

RAYMOND SIEBETCHEU

L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA
ITALIANA IN AFRICA.
DAL PERIODO COLONIALE
AL CONTESTO ODIERNO

1. PREMessa

Il presente contributo si prefigge di ripercorrere sinteticamente la storia dell'insegnamento della lingua italiana in Africa negli ultimi 150 anni partendo dal periodo coloniale fino alla situazione attuale. Obiettivo del lavoro è quello di osservare come sono cambiati, se sono cambiati, i metodi di insegnamento della lingua, il profilo e la percezione dei docenti nonché gli strumenti e i manuali didattici usati nell'ultimo secolo e mezzo in questo continente.

Se nel periodo coloniale si notava una presenza demografica italiana piuttosto consistente in Africa (oltre 600 mila nel 1939), nel contesto attuale sono 70 mila, cioè circa 10 volte in meno (Siebetcheu 2021). Questo dato ci spinge a chiederci se c'è un legame (positivo o negativo) tra l'insegnamento della lingua italiana in Africa e il numero degli italiani ivi residenti. Nel contributo ci chiediamo infine cosa implica l'insegnamento dell'italiano come *lingua coloniale*, da una parte e come *lingua straniera* dall'altra. Per un approfondimento sul profilo degli studenti e sugli enti di diffusione dell'italiano in Africa nel contesto attuale, ma anche sulla diffusione dell'italiano in Africa nel periodo precoloniale, rimandiamo a Siebetcheu (2021).

2. QUADRO METODOLOGICO DI RIFERIMENTO

Il contributo si suddivide in due parti: contesto storico e situazione attuale. I dati relativi alla parte storica si riferiscono principalmente ad alcuni risultati della ricerca sulla didattica della lingua italiana dal periodo coloniale (Siebetcheu 2021). I dati relativi alla situazione attuale si basano su una ricerca quali-quantitativa che ha coinvolto 261 docenti di italiano residenti in 16 paesi africani. I dati sono stati raccolti attraverso due strumenti di rilevazione: intervista (54 docenti) e questionario (207 docenti). L'obiettivo è quello di confrontare i dati quantitativi basati sulle autodichiarazioni e i dati qualitativi derivanti dalla percezione e l'esperienza di docenti e dirigenti scolastici che risiedono da diversi anni in questo continente. Il questionario (inviato ai docenti tramite un link di Google modulo) è strutturato in 4 sezioni (profilo anagrafico, profilo linguistico, percorso formativo e scelte didattiche) ed è composto da 25 domande, di cui 22 chiuse e 3 aperte.

Per la raccolta dei dati qualitativi sono stati coinvolti docenti operanti in Africa in diversi enti tra cui università, scuole italiane, scuole locali, lettori di italiano, Istituti Italiani di Cultura e comitati Dante Alighieri. Tali interviste sono state svolte a distanza tramite videoconferenza usando varie applicazioni, tra cui Skype, Google Meet, o secondo la modalità faccia-a-faccia, avvenuta direttamente in Africa (ad esempio in Camerun, Gabon, Senegal e Tunisia). I quesiti posti ai nostri testimoni privilegiati si riferiscono agli aspetti didattici (numero, profilo e motivazione degli studenti; numero, profilo e formazione dei docenti, sillabi, materiali didattici, aspetti metodologici). Il contributo illustra infine alcuni dati relativi alla motivazione allo studio dell'italiano in Africa, riprendendo uno studio precedente (Siebetcheu, 2021) che ha coinvolto 1.170 studenti africani.

3. L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO NEL PERIODO COLONIALE

La posizione dell'Italia come nazione colonizzatrice in Libia e nel Corno d'Africa consentì una diffusione dell'italiano senza influenza esterna, anche se con ostacoli di altri tipi. In realtà, l'uso dell'italiano costituiva una sfida anche per gli italiani, sia perché l'italiano era appena diventato un elemento fondante dell'identità nazionale, quando molti italiani erano ancora dialettofoni e analfabeti (cfr. De Mauro 1963), sia perché in contesto coloniale la voglia degli indigeni di imparare una 'lingua imposta' non era sempre proporzionale alla voglia di insegnare tale lingua da parte degli italiani, naturalmente quando c'erano le condizioni per insegnare. In queste aree, per gli italiani era quindi prioritario mantenere la lingua italiana, come recita, d'altronde il punto 7 del Decalogo dell'italiano all'estero: "Educa i figli tuoi nel culto dell'Italia. Obbligali a parlare, leggere e scrivere la lingua paterna e a studiare la storia d'Italia; inviali di preferenza alle scuole italiane; compra buoni libri italiani" (Lega Navale 1913: 13). Più che l'istruzione, importava rivolgere agli indigeni una costante opera di propaganda e repressione linguistica.

3.1. Libia

Secondo Paggi e Roumani (2012), durante il dominio degli Ottomani, cioè alcuni decenni prima della colonizzazione italiana avvenuta nel 1911, c'erano già varie scuole italiane in Libia, in particolare quelle missionarie cristiane presenti dal 1870. Ma la comunità ebraica italiana, che voleva una moderna scuola elementare per i propri figli, decise di finanziare la sua istituzione nel 1876.

Anche se il modello educativo italiano in Libia sembrava essere orientato verso il mantenimento della lingua, della cultura e della religione locale, cioè l'Islam, la missione di 'incivilimento' era alla base del percorso formativo. L'uso delle lingue locali si notava da una parte attraverso il mantenimento delle scuole coraniche e dall'altra con l'insegnamento in lingua araba di varie discipline quali scienze islamiche, lingua araba, letteratura e storia. L'insegnamento delle altre discipline era impartito in italiano. Nel 1922 furono i libici a chiedere di estendere l'insegnamento della lingua italiana anche alle prime tre classi delle elementari. L'idea di impostare la didattica secondo le esigenze della popolazione locale è confermata dalla constatazione del sovrintendente all'istruzione in Tripolitana Angelo Piccioli:

Un giorno, visitando una piccola scuola sperduta in un'oasi del deserto, si accorse, dai quaderni degli alunni, che il maestro italiano assegnava temi molto più adatti a ragazzi che vivevano nei centri urbani. A questo punto, rivolto più al maestro che agli scolari, annunciò che avrebbe dettato lui un tema. Si recò alla lavagna e scrisse: "Raccontate una leggenda del vostro paese, nella quale agiscono uno o più animali". I bambini si misero al lavoro con inusitata letizia e il maestro finalmente capì quanto fosse culturalmente importante il folklore locale (Paggi/Roumani 2012).

Grazie alla scolarizzazione degli indigeni, l'italiano era la lingua più diffusa dopo l'arabo. Ricordiamo le perspicaci espressioni occasionali dei piccoli straccioni che accolsero lo scrittore Enrico Corradini: "una frotta di bambini arabi mi si mise tra' piedi e, riconosciuto in me un uomo italiano, si dette a ripetere in perfetto italiano: – Per Dio santo, non ho mangiato, viva l'Italia, viva il Re, viva lo statuto, dammi un soldo! – Sono i piccoli clienti della nostra penetrazione pacifica, il primo frutto della nostra opera d'assimilazione. Ma ahimè, quale infanzia abbandonata!" (Corradini 1911, *L'ora di Tripoli*, in Nardi/Gentili 2009: 115). Negli istituti della Tripolitana, gli allievi di religione musulmana erano ammessi nelle sezioni italo-arabe, previste nelle scuole elementari e nella scuola d'arti e mestieri. Anche in queste sezioni l'italiano era materia di base, nonché lingua d'uso comune dopo la lingua araba; ed era appresa, oltre che dagli indigeni, anche dagli europei di nazionalità non italiana, che trasferitisi nei territori delle colonie italiane, sentirono la necessità di apprendere l'italiano. I soldati italiani rimasero quindi molto sorpresi di sentire gli indigeni accoglierli salutandoli in lingua italiana. Di fronte all'intelligenza del popolo libico, l'auspicio era però di limitare l'istruzione alla scuola elementare per evitare che si emancipassero culturalmente diventando così 'pericolosi' per i colonizzatori. Il processo di incivilimento a cui si faceva riferimento aveva quindi come base un razzismo culturale e scolastico

che si prefiggeva di controllare e limitare le conoscenze fornite agli indigeni (Negash 2005; Pretelli 2016).

3.2. Corno d'Africa

Nel Corno d'Africa, come in altri territori africani, regnava un etnocentrismo culturale e linguistico. “La colonizzazione ha sistematicamente ostacolato lo sviluppo delle culture nazionali, imponendo ovunque, come lingua ufficiale, e spesso come lingua dell'istruzione pubblica, la lingua dei colonizzatori” (Triulzi 1979: 119). Il popolo africano era così costretto ad abbandonare la sua cultura, le sue lingue locali e, in alcuni casi, il processo di alfabetizzazione.

La politica educativa dell'Italia nel Corno d'Africa non era pensata per la crescita culturale individuale degli indigeni, bensì per gli interessi della potenza coloniale. Il dovere di “civilizzare” l'indigeno non era altro che lo strumento per promuovere gli interessi del colonizzatore. Così l'Italia optò per due principi antagonisti all'istruzione: l'istituzione delle scuole separate (discriminazione tra scuole per autoctoni e scuole per italiani) e l'istruzione limitata a quattro anni, che secondo De Mauro (1963) non consente di raggiungere uno stato di alfabetizzazione. Cagnetta (1979) ricorda l'emblematica presa di posizione del primo governatore civile dell'Eritrea, Ferdinando Martini, un letterato che era stato ministro dell'Istruzione dal 1892 al 1893, contro qualsiasi forma di insegnamento agli indigeni: in primo luogo per evitare in scuole miste, aperte a bianchi e neri, spiacevoli paragoni: “scuole miste di bianchi e neri, no, no, e poi no. L'indigeno, fanciullo, troppo più agile e pronto, ha l'intelligenza del fanciullo bianco; evitare dunque raffronti” (Cagnetta 1979: 23).

La politica educativa italiana si prefiggeva pertanto di:

mantenere l'indigeno legato alla terra, o farvelo ritornare dove, malauguratamente, se ne fosse allontanato, significa eliminare un altro pericolo sociale: vogliamo alludere alla formazione di quei pseudo-intellettuali indigeni che, ricevuta un'istruzione troppo europea nelle scuole, disdegnano di ritornare alla terra e che, con l'animo inquieto e pieno di illusioni, vanno alla caccia del piccolo impiego e della piccola retribuzione, destinati a divenire, con le disillusioni che la vita loro riserva, la facile e predisposta preda della convulsione sociale (De Leone 1937: 638).

