

Gli alunni non italofoeni a scuola.

Osservazioni teorico-pratiche su un fenomeno di alta rilevanza

Paolo Della Putta



L'articolo che segue si propone di esplorare le problematiche della didattica dell'Italiano L2, fornendo agli insegnanti le basi per individuare i problemi salienti ed effettuare le scelte imprescindibili per la pianificazione di un corso. La trattazione si sviluppa nell'ambito di un quadro sociologico che contempla le varie migrazioni avvenute all'interno del Paese e più recentemente dall'esterno, al seguito delle quali si è spezzato il monolitismo linguistico della scuola italiana. In presenza di sempre nuovi arrivi di allievi da scolarizzare si è andato approfondendo lo studio della loro interlingua di cui l'articolo presenta significativi esempi. Nella parte più propriamente didattica si prendono in esame le strategie di apprendimento/insegnamento, i punti salienti del processo, al centro del quale campeggiano le problematiche dell'errore, della sua trattazione, della verifica degli avanzamenti.

1. Il contesto

Allah imima
 por toda la vida
 Allah yahdina
 fuck le Shaitan
 mano di Fatima, contro il tuo malocchio
 serve una fatina, perché son pinocchio
 anche se non parlo comprendi dai gesti
 avvisa le autorità
 c'è una nuova superstar
 welcome nel gran boulevard
 come un pauvre diavolo
 con Giancarlo parlo e con Pablo hablo
 Frère Jaques dormez-vous?
 al rendez-vous sono già in ritardo
 (Ghali, *Boulevard*, 2017)

Le periferie dei grandi centri urbani italiani sono da sempre teatro d'avanguardia dei cambiamenti sociali ed economici che attraversano il Paese. Le mutevoli fortune finanziarie, l'alternarsi repentino di fenomeni emigratori e immigratori, gli sforzi di convivenza, mai semplici, e le radicali e subitane alterazioni identitarie e produttive di queste zone hanno spesso ingenerato sentimenti di alienazione e spaesamento in chi le abita, cittadini sovente costretti a un difficile scontro contro la marginalizzazione e l'esclusione dalla vita decisionale della loro stessa città. Tuttavia, tali contrasti hanno funto, in molti casi, da innesco di meccanismi virtuosi di resilienza, di flessibilità e di adattamento al cambiamento, facendo diventare gli abitanti di questi "agglomerati di stigma" (Carta 2013:2) sia *pars destruens* di vecchi paradigmi urbani sia *pars construens* di nuove modalità di convivenza e socialità. Ne nascono così virtuosismi aggregativi quali i circoli, le associazioni e le congreghe sportive, piccole comunità coese da destini e passioni comuni più che da interessi o da intenti rivendicatori; si registrano, proprio laddove viene maggiormente divulgata la notizia della disgregazione sociale, organizzazioni volontarie di accoglienza e aiuto all'integrazione che lavorano in sinergia con le istituzioni per favorire l'uguaglianza sociale; si rilevano fenomeni culturali che partono dal basso e che hanno spesso come protagonisti delle loro narrazioni le periferie stesse, testimoni antropizzate di difficoltà e marginalità ma, anche, di volontà di partecipazione a fenomeni sociali macroscopici, che travalicano ampiamente i confini cittadini.

Il *boulevard* della canzone in esergo si snoda lungo il quartiere di Baggio, estremità occidentale di Milano, periferia emblema dei contrasti sociali poco sopra delineati. Ghali, rapper baggese di origine tunisina molto seguito dai ragazzi italiani, è l'ultimo di una lunga schiera di artisti (ricordiamo, fra gli altri, Gaber e Iannacci) ad aver narrato i pregi e i difetti di questo quartiere; sono, in particolare, la sopraggiunta natura multietnica e la difficile integrazione dei nuovi immigrati stranieri i temi più battuti nelle canzoni dell'artista italo-tunisino.

Nel testo di *Boulevard*, infatti, si riflettono dinamiche multiculturali (il riferimento al Corano, a Frère Jacques e alla nota canzoncina, al malocchio e a Pinocchio) e pratiche linguistiche multilingui, con un intrecciarsi di italiano, arabo, inglese, spagnolo e francese in pochi versi; fanno inoltre capolino anche le difficoltà comunicative di una tale realtà, che ci si attrezza a superare come si può: «*anche se non parlo comprendi dai gesti*». Inoltre, il repertorio plurilingue dei giovani baggesi – e, per estensione, di una buona quota dei giovani italiani – emerge, in questa canzone, non solo come destino obbligato ma, anche, come scelta consapevole: «*con Giancarlo parlo e con Pablo hablo*».

Non sono nuove, queste dinamiche: negli anni sessanta del secolo scorso, quando a Baggio sono arrivati più di 8000 cittadini provenienti dal Meridione, si registravano fenomeni di ibridazione del tutto simili, con conseguenze non indifferenti e non indolori, ben descritte in Foot (1999), un saggio sulle trasformazioni socioeconomiche di Milano.

