché i disturbi si evolvono e cambiano nel tempo; per questa ragione la selezione degli strumenti compensativi non è mai definitiva, ma andrebbe rivalutata periodicamente;
- c) acquista un reale valore solo se inserita in un percorso educativo, per cui i docenti accompagnano lo studente verso un uso consapevole e strategico dello strumento compensativo; ad esempio, il correttore ortografico, solitamente concesso agli alunni con disortografia, diventa un reale strumento compensativo solo se viene utilizzato nella fase di composizione del testo opportuna (ossia la fase di revisione, non di progettazione o raccolta delle idee). Solo se imparerà a scegliere quando e come utilizzare lo strumento compensativo, infatti, l'alunno sarà autonomo nell'apprendimento.

Vorremmo concludere la prima parte di questo contributo sottolineando un ulteriore aspetto che dovrebbe essere oggetto di riflessione dell'équipe di EL, ossia la *continuità metodologica* (tema che è stato approfondito, con proposte operative, in Daloso, 2015). Pur considerando le differenze tra il perfezionamento dell'italiano L1, l'apprendimento delle LS e lo studio delle LC, non è possibile ignorare che l'apprendente è lo stesso quando impara l'italiano, l'inglese o il latino, e che alcuni processi cognitivi si attivano trasversalmente nell'acquisizione di una qualsiasi lingua. Le difficoltà degli studenti con BiLS, inoltre, si ripropongono in tutte le lingue studiate.

Risulta essenziale per l'équipe di EL, pur considerando le «variabili» che differenziano i vari contesti, individuare le «costanti» metodologiche che possono essere applicate trasversalmente a L1, LS e LC, allo scopo condividere uno sfondo teorico-metodologico unitario che favorisca l'inclusione degli alunni con BiLS.

L'educazione interculturale

Nel mondo della scuola (come in ogni ambito), esistono due verità: una dichiarata, cui spesso crede anche chi la dichiara, e che è calibrata il più possibile sulla correttezza politica, cioè sul comune sentire di come dovrebbero essere le cose e di che cosa si dovrebbe fare, e una percepita confusamente, spesso rifiutata da un punto di vista razionale, ma che costituisce la premessa semi-inconsapevole dell'agire. La verità ufficiale, cui si rifà la maggior parte dei dirigenti e dei docenti, è che la differenza linguistica e culturale sia una ricchezza, anche se inizialmente essa può rappresentare un problema operativo; la verità inconfessata è che la bassa competenza in italiano dei migranti sia un handicap (questa è una parola bandita, ma viene usata per pensare a questo fenomeno) e che la differenza culturale debba confluire il più rapidamente possibile nell'assimilazione, almeno in ambiti pubblici come la scuola: se il cinese vuol continuare a vivere alla cinese, lo faccia a casa sua (magari tenendo chiuse le finestre mentre frigge aglio), ma in pubblico si comporti come gli italiani.

La scadente competenza in italiano è in realtà un BiLS a tutti gli effetti,³ ma ormai esiste in Italia una diffusa esperienza di organizzazione scolastica per fronteggiare il problema, che ha portato a una sostanziosa riflessione sull'insegnamento dell'italiano L2. A tale corpus rimandiamo,⁴ e lasciamo il problema della differenza linguistica e dell'«handicap» che essa comporta, per concentrarci invece sulla dimensione interculturale.

La cultura come «software of the mind»

Nel 1991 Hofstede scrisse un libro fondativo per la riflessione sulla comunicazione interculturale, *Softwares of the Mind*, lo citiamo qui non tanto come riferimento, perché si interessa dell'ambito aziendale, non educativo, quanto per la metafora del titolo: in un computer ci sono dei *file di sistema*, inaccessibili all'utente normale, che

³ Lo è anche per molti italiani, che hanno grandi problemi con l'italiano dello studio (Balboni e Mezzadri, 2014), ma esistono anche materiali (semi)gratuiti per un miglioramento. Si vedano i percorsi per le varie discipline nel progetto MILEL: <http://innovando.loescher.it/il-progetto-milel.n2954>.

