

STRUMENTI E RICERCHE

della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo

Collana diretta da Mari D'Agostino

**SCUOLA DI LINGUA ITALIANA PER STRANIERI
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANISTICHE
UNIVERSITÀ DI PALERMO**

Verso una didattica linguistica riflessiva

Percorsi di formazione iniziale
per insegnanti di italiano come lingua non materna

a cura di

Adriana Arcuri e Egle Mocciaro



ALTA FORMAZIONE
altaformazioneinrete.it



COMITATO SCIENTIFICO

Monica Barni (Università per Stranieri di Siena), Mari D'Agostino (Università di Palermo), Yang Lin (Università di Chongqing), Graziella Favaro (Pedagogista, esperta di Educazione interculturale, Centro COME, Milano), Antonia Rubino (Università di Sidney)

In copertina foto di Antonio Gervasi - Palermo 2014

ISBN 978-88-908671-4-9

Questo volume è stato pubblicato con fondi erogati dal Dipartimento regionale dell'Istruzione e della Formazione Professionale, Autorità di Gestione del PO Sicilia FSE 2007-2013, Programma Operativo Regionale Regione Siciliana FSE 2007-2013C(2007)6722 del 18.12.07

Indice

Verso una didattica linguistica riflessiva

Percorsi di formazione iniziale
per insegnanti di italiano come lingua non materna

Prefazione

Adriana Arcuri e Egle Mocciaro

9

PARTE PRIMA

LE COORDINATE

Ragionando sull'insegnamento dell'italiano
come lingua non materna

Adriana Arcuri e Egle Mocciaro

17

L'Italia e l'Europa. Le lingue e i diritti di tutti

Mari D'Agostino

25

PARTE SECONDA

LINEE GUIDA

Un'idea di didattica della lingua:
per un approccio integrato L1, L2, LS

Adriana Arcuri

61

Un'idea di lingua: modelli, teorie e prospettive acquisizionali

Egle Mocciaro

89

Il tirocinio: l'occasione di Giano Adriana Arcuri	109
La valutazione: indicazioni metodologiche e suggerimenti operativi Maria Rosa Turrisi	117
La scrittura autobiografica come strumento di riflessione Adriana Arcuri, Giuseppe Paternostro e Vincenzo Pinello	133
Il PEFIL nel Master: per una formazione iniziale in prospettiva europea Adriana Arcuri	155
Il <i>Quadro comune europeo di riferimento</i> e la sua valenza formativa Luciano Mariani	163
PARTE TERZA	
STRUMENTI E PROSPETTIVE	
Norma/e ed errore in italiano L2 Luisa Amenta	183
Un test d'ingresso per gli alunni stranieri: ideazione, sperimentazione, valutazione Chiara Amoruso	203
La valutazione in rapporto alla certificazione linguistica. La CILS a Palermo Sara Anselmi e Miriam Mesi	225
Apprendimento integrato in contesto formativo post lauream Rosanna Barranco	247
Repertorio dei software per la didattica dell'italiano L2/LS <i>a cura di</i> Rosanna Barranco	257

Risorse per l'insegnamento-apprendimento dell'italiano come lingua non materna. Caratteristiche e scelta dei materiali didattici Tindara Ignazzitto	271
Insegnare la pragmatica della L2 nella L2. Problemi teorici e suggerimenti metodologici Giuseppe Paternostro e Adele Pellitteri	285
Insegnare attraverso l'interazione, insegnare l'interazione. Il caso del <i>task-based language learning and teaching</i> Giuseppe Paternostro e Adele Pellitteri	315
Il testo letterario nella didattica dell'italiano L2/LS. Tra agonia, morte e qualche ipotesi di resurrezione Vincenzo Pinello	341
L'italiano per scopi specialistici: caratteristiche e didattica Monica Rizzo	393
Un'esperienza formativa con Christopher Humphris (e il bisogno di chiarire con un'intervista) Marcello Amoruso	415
Intervista a Christopher Humphris <i>a cura di</i> Marcello Amoruso	421
Insegnare a leggere e a scrivere in una seconda lingua. Intervista ad Arcangela Mastromarco <i>a cura di</i> Adele Pellitteri	433

PARTE QUARTA

INSEGNARE ITALIANO ALL'ESTERO

Insegnare italiano in Gran Bretagna (Liverpool) Rosalba Biasini	443
Insegnare italiano in Grecia (Atene) Domenica Minniti Gonias	448

Insegnare italiano in Bulgaria (Sofia)	
Neli Radanova	455
Insegnare italiano in Bosnia-Erzegovina (Banja Luka)	
Salvatore Cavaliere	457
Insegnare italiano in Polonia (Varsavia)	
Joanna Jarczynska	465
Insegnare italiano in Russia (Mosca)	
Elena Borisova	469
Insegnare l'italiano in Cina (Chongqing)	
Yang Lin	472
Insegnare l'italiano in Vietnam (Hanoi)	
Dang Thi Phuong Thao	474
Insegnare l'italiano in Australia (Sidney)	
Antonia Rubino	478
Insegnare l'italiano in Argentina (Rosario)	
Mariano Strano	482
Insegnare l'italiano in Egitto (Il Cairo)	
Hussein Mahmoud	483
<i>Profilo degli autori</i>	485

Un'idea di lingua: modelli, teorie e prospettive acquisizionali

Egle Mocciaro

1. LE COMPETENZE METALINGUISTICHE DEL DOCENTE DI ITALIANO L2/LS: *STATUS QUAESTIONIS*

Il tema della formazione linguistica dei docenti di italiano come lingua non materna occupa, da alcuni anni, un posto di rilievo nell'ambito della riflessione glottodidattica italiana.

Il delinearsi di questo nuovo interesse è in larga parte connesso alla grande espansione che, soprattutto dagli anni Novanta del secolo scorso, ha caratterizzato gli studi sull'acquisizione dell'italiano L2.

Si è trattato, in realtà, di un'influenza tutt'altro che immediata. I contesti di apprendimento guidato (e, di conseguenza, la formazione dei docenti) esulano, infatti, dalla diretta area di interesse di questi studi, la cui attenzione si è piuttosto focalizzata sulle caratteristiche dell'acquisizione spontanea – cioè tramite la semplice esposizione all'input linguistico – da parte di apprendenti immigrati. E tuttavia il massiccio lavoro di analisi condotto sulle produzioni linguistiche di questo tipo di apprendenti non è solo approdato a risultati di rilievo sul piano della teoria dell'acquisizione, ma ha anche portato con sé importanti implicazioni di carattere glottodidattico.

L'ipotesi fondamentale della linguistica acquisizionale – come si vedrà meglio nel paragrafo 2.1 – è che le produzioni linguistiche di chi apprende una L2 non siano insieme caotici di errori e forme devianti dalla lingua obiettivo, ma riflettano una competenza linguistica strutturata, governata cioè da regolarità e principi propri e sostanzialmente autonoma tanto dalla lingua materna, quanto da quella obiettivo. Nel percorso acquisizionale di ciascun apprendente, indipendentemente dalle variabili individuali dell'apprendimento (lingua materna, caratteristiche dell'apprendente, contesto dell'apprendimento, etc.), si avvicinano, in modo ordinato e parzialmente predicibile, diversi sistemi di competenza linguistica, detti *interlingue* o *varietà di apprendimento*, che corrispondono ad altrettanti stadi di un processo acquisizionale coerente.