Andrea Festa (1937) sostenne che i bambini autoctoni dovevano formarsi con la civiltà italiana per diventare dei protagonisti consapevoli per la difesa della cultura italiana. Per questo motivo, dovevano conoscere l'Italia, le sue glorie, la sua storia antica in modo da diventare delle milizie in grado di rispettare fedelmente la bandiera italiana: “Il resto, il leggere e lo scrivere, verrà certamente dopo; ma occorre saper ‘perdere tempo’ col sapone” (Festa 1937: 135). Addirittura, il libro era più pericoloso del fucile perché attraverso il libro gli indigeni potevano accedere alla conoscenza. L'affermazione “il leggere e lo scrivere, verrà certamente dopo” era chiaramente sarcastica in quanto i pedagogisti italiani dell'epoca sapevano benissimo, come ci insegnano gli studi di neurolinguistica, che più presto il bambino apprende a parlare,

leggere e scrivere, più facilmente e velocemente sviluppa le relative competenze linguistiche. Questa opportunità naturale dell'acquisizione linguistica era quindi negata agli africani. Nelle scuole per indigeni l'insegnamento dell'italiano si limitava alla soglia di quelle nozioni minime che avrebbero permesso loro di svolgere qualche lavoro, quasi sempre come domestici di militari o funzionari italiani. La frequenza scolastica spesso, infatti, si interrompeva appena i ragazzi erano in grado di lavorare.

3.3. Gli insegnanti di italiano nel periodo coloniale

Gli insegnanti che operavano presso le scuole africane erano classificati in tre categorie: il personale ecclesiastico (soprattutto le suore), i soldati e gli insegnanti veri e propri. “Solo nei primi decenni del Novecento giunsero nelle colonie i primi maestri laici provenienti dalle scuole italiane, anch'essi però privi di formazione specifica per affrontare il particolare contesto educativo” (Palermo 2015: 289). Alcuni insegnanti erano formati presso l'Università di Napoli l'Orientale, ma venivano quasi esclusivamente integrati nelle scuole medie, non frequentate dagli indigeni. Altri insegnanti erano indigeni: “No attention is paid to the progress of the school. It is left in the hands of a few Eritrean teachers. The work of the school is described as childish. It is only on occasions when visitors go to the school that the Italian teachers are present” (Pankhurst 1974: 375). Nel 1932, il Ministero, allo scopo di dare un assetto organico a quelle scuole elementari affidate per l'insegnamento, nella quasi totalità al personale religioso, aveva creato un ufficio tecnico ad Asmara per la sorveglianza didattica e disciplinare su tutti gli istituti primari (Festa 1937: 53). Bottai, governatore di Addis Abeba, ritenne questa idea da una parte “buona perché le Congregazioni religiose realizzano con scarsissimi mezzi ciò che non sarebbe possibile ottenere normalmente dalle Soprintendenze scolastiche con disponibilità di bilancio assai ridotte” (Volterra 2007: 40); e dall'altra parte “manchevole, perché i docenti delle Congregazioni religiose sono spesso improvvisati e molto empirici, perseguendo, come scopo primo della loro attività, la bonifica morale e religiosa delle popolazioni indigene” (Ivi.).

Oltre alle comunicazioni riguardo alla programmazione didattica e all'uso dei materiali didattici inviati dal Ministero di tutela o dalle organizzazioni cattoliche, gli insegnanti-religiosi dovevano usare più il loro buon senso e il fatto di essere madrelingua italiana (anche se in quel periodo in particolare essere madrelingua non voleva dire per forza saper parlare l'italiano e a maggior ragione saperlo insegnare).

Un ruolo educativo era affidato anche ai soldati. Lo Stato italiano attraverso le scuole per indigeni si prefiggeva di formare, tra le nuove generazioni indigene, una massa di sudditi fedeli, in grado di vivere ed operare nel clima della civiltà italiana; e di formare degli ascari – perfetti soldati – che al comando degli impareggiabili ufficiali italiani costituissero sicuro presidio del vasto impero (Volterra 2007: 19). I soldati, con la preparazione ricevuta nell'ambito della loro formazione professionale, dovevano formare gli ascari ad utilizzare le armi e a svolgere altre attività legate all'ambito militare. L'indigeno Salih conferma questa idea osservando quanto segue:

“Non si studiava a scuola, si imparava l'uso delle armi. Gli italiani ci dicevano: gli eritrei sono intelligenti, ma la loro testa non funziona”. Un altro indigeno, Asfaha Chasai, sottolinea che: “Un'altra cosa che mi ricordo è che agli studenti eritrei veniva insegnato anche il militarismo [istruzione militare] per essere ascari” (Cfr. Volterra, 2007).

3.4. *I manuali di italiano durante il periodo coloniale*

I materiali usati per la comunicazione quotidiana erano dei manuali di conversazione, prontuari linguistici e dizionari multilingui destinati ad esploratori, missionari, militari, commercianti o altre figure. L'impianto dei manuali si basava sull'idea di competenza linguistica principalmente come attività traduttiva. Come osserva Vedovelli (2002: 88) analizzando questo tipo di manuale, “la traduzione è considerata il paradigma della competenza nella L2 e il compito in cui più complessamente questa si vede impegnata. Il modello su cui si fonda tale approccio è quello grammatical-traduttivo, basato sull'esplicitazione del sapere linguistico e sul controllo consapevole delle procedure di traduzione”. La figura 1 relativa al *Manuale trilingue Amarico-Italiano-Francese*, curato nel 1912 dal missionario cappuccino Angelo Da Ronciglione, illustra bene questo stato di cose.

Secondo Vedovelli (2002) gli autori o editori dei primi manuali adottavano almeno tre criteri di selezione: a) l'origine linguistica dei destinatari; b) la contrastività, fondata sul presupposto dell'universalità delle categorie per l'analisi linguistica e capace di produrre strumenti validi contemporaneamente per l'insegnamento di più lingue in contatto; c) l'impianto fortemente metalinguistico di analisi grammaticale basato sulla concezione cartesiana e portorealista che tendeva a dimostrare che alla base di ogni lingua stava un complesso di caratteri universali propri di ogni tempo e di ogni luogo. Gli autori dei manuali erano quindi convinti che le categorie grammaticali, considerate universali, potevano consentire di porre in equivalenza qualsiasi lingua. Questi autori si sentivano autorizzati a fare di una sola opera un duplice, triplice o anche quadruplicato prodotto, mettendo in risalto anche il fattore economicità, visto che lo stesso manuale poteva servire per apprendenti di lingue diverse. La figura 2 illustra un dialogo tratto dal manuale di Da Ronciglione (1912) rigorosamente redatto in italiano, francese e amarico.

Dalla conversazione illustrata nella figura 2, si nota l'uso del pronome allocutivo di cortesia ‘voi’ che si riferisce al registro formale. Un registro formale che può sembrare meno adatto in una conversazione amichevole. Serianni (2000) illustrando alcuni esempi epistolari ottocenteschi ricorda in questo senso che nelle relazioni tra pari l'uso degli allocutivi era meno stabile di quanto sia oggi, e si poteva passare dal tu al lei o al voi - e viceversa - senza particolari implicazioni affettive. Oggi l'uso del voi non è certo scomparso, ma è sempre più limitato sia regionalmente (Italia meridionale), sia come registro (familiare), sia generazionalmente (è in forte declino presso i giovani) (Serianni 2000).

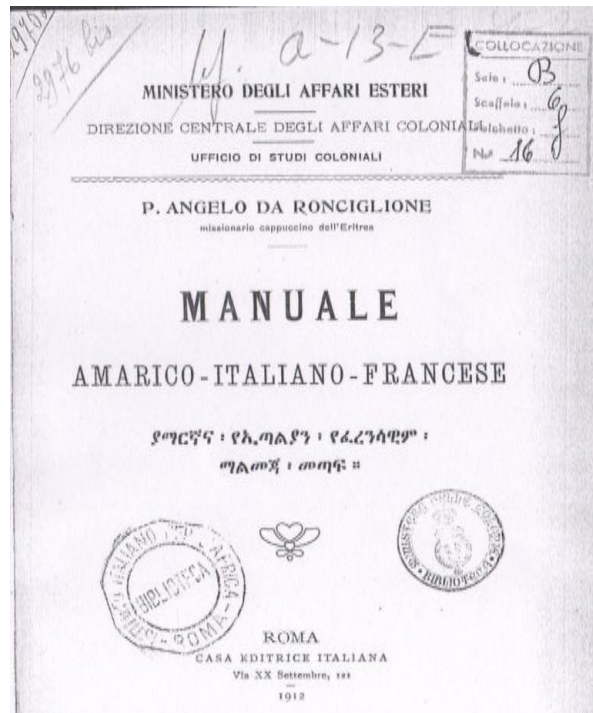


Fig. 1 Copertina manuale trilingue Angelo Da Ronciglione (1912)

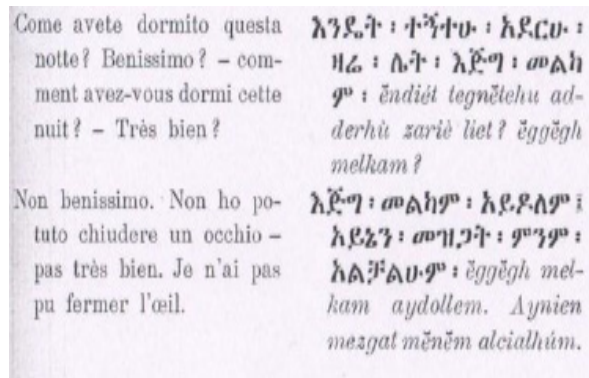


Fig. 2 Dialogo XXV estratto dal Manuale Da Ronciglione (1912)

Rispetto alla manualistica scolastica, in generale si osservava una scarsa sensibilità verso il nuovo peculiare contesto di insegnamento: “i libri di testo riproponevano infatti le letture in uso nelle scuole italiane, sia nei contenuti, sia nel registro linguistico, formale e libresco. I modesti tentativi glottodidattici erano orientati a un grammaticalismo pedante del tutto inadeguato, anche tenendo conto dell’oggettiva immaturità dei tempi per la pratica orientata alle esigenze di apprendenti stranieri” (Ricci/Siebetchu 2019: 194). Durante il periodo coloniale i manuali erano orientati verso una didattica propagandistica e si concentravano sul metodo grammatical-traduttivo. A

questo proposito, Ricci/Siebetcheu (2019: 196) osservano che:

Mentre mancavano brani di conversazione e forme di addestramento facilitato, erano al solito abbondanti le letture pedagogiche lato sensu e i passi inneggianti alla causa coloniale: il ritorno in Africa della grandezza imperiale romana, la missione di civiltà, la superiorità della razza colonizzatrice; come nel resto della manualistica dell'epoca, spesseggiano gli elogi al Duce. Nel complesso, la politica culturale fascista raggiunge gli obiettivi che si prefigge: l'italiano, la matematica, la geografia impartiti offrono le nozioni necessarie per divenire "buoni sudditi dell'Italia".