⁴ Ci limitiamo ai soli volumi e solo agli ultimi dieci anni, per offrire una guida alla creazione di una sezione specifica nella biblioteca della scuola. Anzitutto, ci sono dei manuali generali: Balboni, 2014; Diadori et al., 2015. Specifico per gli studenti dei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti) è Minuz, 2006. C'è poi una forte riflessione sulla figura dello studente straniero e sulle classi ad abilità differenziate: ricordiamo Caon, 2006; 2016; Jafrancesco, 2008; 2009; D'Annunzio, 2009, e Rastelli, 2010, che focalizzano un tipo particolarmente difficile di studente, quello di origine cinese; Cognini, 2007, esplora l'autopercezione del ragazzo straniero attraverso l'autobiografia. La definizione dei contenuti e delle metodologie per acquisirli è trattata in Caon e Ongini, 2008; Maggio, 2009; Borri et al., 2015; Lo Duca e Fratter, 2008; Gallina, 2015, focalizzano l'attenzione sul lessico; la valutazione è trattata in Jafrancesco, 2006, e Monami, 2013. Infine, sulla formazione degli insegnanti citiamo Masciello, 2006; Bosc et al., 2006; Jafrancesco, 2007, e Mezzadri, 2008, che riporta l'esperienza di Parma; Serragiotto, 2009; Berrettini e Pichiassi, 2010, sull'esperienza umbra; Arcuri e Mociaro, 2014.

generano la «personalità» di un sistema (Windows o Apple) e dei suoi strumenti di lavoro (Word, Excel, Powerpoint, ecc.); poi ci sono dei *software di interfaccia*, quelli che interagiscono con gli utenti, la «lingua» con cui il computer comunica con noi umani. Trasportiamo la metafora di Hofstede nella scuola: il *software di interfaccia* è la lingua italiana per cui la carenza di lingua è un handicap, la difficoltà evolutiva nella lingua è un BiLS, la padronanza della lingua è un *atout*; comunque, dopo qualche tempo, soprattutto se guidato in Laboratori di italiano L2, lo studente straniero impara la lingua, cioè il *software di interfaccia*; ma il suo *software of the mind*, la sua cultura, non cambia facilmente, così come un computer Apple non diventa un Windows, anche se usa Word o altri software che in superficie si interfacciano allo stesso modo con l'utente.

Quindi, in una classe multilingue non ci sono solo le abilità differenziate (Caon, 2006; 2016; Jafrancesco 2008; 2009), ma sono differenziati soprattutto i *softwares of the mind*, quei software di sistema che gestiscono la cognizione e la valutazione della realtà e delle esperienze secondo due modalità, che hanno un fondamento neurologico oltre che psicologico: la modalità emozionale e quella razionale.

Emozionalmente, un adolescente arabo in un CPIA *sente* negativamente un'insegnante donna; un ragazzino Rom o nigeriano *sente* come incompetente un insegnante che spiega gli errori e li perdona anziché punirli con una penalità fisica, corporea; uno studente cinese non sa come affrontare un insegnante che chiede pareri, che propone la scoperta induttiva della grammatica, ecc. Si può spiegare loro quanto si vuole che sono loro, gli studenti, i soggetti dell'apprendimento, quindi sono loro che devono capire gli errori, scoprire le regole, come si può spiegare il nostro rispetto per il corpo umano che ci impedisce di picchiare uno studente, il nostro principio di parità uomo-donna per cui una donna può insegnare a un uomo: loro hanno un software Windows e la nostra didattica ha un software Apple... in superficie l'interfaccia è comune, Word è uguale, l'italiano è uguale, ma dentro la mente i file di sistema sono diversi. E tale diversità non è strutturale solo in studenti arrivati nella scuola italiana dopo l'infanzia, cioè dopo il periodo in cui si stabilizza il software culturale: soprattutto in culture fortemente isolate e conservative come quella degli immigrati cinesi, la cultura materna è qualificante anche in bambini nati e cresciuti in Italia, e se è vero che in culture come quella araba i figli maschi godono di una certa libertà di contatto con i coetanei italiani, è altrettanto vero che le bambine e le preadolescenti restano ancorate alla famiglia, e quindi alla loro cultura.