Sulla base di queste assunzioni, la ricerca italiana ha portato alla luce – e descritto – ampie aree di regolarità nel progressivo costituirsi dell’italiano L2 e, sebbene la possibilità di scrivere in modo sistematico una “grammatica dell’interlingua” sia ancora di là da venire, settori quantitativamente e qualitativamente importanti della lingua hanno ormai ricevuto un’analisi accurata e puntuale¹.

Che la didattica della L2 non possa ignorare i risultati della ricerca acquisizionale potrebbe sembrare persino intuitivo, ma non lo è, come suggerisce il denso e vitale – e non sempre facile – dibattito teorico sul tema dell’interazione tra le due discipline in gioco. In effetti, almeno all’inizio, è parso che la linguistica acquisizionale abbia posto alla glottodidattica più problemi che soluzioni².

La prima, essenziale, domanda cui è stato (e, forse, è ancora) necessario rispondere è: se, come suggeriscono gli studi acquisizionali, la pura esposizione all’input garantisce nel tempo l’acquisizione di una lingua seconda, secondo percorsi sostanzialmente non alterabili, qual è il valore aggiunto della didattica?

Come osserva Andorno (2011: 36),

Questa domanda è ancor più rilevante per un intervento didattico destinato ad apprendenti che vivono in un contesto di ‘immersione’, cioè a contatto con la lingua oggetto di apprendimento perché inseriti nella comunità in cui tale lingua si parla: in questo caso, infatti, l’input dei parlanti nativi è già di per sé fonte potenziale di apprendimento, e l’intervento didattico ancor più deve trovare un proprio ruolo specifico.

Ma la medesima domanda può essere facilmente estesa a tutti i contesti di apprendimento e può dar luogo a risposte assai diverse sul piano delle opzioni metodologiche, per esempio, deve la classe limitarsi a riprodurre contesti di apprendimento spontaneo o è anche possibile e utile lavorare sull’insegnamento esplicito e sulla riflessione metalinguistica?

Più in profondità, dunque, la domanda attiene alla questione dell’*insegnabilità* della lingua e chiama inevitabilmente in causa la tradizionale distinzione – o meglio le ipotesi circa la relazione reciproca – tra *acquisizione* (intesa come

¹ Non si può nemmeno tentare in questa sede di dar conto dei numerosi contributi sull’italiano L2. Solo per dare un’idea dell’ampiezza di questo giovane settore di studi, si citeranno qui i “classici” del gruppo di Pavia sulle categorie del nome e del verbo (cfr. Giacalone Ramat, 2003), le analisi sulla struttura dell’informazione (Andorno, 2000; Chini, 2010), sull’acquisizione delle categorie fonologiche (Costamagna e Giannini, 2003; Celata, 2004), sui verbi di movimento (Bernini, 2008), nonché gli interventi su settori che costituiscono quasi delle *crucis desperationis* nella didattica dell’italiano come lingua non materna, come i verbi inaccurativi e l’ausiliazione perfetta (Ježek e Rastelli, 2008) e, ancora, le preposizioni (Bagna, 2004).

² Cfr. le recenti osservazioni in Chini e Bosisio (2014: 94-101) sul ruolo della ricerca acquisizionale nell’incoraggiare un’attitudine didattica più oggettiva e “tendenzialmente scientifica”.

processo spontaneo in assenza di istruzione didattica) e *apprendimento* (inteso come percorso consapevole di studio in un contesto guidato).

Com'è noto, nella sua formulazione forte, la distinzione risale a Krashen (1981: 1-2), secondo il quale

Error correction and explicit teaching of rules are not relevant to language acquisition. [...] Acquirers need not have a conscious awareness of the "rules" they possess, and may selfcorrect only on the basis of a "feel" for grammaticality.

Dunque, se insegnamento esplicito e feedback correttivo non giocano un ruolo attivo nel processo di acquisizione, l'apprendimento consapevole agisce solo come *monitor*, cioè come sistema di controllo sulla produzione di forme comunque già acquisite.

D'altra parte, il ruolo dell'insegnamento-apprendimento nel processo di acquisizione è stato oggetto di letture più aperte da parte di altri autori che, in versioni più o meno forti, hanno riconosciuto l'esistenza di un'*interfaccia* tra conoscenza esplicita (derivante dall'apprendimento) e implicita (acquisita). In quest'ottica, l'apprendimento consapevole favorisce l'acquisizione e, di conseguenza, i momenti di attenzione formale alla lingua sarebbero essenziali al conseguimento di una competenza linguistica piena (cfr. *inter al.* Ellis, 2011; R. Ellis, 2002; Long 1983; cfr. anche le osservazioni di Patermostro e Pellitteri b, in questo volume).

Questa seconda prospettiva ha aperto la strada a un'idea di classe di lingua come contesto acquisizionale, nel quale cioè anche le entità linguistiche *apprese* (tramite lo studio) possono, in condizioni adeguate, tradursi in competenze *acquisite* (interiorizzate).

La precondizione perché ciò avvenga è, naturalmente, che l'insegnamento non violi la gradualità e le sequenze che segnano il percorso naturale di acquisizione della L2. Anzi, lo specifico didattico dovrebbe consistere precisamente nel facilitare e rendere più veloce la naturale progressione acquisizionale, in modo conforme alla cosiddetta *ipotesi dell'insegnabilità* formulata da Pienemann (1989: 60-61), che predice che

instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting [...] instruction has an accelerating effect on acquisition for learners who are ready for it.

La preoccupazione per la coerenza degli interventi didattici con le indicazioni fornite dalla teoria linguistica, che ha caratterizzato soprattutto gli esordi del dibattito, sembrerebbe concretamente superata dall'esistenza di

sillabi e descrittori, ormai ampiamente utilizzati nella prassi didattica, che si mostrano perlomeno attenti all'idea di progressione acquisizionale.

Il più autorevole fra questi strumenti è senz'altro il QCER (cfr. Consiglio d'Europa, 2002), indicato ormai dieci anni or sono da Vedovelli e Villarini (2003: 271-272) come "principale referente per il confronto con le prospettive acquisizionali", sia perché si pone come modello sovraordinato rispetto alle specifiche opzioni metodologiche, sia perché "ha tra i suoi obiettivi dichiarati quello di tenere costantemente collegati il piano teorico e quello applicativo-operativo"; proprio in virtù di queste caratteristiche, il QCER costituisce uno strumento descrittivo e orientativo che "non intende imporre modelli glottodidattici, ma indicare un sistema coerente di riferimenti concettuali per orientare la progettazione e la realizzazione di interventi formativi a tutti i livelli".