Nel capitolo relativo al verbo ausiliare nel libro di Da Milano (1930), (figura 3) osserviamo l'unica spiegazione che segue la coniugazione bilingue, italiano e tigrino, del verbo essere al presente indicativo: «Si noti una volta per sempre che la lingua italiana, nei tempi semplici, non ha forme femminili per le seconde e terze persone singolare e plurali dei verbi. Esempi: tu sei un sarto, tu sei una bilena; Luigi è buono, Maria è buona; voi siete lavoriosi, voi siete pie; coloro sono attenti, coloro sono distratte». L'uso perentorio di "Si noti una volta per sempre" dà l'impressione che dopo la lezione del docente non ci sarebbe più stata la possibilità di ritornare su quell'argomento, anche se, come possiamo intuire, i vari argomenti di un manuale possono essere studiati in qualsiasi momento del percorso didattico, ma anche in modo autonomo dallo studente.

Nell'analizzare l'impostazione linguistico-grammaticale del *Libro per le scuole elementari* di Giandomenico da Milano, Ricci (2015: 2) osserva quanto segue:

Inutile attendersi, sia pure in embrione, prove di didattica Ls: cognizioni ed esercizi sono improntati a un ferreo nozionismo teorico, che tende a coprire sistematicamente tutte le caselle (le nove tradizionali sezioni morfologiche, con le relative minuziose classificazioni interne) più che a selezionare i concetti e a disporli in progressione di difficoltà. Nel lessico non emerge la cura di scegliere parole di base; ecco il brano che introduce, comprendendole tutte, alle parti del discorso: «La zanzàra malàrica nuoce moltissimo alla salute dell'uomo. Essa è un piccolissimo insetto, che con le sue puntùre prodùce delle febbri le quali dùrano per anni ed anni. Iddio vi guardi dalle puntùre dell'anofèle! Chi le ha provate, oh! Quanto ha soffèrto». Prevedibili sia il poco opportuno riversamento di alcune allomorfie del sistema italiano sia la predilezione per le varianti scritte (*egli, ella, codesto-a, [io] amava*).

CONIUGAZIONE DEL VERBO AUSILIARE :
 ÈSSERE (አዩ ፣ ነበረ ፣ ኮነ ።)

MODO INDICATIVO.

(Tempi semplici) : *Présente.*

Sing. Io sono	አነ ፣ አዩ ፣
tu sei	ንስኻ ፣ አካ ፣
colui è	ንሱ ፣ አዩ ፣
Plur. noi siamo	ንሕና ፣ አና ፣
voi siete	ንስካትኩም ፣ አኩም ፣
coloro sono	ንሳቶም ፣ አቶም ፣

NB. Si noti una volta per sempre che la lingua italiana, nei tempi semplici, non ha forme femminili per le seconde e terze persone singolare e plurale dei verbi.

Tu sei un sarto ; tu sei una bilena ; Luigi è buono ; Maria è buona.

Voi siete lavoriosi ; Voi siete pie. Coloro sono attenti ; Coloro sono distratte.

Fig. 3 Lezione sul verbo *essere*, terza classe (Da Milano, 1930)

In generale nei manuali, i metodi e i contenuti didattici erano irrelati dal contesto. Questa situazione giustifica l'ironia di Martini (1998) che riferendosi agli indigeni disse:

Passammo nelle scuole. [...] Ciò che più mi meravigliò fu la facilità con la quale quei giovanetti parlavano, alcuni scrivevano correntemente l'italiano senza errori né di pronuncia né di ortografia. I libri di testo ... aveva ragione lo Schweinfurth, il clima di Massaua mortifica l'intelletto. Per la lettura, un volume di racconti intitolati l'uno *Il buon parroco*, l'altro *La raccolta delle olive*, adattissimi agli abissini che non hanno mai visto né olive né parrocchie; per la geografia un manualetto che dà minute notizie di Albenga, di Carrara, di Montepulciano, di Casalmonteferrato e via discorrendo: e la frase, tratta da quel manuale e dettata a Cassa, ragazzotto sveglio che la scrisse, prontamente e correttamente, sulla lavagna, fu appunto questa: Casalmonteferrato è capoluogo di circondario, provincia; denominazioni chiare e notizie utili alla mente di chi passerà tutta la vita tra Massaua e Ghinda (Martini 1998: 41).

3.5. *La lingua italiana presso l'Università Nazionale della Somalia*

L'Università Nazionale Somala (UNS) fu creata nel 1969 a Mogadiscio nell'ambito di un accordo tra l'allora Ministero italiano degli affari esteri e il governo somalo. Le lezioni erano tenute in lingua italiana e da docenti italiani in quanto all'epoca il somalo non era ancora dotato di un sistema di scrittura (elaborato nel 1972). L'accordo prevedeva comunque un progressivo processo di somalizzazione dell'insegnamento. Il compito dei linguisti ed esperti di glottodidattica italiani impegnati in questo progetto si articolava intorno a due obiettivi principali: stilare una grammatica della

lingua somala (e un dizionario bilingue) e insegnare l'italiano come lingua veicolare e di studio in contesto universitario. Una duplice sfida, questa, che si basava su vari obiettivi tra cui: dotare la Somalia di un sistema di scrittura, alfabetizzare e scolarizzare la popolazione locale, produrre dei testi scolastici utilizzabili nelle scuole somale e gettare le basi per i percorsi formativi a livello universitario.

La scelta della lingua italiana per l'istruzione universitaria in Somalia si collocava in una situazione in cui l'italiano era stato, insieme all'inglese e all'arabo, una delle lingue di istruzione. Di fronte a questa situazione di carattere interculturale, era assolutamente necessario che la visione occidentale della didattica attraverso i docenti, le materie e i materiali didattici tenesse conto anche degli apprendenti (somali) che avevano una cultura didattica molto diversa. In realtà, questi studenti, reduci da un percorso scolastico diverso da quello degli studenti italiani, non avevano né la stessa preparazione storico-culturale, né la stessa motivazione degli studenti italiani; e quindi la progettazione dei materiali didattici non poteva essere uguale a quella dei materiali per italiani. La comprensione del testo scritto, e per molti aspetti anche di quello orale, era ovviamente ostacolata dalla limitata familiarità con l'italiano (la lingua utilizzata per gli scopi accademici); dalle frequenti, per lo più incontrollate e spesso incontrollabili divergenze semantiche tra i termini italiani e quelli somali ritenuti corrispondenti; dalla struttura logica dei testi, coerente con lo statuto epistemologico delle discipline curriculari, apparentemente inadatta ad esprimere la rappresentazione autoctona della realtà. A queste difficoltà si somma l'adozione, assai frequente in ambito scientifico, di altri linguaggi poco praticati in Somalia per i motivi connessi con le prescrizioni religiose e con le carenze della formazione scolastica preuniversitaria: si tratta del linguaggio iconico, grafico e formale (Noce 1994: 96). Lo stesso autore aggiunge che le abitudini della scuola italiana (forma d'insegnamento, sussidi didattici, test, prove valutative, ecc.) erano difficili da trasferire all'Università Nazionale Somala in quanto lo studente somalo in quel periodo era il prodotto di una cultura tradizionalmente orale che valorizzava la memorizzazione (impostazione della scuola coranica) dei testi a scapito dell'assimilazione.

L'obiettivo era quindi di concepire manuali d'impianto metodologico volutamente eclettico, rivelatisi peraltro estremamente funzionali al problema, inedito per la lingua italiana, di un insegnamento di massa. Partendo dalla tradizione letteraria somala, legata tra oralità e memorizzazione, l'idea era di sollecitare negli studenti l'esigenza di confrontare ogni nuova informazione con delle nozioni già possedute per evitare che la proposta culturale universitaria venisse percepita come aliena (Bandiera/Borneto 1994: 100). In realtà, la richiesta di importare modelli culturali occidentali (discipline, università, diplomi) e di scegliere la lingua italiana (docenti, libri di testo) per gli scopi accademici poteva costituire una barriera in vista dell'inserimento del nuovo percorso formativo nella scuola somala (con nuovi materiali didattici, studenti e docenti locali da formare). Gli approcci glottodidattici per raggiungere tali obiettivi erano il CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Activities*) e il CLIL (*Content*

and Language Integrated Learning) (Ambroso 2009).

I manuali erano organizzati in unità didattiche e focalizzavano l'attenzione non solo sul lessico ma su tutte le funzioni della lingua. Tra i manuali utilizzati per la didattica dell'italiano, possiamo ricordare il *Corso di lingua italiana veicolare per studenti somali* curato nel 1975 dal Centro italiano di Linguistica Applicata e coordinato da Antonio Amato. Questo manuale, come gli altri realizzati nell'ambito del progetto dell'Università Nazionale Somala, non era più condizionato da una politica coloniale repressiva e da un tono propagandistico. Nello schedario grammaticale, curato da Bertocchi/Lugarini (1975), che accompagna tale manuale, viene indicato quanto segue:

Il Corso di lingua italiana per studenti somali non prevedeva una revisione sistematica della materia grammatica presentata operativamente secondo la progressione allora adotta nelle singole unità didattiche. In sede di validazione, però, apparve chiara la disponibilità degli studenti a fare periodicamente il punto sulle strutture linguistiche oggetto di studio. Da questa esigenza, confermata ampiamente in sede di analisi dei bisogni, è nato lo schedario grammaticale. [...] Lo schedario grammaticale serve, da un lato, a chiarire il meccanismo della lingua italiana e, dall'altro, a vedere 'dall'esterno' la lingua somala per la quale è in atto un complesso processo di sistemazione generale a tutti i livelli: fonologico, lessicale e strutturale. [...] Dal punto di vista metodologico lo schedario grammaticale può servire a descrivere contrastivamente la struttura della lingua somala agli studenti che ne avessero l'interesse specialmente perché gli autori hanno sempre presenti le esigenze di somalofoni che si accostano all'italiano (cfr. Bertocchi, Lugarini, 1975: 6).

Questa fase ha cercato di restituire la dignità linguistica e sociale, strappata durante il periodo coloniale. Da 'lingua della guerra', il nostro idioma poteva diventare per vari decenni uno strumento di pace e di sviluppo.