Educazione interculturale e insegnamento della comunicazione interculturale

Nel primo paragrafo, Michele Daloiso ha differenziato i due ambiti: l'*educazione* linguistica, che non ha manuali di riferimento da usare in classe, che ha mete generali (autopromozione, la socializzazione, la culturizzazione), che non è misurabile ed è difficilmente valutabile, e l'*insegnamento* linguistico, che ha obiettivi specifici, verificabili, e usa materiali didattici.

Riportato all'ambito interculturale, il problema è simmetrico.

a. Educazione interculturale

Essa agisce sulla *culturizzazione*, che è il primo dei tre anelli della catena indicata da Dallois: una persona non accettata nella cultura in cui vive non socializza con i membri di quella cultura e quindi, essendo isolata, non può realizzare le sue aspirazioni, il suo progetto di sé.

La culturizzazione ha due facce: l'*inculturazione* nella propria cultura, la creazione dei software di sistema inconsapevoli, e l'*acculturazione* in una cultura altra:

- a) nelle situazioni di insegnamento delle lingue straniere l'acculturazione è superficiale. chi studia tedesco come lingua straniera in una scuola italiana sa che gli bastano elementi generali del modo di vivere nel mondo tedesco, dove sarà sempre sia un forestiero, uno che viene da fuori, che uno straniero, un estraneo: quindi i suoi errori linguistici e culturali verranno magari notati dagli interlocutori tedeschi ma verranno scusati o saranno oggetto di un intervento correttivo, non di una sanzione;
- b) nelle situazioni di lingua seconda (come quella dei migranti in Italia, dello straniero che viene a studiare in Italia, dell'italiano che va a vivere in Germania) l'acculturazione deve essere piena e deve sostituire, nelle relazioni sociali, la maggior parte dei modelli culturali nativi, quelli dell'inculturazione: se un italiano vive in Germania, deve agire coerentemente con il software mentale che gestisce la gerarchia nella società tedesca, anche se ha nel suo patrimonio personale l'idea italiana di gerarchia (che varia molto dal Friuli alla Sicilia); allo stesso modo, quale che sia la sua formazione, lo straniero in Italia deve agire e interagire secondo i modelli italiani di uso del tempo, di spazio, di gerarchia, del rispetto sociale, di che cosa significa «sapere», di che cosa è una scuola, ecc.

b. Insegnamento della comunicazione interculturale

A differenza dell'educazione interculturale, che riguarda la *culturizzazione*, l'insegnamento della comunicazione interculturale agisce sulla *socializzazione*, cioè sul software di interfaccia tra gli interlocutori:

- a) nell'insegnamento dell'inglese come lingua franca è implicito che il suo uso avverrà in contesti il più possibile deculturalizzati, dove la cultura rappresenta un problema che può causare ambiguità e incomprensioni; per questo l'inglese viene ridotto a *Globish*, il *global English* di Renzi e degli industriali italiani che gli intellettuali deridono, ma che è quello che porta dentro di sé il perdono per la maggior parte degli errori interculturali oltre che linguistici: l'insegnamento della comunicazione interculturale nei corsi di inglese lingua franca (non nella scuola, dove si tratta di concetti ancora avveniristici) si limita ad alcuni aspetti soprattutto di comunicazione non verbale (ad esempio, non soffiarsi il naso di fronte a cinesi, così come loro non devono sputare di fronte a europei);

b) nell'insegnamento della comunicazione interculturale per chi vive in una situazione di lingua seconda, ad esempio lo straniero in Italia, si deve invece partire dalla considerazione che solo raramente si applica il principio «è straniero quindi devo scusarne gli errori culturali» — principio che comunque parte da «è straniero», che ha la stessa etimologia di estraneo, strano, strambo, e che nella normalità dei casi rimanda non tanto all'origine non italiana, ma proprio a estraneo, strambo, strano (un verso a tutti noto è «Il Piave mormorò: non passa lo straniero», cioè il nemico: non dimentichiamo che oltre un quarto dei votanti italiani votano per partiti politici che identificano lo straniero come «nemico»... e il resto d'Europa non sta certo meglio).