Come dicevamo, le periferie sono teatro d'avanguardia dei cambiamenti della società italiana; e lo sono, certamente, anche le scuole, a loro volta specchi fedeli, sia nella complessità della didassi sia nelle statistiche anagrafiche, dei mutamenti dell'Italia intera.

Possiamo dunque paragonare i repertori e gli usi linguistici della scuola del 2020 a quanto ritratto nella canzone di Ghali in esergo? E, a ritroso, possiamo ritrovare, in una scuola di una nascente periferia degli anni Sessanta, simili fenomeni di contatto linguistico dovuti all'immigrazione *intra moenia*?

Sì, certamente: l'identità linguistica e culturale della scuola italiana è, da sempre, un fenomeno di complessa e delicata definizione. La vocazione monolingue e l'adesione a modelli idealizzanti si scontrano spesso con una realtà che presenta caratteristiche diverse, decisamente più naturalistiche e in contrasto con una pedagogia statica e monolitica. Questa tensione fra due poli opposti si è manifestata per la prima volta in tutta la sua complessità negli anni Sessanta del secolo scorso, quando le scuole di periferia delle nascenti metropoli italiane erano viepiù popolate da allievi parlanti madrelingue diverse, ovvero i dialetti: i fenomeni migratori verso i maggiori centri produttivi del Paese avevano dato origine al plurilinguismo scolastico italiano. Il modello "alto" che si proponeva, tendente all'italiano letterario, veniva lentamente meno e sembrava non essere d'aiuto quando lo si rapportava a una realtà ben più fluida e meno definibile: erano necessari degli accorgimenti o, quanto meno, un cambio di mentalità, di filosofia linguistica di fondo per riuscire a far convivere efficacemente sui banchi la lingua di Dante e i tanti dialetti italici. Come scrisse Simone (1979), la scuola, fra tutti gli idiomi che la popolano, ha scelto sempre e soltanto *una* lingua per le sue prassi testuali e dialogiche: la lingua italiana, o meglio un modello rigido e assai poco flessibile di italiano, tendente all'alto e al "bello", solo in rarissimi casi coincidente con le (varietà di) lingue parlate dagli scolari. Bene lo raccontavano i ragazzi della Scuola di Barbiana nel 1967, quando riportavano come Pierino, figlio del dottore, e Gianni, figlio di genitori più umili, parlassero due lingue diverse, l'una – quella di Pierino – aderente al modello scolastico, l'altra – quella di Gianni – imperfetta e contaminata dal dialetto, che gli rendeva difficili lo studio e la partecipazione alla vita d'aula.

La risposta di chi si cimentò, in quegli anni, nell'ardua impresa di trovare delle soluzioni a questa dicotomia fu un richiamo al naturalismo e alla realtà fenomenica di quanto accadeva: le Dieci Tesi per l'educazione linguistica del GISCEL (1975) consigliavano infatti agli insegnanti di valorizzare il retroterra linguistico degli allievi, di considerare il dialetto e le parlate regionali un punto di partenza privilegiato su cui, lentamente, "costruire" non solo l'italiano, ma anche una sensibilità linguistica pluralista, attenta alla diversità e alla ricchezza della sua disomogeneità. La scuola degli anni Settanta, anche grazie all'impegno profuso da insigni linguisti quali, fra gli altri, Tullio De Mauro, Raffaele Simone e Massimo Vedovelli, scoprì e accettò il plurilinguismo e cercò di farne ricchezza piuttosto che debolezza.

Oggi lo scoglio della dialettologia è stato in gran parte superato e la scuola italiana, di pari passo con la società, ha abbracciato un modello linguistico – l'italiano *neostandard* – che può essere considerato un efficace compromesso fra le varietà alte, a cui il sistema formativo voleva aderire, e le parlate meno prestigiose “di casa” di molti allievi. Ancorché molto recente (cfr. De Mauro 2015 per una prospettiva storica), questo sopraggiunto monolinguisma ha iniziato, nell'ultimo ventennio, a essere messo in discussione dalla presenza, in classe, di altre lingue parlate dagli alunni di origine straniera (Sordella, Andorno 2017). Come ben ricorda De Mauro (2006), il *monolitismo linguistico* non è solo dannoso per l'istituzione educativa che cerca di implementarlo ma è, soprattutto, inapplicabile alla società moderna, i cui cambiamenti demografici e linguistici sono repentini. Ci si deve attrezzare, oggi, per lavorare con classi multilingui e multiculturali, in cui gli allievi sono padroni di un repertorio linguistico plurilingue, composto da lingue nazionali, da dialetti e da registri estremamente variabili fra loro; le competenze in queste lingue, inoltre, possono essere molto instabili e suscettibili di oblio o rafforzamento, a seconda delle “traiettorie di vita” dei discenti.