In altri termini, come giustamente afferma Mariani (in questo volume), nel QCER "non si dice *cosa* fare o *come* farlo, ma si forniscono gli strumenti per giudicare e, volendo, cambiare ciò che si è fatto, si sta facendo, si intende fare". Dunque, se non risponde esplicitamente al *che cosa* e al *come* (se cioè non fornisce indicazioni metodologiche³), il QCER profila una questione che risulta cruciale proprio nella prospettiva di una risposta coerente a queste domande: quella della riflessione critica sui fondamenti e sulle pratiche della didattica, sulle teorie e sui modelli sottesi all'insegnamento, sull'oggetto stesso dell'insegnamento (e dell'apprendimento), la lingua⁴.

Sgomberato il campo dal rischio di conflitto e aperta la strada alla riflessione critica sugli strumenti della professione, la questione del dialogo e della concreta cooperazione tra linguistica acquisizionale e glottodidattica resta però, nella pratica didattica, aperta. E resta aperta tanto sul piano metodologico⁵ (che cosa deve *fare* un docente per migliorare le capacità naturali di acquisizione?), quanto su quello dei contenuti linguistici e linguistico-acquisizionali che do-

³ Né si sofferma sui contenuti linguistici relativi ai diversi livelli di competenza, compito più recentemente affidato ai *Profili linguistici*, uno strumento integrativo del QCER, che fornisce tra l'altro un inventario di strutture organizzate per livelli. Per la lingua italiana, cfr. http://www.lanuovaitalia.it/profilo_lingua_italiana/index.html.

⁴ Alcuni aspetti centrali della questione sono affrontati nell'intervento di Arcuri (a, in questo volume), che, riferendosi proprio al QCER, ma facendolo dialogare in modo dinamico e problematizzante con altri strumenti di riflessione sulla professione docente, discute diffusamente dei contorni della lingua da insegnare e da apprendere ("cosa insegniamo quando insegniamo una lingua? E per converso: cosa deve imparare chi impara una lingua?").

⁵ Del quale non ci si occuperà esplicitamente in questa sede; a quest'aspetto della questione sono invece dedicati diversi contributi "metodologici" nel corso di questo volume; cfr. in particolare Arcuri, a; Amenta; Paternostro e Pellitteri, b.

vrebbero essere parte attiva della competenza del docente (che cosa deve *sapere* un docente di italiano come lingua non materna?).

Nella direzione di una concreta integrazione della prospettiva acquisizionale nella pratica delle classi di italiano come lingua non materna si muove la *didattica acquisizionale*, un modello teorico di didattica linguistica descritto come segue da Vedovelli:

La linguistica acquisizionale intende i livelli/gli stadi/le varietà interlinguistiche di apprendimento come il punto cui può arrivare il naturale processo di elaborazione di un input linguistico in L2 da parte di un apprendente. La glottodidattica, invece, li intende come il piano di competenza *cui occorre che l'apprendente arrivi* per gestire in maniera ottimale i rapporti interattivi entro determinate costellazioni di scambi sociali e comunicativi. Una possibile (e, a nostro avviso, auspicabile) *didattica acquisizionale* dovrebbe esplicitare le condizioni per far sì che gli interventi miranti al raggiungimento di tali livelli e alla loro successione sequenziale non entrino in conflitto con i processi che naturalmente si svolgono o che possono svolgersi su sollecitazione dei contesti comunicativi. Se è ammissibile tale modo di intendere la natura di una didattica acquisizionale, si può creare un campo di comune scambio di riflessioni e di esperienze, senza che il piano descrittivo assuma valori coercitivi e senza che quello applicativo vada a cozzare contro ciò che la ricerca scientifica ha determinato come sviluppo naturale, regolato da forze di tipo generale e di tipo contestuale (Vedovelli e Villarini, 2003: 277).

Se nell'auspicio di Vedovelli la didattica acquisizionale dovrebbe costituire "un campo di comune scambio di riflessioni e esperienze", essa è stata più di recente proposta come programma di ricerca autonomo tanto dalla linguistica acquisizionale, quanto dalla glottodidattica. Secondo Rastelli, che di questa visione forte è il principale sostenitore, la didattica acquisizionale dovrebbe collocarsi a cavallo tra glottodidattica e linguistica acquisizionale o, che è lo stesso, tra apprendimento e acquisizione; essa cioè

si preoccupa di mettere a punto vari modelli dell'acquisizione linguistica in un contesto guidato. Un modello è la descrizione di come avviene un fenomeno (cioè la sua dinamica). Una teoria invece è la spiegazione di un fenomeno (più spesso di un insieme di fenomeni). La didattica acquisizionale non ha il compito di spiegare perché si apprende qualcosa in un determinato modo, ma di verificare sperimentalmente se insegnando in un determinato modo, qualcosa viene appreso oppure no (Rastelli, 2009: 23).

Al di là della necessità o meno di tracciare i confini epistemologici di una nuova disciplina, la prospettiva assunta da Rastelli non è priva di interesse, perché assegna al docente un ruolo attivo di ricerca (didattica), che implica per sua natura il possesso di un'adeguata strumentazione teorica (acquisizionale).

Non mi soffermerò, tuttavia, in questa sede sulle ripercussioni metodologiche di una tale prospettiva non solo e non tanto perché la didattica acquisizionale è attualmente poco più di una proposta di ricerca e, come tale, non consente sintesi o generalizzazioni, ma soprattutto perché, più in generale, le questioni di metodo eccedono i confini che ho assegnato al mio intervento.

Mi concentrerò, piuttosto, sul profilo delle competenze teorico-linguistiche del docente che emerge dalle proposte acquisizionali, facendolo dialogare con le ipotesi formative del Master in “Teoria, progettazione e didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera”.

L’idea di fondo su cui poggia la riflessione qui condotta è che il docente di italiano L2/LS sia, secondo una felice espressione di Rastelli (2009: 78), “un professionista della lingua, oltre che della didattica”. In altri termini, non è sufficiente conoscere una lingua per poterla insegnare: è indispensabile possedere una conoscenza complessa – *professionale*, appunto – della lingua, del modo in cui essa è fatta e del modo in cui essa viene acquisita.

Sullo sfondo di questa riflessione, nei paragrafi che seguono il tema della complessità della formazione linguistica del docente di italiano L2/LS sarà declinato attraverso alcune delle prospettive presenti all’interno dell’area linguistica del Master. Gli insegnamenti che compongono quest’area offrono, infatti, risposte varie – ma tra loro intimamente connesse – alla domanda “che cosa deve *sapere* un docente di italiano come lingua non materna?”. In particolare, le sezioni che costituiscono il paragrafo 2 sono dedicate alla descrizione dei presupposti teorici che informano i diversi insegnamenti linguistici; si proverà a mettere in luce come, pur nella differenza di prospettive e contenuti, essi siano accomunati da un medesimo sfondo teorico complessivamente riferibile ai modelli *usage-based* (2.1.); si focalizzerà quindi l’attenzione sulle ipotesi acquisizionali ispirate allo stesso modello (2.2.). Al paragrafo 3 è destinato il compito di descrivere come gli insegnamenti linguistici sono pensati e organizzati all’interno del Master (3.1.) e come essi si connettono non solo tra loro, ma anche con l’esperienza del tirocinio (3.2.).