3.6. Gli effetti della colonizzazione sulla didattica e diffusione dell'italiano in Africa

Se la lingua italiana non è riuscita ad affermarsi nel Corno d'Africa e in Libia dopo l'esperienza coloniale, è sicuramente dovuto a una discutibile e contestata politica linguistica del governo coloniale nei confronti degli italiani e degli indigeni. Ci fa naturalmente riflettere il fatto che l'italiano non sia oggi, nei paesi che ha colonizzato, non diciamo una lingua ufficiale (perché molto spesso, come vediamo in altri paesi africani, le lingue ex coloniali che sono diventate lingue ufficiali hanno avuto, e hanno tuttora, delle ricadute negative sulle lingue locali) ma lingua veicolare. La presenza di una ex lingua coloniale in un paese che ha acquisito l'indipendenza, con tutte le ricadute negative rispetto alla promozione delle lingue locali, è comunque il segnale di un'apertura culturale e reciproca da parte dei due paesi (cfr. Siebetcheu 2021). Igiaba Scego (2014) osserva a questo proposito quanto segue:

Mi colpisce come oggi a Mogadiscio per esempio tra le lingue più diffuse ci sia il turco e non l'italiano. Perché negli ultimi anni la Turchia ha fatto molto per diffondere la sua lingua e la sua cultura in questa parte del continente africano. Un luogo che è considerato, non a torto, uno dei più ricchi

della terra. Si dice che la Somalia abbia più greggio del Kuwait e del Qatar messe insieme. E l'italiano in questo scenario che ruolo ha? Beh... è relegato a fatto nostalgico. Mi è capitato di recente di vedere uomini e donne della diaspora (che in Somalia frequentavano lo stesso istituto superiore dove naturalmente la lingua principale era l'italiano) creare un gruppo su Facebook della loro scuola, rintracciando persino il vecchio Preside. La lingua di questo gruppo, ovunque sia la residenza di chi è iscritto e frequentava quella scuola (anche se ora vive in Norvegia o Svezia), è l'italiano. All'inizio gli ex studenti somali di questo istituto italiano ebbero delle difficoltà ad usare una lingua che non praticavano da tempo, ma poi si sono sciolti e insomma hanno ritrovato la gioia di poter riusare quella favella dimenticata. Certo il colonialismo è una brutta faccenda, ma dimenticarselo come ha fatto l'Italia e non curare il rapporto con le ex colonie secondo me è un delitto. Infatti l'italiano poteva avere con gli eritrei e i somali dei perfetti ambasciatori della lingua [che diffondono la bellezza e la potenza culturale di questa lingua nel mondo], se solo avessero curato nel tempo i rapporti. Questo non è stato fatto, quindi si è persa una battaglia (Igiaba Scego, in *Redazione Online GiuntiScuola*, 2014).

Dopo aver illustrato le modalità di insegnamento dell'italiano durante il periodo coloniale nonché alcuni dei suoi effetti sulla popolazione locale, è opportuno focalizzare l'attenzione sulla situazione attuale della didattica dell'italiano in Africa.

4. LA DIDATTICA DELL'ITALIANO IN AFRICA: STATO DELL'ARTE

Negli ultimi cinquant'anni sono state condotte sei grandi indagini su scala globale e con riferimento anche ai paesi africani: Baldelli (1987), Freddi (1987), De Mauro *et al.* (2002), Balboni/Santipolo (2003), Giovanardi/Trifone (2012), Coccia *et al.* (2021). Di queste indagini, la prima ad aver focalizzato l'attenzione in modo sistematico sulle condizioni di insegnamento dell'italiano all'estero è stata quella diretta da Giovanni Freddi (1987). Tale indagine, che ha coinvolto complessivamente 31 paesi, di cui cinque africani, segnalava che l'insegnamento dell'italiano in Africa era “pressoché inesistente e, laddove ce n'è traccia, questo avveniva ad opera degli Istituti Italiani di Cultura e della Dante Alighieri, ma non in istituzioni statali” (Freddi 1987: 36).

L'indagine curata da Paolo Balboni e Matteo Santipolo (2003) ha anch'essa focalizzato l'attenzione sul ruolo dei docenti di italiano nel mondo. Il suo scopo era di ‘fotografare’ gli insegnanti nel loro agire quotidiano, cioè vedere cosa avviene dentro le aule di italiano, come ragionano gli insegnanti quando preparano le loro attività didattiche (Balboni/Santipolo 2003: 5). L'indagine ha coinvolto 266 docenti provenienti da 41 paesi, di cui 7 in Africa dove sono stati coinvolti 24 docenti italiani e africani che hanno fornito informazioni rispetto ai seguenti punti: approccio glottodidattico, abilità linguistiche sviluppate in aula (ascolto, lettura, scrittura, monologo, dialogo traduzione, ecc.), attività didattiche (correzione dell'errore, presentazione strutture grammaticali, ecc.), glottotecnologie (audio, video, computer, film, internet, ecc.), materiali didattici e bisogni di formazione. Rispetto agli strumenti didattici, l'uso delle glottotecnologie era adottato da una percentuale minima in Africa, mentre, ad esempio, in Europa era utilizzato dal 50% degli insegnanti. In riferimento alla formazione dei docenti, il 68% aveva una laurea di tipo umanistico e il 24% aveva frequen-

tato una scuola secondaria non umanistica, mentre il 4% aveva una laurea di tipo non umanistico. In riferimento ai manuali, si notava una situazione molto eterogenea in quanto nessuno di quelli usati sembrava dominare in maniera preponderante il mercato nei paesi africani coinvolti, anche se il manuale *In Italiano* (Chiuchiù et al. 1985) era quello più usato (adottato in 3 dei 7 paesi presi in esame). Notiamo inoltre che in quattro paesi (Egitto, Eritrea, Senegal e Tunisia) i docenti dichiaravano di non usare nessun testo in particolare. L'altra informazione degna di nota che ricaviamo da questa indagine è l'assenza dei manuali contestualizzati prodotti da autori ed editori africani. Infine, secondo questa indagine, l'approccio grammaticale-traduttivo era ancora molto diffuso anche se la scelta dei manuali orientava un po' i docenti verso l'approccio comunicativo.

Ad oggi sono state condotte due indagini specifiche (Siebetcheu 2009; 2021) relative alla diffusione dell'italiano nell'intero continente africano; e una indagine specifica relativa all'Africa subsahariana francofona (Kuitche 2014). L'obiettivo di queste indagini era quello di proporre un'analisi più capillare dell'italiano in questo continente di quanto non avessero fatto le ricerche precedenti su scala globale. In questa ottica, tali indagini hanno fotografato la situazione dell'italiano in tutti i paesi e enti di diffusione della lingua nel continente africano. Queste indagini concentrate sul continente africano hanno confermato che nonostante la crescita del pubblico di italiano in Africa, permangono ancora molti problemi relativi alla qualità della didattica. Tali indagini segnalano, ad esempio, la necessità di avviare una riflessione approfondita sulla progettazione di materiali didattici contestualizzati.

Sulla base dei dati raccolti nell'ambito dell'indagine *Italiano in Africa* (Siebetcheu 2021), la figura 4 illustra la mappatura della lingua italiana in Africa proponendo una distribuzione del pubblico nonché degli enti di promozione e insegnamento dell'italiano in questo continente. Anche se negli ultimi 10 anni siamo passati da 100 mila a 200 mila studenti da una parte e da 1500 a 2100 docenti di italiano dall'altra, la mappa proposta consente di osservare le aree del continente meno coinvolte per quanto riguarda la didattica dell'italiano in Africa. Tale mappatura suggerisce quindi la necessità di allargare il bacino di utenza della lingua italiana nei paesi dove non si insegna ancora l'italiano, raggiungendo anche aree rurali non facilmente accessibili, con strumenti didattici adeguati.

piccolo guardavo i cartoni animati in italiano”; “Il desiderio di insegnare l’italiano nasce dopo il soggiorno di mio zio in Italia e l’opportunità di studiare l’italiano come lingua straniera al liceo Lamine Gueye (Senegal)”; “Insegnare l’italiano è proprio un investimento personale più che un lavoro”. Anche queste testimonianze dei docenti fanno notare che la didattica dell’italiano non è solo collegata ad una professione, ma anche ad una dimensione affettiva. E questa dimensione affettiva è la base per un percorso didattico ideale.

6. MOTIVAZIONE ALLO STUDIO DELL’ITALIANO IN AFRICA

L’italiano viene scelto come lingua straniera in Italia perché la metà degli studenti vorrebbe continuare il percorso accademico in Italia (Siebetcheu 2021). Questa scelta fa della motivazione strumentale il principale fattore che spinge gli africani a studiare l’italiano. Ed è proprio per questa motivazione che gli studenti di italiano in Africa sono prevalentemente giovani. Oltre alla motivazione legata allo studio in Italia, il 13% degli informanti dichiara di studiare la lingua per lavorare, in loco (8%) e in Italia (5%). La motivazione strumentale interessa quindi il 62% degli informanti facendo di fatto dell’italiano una lingua scelta per la sua spendibilità. Tra i principali fattori legati alla motivazione culturale ricordiamo, ad esempio, la bellezza della lingua (17%), la permanenza dei parenti in Italia (7%), la facilità della lingua (7%) e la curiosità (7%). Gli aspetti culturali italiani che attraggono maggiormente gli africani sono la cucina, la musica, la moda e il calcio. A questi si aggiungono l’arte, il cinema, il design, l’industria automobilistica ma anche la famiglia, le feste e la letteratura. Alla domanda cosa rappresenta l’italiano per te, tra le numerose risposte degli studenti proponiamo le seguenti:

“l’opportunità di lavoro”, “mi aiuterà ad aprire la porta dei miei sogni”, “la chiave del mio successo, perché mi aprirà tutte le porte necessarie per diventare l’uomo che sogno sempre di essere”, “la lingua che porta verso un futuro migliore”, “la chiave della mia vita professionale”, “la lingua dell’amore”, “la lingua del mio futuro”, “la lingua dei miei studi”, “eleganza”, “felicità”, “lingua che fa sognare”, “la più bella lingua del mondo”, “la chiave del mio futuro”, “una lingua speciale”, “la mia vita”, “il mio destino”, “Ho parenti in Italia, dunque so che un giorno andrò in Italia. L’italiano è tutto per me”, “la lingua preferita”, “la nostalgia”, “la lingua che so manipolare di più dato che sono nata e vissuta in Italia”, “per me l’italiano è tutta la mia vita”, “la mia dolce metà”, “la passione”.

Queste testimonianze fanno notare che l’italiano in Africa è molto più di una semplice lingua perché coinvolge la sfera emotiva, individuale, familiare e sociale degli apprendenti.

7. LA RAPPRESENTAZIONE DELL'ITALIA IN AFRICA

L'Italia è conosciuta in Africa grazie a molti intellettuali e personaggi del mondo dello spettacolo e del calcio. Come illustrato in Siebetcheu (2021), Laura Pausini è il personaggio italiano che affascina di più gli africani, dagli adulti ai meno giovani, dal Sudafrica all'Egitto attraversando il Kenya e il Senegal. In realtà, dalle risposte alla domanda *Qual è il tuo personaggio preferito?*, Laura Pausini si colloca al primo posto, seguita da Dante Alighieri. Un dato, questo, che dimostra che gli africani hanno ben presente l'eredità storico-artistica italiana e il suo nuovo patrimonio culturale. Si nota in effetti un dialogo armonioso tra storia e modernità, passato e presente, cultura popolare e cultura alta. Il primato di Pausini ci risulta ineccepibile visto che altri studi lo confermano: “all'estero mi è capitato di sentire al ristorante canzoni di Ramazzotti o Pausini, [e] che gli amici del posto mi chiedessero notizie di questi cantanti” (Martinelli 2016: 223).