In questo contributo parleremo degli allievi con cittadinanza non italiana. In particolare, cercheremo di dare suggerimenti operativi a coloro che si occupano dell'inserimento linguistico dei cosiddetti allievi NAI (Neo Arrivati in Italia), ovvero quegli alunni che non sanno parlare l'italiano al momento del loro inserimento in classe. Prima di addentrarci, però, in questioni prettamente linguistiche e glottodidattiche, riteniamo utile dare un breve inquadramento storico della presenza degli scolari stranieri nelle scuole del nostro Paese.

2. La realtà pluralista della scuola italiana

Il servizio statistico del Ministero della Pubblica Istruzione ha reso noti, tramite un notiziario emanato nel luglio 2019 (MIUR 2019), i dati riguardanti gli allievi con cittadinanza non italiana iscritti a scuole primarie e secondarie di primo e secondo livello nell'anno scolastico 2017/2018. Si tratta di 841.719 studenti, pari al 9,7% dell'intera popolazione scolastica italiana; questi allievi sono distribuiti in modo abbastanza disomogeneo fra i vari livelli di istruzione, con un picco percentuale nella primaria e nella secondaria di primo grado. Il dato assume ancor più rilevanza se paragonato a quello dell'anno scolastico 2003/2004, quando la popolazione di alunni con cittadinanza non italiana nella nostra scuola non raggiungeva le 300.000 unità: in meno di dieci anni gli studenti stranieri sono quasi triplicati. Come si può osservare dal grafico che riportiamo (Grafico 1, MIUR 2019), il numero di studenti con cittadinanza non italiana ha avuto un picco di crescita nel decennio 2000 – 2010, per poi lentamente stabilizzarsi sui numeri di oggi, in esigua ma costante crescita.

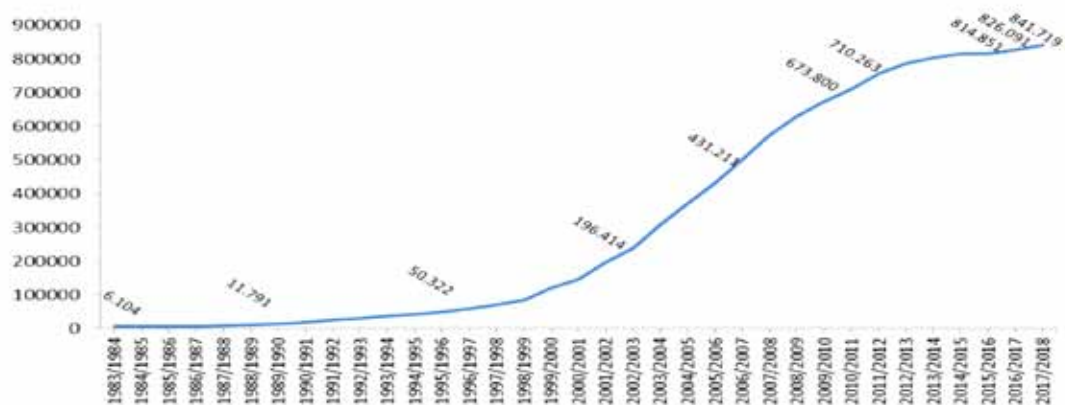


Grafico 1. Alunni con cittadinanza non italiana – dato storico.

I dati riflettono molto bene la storia dell’immigrazione italiana, iniziata fra gli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso. Arrivarono allora, sui banchi delle nostre scuole, i pochi giovani coinvolti nella prima grande ondata migratoria. Si trattava di studenti estrapolati radicalmente dalla realtà sociale e culturale d’origine che venivano inseriti nel sistema scolastico italiano con una nulla o scarsa conoscenza della nostra lingua. Le istituzioni hanno cercato di affrontare quella che era una vera e propria emergenza in diversi modi: nacquero in questi anni le prime organizzazioni per l’integrazione linguistica e culturale degli allievi stranieri e delle loro famiglie¹ mentre, sul fronte più accademico, iniziarono i primi studi sistematici sull’acquisizione e sull’insegnamento dell’italiano come lingua non materna². Si andava così via via definendo un modello scolastico sempre più interculturale e plurilingue in cui si delineavano nuovi bisogni, nuove pratiche didattiche e in cui, per la seconda volta, veniva messa in discussione l’identità linguistica monolitica della nostra scuola.

La seconda generazione di immigrati, nata in Italia da genitori stranieri e in crescita esponenziale a partire dal 2000, è portatrice di una dimensione linguistica molto complessa, in cui, accanto all’italiano, coesistono altre lingue, dette “etniche”³: molti allievi parlano anche la lingua, il dialetto o la varietà linguistica usata dal loro nucleo familiare d’origine, sovente senza essere in grado di scriverla o leggerla; possono nascere anche fenomeni di ibridazione linguistica, soprattutto fra idiomi vicini come l’italiano o lo spagnolo (Vietti 2005) che dan-

¹ Ricordiamo, fra i tanti, il Centro Come a Milano, il D.A.R.I. di Padova o il COSPE a Firenze.