Via via che lo straniero cerca di integrarsi in Italia gli errori interculturali devono sparire dalla comunicazione, dal software di interfaccia, che non è solo linguistico (causa di pochissimi errori interculturali), ma dalla dimensione *cinesica*, cioè espressioni e gesti; dalla *prosemica*, cioè la distanza interpersonale; dall'*oggettemica*, cioè il valore comunicativo e culturale degli oggetti, dal vestiario agli status symbol, dai regali all'alcol, al fumo, ecc.: ambiti che nella scuola sono quasi totalmente ignorati, pur essendoci materiali anche gratuiti disponibili, come vedremo. Questo è uno dei bisogni maggiori per la formazione dei docenti in ordine alla comunicazione interculturale: la presa di coscienza che la competenza comunicativa include anche i linguaggi non verbali, quelli cui si ricorre non solo per sottolineare il parlato ma soprattutto per sostituire parole ignote, con esiti spesso disastrosi.

Infine, i docenti devono diventare consapevoli del fatto che molti modelli culturali generali, quelli che sono oggetto di *educazione* interculturale, hanno risvolti comunicativi: per fare un solo esempio, la gerarchia, modello culturale di enorme rilevanza sociale e interpersonale, richiede distanze interpersonali, gestualità e soprattutto lingua che indichino rispetto.

Percorsi di educazione interculturale

È necessaria una distinzione non tanto di termini quanto di concetti, quella tra *cultura* e *civiltà*:

- a) *cultura*. Secondo l'impostazione di Lévy-Strauss è «cultura» tutto ciò che non è «natura»: la natura pone il bisogno di nutrirsi, coprirsi, procreare, ecc., e le varie culture offrono modelli culturali quali il modo di procurarsi, preparare e distribuire il cibo, il modo di creare abitazioni e vestiti, le regole di corteggiamento, la struttura familiare, e così via; è la *way of living*;
- b) *civiltà*. Gli elementi che, tra i suoi tanti modelli culturali, un popolo considera come irrinunciabili, come parte costitutiva della propria identità — e li considera quasi sempre superiori ai modelli alternativi, che definisce «incivili»: è la *way of being, way of thinking*. L'attribuzione del valore di «civiltà» a un dato modello culturale è endogena, sono gli italiani che decidono che cosa è che li rende italiani.

L'attribuzione di valore di civiltà può venire anche dall'esterno, ma essa interessa poco: ad esempio, agli italiani interessa poco che gli europei considerino la cultura del vino una componente essenziale della grande civiltà culinaria italiana, oppure che i musulmani osservanti la ritengano segno di barbarie: al massimo possono esserne gratificati o irritati; in effetti questa attribuzione esogena interessa poco anche al nostro discorso sull'educazione interculturale.

Due esempi, per chiarire:

- a) gli italiani hanno varie culture del cibo, da quella basata sul maiale in Pianura Padana all'apoteosi delle verdure nel Sud; ciascun italiano può preferire l'una o l'altra, ma questo non porta a giudizi negativi su chi ha gusti diversi. Anzi: proprio per il piacere della varietà, si va volentieri in ristoranti regionali o etnici. La cucina è quindi un insieme di modelli culturali in cui vige il principio del *relativismo* culturale, del *rispetto*, spesso dell'*interesse* per la diversità;
- b) la pena di morte è talvolta inflitta negli Stati Uniti a minorenni e a minorati, sulla base di processi che spesso lasciano perplessi. Anche gli italiani favorevoli alla pena di morte (quelli che lo sono davvero, non quelli che la invocano sull'onda emotiva dopo qualche evento drammatico) giudicano *incivile* quelle procedure giuridiche e quel tipo di pena, perché va contro un modello culturale ormai fatto proprio dagli italiani e assunto a valore di *civiltà*: quello della sacralità e inviolabilità del corpo umano. È per questo principio che gli italiani in blocco, tutti, condannano tanto la tortura quanto gli sculaccioni a scuola, tanto la violenza sessuale quanto l'infibulazione.

Per i modelli culturali non si litiga, al massimo ci si stupisce e si deride chi ha modelli diversi; *per i modelli di civiltà si è pronti a lottare*, perché rappresentano l'essenza intorno alla quale un popolo si riconosce come tale.