La diversità dei settori di appartenenza dei personaggi scelti dai nostri informanti dimostra inoltre che questi ultimi hanno una visione plurale dell'Italia e quindi sono ben consapevoli della ricchezza culturale italiana. Per citare solo i primi nomi scelti dagli informanti, dopo Pausini e Dante, notiamo Pirlo, Balotelli, Leonardo Da Vinci, Buffon, Bocelli, Totti, Ramazzotti e Benigni. Nomi che confermano il valore simbolico della cultura italiana anche in Africa attraverso la musica, il calcio, il cinema e l'arte. Questi settori sono esempi paradigmatici dell'identità italiana in Africa in quanto nell'immaginario degli africani, sono percepiti come parti fondanti del sistema di valori simbolici ed identitari che vengono collegati a gran parte delle manifestazioni contemporanee della società e del sistema produttivo italiano.

Gli africani dimostrano anche in questo caso che per loro non c'è nessuna frattura tra la storia e il presente quando si parla di cultura italiana. Ecco perché Dante Alighieri, Leonardo Da Vinci e Michelangelo figurano tra i personaggi preferiti insieme a Umberto Eco, ai personaggi politici come Mattarella, ma anche ai cantanti, rapper, youtuber e influencer quali Fedez, Riki, Baby K e Fabio Rovazzi. Ma come gli africani riescono ad entrare in contatto con questo universo culturale italiano? Oltre ai pochi italiani presenti in Africa, la televisione e Internet sono sicuramente dei potenti canali di trasmissione dei valori culturali italiani in questo continente.

filo linguistico. Come si evince dalla tabella 1, dei 207 docenti coinvolti nell'indagine, solo il 10% dichiara di essere madrelingua. Le altre lingue materne dei docenti sono rispettivamente l'arabo (54%), il francese (28%), le lingue africane (22%) e l'inglese (5%). Il fatto che oltre l'80% di questi docenti siano africani denota il carattere permanente dell'insegnamento dell'italiano in questo continente sia perché i docenti madrelingua risiedono spesso per un periodo limitato in Africa, sia perché le scuole pubbliche locali (che accolgono il maggior numero di studenti e docenti di italiano) possono reclutare solo i docenti locali. In questa ottica, il peso della didattica dell'italiano è nelle mani dei docenti locali, i quali hanno il compito di dare delle garanzie per uno sviluppo duraturo e una continuità didattica della lingua italiana nel continente. L'uso esclusivo delle lingue locali può, però, avere delle ricadute negative sullo sviluppo della competenza linguistica in italiano: "Siccome insegno in Senegal, la lingua prevalentemente usata essendo il wolof, è difficile per gli studenti oltrepassare la barriera della pronuncia. L'accento italiano è abbastanza ostico per la gente dell'Africa dell'ovest!" (Inf.21). Di fronte a queste barriere, i docenti africani chiamati ad insegnare l'italiano hanno pertanto la responsabilità di mettere gli studenti nelle condizioni di acquisire un'adeguata competenza linguistica in italiano nelle varie abilità linguistiche, anche attraverso forme di creatività linguistica.

Lingue materne	Percentuali
Arabo	54%
Francese	28%
Inglese	5%
Italiano	10%
Lingue africane	22%

Tab. 1 Lingue materne dei docenti di italiano in Africa

È opportuno notare che insegnare l'italiano in quanto madrelingua non significa automaticamente insegnare meglio rispetto al docente non madrelingua. Vedovelli (2011:14) conferma questa tesi facendo allusione alla valutazione della competenza linguistica degli apprendenti: "non è sufficiente essere parlante nativo italiano per esprimere un giudizio valido sulla competenza di uno straniero. Le cose non stanno così, e la branca di studi sul testing linguistico, con la sua sterminata bibliografia, sta a testimoniare". In quanto non nativi, i docenti africani devono comunque avere un livello linguistico di italiano che consente loro di gestire la didattica senza difficoltà. In realtà, è opportuno padroneggiare la lingua che si intende insegnare a prescindere dalla lingua materna di appartenenza. Se questo non è il caso, i risultati dei percorsi didattici non potranno essere soddisfacenti. In realtà, non si può pretendere dagli studenti una competenza linguistica che non è ancora stata raggiunta dai docenti. Come si può evincere dalla tabella 2, i livelli C1 e C2 sono indicati rispettivamente da

23% e 32% degli informanti. Questo dato significa che solo un po' più della metà dei docenti coinvolti nell'indagine possiede una padronanza dell'italiano che consente loro di gestire adeguatamente le attività didattiche. Per insegnare una lingua straniera, il docente, anche se non nativo, deve effettivamente avere un livello avanzato e di padronanza della lingua in situazioni complesse. Se ai docenti con i livelli C1 e C2 aggiungiamo i docenti madrelingua (8%), ci rendiamo conto che più di un terzo dei docenti ha un livello uguale o inferiore al livello B2. Questi livelli relativamente bassi di competenza linguistica dei docenti sono evidenziati anche dai testimoni privilegiati secondo cui "molti docenti di italiano delle scuole locali avrebbero un livello che oscillerebbe tra il B1 e il B2" (Inf.12).

9. PROFILO FORMATIVO DEI DOCENTI DI ITALIANO

Secondo i dati della nostra ricerca, il 70% dei docenti di italiano in Africa si è formato in loco, mentre solo il 17% si è formato in Italia. Il 21% dichiara di essersi formato sia in Africa che in Italia. Un numero residuo dichiara di essersi formato in Francia, negli Stati Uniti, in Russia e in Lituania. I diplomi conseguiti nell'ambito della didattica dell'italiano da questi docenti sono rispettivamente la laurea triennale (35%), la laurea magistrale (18%), il Master (28%) e il dottorato (18%). Alcuni sono inoltre in possesso delle certificazioni glottodidattiche (17%), tra cui Ditals. Come osserva l'Inf.56, "molti docenti si sono formati in Italia ma non vengono sistematicamente accompagnati con corsi di aggiornamento in loco e/o in Italia".

I docenti coinvolti nell'indagine insegnano nei vari enti di diffusione dell'italiano in Africa: scuole pubbliche locali (56%), università locali (41%), centri linguistici locali (16,5%), Istituti Italiani di Cultura (7%), scuole italiane (2,5%). L'inserimento della lingua italiana nelle scuole locali africane è la testimonianza che oltre ad essere amata e accolta dalle istituzioni locali, la lingua italiana genera una nuova apertura culturale e soprattutto nuovi sbocchi professionali. Lo studio della lingua italiana presso le università africane è la testimonianza dell'investimento di tipo qualitativo (non solo della lingua italiana ma anche delle discipline nell'ambito dell'italianistica e dalla didattica dell'italiano a stranieri). Con la lingua all'università, l'italiano non è più solo una lingua da studiare ma diventa anche una lingua da insegnare. I docenti impegnati nei centri linguistici formano prevalentemente i candidati agli esami di certificazione che intendono continuare i loro studi in Italia. Il pubblico dei candidati agli esami di certificazione in Africa è principalmente composto dagli apprendenti francofoni, arabofoni e anglofoni che frequentano i corsi di italiano presso i vari centri linguistici per conseguire il livello B2, livello richiesto dal MAECI e dal MUR agli studenti stranieri che intendono iscriversi nelle università italiane.

Se è già preoccupante avere docenti di livello B1 e B2, i livelli A1 e A2 indicati da una percentuale, seppur contenuta di docenti (rispettivamente 4% e 2%), risultano ancora più inquietanti. A questo si aggiunge il 2% che dichiara di non conoscere il

proprio livello di italiano. Le ragioni che giustificano queste risposte possono essere almeno due: a) i docenti interessati non sono a conoscenza della scala dei livelli del QCER e hanno forse considerato i livelli A1 e A2 come i più alti; b) i docenti confermano di avere effettivamente dei livelli bassi. In un caso come nell'altro, la situazione è evidentemente preoccupante e richiede interventi mirati per la formazione linguistica e glottodidattica dei docenti di italiano.

Livelli	Percentuali
A1	4 %
A2	2%
B1	6%
B2	22%
C1	23%
C2	33%
Madrelingua	8%
Non lo sa	2%

Tab. 2 Livelli di competenza linguistica dei docenti di italiano in Africa

Oltre alla non sempre elevata competenza linguistica dei docenti, come rilevato nei paragrafi precedenti, anche l'aggiornamento glottodidattico costituisce un tema rilevante per molti docenti africani. In realtà, il 30% degli informanti dichiara di non aver partecipato a un corso di aggiornamento per docenti di italiano. Anche i testimoni privilegiati intervistati, sottolineano una carenza dei percorsi di formazione per docenti. “La formazione degli studenti liceali non è buona perché non è buona la preparazione dei docenti, perché è fatta velocemente. I professori, poi, non hanno sempre rapporti con l'Italia, rimangono isolati” (Inf. 03). “Nel mio paese e nel mio dipartimento purtroppo non ci sono corsi di didattica. Noi insegniamo a caso. Quando finiamo lo studio facciamo concorso poi subito andiamo ad insegnare senza nemmeno avere un'idea su come si insegna e su come comportarsi con gli studenti. Insegniamo senza metodi didattici e senza materiali didattici” (Inf.44). Un altro docente aggiunge: “Abbiamo bisogno di borse di studio, corsi d'aggiornamento e manuali didattici che sono molto costosi se vogliamo acquistarli dall'Italia” (Inf.53). Si nota inoltre una “difficoltà di praticare l'italiano, le aule rimangono degli spazi chiusi per l'apprendimento. Ogni docente usa il proprio manuale e questo è un problema. C'è una mancanza di formatori competenti soprattutto in didattica. I docenti dovrebbero avere la possibilità di aggiornarsi in Italia durante l'estate” (Inf.35). Tra i docenti che hanno partecipato a uno o più corsi di aggiornamento, il 45% l'ha svolto in Italia, il 39% in Africa mentre per il 36% i corsi si sono svolti da remoto, con formatori in Italia e corsisti in Africa.

Ricordiamo in questa sede le testimonianze relative alla didattica in alcuni dei paesi con il maggior numero di docenti di italiano in Africa. In Egitto “il reclutamento dei docenti nelle scuole è basato sul possesso di una laurea triennale o magistrale. Per quanto riguarda la formazione dei docenti, in base a un accordo tra l'Italia e l'Egitto in vigore dagli anni '60, vengono finora offerte borse di studio ai docenti egiziani che intendono formarsi in Italia” (Inf.28). In Tunisia, “per insegnare l'italiano nelle scuole, i laureati in italiano devono fare il concorso organizzato dal Ministero e successivamente un corso di formazione. Prima bastava vincere il concorso, ma recentemente è stato inserito il corso di formazione per preparare questi futuri insegnanti” (Inf.08). In Camerun, i docenti delle scuole vengono formati presso l'École Normale Supérieure dell'Università di Maroua per una durata di due anni (per chi vi accede con la laurea) o di tre + due anni (per chi vi accede con la maturità). Negli ultimi anni, grazie alla convenzione tra l'Università per Stranieri di Siena e le università camerunensi, vari corsi di aggiornamento sono stati organizzati (anche con la preziosa collaborazione dell'Ambasciata italiana in Camerun e del governo camerunense) a favore dei docenti universitari e delle scuole locali.