² In campo linguistico ricordiamo il Gruppo di Pavia, guidato da Anna Giacalone Ramat, che si è occupato di descrivere e analizzare il percorso acquisitivo dell’italiano come lingua non materna (Giacalone Ramat 2003). Favaro (1997; 1999) si è occupata di pedagogia interculturale e di formazione degli insegnanti mentre Balboni (1994) ha delineato per la prima le coordinate epistemologiche e procedurali all’insegnamento dell’italiano come lingua straniera.

³ Definiamo “etnica” la lingua parlata dalla comunità di origine di una persona quando questa non è (del tutto o pienamente) la lingua madre di questo parlante. Le lingue etniche della seconda generazione di immigrati italiani sono spesso l’arabo (o uno dei suoi tanti dialetti), il cinese (o uno dei suoi tanti dialetti), l’albanese, il rumeno e lo spagnolo. Spesso gli allievi di seconda generazione hanno solo una competenza orale di queste lingue o, comunque, possono solo in alcuni casi definirsi appieno madrelingua. La letteratura sociolinguistica americana definisce anche la lingua etnica come *family language*, definizione che, forse, rende meglio l’idea del fenomeno a cui facciamo riferimento, cfr. Sordella e Andorno 2017.

no origine a vere e proprie varietà etniche. Inoltre, il modello culturale a cui gli studenti di seconda generazione aderiscono è duplice: da un lato il nucleo familiare, in cui vengono custoditi valori e abitudini anche molto distanti da quelli italiani, dall'altro la realtà scolastica ed extra familiare in cui i riferimenti culturali e di comportamento si rifanno a una pur difficilmente definibile "realtà italiana" (Sordella 2018). Oggi, dunque, la scommessa pedagogica è quella di poter far convivere l'italiano e le lingue straniere sugli stessi banchi, integrando e valorizzando la diversità⁴. I modelli pedagogici che vanno via via implementandosi in classi con alta presenza di studenti stranieri si rifanno agli approcci globali all'insegnamento e all'acquisizione delle lingue e delle culture, ben riassunti dal *Cadre de Référence des Approches Plurielles* (CARAP)⁵, in cui il repertorio di ogni studente viene valorizzato e usato in attività di scoperta, esplorazione e riflessione linguistica e culturale. Due progetti italiani degni di menzione sono *Noi e le nostre lingue*, promosso dall'Università di Torino (Sordella e Andorno 2017), in forte continuità con *l'Éveil aux langues* (Candelier et al. 2008) e *L'altroparlante* (Carbonara, Martini 2019), progetto nato in seno all'Università per Stranieri di Siena che si rifà alle riflessioni socio-epistemologiche del paradigma statunitense del *Translanguaging* (García, Johnson, Seltzer 2017).

Ma come rientrano, in questo quadro, gli studenti NAI, a cui questo contributo è dedicato? Il dato nazionale sulla loro presenza nel sistema scolastico è meno chiaro perché ricavabile soltanto da un accertamento di competenza linguistica e non dalla cittadinanza. Tuttavia, considerando solo gli allievi stranieri che entrano per la prima volta nel sistema scolastico nazionale e che dunque, ragionevolmente, sono arrivati da pochi mesi in Italia, otteniamo un dato numerico che si aggira attorno alle 45000 unità, ovvero circa il 6% degli alunni di origine straniera (Andorno e Sordella 2017). I bisogni linguistici di questo pur esiguo gruppo di studenti sono immediati e molto complessi. Immediati perché, di norma, questi allievi subiscono un inserimento scolastico non graduale, dovendosi uniformare a modalità didattiche molto diverse da quelle dei Paesi di origine e dovendosi integrare molto velocemente nella nuova realtà ospite. Complessi perché gli studenti non italofoeni della nostra scuola sono posti nella condizione di dover imparare simultaneamente diverse varietà linguistiche: l'italiano dei loro coetanei, l'italiano parlato dagli insegnanti e dagli adulti, l'italiano disciplinare delle diverse materie di studio; devono, inoltre, apprendere abilità linguistiche molto articolate quali prendere appunti, riassumere, parafrasare, redigere relazioni ed elaborati di diverse entità. Sono dunque problemi eterogenei quelli a cui vanno incontro questi studenti, come eterogeneo è il ruolo del "nuovo" insegnante che deve fare da ponte, linguistico e culturale, non solo fra l'allievo straniero e i programmi di studio ma, anche, fra i discendenti non italofoeni e i loro

⁴ Scommessa accolta, almeno dal punto di vista legislativo, dal MIUR che nel 2012 pubblica le *Indicazioni nazionali per la costruzione del curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in cui la natura multilinguistica e multiculturale della scuola è saldamente riconosciuta e considerata un patrimonio da valorizzare e su cui basare scientemente una didattica linguistica moderna.