Ora, l'educazione interculturale ha due dimensioni, una semplice, relativa alla cultura quotidiana e ai piccoli incidenti che possono avvenire per errori; una fondante, che porta all'esclusione dalla comunità in caso di infrazioni o di differenze troppo marcate, ed è su queste che serve far riflettere sia gli studenti *stranieri*, che vogliono integrarsi — non necessariamente venendo assimilati — in Italia, sia gli studenti italiani, che nel confronto con i valori esogeni sono costretti a diventare consapevoli della propria civiltà — *software of the mind* per eccellenza, quindi guida inconscia delle nostre azioni. *Questa riflessione comparativa è l'unica e vera ricchezza portata dalla differenza culturale; tutto il resto è retorica terzomondista.*

Come si definiscono questi valori di *civiltà*?

Esistono vari percorsi possibili, a partire ad esempio dalla possibile riflessione diacronica:

- a) la matrice greca della nostra civiltà ci ha lasciato in eredità l'ordine che i filosofi hanno imposto al pensiero, per cui è possibile che un genitore turco mi spieghi, come è successo, che manda i figli al Liceo italiano di Istanbul perché nella scuola turca, di origine islamica, si chiede «dimmi il teorema di Pitagora», mentre nella

- scuola italiana, di origine greca, si chiede «*dimostrami* il teorema di Pitagora», perché ogni affermazione deve essere dimostrata o dimostrabile;
- b) se i greci hanno ordinato il pensiero, i romani hanno ordinato i comportamenti con il loro concetto di diritto, che presuppone che le leggi le facciano e le modifichino gli uomini, per cui per noi sono incivili i popoli che osservano una legge divina, sacra e immutabile, anche quando questo porta a condannare come adultera una donna violentata;
- c) la matrice cristiana, anche per i non credenti, ci porta a considerare inviolabile il corpo dell'uomo (torturare non è certo trattare il prossimo come se stessi) e vede la vita come dono di Dio: per cui il kamikaze suicida è inconcepibile, la pena di morte è incivile, la tortura è bestiale — e anche le bestie vanno uccise senza inutile sofferenza, il che rende incomprendibile agli italiani lo sgozzare i montoni in garage o in giardino;
- d) la tradizione democratica europea considera *incivili* la tirannia, l'esclusione delle donne dal voto, la schiavitù, le votazioni con una scheda prevotata o con brogli patentati, l'occupazione del territorio di altri Stati, il terrorismo e così via: sono acquisizioni recenti, spesso con meno di un secolo di storia — ma Franco, Salazar, Hitler, Mussolini, Stalin, Mao, Hoxa, i colonnelli greci e argentini, Pinochet e soci ci hanno insegnato in 100 anni a ritenere questi casi come violazioni dei diritti innati dell'uomo, violazioni da combattere spesso a prezzo della vita.

Ognuno, come persona, come dirigente, come insegnante — e qui, ripetiamo, sta la ricchezza del confronto con la diversità di civiltà — deve stilare la propria lista di valori irrinunciabili — e questi valori sono il contenuto dell'*educazione interculturale* da costruire con gli studenti stranieri (e per interposto figlio anche con le loro famiglie). Educazione che può partire da qualsiasi argomento: l'uguaglianza tra maschi e femmine nella scuola; il concetto di libertà individuale e di costrizione sociale nel regolamento di classe scritto dagli studenti, ecc.

Il fatto che solo pochi argomenti possano essere trattati organicamente nella scuola non è rilevante perché sono importanti anche gli argomenti e le riflessioni estemporanee: l'educazione richiede tempi lunghi, deve creare *forma mentis*, non semplicemente impartire/imparare la lezioncina, deve creare un metodo di osservazione e riflessione della società italiana, osservazione *non scholae sed vitae*.

Percorsi di insegnamento della comunicazione interculturale

In questo ambito le cose sono più semplici da trasportare nella programmazione didattica ma anche da affrontare estemporaneamente quando se ne scorga la necessità o la possibilità: abbiamo infatti a disposizione modelli di osservazione e mappe interculturali cui fare riferimento, ed è possibile e facile convincere gli studenti stessi a creare la *loro* mappa personalizzata dei *loro* problemi di comunicazione interculturale, sia nei confronti dei loro compagni, sia nei confronti del mondo con

cui comunicare in inglese lingua franca imparato a scuola, sia, infine, con le nazioni che usano la seconda e l'eventuale terza lingua straniera.