2. DI COSA PARLIAMO QUANDO PARLIAMO DI LINGUA: MODELLI E TEORIE

L’area linguistica del Master comprende, di norma, gli insegnamenti di linguistica e acquisizione linguistica, grammatica dell’italiano e tipologia, linguistica italiana, sociolinguistica, pragmatica interculturale.

Si tratta, com’è evidente, di discipline assai diverse tra loro, nei contenuti

e nei presupposti metodologici. Esse, tuttavia, si legano all'interno del Master non solo per una concreta collaborazione didattica⁶, ma anche – ed è questo l'aspetto sul quale ci si soffermerà qui – per il loro collocarsi sullo sfondo di un approccio comune, noto in sede teorica come *usage-based* (cfr. Tomasello, 2003 e Bybee, 2008, per una descrizione generale).

L'etichetta è in questo caso piuttosto trasparente: si tratta di un approccio che considera la lingua come un oggetto che esiste nell'uso concreto che ne fanno i parlanti e che su quest'assunto fonda l'indagine linguistica.

Per alcune discipline, quest'approccio è, per così dire, statutario. È il caso della sociolinguistica, che tratta la lingua come un fenomeno sociale e, pertanto, rivolge la propria attenzione ai “rapporti reciproci che legano gli idiomi a determinati gruppi di individui e a particolari ambiti sociali e spaziali” (D'Agostino, 2012: 15). Come afferma Berruto (2011), la natura sociale della lingua “si manifesta sia nell'azione che fattori sociali, anche in senso lato, esercitano sulla lingua condizionando vari fenomeni linguistici, sia nella partecipazione della lingua a costruire essa stessa realtà sociali”.

In altri casi, si tratta di un'opzione teorico-metodologica. L'esempio più importante è quello offerto da alcune correnti della linguistica contemporanea, segnatamente le diverse teorie del funzionalismo e alcuni settori del cognitivismo. Sintetizzando molto, le teorie funzionaliste “sostengono che le forme linguistiche sono create, acquisite e usate al servizio delle funzioni comunicative” (Bettoni, 2001: 172-173). In questo senso, esse abbracciano un ventaglio d'interessi assai ampio, poiché l'attenzione è posta, di volta in volta, “alle relazioni all'interno del testo, alle caratteristiche semantiche e pragmatiche delle situazioni e alla concettualizzazione dell'esperienza, nella convinzione che tali fattori favoriscano e forse determinino la selezione dell'una o dell'altra struttura linguistica. In una visione funzionale, le nozioni di grammatica e di uso della grammatica sono strettamente collegate” (Giacalone Ramat, 2003: 17).

⁶ Solo per citare un esempio, alcuni di questi insegnamenti prevedono una comune verifica delle competenze, consistente in lavori di ricerca sul campo condotti dagli studenti. Si farà riferimento a questi lavori nel corso del capitolo. La collaborazione interdisciplinare, del resto, non si limita agli insegnamenti d'area, ma abbraccia anche le relazioni tra area linguistica e area didattica. Esempi tangibili di questo legame *inter-area* sono i contributi di Paternostro e Pellitteri presenti in questo volume, correlati a un'importante esperienza di collaborazione tra il corso di Pragmatica interculturale e un modulo decisamente orientato in senso didattico, quale è il *Task-based language learning and teaching*. Ma la concreta collaborazione tra “le linguistiche” e l'area didattica investe, come vedremo, aspetti ancora più profondi, come il tirocinio.

In maniera non dissimile, il modello cognitivista si fonda sull'ipotesi che le strutture grammaticali siano "a constantly evolving set of cognitive routines that are shaped, maintained, and modified by language use" (Langacker, 1987: 57); in altri termini, abbiamo a che fare con rappresentazioni cognitive che generalizzano le enunciazioni specifiche realizzate nel *discorso*, sulla base di criteri in larga parte legati alla frequenza d'uso.

Insomma, ciò che questi modelli esplicativi hanno in comune è l'assenza di una nozione rigida di *sistema linguistico*, che lascia il posto a un'ipotesi dinamica e continua dei fatti di lingua. Una brillante sintesi di quest'atteggiamento è offerta da Tomasello (2003: 12, *corsivi miei*), che, a proposito dell'insorgenza del linguaggio nella specie umana, descrive il costituirsi di una nuova *social cognition*:

a new kind of *social cognition* more generally, in which human beings understood one another for the first time as *intentional and mental agents* – which then led them to attempt to manipulate one another's intentional and mental states for various *co-operative and competitive purposes*.

È precisamente lo sviluppo di quest'abilità sociale-cognitiva che, secondo Tomasello, avrebbe presieduto alla comparsa di quel linguaggio simbolico specifico dell'uomo che è la lingua: "the emergence of grammar is a *cultural-historical affair* [...] involving no additional genetic events concerning language per se" (Tomasello, 2003: 9, *corsivo mio*). L'emergere di questo fenomeno, eminentemente *storico* e *culturale*, consiste nella *grammaticalizzazione* (cioè nella traduzione in grammatica) di esigenze comunicative che gli esseri umani stabiliscono nell'interazione e fissano in schemi cognitivi socialmente condivisi:

grammaticalization theory is able, at least in principle, to account both for the similarities among the world's languages – based on species-wide skills of cognition, vocal-auditory information processing, and pragmatic inferencing, along with commonalities among peoples in social and communicative goals – and for fundamental differences in these languages, as different speech communities use and grammaticalize different discourse sequences (Tomasello, 2003: 17).

In questa prospettiva, la lingua non è concepita come uno *stato*, cioè un sistema fisso di regole, ma come un *processo*, per sua natura in continuo divenire e nel quale convergono, in ordine, fattori sociali, funzionali e discorsivi, cognitivi.

2.1. *Prospettive acquisizionali*

Le lingue seconde sono prodotti storico-naturali e, in quanto tali, sono analizzabili in termini analoghi a quelli impiegati da Tomasello (2003) per descrivere l'insorgere e il costituirsi delle L1. Potremmo dire, cioè, che per le L2 la "storia" coincide con la diacronia individuale dell'acquisizione, la "cultura" con il contesto in cui l'acquisizione stessa si produce.

Entrambe le dimensioni, che chiameremo qui *costruzione* e *contesto*, hanno un ruolo di rilievo nel Master e, pertanto, meritano una descrizione in questa sede, almeno per sommi capi.