⁵ <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/>

compagni, fra competenze linguistiche ormai assodate e repertori di italiano ancora del tutto insicuri o quasi completamente assenti. Come ben descritto da Andorno e Sordella (2017), inoltre, l'arrivo anche di un solo studente NAI, soprattutto se ad anno scolastico iniziato, altera fortemente gli equilibri dialogici e pedagogici della classe, obbligando l'insegnante a rivedere le modalità comunicative e le prassi di lavoro sino ad allora attuate.

Lo sguardo del docente è necessariamente, oggi, pluridimensionale, attento a non sfavorire gli allievi non italofoeni, a favorire la condivisione del repertorio plurilingue degli allievi stranieri e a incoraggiare l'interazione con i compagni italofoeni, a loro volta preziosa risorsa per l'apprendimento dell'italiano.

Prima di delineare pratiche didattiche e gestionali utili per lavorare con gli studenti NAI, descriviamo, nel prossimo paragrafo le caratteristiche dell'italiano parlato dagli stranieri.

3. L'italiano degli stranieri

Il cambiamento repentino della dimensione linguistica del nostro sistema scolastico impone una seria riflessione su a) che cos'è l'italiano parlato dagli alloglotti e su b) come fare ad aiutare e a gestire l'integrazione degli studenti non italofoeni. Le tendenze delineate nel paragrafo 2 mostrano come pressoché ogni insegnante sia coinvolto in un processo semiotico complesso e pluridimensionale che richiede un'attenzione e una sensibilità sconosciute solo un ventennio fa. Per cogliere al meglio le caratteristiche di questa nuova realtà, è utile avvicinarsi a un modello, a una filosofia linguistica di fondo caratterizzata più dalla diversità che dall'unità che sia in grado di riconoscere, in una lingua, il valore della variazione.

A questo proposito, la sociolinguistica ha dimostrato in modo assai convincente (Berruto 1987; Dittmar 1978) che una lingua è un diasistema, ovvero un organismo semiotico complesso composto da diverse varietà contigue e in continua cooperazione che danno al parlante diverse possibilità di scelta realizzativa.

Notiamo, infatti, che la lingua italiana è formata da numerose sfumature di variazione, che dipendono dal luogo in cui la si parla (l'italiano di Torino è diverso da quello di Bari, ma è pur sempre italiano), dalla situazione comunicativa, dal mezzo attraverso cui tramettiamo il messaggio etc. In questa prospettiva, l'italiano parlato dagli alloglotti non è, semplicemente, un'accozzaglia di errori, ovvero di devianze rispetto a una lingua standard, cristallizzata sulla norma scolastica; esso è, piuttosto – e gli studi acquisizionali supportano di molto questa posizione – un sistema linguistico vero e proprio, con una sua fragile struttura interna (una “protogrammatica”, potremmo dire), dotato di sistematicità, portata comunicativa e soggetto a rapidi mutamenti. Dato l'alto numero di parlanti non nativi di italiano presenti nel nostro Paese, possiamo dire che l'italiano da loro parlato sia una vera e propria varietà della nostra lingua, presente nel “panorama linguistico” che ognuno di noi, giornalmente, esperisce. Si

tratta, appunto, di una “varietà di apprendimento” (*learner variety*, Klein e Dittmar 1979), ossia di un sistema semiotico transitorio risultante dal tentativo di uso dell’italiano a cui ogni alliglotto affida l’esito della sua comunicazione.

Conoscere le caratteristiche di questo “italiano in divenire” significa essere più consapevoli di cosa accade quando un allievo impara la nostra lingua; ciò consente una pianificazione didattica più efficace, in armonia con i tempi e con le modalità di sviluppo interlinguistico (Andorno 2010).

Lo sviluppo dell’interlingua

L’interlingua è un sistema linguistico transitorio perché in continua evoluzione, in cui nuove strutture e regole sostituiscono progressivamente o si aggiungono a regole e strutture apprese e usate negli stadi evolutivi precedenti. È questo sistema fragile e in divenire la “grammatica” delle produzioni linguistiche dei nostri apprendenti. Le proprietà dell’interlingua sono regolate da principi e limiti cognitivi, neurologici e pragmatici comuni a tutti gli esseri umani, in una certa misura indipendenti dalla lingua materna, dalle condizioni socio culturali della persona e dal suo grado di istruzione. L’interlingua, quindi, si sviluppa seguendo delle logiche comuni a tutti i parlanti non nativi e questo ci permette di individuarne le caratteristiche generali e di descriverne le proprietà. L’interlingua si struttura seguendo tre tappe (Chini 2005), che chiameremo, per chiarezza, “stadi”, descritti nelle sezioni seguenti.