Un quadro generale di riferimento è in Balboni e Caon (2015), e c'è un capitolo ad hoc nel nostro manuale del 2014 sulla didattica dell'italiano a stranieri. Quanto ai gesti, esiste un dizionario dei gesti degli italiani in prospettiva interculturale (Caon, 2010); c'è poi una versione *in progress*, cui è possibile contribuire anche dalle scuole: è in www.unive.it/labcom (la cui logica è descritta in Balboni, 2015), dove è possibile scaricare la versione in Word, quindi copiabile sul proprio computer e modificabile autonomamente, dei punti critici della comunicazione interculturale — indice che proponiamo nella figura 14.2 (tratta da Balboni, 2014a). Per elaborare l'indice siamo partiti dal modello di competenza comunicativa, che include:

- a) una realtà mentale composta di grammatiche linguistiche (morfosintassi, fonetica e fonemica, grafemica, testualità, semantica), di grammatiche extralinguistiche (cinesica, prossemica, oggettemica), e di regole socioculturali, i software mentali di cui abbiamo parlato sopra;
- b) un meccanismo, la padronanza linguistica, che permette di traslare le grammatiche mentali verso il mondo in cui devono diventare atto comunicativo: sono abilità come comprendere, produrre, tradurre, riassumere, parafrasare, ecc.;
- c) le regole e le convenzioni degli eventi comunicativi, che sono governati da regole culturali: una lezione, un pranzo, una barzelletta, una lettera sono eventi comunicativi che variano da cultura a cultura, ma ciascun parlante rischia di interpretare l'evento cui partecipa secondo le proprie coordinate, e questo può scatenare incomprensioni, mal comprensioni, rifiuto della comprensione.

Dedicare qualche cartellone in classe a una ricerca sulle differenze dei gesti, della distanza interpersonale, dei prodotti del corpo (sudore, gas, sputo, lacrime, catarro, ecc.), può essere motivante e fornire una metodologia di osservazione e di autoformazione non solo *lifelong* ma anche *lifewide*.