Va subito precisato che la sovrapposizione tra L1 e L2 è solo parziale. Come spiega D'Agostino (2012: 84), una L2 (nel nostro caso, "la lingua italiana parlata da milioni di immigrati residenti in Italia, così come è L2 l'italiano appreso sui banchi scolastici da un bambino dei primi anni del Novecento che proveniva da una famiglia e da un contesto linguistico totalmente dialettale") differisce da una L1 sia sul piano della *cronologia* di acquisizione (la L2 si impara dopo che la L1 è già stabilizzata) sia su quello della *competenza* (la L2 si conosce meno bene della L1):

Siamo qui di fronte a modalità diverse di sviluppare una competenza linguistica, in relazione anche a momenti diversi dell'esistenza. Nel primo caso (l'acquisizione del dialetto come lingua materna all'interno della famiglia), si tratta di un processo totalmente naturale che avviene fin dalle primissime fasi dell'esistenza. Non così per l'apprendimento dell'italiano a scuola oppure in situazione di emigrazione. In entrambi i casi sono fenomeni che interessano persone che già hanno acquisito una lingua (L1) e che, attraverso modalità diverse (guidate o spontanee), acquisiscono una seconda lingua (L2) al di fuori dell'ambito familiare.

La diversità nelle modalità di apprendimento (dunque nel processo che conduce a parlare una lingua) ha profonde ripercussioni anche sull'idioma che effettivamente si parla (cioè il prodotto, la competenza acquisita).

Nel primo caso, cioè quando si acquisisce la lingua materna, questa sarà sostanzialmente identica, o molto simile, a quella dei genitori e della comunità linguistica in cui si vive, mentre nel caso di un ragazzo o di un adulto che impara una seconda lingua il risultato del processo di apprendimento potrà essere anche radicalmente differente dalla lingua obiettivo (cioè l'idioma che si vuole imparare) (D'Agostino, 2012: 82-83).

Nel caso delle lingue seconde, dunque, il "risultato del processo di apprendimento" – l'interlingua – è fortemente condizionato da fattori di natura contestuale.

Il termine *contesto* è qui utilizzato in senso ampio, cioè come un “ombrello” sotto cui rientrano tanto le diverse modalità di apprendimento (spontanea o guidata, connessa o meno alla reale pratica comunicativa di chi usa la lingua target come L1 – una differenza, quest’ultima, che segna la divaricazione tra L2 e lingua straniera o LS), quanto le specificità sociolinguistiche (e socioculturali) che informano l’input cui gli apprendenti sono esposti. Come si vedrà più avanti, la dimensione contestuale è oggetto di particolare cura nel Master, sia sul piano disciplinare sia nell’esperienza del tirocinio.

Se il contesto esercita un’influenza notevolissima sui tempi dell’acquisizione e sul suo *prodotto* finale (il tipo di interlingua), il processo acquisizionale in sé è però caratterizzato da regolarità che trascendono le differenze contestuali (e individuali). Queste regolarità sono, come si è detto, l’oggetto di ricerca della linguistica acquisizionale.

L’emergere della lingua è descritto da Giacalone Ramat (2003) come una progressiva *messa in grammatica* di funzioni comunicative (*function to form*). Per fare un esempio (che è tra gli aspetti più studiati nell’ambito della ricerca italiana), la linguistica acquisizionale si occupa di rintracciare le diverse forme attraverso cui, nel percorso acquisizionale, viene espressa la temporalità. Così, enunciati come *ieri che fai?* o *noi dormire tardi ieri*⁷ non vengono interpretati come forme devianti rispetto al target (cioè come “errori”), ma come strategie lessicali (l’uso dell’avverbio temporale *ieri*) che realizzano la funzione “tempo” in assenza di un’adeguata competenza morfologica. L’espressione della temporalità può anche avvalersi di strutture iconiche, come nei seguenti enunciati:

- *Questo donna macchina parcheggio marciapiedi dopo polizia*⁸
- *Tu parla con lui, non ti piaci parla, tu cambi la sedia*⁹

⁷ Entrambi gli enunciati sono tratti dal nostro corpus di parlato L2, al quale contribuiscono le registrazioni raccolte dagli studenti del Master per i corsi di linguistica acquisizionale e, nell’ambito del tirocinio, di analisi dell’interlingua. In particolare, i due esempi derivano dai lavori di Laura Di Benedetto e Chiara Tiranno (a.a. 2012-2013) con, rispettivamente, un apprendente spontaneo del Gambia, età (presunta) 16 anni, livello principiante, e un apprendente egiziano, stessa età, livello principiante, da cinque mesi in Italia.

⁸ Lusiana Pitrone (a.a. 2012-2013): apprendente bangla, 17 anni, iniziale, contesto spontaneo, in Italia da circa sei mesi. Si trattava di un lavoro richiesto all’apprendente dopo un ascolto: l’apprendente doveva spiegare, con l’aiuto di alcune vignette, che cosa era successo alla donna (la donna aveva parcheggiato la macchina sul marciapiedi, era andata alla posta e, non appena uscita, non aveva trovato più la macchina; così si era rivolta alla “polizia”, che era in realtà un vigile urbano).

⁹ Il riferimento è a una produzione spontanea di commento a un lavoro di coppia svolto in classe. Božica Dimitrijević (a.a. 2012-2013): apprendente senegalese, 17 anni, iniziale, contesto spontaneo, in Italia da circa sei mesi.

Produzioni come quelle appena citate rappresentano sequenze di eventi in modo iconico, ricalcando cioè l'ordine dei fatti nella realtà (rispettivamente, “questa donna ha parcheggiato la macchina sul marciapiedi, poi è arrivata la polizia” e “tu hai parlato con lui, non ti è piaciuto parlare con lui, [quindi] adesso cambia posto”).

Entrambe le soluzioni, quella lessicale e quella iconica, non sono scelte idiosincratiche degli apprendenti intervistati ma strategie altamente condivise che, a prescindere dalle caratteristiche individuali dei parlanti (età, L1, contesto di apprendimento, etc.), caratterizzano ciò che Klein e Perdue (1997) definiscono “varietà basica”. Si tratta di una fase costante del percorso di acquisizione tipicamente priva di distinzioni morfologiche e nella quale le funzioni che la morfologia veicolerebbe in L1 sono espresse attraverso strategie alternative basate su principi organizzativi di ordine semantico o discorsivo (Giacalone Ramat, 2003: 19).

La morfologia del verbo andrà poi costituendosi nel *continuum* delle varietà post-basiche, secondo una precisa sequenza di acquisizione, che ha carattere gerarchico e implicazionale (la comparsa dell'elemento a destra *implica* che quelli a sinistra siano già presenti nell'interlingua): *presente (e infinito)* > *(ausiliare) participio passato* > *imperfetto* > *futuro* > *condizionale* > *congiuntivo* (Banfi e Bernini, 2003: 90).

Il caso dell'acquisizione delle categorie del verbo è particolarmente trasparente ed esplicativo, ma gli esempi si potrebbero moltiplicare.

Ciò che è qui è importante mettere in rilievo è che la riflessione acquisizionale offre una prospettiva di tipo descrittivo, che è preziosa per interpretare correttamente ciò che gli apprendenti sono in grado di fare con la lingua e ciò che è sensato aspettarsi dalle loro produzioni a uno stadio determinato di interlingua. Il che costituisce un presupposto irrinunciabile per la costruzione di interventi didattici coerenti.