1. Lo stadio pre basilico

Nello stadio pre basilico, il parlante fa affidamento a principi pragmatici e semantici più che linguistici in senso stretto. Dagli enunciati manca la morfosintassi e la frase, di norma molto breve, è organizzata attorno a elementi pieni (di solito sostantivi) non declinati, che hanno ampia portata significativa e valore funzionale per la rudimentale comunicazione in atto. Inoltre, in questa fase, l’apprendente non riesce a distinguere ancora i valori categoriali (nome, verbo, aggettivo etc.) delle parole usate: i vocaboli sono isole di significato senza alcuna indicazione della loro funzione all’interno dell’enunciato, come in questo esempio⁶:

\IT\ e: in Cina sei andato a scuola?
\CH\ mhm eh cinese eh media scuola
\IT\ hai fatto le scuole medie?
\CH\ mhm cinese sì eh io scuola anni duo-duodici

La parola “cinese” veicola un chiaro contenuto semantico ma non informa chiaramente

⁶ La maggior parte degli esempi di produzioni italiane di non nativi è tratta dalla Banca dati di Italiano L2 dell’Università degli Studi di Pavia, i cui riferimenti principali sono Andorno (2001) e Andorno e Bernini (2003). Una minore quantità di esempi sono tratti dall’esperienza didattica di chi scrive.

sulla sua funzione (aggettivale, nominale etc.): è solo il contesto, in questo caso, a dirci che qui, molto probabilmente, “cinese” significa “in Cina”.

Un'altra caratteristica dello stadio pre basilico è l'assenza quasi totale del lessico funzionale (preposizioni, articoli, alcuni pronomi etc.), come si può apprezzare nel seguente esempio:

\IT\ e da dove vieni?
\PA\ Pakistan...
\IT\ ah, ok. E quando sei arrivato qui
\PA\ qui tre messe... tre messe qui Milano

La scarsità di mezzi morfosintattici spinge il non italofono a costruire l'enunciato su basi pragmatiche: si ricorrerà spesso all'ordine naturale di avvenimento delle cose (ad esempio, la sequenza temporale reale di un avvenimento) o a un'organizzazione dei componenti del discorso *topic* (il tema centrale della predicazione) – *comment* (ciò che si dice, l'informazione nuova che si aggiunge al *topic*), come si evince da questi esempi:

\IT\ sei andato direttamente dall'Asmara a Milano?
\HG\ no eh Asmëra... Addis Abëba Kartum Kartum Cairo

Qui l'apprendente mette in sequenza temporale le tappe del suo viaggio senza alcuna mediazione sintattica.

\IT\ mhh... quando sei venuto dall'Asmara in Italia?
\HG\ eh eh... badre eh deci mamma eh... deci eh duo eh deci
[“mio padre è venuto dieci anni fa, la mamma dodici”]

Qui vengono contrapposti due *topic* (padre e madre) a due numeri indicanti il tempo d'arrivo in Italia, senza alcuna mediazione grammaticale o strutturale. I parlanti allo stadio pre basilico ricorrono molto spesso alla gestualità, alla lingua madre – quando possibile – e all'aiuto dialogico dell'interlocutore per farsi capire.

2. Lo stadio basilico

Nello stadio basilico si assiste, innanzitutto, a un forte incremento lessicale, che lentamente si specializza in categorie funzionali e che assegna, così, anche valori temporali e personali agli enunciati. Compaiono inoltre le prime, limitate, marche morfologiche sul verbo e all'interno del sintagma nominale e iniziano a presentarsi elementi funzionali come articoli e preposizioni, meno salienti per la comunicazione ma funzionali a livello morfosintattico. Si veda il seguente esempio:

\CH\ lei è... troppo troppo nervosa
\CH\ parla troppo

\CH\ lei non andata la guerra
\CH\ sempre a casa in castello... sempre parla

L'enunciato è strutturato attorno al verbo con i suoi argomenti, anche se permangono ancora alcuni principi organizzativi tipici dello stadio pre basilico, quali l'organizzazione pragmatica *topic-comment*. Gli enunciati si legano fra loro grazie a giustapposizione e paratassi, molto rara e ancora in nuce è l'ipotassi. Accanto alle forme verbali più prototipiche e sovraestese (come la terza persona singolare per il presente e il participio passato in – *ato*, spesso adeguatamente usati per esprimere contemporaneità e perfettività), è possibile osservare un lento sviluppo dei paradigmi verbali, come nel seguente estratto:

\CH\ preso ristorante cinese ma a Livorno... anno scorso tonato Milano adesso lavorare anche rima fatto cameriere con principale italiano

È caratteristico di questo stadio l'uso di quantificatori (come i numerali) e dei pronomi personali con cui vengono veicolate l'idea di soggetto e di numero, perché ancora non completamente espresse dall'informazione morfologica nominale e/o verbale:

\ES\ a Spagna sempre io parlare in italiano
\EG\ in Egitto io e due sorela e due frateo

Nello stadio basilico, dunque, iniziano a vedersi i primi progressi a livello di struttura dell'enunciato, che non è più costruito seguendo modalità esclusivamente pragmatiche e che acquista maggiore chiarezza temporale e referenziale anche grazie ai primi sviluppi della morfologia.