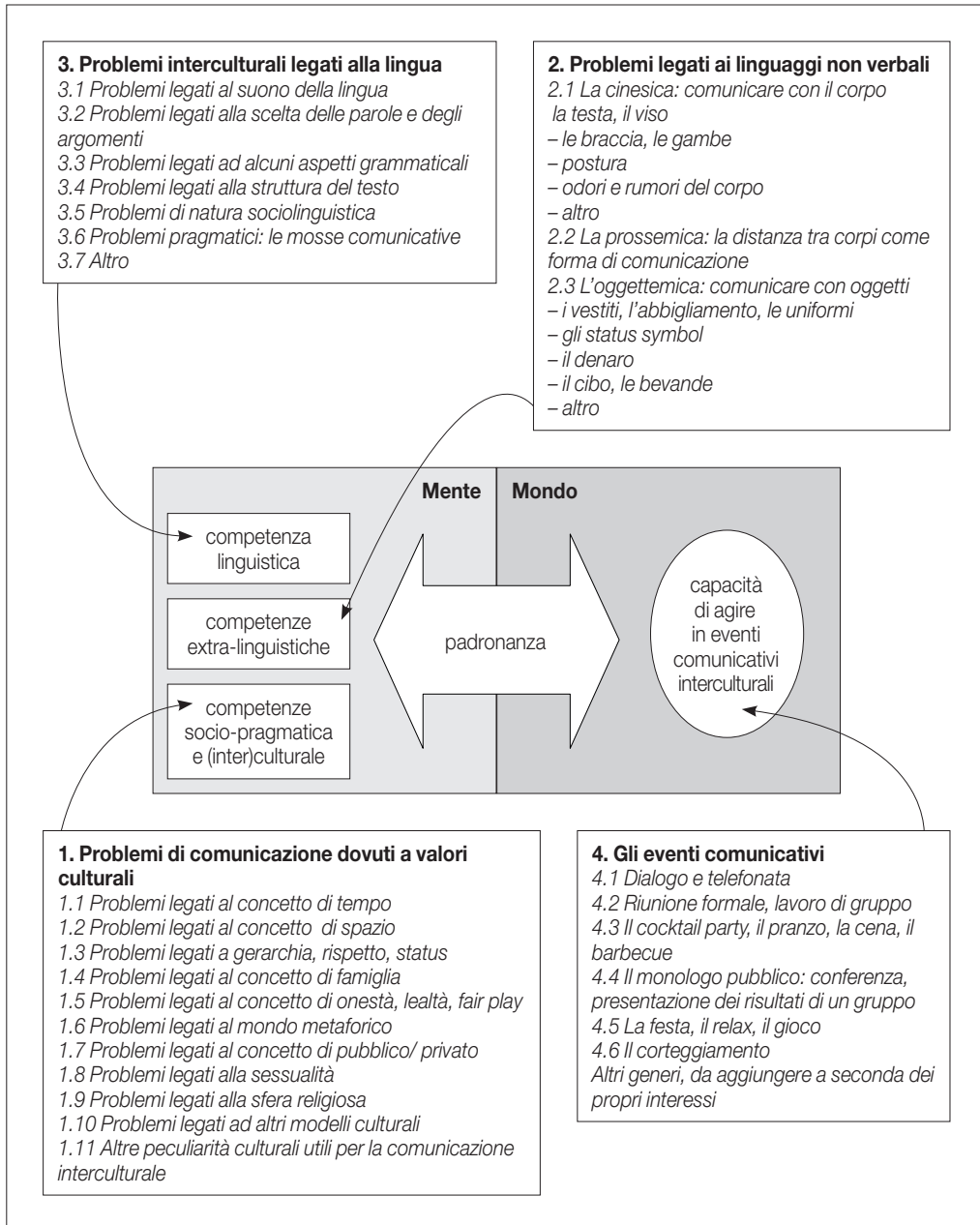


Fig. 14.2 I punti critici della competenza comunicativa usata in contesti interculturali (Balboni, 2014a).

Bibliografia

- Abbatichio R. (a cura di) (2014), *Da lingua di esodi a lingua di approdi. Contesti immediati e «mediati» di insegnamento dell'italiano L2*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Arcuri A. e Mocciano E. (a cura di) (2014), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri.
- Avellini L. e Pugliese R. (a cura di) (2009), *Lingua, cultura, cittadinanza. Prospettive internazionali per l'educazione linguistica*, Bologna, Odoja.
- Balboni P.E. (2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET Università.
- Balboni P.E. (2011), *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- Balboni P. E. (2014a), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- Balboni P.E. (2014b), *Migliorare l'efficienza nell'apprendimento linguistico. Progettazione e realizzazione del primo MOOC glottodidattico*, «Educazione Linguistica – Language Education», vol. 3, n. 2.
- Balboni P.E. (2015), *La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento*, «Educazione Linguistica – Language Education», n. 10. Open access: <http://edizionicafoscarini.unive.it/riv/exp/46/24/ELLE>.
- Balboni P.E. e Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Balboni P.E. e Mezzadri M. (a cura di) (2014), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Torino, Loescher. Open access: <http://www.laricerca.loescher.it/index.php/quaderni/89-quaderni/977-i-quaderni-della-ricerca-15>.
- Bargellini C. e Cantù S. (a cura di) (2011), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Milano, ISMU.
- Berrettini L. e Pichiassi M. (a cura di) (2010), *La scuola umbra con gli occhi sul mondo. Immigrazione, scuola e formazione dei docenti in Umbria*, Perugia, Guerra.
- Bettoni C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Borri A. et al. (2015), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.
- Bosc F., Marellò C. e Mosca S. (a cura di) (2006), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino, Loescher.
- Caon F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- Caon F. (a cura di) (2008), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Caon F. (2010), *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Perugia, Guerra.
- Caon F. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate plurilingue: teorie di riferimento e quadro metodologico*, Torino, Bonacci-Loescher.
- Caon F. e Ongini V. (2008), *L'interculturalità nel pallone, Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Roma, Sinnos.
- Caon F. e Spaliviero C. (2015), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci-Loescher.
- Cisotto L., De Beni R. e Carretti B. (2001), *Psicologia della lettura e della scrittura. L'intervento e la riabilitazione*, Trento, Erickson.
- Clementi M. (a cura di) (2008), *La scuola e il dialogo interculturale*, Milano, Fondazione ISMU.
- Cognigni E. (2007), *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, Porto S. Elpidio, Wizarts.
- Coppola D. (2008), *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Pisa, Felici.