3. LE LINGUISTICHE E IL MASTER

Nell'ambito del Master, le ipotesi acquisizionali occupano uno spazio d'analisi e di pratica ampio, che abbraccia tanto l'ambito disciplinare quanto l'esperienza del tirocinio.

Sul piano disciplinare, la prospettiva dell'interlingua trova la propria collocazione naturale nell'insegnamento di linguistica acquisizionale e si interseca con la “grammatica dell'errore”, che tecnicamente è un modulo del corso di linguistica italiana.

L'analisi dell'interlingua e l'analisi dell'errore hanno metodi e obiettivi diversi, ma non sono prospettive in conflitto. Esse piuttosto si complementano e, in un certo senso (e certamente nel senso che attribuiamo loro nel Master), la prima precede metodologicamente la seconda, perché aspira alla comprensione delle ragioni funzionali e cognitive che costringono l'apprendente a realizzare strutture specifiche in momenti specifici del percorso acquisizionale. La seconda è una prospettiva speculare sui medesimi fenomeni, che valuta cioè che cosa l'apprendente *non sa fare ancora* – lo scarto tra l'interlingua e il target – e si interroga sulle forme didattiche (per esempio, strategie correttive coerenti) utili a far procedere l'acquisizione in modo più veloce di quanto non accadrebbe in contesto spontaneo (cfr. Amenta, in questo volume).

La complementarità delle due prospettive si manifesta concretamente nel Master, attraverso l'attiva collaborazione tra i due insegnamenti coinvolti, che prevede sia la strutturazione dei contenuti disciplinari sulla base di una comune progettazione, sia una prova d'esame unica (cfr. n. 5).

La verifica finale delle due *linguistiche* consiste in un lavoro di ricerca condotto dagli studenti su un campione di apprendenti tipicamente (ma non esclusivamente) selezionato nell'ambito dell'esperienza di tirocinio. I campioni di lingua raccolti (secondo i casi, tramite interviste o nell'ambito delle interazioni in classe o al di fuori di essa) sono registrati, trascritti e analizzati sulla base delle competenze maturate durante i corsi; durante le diverse edizioni del Master, dunque, il corpus di parlato L2 si è andato progressivamente arricchendo e complessificando¹⁰, configurandosi anche come uno strumento didattico prezioso che, anno dopo anno, viene riproposto agli studenti delle nuove edizioni come base per l'analisi dell'interlingua.

Un circolo virtuoso, dunque, in cui teoria e didattica si incontrano a più livelli, consentendo agli studenti di ricoprire la doppia funzione di docenti (in formazione) e ricercatori.

Ma a questo livello di complessità si arriva attraverso un altrettanto complesso (a volte persino faticoso) percorso di esperienza della lingua e delle interlingue. Ancora una volta, questo percorso lega discipline e tirocinio.

3.1. *L'esperienza delle discipline*

In ambito disciplinare, l'esperienza della lingua prende avvio dalla riflessione su se stessi.

¹⁰ Anche in virtù della complessificazione dell'esperienza di tirocinio e, quindi, del tipo di apprendenti con cui gli studenti del Master entrano in contatto (cfr. 3.2).

Nella prospettiva che ho chiamato *contesto*, una parte importante della riflessione coinvolge la stesura dell'*autobiografia linguistica* (cfr. Arcuri, Paternostro e Pinello, in questo volume), che si colloca nella dimensione della sociolinguistica.

D'altra parte, in una visione funzionale della lingua come quella descritta nel paragrafo 2, la dimensione sociolinguistica interagisce con quella più strettamente linguistica (riguardante cioè l'analisi delle forme e delle funzioni della lingua) e l'interazione si realizza concretamente nella collaborazione tra i diversi insegnamenti linguistici, che, seppure con obiettivi e metodi diversi, rivolgono la propria attenzione (sul piano delle scelte di contenuto e, più in generale, su quello della progettazione disciplinare) all'*uso* effettivo della lingua.

La riflessione su se stessi in ambito linguistico coinvolge tutti i livelli di analisi della lingua (fonetica/fonologia, morfosintassi, etc.) e si svolge prevalentemente in forma individuale attraverso lavori di auto-osservazione. Le attività prevedono in genere una partecipazione non semplicemente interdisciplinare (cioè tra le diverse *linguistiche*), ma inter-area, che coinvolge cioè anche discipline dell'area didattica (per esempio, l'auto-osservazione fonetica condotta in collaborazione con l'insegnamento di tecnologie didattiche).

La riflessione su di sé occupa in genere la porzione iniziale dei corsi e spiana la strada a un'attitudine riflessiva generalizzata che si estende anche ad altri contesti di osservazione e di analisi.

Il primo contesto di riflessione e analisi è la L1, l'italiano¹¹. Quest'attenzione – che si snoda attraverso più discipline – ha due obiettivi fondamentali, tra loro interagenti:

- osservare l'oggetto lingua dall'osservatorio privilegiato della propria L1;
- sviluppare una competenza complessa della lingua da insegnare.

Come si è già rilevato nell'introduzione al capitolo, infatti, “per essere buoni insegnanti di lingua italiana, non basta ‘conoscere la lingua’ in quanto parlanti madrelingua, ma occorre anche conoscere in modo esperto come essa è fatta” (Andorno, 2008: 124).

In altri termini, ciascuno di noi possiede una *competenza* della propria lingua che consiste nel saperla usare in modo complesso, a più livelli e in contesti vari; a questa competenza non necessariamente corrisponde una *conoscenza esplicita* dei meccanismi che presiedono al funzionamento della

¹¹ Che, in realtà, è L1 per la maggior parte ma non per tutti gli studenti del Master.

lingua (ed è nell'esperienza di ciascuno la difficoltà di spiegare un fenomeno o di esplicitare la regola che sottostà all'uso di una struttura pur comunemente utilizzata).

L'attenzione alla L1, dunque, ha l'obiettivo di fare emergere alla consapevolezza il complesso sistema di conoscenze implicite sotteso all'uso competente della lingua.

Questa necessità giustifica, sul piano della metodologia didattica, il frequente ricorso a tecniche induttive impiegate in contesto laboratoriale, che affiancano i momenti più tradizionali della didattica, cioè le lezioni. Questa modalità si mostra particolarmente efficace, perché permette agli studenti di ricostruire autonomamente regole (cioè regolarità) a partire da situazioni reali di pratica della lingua (per esempio, le regole di formazione delle parole all'interno di un laboratorio sui *nonsense* in cui gli studenti "giocano" con le poesie metasemantiche di Fosco Maraini).

Sul piano dei contenuti, lo studio dell'italiano segue alcune direttrici fondamentali:

- attenzione alle funzioni sottese alle forme;
- attenzione alla variazione intralinguistica;
- attenzione alla variazione interlinguistica.