10. QUALE ITALIANO SI INSEGNA IN AFRICA

La questione della competenza linguistica in italiano da parte dei docenti, come illustrato in precedenza, è collegata alla lingua che viene usata per insegnare l'italiano ma anche al tipo di italiano che viene insegnato. Se più di un terzo degli informanti dichiara di non possedere un livello linguistico superiore al B2, è probabilmente anche per questo motivo che molti docenti preferiscono insegnare nelle loro lingue materne: arabo (33%), francese (39%), inglese (9%). Oltre a queste lingue, molti docenti dichiarano di usare anche le lingue africane. Come si può intuire, nel contesto plurilingue africano, i docenti hanno la possibilità di usare contemporaneamente più di una lingua diversa dall'italiano (francese e arabo (e le sue varietà) nel Nord Africa; francese e lingue locali africane in Africa subsahariana). Nonostante questa pluralità di lingue, l'80% degli informanti dichiara comunque di usare l'italiano per insegnare anche se in modo non esclusivo, in quanto vengono usate parallelamente altre lingue africane. Da questi dati si evince la necessità di porre le basi anche nel contesto africano di un'educazione linguistica democratica (De Mauro 2018). Il dibattito sull'educazione linguistica democratica, come noto, sviluppatosi a partire dagli anni '70 e contrapposta alla pedagogia linguistica tradizionale, spinge verso lo sviluppo di tutte le abilità linguistiche, con un'attenzione alle diverse varietà del repertorio e a tutte le risorse semiotiche (linguaggi verbali e non verbali) degli apprendenti. Il repertorio plurilingue dei docenti e anche degli studenti di italiano in Africa, costituisce pertanto un'opportunità nell'ottica della didattica dell'italiano nei contesti e nelle classi plurilingui.

Lingue	Percentuali
Italiano	80%
Francese	39%
Inglese	9%
Arabo	33%
Italiano e lingue africane	10%
Lingue africane	1%

Tab. 3 Le lingue di insegnamento dell'italiano in Africa

In riferimento all'insegnamento delle varietà formali (orali e scritte) di italiano nel contesto africano, dove studenti e docenti non hanno sempre occasioni di confrontarsi con modelli elaborati di lingua, dalla nostra ricerca si evince che l'89% si concentra sulla produzione scritta e l'87% dei docenti focalizza l'attenzione sulla produzione orale. Le abilità di ricezione restituiscono delle percentuali più basse rispettivamente con 58% (ricezione orale) e 57% (ricezione scritta). Questi risultati confermano una tendenza già rilevata da De Mauro tre decenni fa: "La comprensione di parole e frasi è stata tradizionalmente oggetto di attenzione e di analisi in una misura assai più modesta della produzione e delle forme e strutture poste in essere dalla produzione linguistica" (De Mauro, 1994:3). Lo stesso autore aggiunge che "nelle innumerevoli occasioni in cui il nostro rapporto con gli altri e con le cose filtra attraverso la ricezione di parole e frasi dette e scritte, capita di rado che ci si debba interrogare su quel che abbiamo capito ascoltandole o leggendole" (De Mauro, 1994:3). E' anche per questo motivo che, sempre secondo De Mauro, interi manuali di semantica e linguistica affrontano superficialmente la questione della ricezione e comprensione del linguaggio. E chi si occupa di comprensione degli enunciati (fonici o grafici) ha la sensazione di inoltrarsi in un territorio nuovo. I dati appena illustrati suggeriscono pertanto una riflessione in riferimento alle ricadute, ancora presenti oggi, della pedagogia linguistica tradizionale sull'insegnamento dell'italiano a stranieri (ma anche agli italiani). Aggiungiamo, inoltre, che nel contesto africano il limitato sviluppo dell'abilità di ricezione orale è determinato anche dalla carenza delle glottotecnologie (quali laboratori linguistici e informatici). Questa carenza è confermata anche dai nostri informanti: "C'è una pessima comunicazione orale in italiano e uno scarso uso delle nuove tecnologie" (Inf.07). A questo tema delle glottotecnologie si aggiunge anche quello dello spazio didattico. In questa ottica, il 90% dei docenti dichiara di insegnare l'italiano esclusivamente in aula. A questo proposito un docente osserva: "Non c'è una pratica sufficiente della lingua fuori scuola" (Inf.19). E ancora "L'insegnamento dell'italiano è molto poco incentrato sulla comunicazione reale". Come noto dagli studi di educazione linguistica ludica (Caon, 2023; Siebetcheu, 2020), l'aula essendo anche considerata come un contesto ansiogeno, è necessario proporre dei

percorsi didattici alternativi fuori dell'aula (palestra, cortile, ecc.) capaci di abbassare il filtro affettivo specialmente attraverso l'uso di approcci umanistico-affettivi. Ma come si evince dalla tabella 6, questo tipo di approccio non viene preso in considerazione dalla maggior parte dei docenti. E questo spesso per una scarsa competenza dei docenti. Ecco perché le testimonianze raccolte suonano anche come delle grida di allarme e di aiuto per un impegno sistematico e strutturale in riferimento alla formazione dei docenti di italiano in questo continente.

In riferimento al tipo di italiano insegnato, un informante osserva quanto segue: "All'università si insegna l'italiano standard. In passato si sono verificati casi di docenti che insegnavano un italiano che non derivava dal vissuto quotidiano, cioè non era la lingua che si parla in Italia. [...] Non avevano l'accento straniero, conoscevano i proverbi, c'è la Rai, guardano la tv, ma il loro italiano non corrispondeva a quello che si usa in Italia" (Inf. 10). Molti docenti stanno cercando di superare questa tendenza. Ad esempio, durante il periodo della pandemia, in Etiopia, "quando è stato possibile, siamo partiti dalle conferenze stampa di Fontana e di Conte sull'emergenza coronavirus per sviluppare l'abilità del prendere appunti" (Inf. 26). Nonostante il ritardo rispetto all'abilità di ricezione nello sviluppo della competenza, non mancano delle carenze anche nella produzione. Nel contesto sudafricano, ad esempio, "l'italiano è spesso una lingua straniera per gli italiani di 2° o 3° generazione, la cui lingua materna e di scolarizzazione è l'inglese. Alcuni parlano quasi perfettamente l'italiano, hanno solo problemi con la scrittura" (Inf. 05).

Abilità	Percentuale
Produzione scritta	89%
Produzione orale	87%
Ricezione orale	58%
Ricezione scritta	57%

Tab. 4 Le abilità linguistiche insegnate nelle classi di italiano

Sulla base dei bisogni linguistici degli apprendenti, i docenti dichiarano inoltre di focalizzare l'attenzione sulla lingua che interessa gli studenti sia per motivi comunicativi che accademici. In questa ottica, per il 75% degli informanti la lingua insegnata è quella della comunicazione, mentre per il 39% la proposta didattica si basa sulla lingua letteraria. In terza posizione l'interesse del 27% dei docenti si lega alla traduzione. Degne di nota la presenza di altri ambiti lessicali quali la lingua dei giovani (15%), della cucina (13%), della moda (11%), dei social (10%), dello sport (10%), ma anche dell'arte, della medicina, dell'economia e della politica. La scelta di questi ultimi ambiti settoriali è legata probabilmente alla preparazione linguistica degli studenti che intendono iscriversi nelle facoltà di Medicina, Economia e Scienze politiche degli atenei italiani.

Lingua speciale	Percentuale
Lingua per la comunicazione	75%
Lingua letteraria	39%
Lingua dell'arte	5,4%
Traduzione	27%
Lingua della medicina	3,5%
Lingua del cinema	2%
Lingua della musica	5%
Lingua della moda	11%
Lingua della cucina	13%
Lingua dello sport	10%
Lingua dell'economia	5,4%
Lingua della politica	4%
Lingua dei giovani	15%
Varietà dialettali	1,5%
Lingua dei social	10%
Lingua dell'amministrazione	5%

Tab. 5 Quale italiano si insegna in Africa

11. APPROCCI E MANUALI DIDATTICI DI ITALIANO

Secondo i dati complessivi della nostra ricerca, in relazione ai sei principali poli di insegnamento dell'italiano (università, scuole locali, scuole italiane, IIC, DA e centri linguistici locali), i manuali usati sono prevalentemente prodotti in Italia (75%) mentre solo per il 25% dei docenti sono prodotti in Africa. In generale i manuali sono scelti liberamente dal docente (50%) o indicati dal Ministero dell'educazione locale (30%). In altri casi i manuali vengono prodotti dalle istituzioni italiane in collaborazione con quelle locali (15%). Alcuni docenti preferiscono fare riferimento ai cosiddetti *materiali grigi* (5%). Le prime due modalità (manuale imposto dal ministero locale o scelto autonomamente dal docente) restituiscono un dilemma non semplice da gestire. Da una parte l'esperienza dell'insegnante che è in contatto quotidiano con gli studenti e che meglio di tutti conosce i loro bisogni linguistici e i contesti in cui lavorano, dall'altra gli obiettivi istituzionali che hanno una visione più ampia rispetto ai bisogni della singola classe e soprattutto che hanno delle responsabilità politico-educative rispetto agli studenti di tutto un paese. Per risolvere questo problema, i do-

centi sono spesso costretti ad adottare i manuali proposti dal Ministero competente ma senza rinunciare ad integrarli con i cosiddetti *materiali grigi* per non abbandonare del tutto la propria concezione della didattica e le esigenze della propria classe.

In riferimento specifico alle scuole italiane, i testimoni privilegiati confermano, come ci si aspettava, che sia i programmi che i materiali didattici sono in linea con quanto viene osservato in Italia. Nella scuola italiana di Addis Abeba, ad esempio, i docenti usano “i materiali usati in Italia. Per la didattica orale usiamo strumenti e approcci vari: videoproiezioni, approccio orientato all’azione, centralità dell’apprendente” (Inf. 13). Nonostante i materiali e gli approcci didattici siano uguali a quelli usati in Italia, il contesto africano, con le sue caratteristiche ed esigenze, rende la didattica “nuova” e spinge i docenti a ripensare il loro modo di trasmettere le conoscenze. Per questo motivo, “è spesso faticoso realizzare determinate attività perché le classi sono numerosissime. È un po’ destabilizzante insegnare la storia italiana in un contesto fuori dall’Italia a studenti prevalentemente non italiani. È un po’ straniante. Per la geografia è un po’ diverso perché si fa la geografia dei due paesi. C’è comunque una bella soddisfazione quando si insegna qui (a differenza dell’insegnamento in Italia), perché qui il docente non insegna soltanto una lingua ma apre le porte del futuro, restituisce dignità e opportunità ad una famiglia” (Inf. 33).