3. Lo stadio post basilico

In questa fase si manifesta lentamente, ma in modo sempre più chiaro, la grammatica dell'italiano: compaiono le prime marche morfologiche sul verbo e all'interno del sintagma nominale, vengono utilizzate forme atematiche del verbo (come gli ausiliari o le copule) e iniziano a presentarsi elementi meno salienti per la comunicazione ma funzionali a livello morfosintattico (gli articoli, ad esempio). Lentamente il sistema morfologico del verbo si sviluppa, regolarizzandosi sempre di più secondo il modello dell'italiano. Vediamo un esempio di varietà post basilica (tratto da Chini, 2005:86):

\TE\ c'era una ragazza a un nave e nel questo nave una piccola barca [...] qui c'erano banane e lei ha tagliato queste banane [...] e ha dato questo a altri bambini che anche penzo anche erano poveri e anche... questa ragazza era povera...

Notiamo come le forme verbali siano correttamente utilizzate, come esistano degli accordi genere – numero e come il significato globale del testo sia chiaro per il lettore/ascoltatore. Vengono tuttavia omessi in molti casi dei verbi che sarebbero obbligatori, molte preposizio-

ni sono errate e sono presenti errori di genere (*un nave*). La fase post basilca è di complessa definizione: accanto a livelli iniziali di questo stadio di sviluppo dell'interlingua, troviamo anche repertori linguistici più finemente sviluppati, facilmente assimilabili all'italiano parlato da un nativo. In questi casi parliamo di varietà avanzate o quasi native (Chini 2005:86-87). Ciò che interessa maggiormente per i nostri fini è che il percorso evolutivo è essenzialmente sempre costante: nella fase post basilca lo sviluppo della morfologia permette un affinamento dell'espressione delle categorie del genere e del numero, della temporalità e, in stadi solitamente molto avanzati, della modalit . Forniamo qui di seguito lo schema, utile in chiave glottodidattica, di come si sviluppa il sistema verbale a partire dalla fase pre basilca, indicandone anche i valori temporali e aspettuati:

Variet�	Pre basilca	Basilca	Post basilca
Esempi	- Egitto, Grecia, Italia - Pakistan veni	- io parla italiano con padre - io andato in casa - vesto, mangi, dopo fato lavoro	- io faccio sartto, lei fa cuoca - in Egitto non bevuto birra mai, qui ho bevuto, si - c'� un ricetta buona in Ecuador... - si, certo, voglio andare a scuola
Valori	I verbi sono spesso assenti. Quando sono riscontrabili, sono trattati come sole unit� semantiche. Lo sviluppo morfologico � assente, spesso sono forme ripetute o imitate.	Compare una rudimentale opposizione fra valori abituali o di presente e valori perfettivi (andato, fato) espressi per� senza l'uso degli ausiliari.	Il sistema verbale si sviluppa secondo questo schema: infinito o presente alla III persona → participio passato → participio passato con ausiliare → imperfetto del verbo essere → imperfetto → futuro → condizionale → congiuntivo

Nel prossimo paragrafo presentiamo le strategie di apprendimento pi  comunemente messe in atto dagli apprendenti alloglotti. L'esistenza e la natura di queste strategie funge da motivazione di fondo alle caratteristiche strutturali e al percorso evolutivo delle interlingue italiane presentate in questo paragrafo.

Le strategie di apprendimento

Abbiamo visto precedentemente che l'interlingua   frutto di principi cognitivi generali, comuni a tutti gli esseri umani. Di questi fanno parte le strategie d'apprendimento che permettono ai discenti di organizzare, categorizzare, riconoscere e usare l'enorme mole di dati linguistici a cui un parlante non nativo   esposto. Esse permettono contemporaneamente l'uso della nuova lingua, seppur ancora in stato embrionale, e il suo apprendimento, consentendo spazi di sviluppo e miglioramento. Presentiamo qui di seguito quattro fra le pi  comuni strategie di apprendimento: la semplificazione, l'analogia, la formazione autonoma di regole e il ricorso alla lingua madre.

1. La semplificazione

La naturale tendenza degli apprendenti a omettere elementi della lingua che stanno imparando o a cancellare alcune sue opposizioni funzionali è chiamata strategia di semplificazione. Vengono eliminati o semplificati gli elementi considerati “difficili”, ovvero quegli elementi che:

- hanno uno scarso valore comunicativo, come il lessico funzionale (articoli, preposizioni ecc.);
- hanno una scarsa salienza fonica e una scarsa trasparenza, come la morfologia del verbo al presente indicativo, affidata, per le prime tre persone, solamente alla variazione di un solo suono vocalico;
- hanno un alto grado di marcatezza, ovvero sono rari, poco frequenti nell’input e irregolari. Sono marcati, ad esempio, i nomi maschili terminanti in *-a* al presente (come *pilota*, *autista* ecc.) perché disattendono la regola della formazione del maschile singolare con la vocale *-o*.