Del primo tipo di attenzione si è già discusso in 2; basterà qui dire che i temi toccati corrispondono sostanzialmente alle categorie fondamentali della lingua (che cos'è il tempo?, che cos'è l'aspetto?, che cos'è la transitività?, che funzione ricopre la distribuzione degli ausiliari perfettivi? etc.), delle quali vengono poi discusse le diverse manifestazioni formali.

Il tema della variazione intralinguistica attraversa, per sua natura, tutte le discipline dell'area, sebbene sia oggetto di riflessione esplicita soprattutto per la sociolinguistica e la linguistica italiana.

La variazione interlinguistica è, d'altra parte, il tema conduttore del laboratorio di tipologia, che è un modulo dell'insegnamento di grammatica.

L'obiettivo del laboratorio è mostrare, da un lato, la relatività di alcuni fenomeni, centrali in alcune lingue e del tutto periferici o assenti in altre (per esempio, l'articolo o le consonanti occlusive lunghe – le cosiddette "doppie" – o, ancora, i toni etc.). Senza alcuna pretesa di esaustività, questo tipo di attenzione ha il solo, ovvio, obiettivo di sensibilizzare i futuri docenti di italiano al tema della diversità linguistica: ancora una volta in assetto laboratoriale, gli studenti sono posti di fronte a *lingue straniere* (dunque in una posizione simile a quella degli apprendenti, seppure solo parzialmente), che

esprimono determinate funzioni comunicative in modo vistosamente diverso dall'italiano, sia sul piano della selezione sia su quello della forma.

Dall'altro lato, il laboratorio intende mostrare come la pur ampia diversità interlinguistica è comunque circoscritta all'interno di un perimetro possibile di variazione, segnato dalle strutture della cognizione; è questo il tema degli *universali*, per esempio tutte le lingue hanno nome e verbo, se una lingua ha la flessione di genere, allora ha anche la flessione di numero, se una lingua ha una consonante sonora, allora ha anche la corrispondente sorda, etc. Come spiega Tomasello (2003: 18),

Of course there are language universals. It is just that they are not universals of form – that is, not particular kinds of linguistic symbols or grammatical categories or syntactic constructions – but rather they are universals of communication and cognition and human physiology. Because all languages are used by human beings with similar social lives, all peoples have the need to solve in their languages certain kinds of communicative tasks, such as referring to specific entities or predicating things about those entities. All human beings also have the same basic tools for accomplishing those tasks – linguistic symbols, markers on those symbols, ordering of symbols, and prosodic patterns [...] – and certain grammaticalization pathways seem to recur quite often in the service of those tasks. This leads to some language universals, for example, something like nouns and verbs as expressions of reference and predication using linguistic symbols of certain kinds. Such universals are therefore emergent phenomena, based ultimately on universals of human cognition, human communicative needs, and human vocal-auditory processing. But there is very little evidence in the typological literature for the existence of contentful language universals of the type one would normally associate with an innate universal grammar.

Al pari di qualsiasi altra lingua storico-naturale, anche le L2 si inseriscono coerentemente all'interno del panorama tipologico (cfr. Grandi, 2014) o, in altri termini, legano funzioni e forme secondo modalità diverse da quelle esibite dalle lingue target, ma dettate comunque da una precisa logica comunicativa.

Il corso di linguistica acquisizionale parte precisamente da quest'assunzione e dalle esperienze maturate in seno agli studi acquisizionali.

Dal punto di vista della metodologia didattica impiegata, l'intero corso si svolge in modalità laboratoriale (fatte salve, naturalmente, le prime lezioni introduttive di carattere teorico): l'ipotesi di lavoro è che gli studenti abbiano ormai sviluppato, attraverso gli altri corsi di linguistica, un'idea "spessa" di lingua e che, su questa base, siano pronti a leggere adeguatamente le produzioni degli apprendenti.

Una parte importante degli incontri prevede, infatti, una sorta di *osservazione esterna* (e guidata), che si avvale in gran parte del corpus di interlingua del Master (cfr. paragrafo 2): si tratta cioè di campioni di lingua prodotti da apprendenti spontanei, di varia età e varia L1, o di produzioni spontanee di apprendenti guidati in fasi diverse del loro percorso.

Lo scopo appariscente di queste attività è l'analisi dell'interlingua; ma ancora prima che all'interpretazione delle produzioni degli apprendenti, questa *osservazione da laboratorio* – controllata e sostanzialmente orientata al prodotto – aspira a sviluppare negli studenti l'attitudine osservativa in sé, che avrà il suo campo di applicazione privilegiato nell'ambito del tirocinio.

3.2. *L'esperienza del tirocinio.*

Come si vedrà più avanti nel volume (cfr. Arcuri, b), il tirocinio corre parallelamente alle discipline. In particolare, l'osservazione linguistica comincia e si sviluppa insieme al corso di linguistica acquisizionale.

Diversamente da quanto avviene durante le lezioni, l'osservazione si esercita stavolta in un *contesto naturale* e quindi è di tipo *partecipato*. Gli studenti, cioè, sono inseriti nelle classi di tirocinio e, sebbene nelle fasi iniziali siano presenti come semplici osservatori, essi sono tuttavia una componente della classe, che viene dunque osservata da una prospettiva interna.

L'osservazione linguistica si avvale di strumenti dedicati, che sono essenzialmente griglie di osservazione contenenti indicatori linguistici relativi a vari aspetti dell'interlingua.

Un esempio della struttura di questi strumenti, che sono concepiti sulla base dei risultati della ricerca acquisizionale (e didattica¹²), è dato nello schema della pagina che segue (che è uno stralcio della griglia di osservazione sul verbo).

Ciascuna griglia contiene tutti gli aspetti potenzialmente rilevabili rispetto a uno specifico gruppo di fenomeni (i suoni dell'interlingua, il verbo, il nome etc.) e, di conseguenza, è utilizzabile sempre e in tutti i contesti, sebbene a diversi livelli di complessità.

E, in effetti, le griglie sono riusate nel corso delle diverse esperienze di tirocinio, che si fanno man mano più articolate e complesse, sia perché prevedono una sempre più diretta partecipazione alle attività didattiche della classe, sia perché abbracciano tipi di classe molto diversi sul piano del con-

¹² Cfr. ad esempio le sperimentazioni descritte in Andorno (2006) e Pallotti e Ferrari (2008).