Per quanto riguarda le scuole locali, programmi e materiali didattici sono indicati dai ministeri competenti incaricati dai governi locali. In alcuni casi, i manuali di italiano sono realizzati in collaborazione con le rappresentanze diplomatiche italiane, gli atenei italiani e/o alcuni editori non locali. In Egitto, ad esempio, “c’è solo una libreria che importa libri italiani” (Inf.01) i quali costano però troppo per gli studenti egiziani. Consapevole di tale situazione e dell’importanza della qualità dell’insegnamento, nel 2003 l’allora Ministero italiano degli Affari Esteri in collaborazione con il Ministero dell’Educazione egiziano e dell’Ambasciata italiana in Egitto, stipulò una convenzione con il *Centro di Eccellenza. Osservatorio linguistico permanente dell’italiano diffuso fra stranieri o delle lingue immigrate in Italia* dell’Università per Stranieri di Siena per la progettazione e la realizzazione dei materiali didattici d’italiano per le scuole secondarie egiziane. Denominato *Amici del Mediterraneo* e adeguato al contesto sociolinguistico-culturale egiziano, il progetto ha messo a disposizione degli insegnanti egiziani degli strumenti didattici aggiornati per formare gli studenti in base alle loro esigenze locali. Tale iniziativa “ha fatto sì che il numero degli iscritti ai corsi di italiano nelle scuole egiziane sia raddoppiato (da duemilacinquecento siamo arrivati a cinquemila, superando gli spagnoli)” (Torresan 2007). Dopo l’esperienza di *Amici del Mediterraneo* sono in corso altri progetti per la realizzazione di nuovi manuali, in collaborazione con il Centro Linguistico dell’Università per Stranieri di Siena.

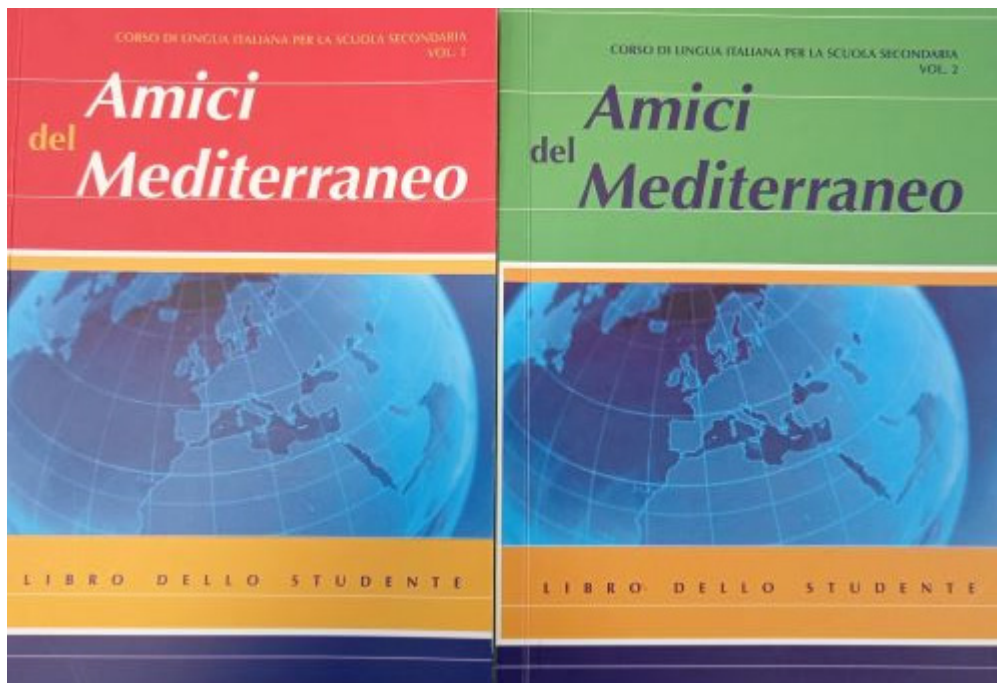


Fig. 7. Manuali *Amici del Mediterraneo* per le scuole egiziane

In Tunisia, sempre a causa del costo elevato dei manuali provenienti dall'Italia, “nei licei non ci sono testi che vengono dall'Italia. C'è un rigido sistema di gestione da parte del Ministero dell'Istruzione che incoraggia gli insegnanti tunisini a produrre il materiale in loco. Non utilizzano quindi i testi italiani che si usano nei corsi dell'IIC. Alcuni docenti tunisini che insegnano sia nei licei che negli IIC tendono a usare i testi che sono usati all'IIC anche nelle scuole, ma questo non è un fatto strutturale e istituzionale” (Inf. 02). Attualmente il manuale prodotto dai docenti tunisini di italiano, anche questo adottato e stampato dal Ministero dell'educazione tunisino, s'intitola *L'italiano è servito* (Agrebi et al., 2007). Tale manuale, pensato per le scuole locali, si adegua ai programmi ufficiali di italiano proposti dal Ministero dell'educazione locale e risponde alle finalità del sistema scolastico tunisino seguendo il metodo comunicativo situazionale.

Nelle scuole del Senegal si usa il manuale *Sunu Italia* (Ceola/Diack 2012), libro realizzato da un docente locale e dall'ex lettrice di italiano a Dakar. Il manuale segue le indicazioni nazionali per il curricolo stabilite dal Ministero senegalese dell'istruzione. Il percorso tracciato dal manuale, unico per tutte le cinque classi (dalla 4ème alla Terminale), intende “accompagnare l'apprendente al raggiungimento del livello B1, in modo graduale e progressivo, integrando all'approccio comunicativo degli approfondimenti e delle esercitazioni grammaticali. Questo aspetto, a cui si dedica un'appendice, risponde alle abitudini scolastiche e alle tipologie di esami finali della scuola e dell'università senegalese che dà ampio spazio alla grammatica e alla tradu-

zione” (Ceola/Diack 2012: 5).

Tra i manuali di italiano usati dai docenti di italiano nelle scuole camerunensi ricordiamo *AfrItalia*, composto da tre volumi (Kuitche 2016; Kuitche/Mazoua/Siebetcheu 2018) corrispondenti alle prime tre classi di italiano nella scuola media. Tale manuale è strutturato in unità didattiche con una sezione di esercizi relativi ai contenuti trattati nelle unità didattiche. Il manuale, i cui contenuti si basano sulle indicazioni ministeriali, segue un approccio comunicativo e interculturale. Lo scopo è di illustrare le strutture linguistiche e comunicative all'interno di testi che fanno riferimento a situazioni della vita quotidiana in Italia e in Camerun.



Fig. 8 Manuali di italiano (con autori /editori africani) in uso in Tunisia, Senegal e Camerun

L'analisi della situazione dei manuali di italiano in Africa ci fa notare che se in alcuni paesi come il Camerun, il Senegal e la Tunisia esistono già dei manuali prodotti in Africa, da autori africani e pensati per il pubblico africano, in Africa si fa ancora principalmente riferimento a manuali prodotti in Italia con tutte le difficoltà che ciò può comportare dal punto di vista economico. Ricordiamo a questo proposito le testimonianze di alcuni docenti: “Da noi mancano i manuali aggiornati, i laboratori linguistici e la formazione continua dei docenti” (Inf.30); “Nel mio Paese mancano per esempio i libri italiani e i manuali per l'insegnamento” (Inf.39).

Escludendo i pochi manuali contestualizzati già ricordati in precedenza, i principali manuali di italiano usati in Africa e citati dai docenti coinvolti nell'indagine sono i seguenti: *Progetto Italiano*, *Nuovissimo Progetto Italiano*, *Nuovo Progetto Italiano*, *Facile Facile*, *La via della grammatica*, *In Italiano*, *L'italiano all'università*, *Nuovo espresso*, *Via del Corso*, *Il tuffo nell'azzurro*, *Rete e Nuovo Rete*. Nonostante l'uso di questi manuali didattici moderni e aperti a metodologie didattiche basate sulla centralità dell'apprendente, in molte scuole locali l'insegnamento dell'italiano segue ancora prevalentemente un approccio grammaticale-traduttivo.



Fig. 9 Principali manuali di italiano (con autori / editori italiani) in uso in Africa

Questa tendenza viene confermata dai dati quantitativi della nostra indagine, come si evince dalla tabella 6, dove i due approcci predominanti sono l'approccio comunicativo (67%) e grammaticale-traduttivo (48%). Il quadro appena tracciato ci fa pensare alla necessità di riflettere su percorsi didattici paralleli che prendano in considerazione i manuali progettati e prodotti rispettivamente in Africa e in Italia per il pubblico africano, ma che siano facilmente accessibili dal punto di vista logistico, didattico ma anche economico.

Metodi e approcci	Percentuali
Grammaticale-traduttivo	48%
Approccio comunicativo	67%
Metodo diretto	26%
Metodo audio-orale	27%
Total Physical Response	5%
Approccio integrato	12%
Apprendimento cooperativo	25%
Approccio ludico	0,5%

Tab. 6 Metodi e approcci didattici di italiano in Africa

12. ALCUNE CONCLUSIONI

Le riflessioni illustrate in questo contributo fanno notare una rappresentazione dell'italiano a doppia faccia. L'italiano che si usava nel periodo coloniale doveva essere per gli indigeni sia una lingua per lo studio che per la comunicazione. Ma l'insegnamento dell'italiano avveniva non tanto come *lingua straniera* quanto come *lingua coloniale*. A nostro avviso c'è una differenza sostanziale fra i due termini perché mentre nel primo caso lo straniero sceglie di apprendere la lingua (in un paese in cui la lingua che si apprende è diversa dalla lingua ufficiale) con determinate motivazioni legate ad una spendibilità sociale di tale lingua, nel secondo caso l'indigeno era costretto a studiare la lingua secondo tempi e modalità che gli erano imposte dal colonizzatore. C'è quindi una chiara differenza tra la *lingua straniera* (intesa come lingua scelta volontariamente per un determinato motivo) e la *lingua coloniale* (intesa come lingua imposta per vari usi in determinati contesti e con funzioni ben circoscritte). Se il contesto coloniale, con una presenza massiccia di italiani e un'impostazione propagandistico-razzista della didattica, ha restituito una lingua poco amata dagli indigeni e mal insegnata dagli insegnanti spesso improvvisati, lo scenario è invece cambiato nel contesto attuale.