- Costenaro V., Dalloiso M. e Favaro L. (2014a), *Teaching English to Young Learners with Dyslexia. Developing Phonemic Awareness Through Sound Pathways*, «Educazione Linguistica – Language Education», vol. 3, n. 2.
- Costenaro V., Dalloiso M. e Favaro L. (2014b), *Raising Phonemic Awareness in Young English Language Learners with Learning Difficulties: A Small-Scale Intervention Study*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», nn. 2-3.
- D'Annunzio B. (2009), *L'allievo di origine cinese*, Perugia, Guerra.
- Dalloiso M. (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Torino, UTET Università.
- Dalloiso M. (2013), *Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici*, «Educazione Linguistica – Language Education», vol. 2, n. 3.
- Dalloiso M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*, Torino, UTET Università.
- Dalloiso M. (a cura di) (2016), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Trento, Erickson.
- De Mauro T. (1998), *Passato e futuro dell'educazione linguistica*. In S. Ferreri e A.R. Guerriero (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Meo A. e Fiorucci M. (a cura di) (2011), *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*, Roma, Casa dei Diritti Sociali.
- Diadori P., Palermo M. e Troncarelli D. (2015), *Insegnare italiano come lingua seconda*, Roma, Carocci.
- Favaro G. (a cura di) (2009), *Non uno di meno. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola superiore*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferreri S. (2002), *Educazione Linguistica: L1*. In C. Lavinio (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del Duemila (1987-1997 e oltre)*, Roma, Bulzoni.
- Freddi G. (1970), *Metodologia e didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva italiana.
- Gallina F. (2015), *Le parole degli stranieri. Il Lessico dell'Italiano Parlato da Stranieri*, Perugia, Guerra.
- Giorgis P. (2013), *Diversi da sé simili agli altri. L2, immaginazione e letteratura come pratiche di pedagogia interculturale*, Roma, CISU.
- Jafrancesco E. (a cura di) (2006), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*, Atene, Edilingua.
- Jafrancesco E. (a cura di) (2007), *La formazione degli insegnanti di italiano L2: Ruolo e competenze nella classe di lingua*, Atene, Edilingua.
- Jafrancesco E. (a cura di) (2009), *Apprendimento linguistico e costruzione dell'identità plurilingue: aspetti psicolinguistici*, Milano-Firenze, Mondadori Education-Le Monnier.
- Jafrancesco E. (2008), *Processi di apprendimento linguistico e gestione della Classe ad Abilità Differenziate*, Firenze, Le Monnier.
- Lo Duca M.G. e Fratter I. (a cura di) (2008), *Il lessico possibile. Strategie lessicali e insegnamento dell'italiano come L2*, Roma, Aracne.
- Maggio M. (2009), *Le parole scritte dai ragazzi stranieri. Una ricerca sul lessico in italiano L2 nella scuola media*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Mariani L. e Pozzo G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Masciello E. (2006), *Essere insegnante/facilitatore linguistico*, Firenze, Centro La Pira.
- Mezzadri M. (2008), *Italiano L2: progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*, Parma, Uni.nova.
- Minuz F. (2006), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- Monami E. (2013), *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*, Perugia, Guerra.
- Patrocino D. e Schindler A. (a cura di) (2014), *I disturbi della comunicazione nella popolazione multilingue e multiculturali*, Milano, FrancoAngeli.

- Rastelli S. (a cura di) (2010), *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Perugia, Guerra.
- Serrajotto G. (a cura di) (2009), *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Venezia, StudioLT2.
- Vedovelli M. et al. (2010), *Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*, numero monografico di «Educazione Permanente», n. 6.