Categorie nozionali del verbo	
<i>Espressione della temporalità:</i>	
riferimento temporale inferibile solo dal contesto del discorso (non codificato)	
prevalenza di sequenze narrative iconiche	
prevalenza di strategie lessicali (per es. avverbi temporali o locativi)	
prevalenza di mezzi morfologici	
[...]	
Accordo morfologico	
il paradigma verbale non contiene le marche di persona	
il paradigma verbale contiene le marche di persona	
le marche compaiono solo a volte (specificare i contesti)	
l'accordo di persona si osserva prevalentemente:	
<input type="checkbox"/> quando il soggetto precede il verbo	
<input type="checkbox"/> quando il soggetto segue il verbo	
<input type="checkbox"/> non è possibile una generalizzazione	

Tab. 1 - Indicatori per l'osservazione dello stato di acquisizione del verbo

testo e della composizione: dalle classi della Scuola di Lingua italiana per Stranieri, alle scuole del territorio ad alta presenza migratoria, dai contesti di LS per chi svolge il tirocinio all'estero fino, come nelle ultime edizioni del Master, alle case-famiglia che ospitano *minori stranieri non accompagnati*, per i quali il Master e la Scuola di Lingua italiana per Stranieri hanno anche organizzato corsi specifici e attività di project work gestiti dai docenti-formandi (cfr. Amoruso, in preparazione).

Le griglie possono anche essere riusate per osservare lo stesso apprendente in momenti diversi del suo percorso linguistico; in questo caso, esse diventano strumenti efficaci per osservare il *processo* acquisizionale nel suo farsi.

Un altro aspetto del riuso riguarda il fatto che le griglie (o, meglio, alcune parti di esse) vengono impiegate nel *contesto* per osservare le caratteristiche dell'input, cioè le caratteristiche della lingua cui gli apprendenti sono esposti.

Infine, le griglie sono anche impiegate come strumenti di post-osservazione. In momenti separati dal tirocinio diretto – tipicamente durante gli incontri di supervisione o, altrimenti, come compito assegnato individualmente o a un gruppo – gli studenti rianalizzano il parlato già osservato (e registrato) e lo *rileggono* attraverso un secondo uso delle medesime griglie: un uso, stavolta, controllato, che si avvale della riflessione metalinguistica condotta *a posteriori* e al di fuori della classe.

Questo massiccio lavoro di rilevamento e osservazione dell'interlingua fa sì che la formazione metalinguistica degli studenti del Master non resti confinata al piano della conoscenza teorica – che, in un'ottica che non consideri la formazione come mera fungibilità dei saperi, è comunque anch'essa una parte essenziale della competenza del docente di L2/LS – ma è resa parte attiva del processo di formazione nel suo insieme.

Il lavoro linguistico nelle classi di tirocinio, d'altra parte, si connette direttamente alle attività di progettazione didattica (cfr. Arcuri b, in questo volume), costituendo una premessa per la selezione di contenuti linguistici coerenti.

Più in generale, dunque, le attività di osservazione linguistica rappresentano un'esperienza formativa centrale nel Master, perché contribuiscono a legare concretamente le due grandi anime del corso, quella didattica e quella linguistica, che proprio nelle classi trovano il proprio anello di congiunzione: è nelle classi, infatti, che gli studenti connettono, nella pratica, questioni teoriche e modelli metodologici.

La complessità del modello del tirocinio, che lega effettivamente esperienza della lingua e esperienza della classe, rappresenta una delle più vistose specificità del Master in “Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera”.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso, Marcello, in preparazione. *Da molto lontano, molto vicino. Dai barconi della Libia all'università. Minori a lezione di italiano*. Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche).
- Andorno, Cecilia, 2000. *Focalizzatori fra connessione e messa a fuoco. Il punto di vista delle varietà di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Andorno, Cecilia, 2006. La lingua degli apprendenti dal punto di vista delle varietà di apprendimento, in: F. Bosc, C. Marellò e S. Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri*, 96-111. Torino: Loescher.
- Andorno, Cecilia, 2008. Insegnare e imparare l'italiano L2: quale grammatica?, in: R. Grassi, R. Bozzone Costa e C. Ghezzi (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, 123-142. Perugia: Guerra.
- Andorno, Cecilia, 2011. La grammatica per l'apprendente di L2. Apprendenti guidati e spontanei a confronto, in: L. Corrà e W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, 36-48. Milano: Franco Angeli.
- Bagna, Carla, 2004. *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*. Milano: Franco Angeli.

- Banfi, Emanuele e Giuliano Bernini, 2003. Il verbo, in: A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, 70-115. Roma: Carocci.
- Bernini, Giuliano, 2008. Verbi di moto: direzione e percorso nell'apprendimento spontaneo dell'italiano L2, in: G. Bernini, A. Valentini, L. Spreafico (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde. Atti del Convegno-seminario, Bergamo 8-10 giugno 2006*, 161-177. Perugia: Guerra.
- Berruto, Gaetano, 2011. Sociolinguistica, in: *Enciclopedia dell'italiano Treccani online*, in: [http://www.treccani.it/enciclopedia/sociolinguistica_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/sociolinguistica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
- Bettoni, Camilla, 2001. *Imparare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
- Bybee, Jaon, 2008, *Usage-based grammar and second language acquisition*, in: P. Robinson and N. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 216-236. New York-London: Routledge.
- Celata, Chiara, 2004. *Acquisizione e mutamento di categorie fonologiche: le affricate in italiano*. Milano: Franco Angeli.
- Chini, Marina, 2010. *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*. Milano: Franco Angeli.
- Chini, Marina e Cristina Bosisio, 2014. *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia - Oxford (trad. it. di *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, a cura di D. Bertocchi e F. Quartapelle, 2001, in: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf).
- Costamagna, Lidia e Stefania Giannini, 2003. *La fonologia dell'interlingua. Principi e metodi di analisi*. Milano: Franco Angeli.
- D'Agostino, Mari, 2012. *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Ellis, Nick C., 2011. Implicit and explicit SLA and their interface, in: C. Sanz and R. P. Leow (eds.), *Implicit and explicit language learning. Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism*, 35-47. Washington DC: Georgetown University Press.
- Ellis, Rod, 2002. Investigating form-focused instruction, in: R. Ellis (ed.), *Form-focused instruction and second language learning*, 1-46. Malden MA: Blackwell.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di), 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Grandi, Nicola, 2014. *Fondamenti di tipologia linguistica*. Roma: Carocci.
- Ježek, Elisabetta e Stefano Rastelli, 2008. Gradiente di inaccusatività e verbi pronominali nell'acquisizione dell'italiano lingua seconda, in G. Bernini, A. Valentini e L. Spreafico (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di*

- lingue seconde. Atti del Convegno-seminario, Bergamo 8-10 giugno 2006*, 95-115. Perugia: Guerra.
- Klein, Wolfgang e Perdue, Clive, 1997. The Basic Variety (or: Could's Natural Languages be Much Simpler?), *Second Language Research*, 13, 301-347.
- Krashen, Stephen D., 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Langacker, Ronald, 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Long, Michael H., 1983. Does second language instruction make a difference? A review of research, *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382.
- Pallotti, Gabriele e Stefania Ferrari, 2008. Osservare l'interlingua. Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in italiano L2, *Me.Mo*, in: <http://istruzione.comune.modena.it/memo/Sezione.jsp?idSezione=1718>.
- Pienemann, Manfred, 1989. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis, *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Rastelli, Stefano, 2009. *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Tomasello, Michael, 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vedovelli, Massimo e Andrea Villarini, 2003. Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri, in: Giacalone Ramat 2003, 270-304.