Dai dati relativi alla situazione attuale della didattica dell'italiano in Africa presentati in questo contributo, abbiamo focalizzato l'attenzione sul profilo e la formazione dei docenti nonché sugli approcci e strumenti didattici usati. A differenza del contesto coloniale notiamo un numero sempre più crescente di docenti (ma anche di studenti) che scelgono di insegnare (studiare) l'italiano per raggiungere obiettivi strumentali e culturali e non per subire un dominio culturale. Dal punto di vista didattico l'impostazione propagandistica del periodo coloniale ha lasciato spazio ad una didattica pensata, negli intenti, per essere inclusiva anche attraverso approcci comunicativi e orientati verso la centralità dell'apprendente. Un'analisi accurata della situazione in vari paesi africani fa notare che il metodo grammaticale-traduttivo continua ad essere diffuso in molte scuole locali africane che insegnano l'italiano. La motivazione e il numero crescente del pubblico di italiano in questo continente non escludono pertanto alcuni aspetti critici che riguardano in particolare la formazione dei docenti, i manuali e gli strumenti didattici nonché, appunto, gli approcci didattici. In riferimento ai manuali didattici, se in alcuni paesi come l'Egitto e il Camerun, il Senegal e la Tunisia esistono già dei manuali contestualizzati in base ai bisogni degli apprendenti, prodotti in loco da autori africani e/o in collaborazione con autori italiani e destinati al pubblico africano, i principali manuali in uso in tutto il continente sono prevalentemente prodotti in Italia e non pensati per gli apprendenti di italiano in Africa. Tali manuali grazie al rigore scientifico, alla varietà degli approcci, comunque sempre centrati sull'apprendente, costituiscono una buona base di partenza per l'orientamento didattico dei docenti. Per molti informanti questi manuali risultano però, in molti casi inadeguati, molto costosi e quindi inaccessibili. Anche

il ruolo del contesto linguistico-culturale (con le numerose lingue africane, tipologicamente distanti dall'italiano) risulta fondamentale nell'ottica dell'educazione linguistica democratica. In questa ottica, la duplice sfida, molto importante, e da vincere, è sicuramente quella dell'insegnamento della lingua italiana con le tecnologie nei contesti precari (spesso nelle aree rurali dove manca l'energia elettrica e scarseggiano le infrastrutture).

A nome del diritto all'educazione linguistica democratica, le istituzioni dovranno impegnarsi a fornire strumenti e strutture adeguate ai docenti, dando loro la possibilità di partecipare frequentemente a corsi di aggiornamento in loco e in Italia, anche grazie all'erogazione di borse di studio. Questa necessità s'impone tanto perché più dell'80% dei docenti di italiano in Africa sono africani, quindi non nativi, quanto perché proprio per questo ultimo motivo il miglioramento dei livelli di competenza linguistica e glottodidattica garantirebbe anche un miglioramento delle competenze linguistiche degli studenti.

BIBLIOGRAFIA

- Agrebi *et al.* 2007 = Hammadi Agrebi *et alii*, *L'italiano è servito*, 7 Tunisi, Ministero dell'educazione, Centro Nazionale Pedagogico.
- Ambroso 2009 = Serena Ambroso, *Innovative aspects in the teaching of Italian at the Somali National University*, in Annarita Puglielli (ed.), *Lessons in Survival: the Language and Culture of Somali*, Torino, L'Harmattan, pp. 136-146.
- Balboni/Santipolo 2003 = Paolo Balboni / Matteo Santipolo (a cura di), *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci editore.
- Baldelli 1987 = Ignazio Baldelli (a cura di), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, Treccani.
- Bandiera/Serra Borneto 1994 = Milena Bandiera / Carolo Serra Borneto, *Interazione tra lingua e pensiero scientifico: propedeutica linguistica presso l'Università Nazionale Somala*, in AA.VV., *Lingua, pensiero scientifico e interculturalità: l'esperienza dell'interazione universitaria in Somalia*, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, pp. 99-128.
- Bertocchi/Lugarini 1975 = Daniela Bertocchi / Edoardo Lugarini, *Corso di lingua italiana veicolare per studenti somali. Schedario grammaticale*, Roma, Associazione per lo Sviluppo della Istruzione e della Formazione Professionale (ASIP).
- Caon 2022 = Fabio Caon, *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- Cagnetta 1979 = Mariella Cagnetta, *Antichisti e Impero fascista*, Bari, Dedalo-Centro di Eccellenza 2007 = Centro di Eccellenza. Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri o delle lingue migrate in Italia, *Amici del Mediterraneo*, Volume 1-2, Perugia, Guerra.
- Ceola/Diack 2012 = Patrizia Ceola / Mamadou Diack, *Sunu Italia. La nostra Italia. Corso di lin-*

L'insegnamento della lingua italiana in Africa

- gua italiana*, Larino (CB), Istituto Keplero.
- Coccia et al. 2021 = Benedetto Coccia et alii (a cura di) *Italiano2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...*, Roma, Apes.
- Da Milano 1930 = Giandomenico Da Milano, *Libro per le scuole elementari eritree*. Volume III. Classe III., Asmara, Tipografia francescana.
- Da Ronciglione 1912 = Angelo Da Ronciglione, *Manuale amarico italiano francese*, Roma, Casa editrice italiana
- De Mauro 1963 = Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro 1994 = Tullio De Mauro, *Capire le parole*, Bari, Laterza.
- De Mauro et al. = Tullio De Mauro et alii, *Italiano 2000: I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma, Bulzoni.
- De Leone 1937 = De Leone, *Rassegna italiana politica letteraria e artistica*, Roma, Stab. Tip. E. Armani.
- Festa 1937 = Andrea Festa, *Atti del terzo Congresso di studi coloniali*, Firenze-Roma: V. sezione: Etnografica, filologica, sociologia.
- Freddi 1987 = Giovanni Freddi (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Firenze, Le Monnier.
- Giovanardi/Trifone 2012 = Claudio Giovanardi / Pietro Trifone, *L'italiano nel mondo*, Roma, Carocci.
- Kuitche Tale 2014 = Gilles Kuitche Tale, *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*, Aprilia, Novalogos.
- Kuitche/Mazoua/Siebetcheu 2018 = Gilles Kuitche Tale / Vicky Mazoua / Raymond Siebetcheu, *AfrItalia 3. Corso Interculturale di Lingua Italiana per le scuole camerunensi*, Yaoundé, Editions Clé.
- Lega Navale 1913 = Lega Navale, *Il Decalogo dell'italiano all'estero*, Rivista Quindicinale Illustrata. Organo dell'Associazione "Lega Navale Italiana", Roma, Anno IX, N°1: 13.
- Martinelli 2016 = Dario Martinelli, *Lasciatemi cantare e altre epidemie. La musica pop italiana vista dall'estero*, in Daniele Balicco (a cura di), *Made in Italy e cultura. Indagine sull'identità italiana contemporanea*, Palermo, Palumbo.
- Martini 1998 = Ferdinando Martini, *Nell'Africa italiana, Volume 5 di Miraggi*, Milano, Touring club italiano.
- Negash 2005 = Tekeste Negash, *The Ideology of Colonialism: Educational Policy and Praxis in Eritrea*, in Ruth Ben-Ghiat / Mia Fuller (eds.), *Italian Colonialism*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 109-119.
- Nardi/Gentili 2009 = Isabella Nardi / Sandro Gentili (a cura di), *La grande illusione: opinione pubblica e mass media al tempo della guerra di Libia*, Perugia, Morlacchi editore.
- Noce 1994 = Grazia Noce, *Insegnamento in situazione interculturale*, in AA.VV., *Lingua, pensiero scientifico e interculturalità: l'esperienza dell'interazione universitaria in Somalia*, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, pp. 95-97.
- Paggi/Romani 2012 = Paggi / Romani, *Le scuole coloniali italiane*, <https://digilander.libero.it/storiadimenticata/scuole.htm>.
- Palermo 2015 = Massimo Palermo, *Linguistica italiana*, Bologna, il Mulino.
- Pankhurst 1972 = Richard Pankhurst, *Education in Ethiopia during the Italian Fascist Occupation (1936-1941)*, in «The International Journal of African Historical Studies», 5 (3), Boston, Boston University African Studies Center, pp. 361-369.
- Pretelli 2016 = Matteo Pretelli, *Education in the Italian colonies during the interwar period*, in «Modern Italy», 2011, 3, 275-293.
- Redazione GiuntiScuola 2014 = Redazione GiuntiScuola, *Una battaglia persa. Una sfida da non perdere*, intervista a Igiaba Scego, www.giuntiscuola.it/sesamo/a-tu-per-tucon-l-esperto/be-italian/una-battaglia-persa-una-sfida-ora-da-non-perdere/.
- Ricci 2015 = Laura Ricci, *Neoislamismi e altri 'migratismi' nei romanzi di Amara Lakhous*, in «Carte di viaggio. Studi di lingua e letteratura italiana», VIII, pp. 115-141.

- Ricci/Siebetcheu 2019 = Laura Ricci / Raymond Siebetcheu, *L'Italiano in Africa: ex colonie, vecchie e nuove aree di emigrazione*, in Carla Bagna / Laura Ricci (a cura di), *Il mondo dell'italiano. L'italiano nel mondo*, Pisa, Pacini., pp. 193-204
- Serianni 2000 = Luca Serianni, *Gli allocutivi di cortesia*, in Accademia della Crusca, <https://accademiadellacrusca.it/consulenza/gli-allocutivi-di-cortesia/142>.
- Siebetcheu 2021 = Raymond Siebetcheu, *Diffusione e didattica dell'italiano in Africa. Dal periodo (pre)coloniale agli scenari futuri*, Pisa, Pacini editori.
- Siebetcheu 2020 = Raymond Siebetcheu, *From sociolinguistics to language teaching in Football*, in Raymond Siebetcheu (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*, Siena, Edizioni Università per Stranieri di Siena, pp. 3-38.
- Siebetcheu 2009 = Raymond Siebetcheu, *La diffusione dell'italiano in Africa: Prospettive di ricerca*, in «SILTA», 38, 1, pp. 147-191.
- Torresan 2007 = Paolo Torresan, *La promozione e la didattica dell'italiano in Egitto. A colloquio con Adelia Rispoli*, in Supplemento alla rivista EL.LE - ISSN: 2280-6792 <https://www.italy.it/articolo/la-promozione-e-la-didattica-dellitaliano-egitto-colloquio-con-adelia-rispoli>
- Triulzi 1979 = Alessandro Triulzi (a cura di), 1979, *Storia dell'Africa e del Vicino Oriente*, Firenze, La Nuova Italia.
- Vedovelli 2011 = Massimo Vedovelli, *Marco Polo, l'internazionalizzazione, la non-politica linguistica italiana*, in Elisabetta Bonvino / Stefano Rastelli (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia, Pavia University Press, pp. 1-18.
- Vedovelli 2002 = Massimo Vedovelli, *L'italiano degli stranieri*, Roma, Carocci.
- Volterra 2007 = Alessandro Volterra, *Le politiche educative fasciste per gli indigeni in Eritrea (1931-1941)*, in «Mondo Contemporaneo», 1, a. III, pp. 5-42.