La semplificazione è una strategia d’apprendimento tipica delle prime tappe d’apprendimento: i discenti più avanzati ne faranno meno ricorso, cercando di riprodurre anche quei tratti dell’italiano che creano più difficoltà. In questo senso possiamo affermare che a un primo sistema linguistico estremamente semplificato (lo stadio pre basilico) vengono via via “aggiunti” ulteriori elementi che si stratificheranno fino a formare le fasi più avanzate dell’interlingua. Alcuni esempi tipici di strutture semplificate riguardano l’intero sistema morfologico del verbo, in cui il paradigma viene estremamente ridotto o in cui non vengono riprodotte le opposizioni temporali.

2. L’analogia

Tramite l’analogia gli apprendenti riconducono strutture nuove a strutture già note. Un esempio classico è la costituzione di participi passati errati perché “regolarizzati”, come *veduto*, *rimanuto*, *prenduto* ecc. Un altro esempio riguarda il sistema di flessione nominale e aggettivale che viene ricondotto alle quattro uscite *-o*, *-a*, *-i*, *-e*, dando così origine a parole come *autisto*, *esamo*, *importante* ecc. Questa strategia è particolarmente interessante perché, benché generi delle devianze, dimostra come gli apprendenti abbiano in realtà appreso alcune regole morfosintattiche; è, inoltre, una strategia molto comune ed economica: i neo parlanti hanno l’impressione che con poche regole possano produrre enunciati tendenzialmente corretti, aumentando la loro propensione comunicativa e abbassando il timore di sbagliare.

3. La formazione autonoma

Le interlingue sono spesso ricche di elementi morfosintattici originali che non trovano riscontro nella lingua italiana o che non sono il prodotto dell’attuazione di strategie quali l’analogia o la semplificazione. Alcuni esempi sono i costrutti analitici come *siamo andando*,

era andare, eramo andando ecc. Con molta probabilità gli apprendenti fanno riferimento a strutture (come le perifrasi progressive) presenti in altre lingue da loro conosciute o interpretano male la frequenza di alcuni verbi altamente presenti nella lingua italiana, come il verbo essere con valore ausiliare.

4. L'interferenza

Il ricorso alla lingua madre durante il processo di apprendimento è una strategia cognitiva ampiamente attestata dagli studi acquisizionali ed è, in una certa misura, inevitabile. Le conoscenze linguistiche pregresse vengono viste sia come una bussola d'orientamento durante questo percorso sia come un filtro attraverso cui le strutture della lingua straniera vengono percepite e apprese. Il peso dell'interferenza nel processo di costruzione dell'interlingua è stato ampiamente dibattuto. Attualmente si ritiene che questa strategia venga messa in atto per aiutare l'apprendente a sviluppare delle ipotesi sulla lingua che sta imparando, fornendogli degli indizi linguistici su cui basare le sue produzioni.

L'interferenza può avere esiti adjuvanti o distraenti: nel primo caso le strutture della lingua madre a cui si farà riferimento daranno dei risultati positivi sia in termini comunicativi sia in termini di sviluppo interlinguistico; avremo invece dei risultati distraenti quando l'apprendente farà riferimento a strutture non esistenti in italiano, ottenendo produzioni poco corrette e poco efficaci dal punto di vista comunicativo (per approfondimenti cfr. Della Putta 2016). Maggiore sarà la somiglianza strutturale e genetica fra la lingua madre e l'italiano, maggiori saranno le possibilità di attuare questa strategia. È bene notare, infine, come l'interferenza favorisca maggiormente il processo comunicativo piuttosto che il processo evolutivo dell'interlingua: soprattutto nelle varietà d'apprendimento più elementari, il ricorso alla lingua madre serve per cercare di stabilire una comunicazione più efficace anche se scorretta dal punto di vista formale.

Osservazioni conclusive sull'interlingua

Le informazioni sull'interlingua sin qui riportate rivelano che il processo di acquisizione di una lingua straniera non è meramente imitativo; si tratta, piuttosto, di una lenta ricostruzione attiva di un sistema linguistico d'arrivo, fatta anche di tentativi ed errori, che avviene attraverso tappe transitorie che hanno delle caratteristiche stabili e comuni. Gli insegnanti si troveranno necessariamente a doversi confrontare e, in una certa misura, a dover rispettare i tempi e i modi di questo naturale processo di sviluppo.

Esiste anche un indubbio grado di variabilità fra le interlingue di diversi apprendenti. La distanza fra la lingua materna e l'italiano, ad esempio, dilaterà o accorcerà i tempi di passaggio da uno stadio all'altro, così come la motivazione all'apprendimento o l'integrazione sociale degli apprendenti potranno esercitare un'influenza positiva o negativa sulla velocità di sviluppo. Tuttavia, i dati analizzati sino ad oggi ci dicono che tutti coloro che apprendono l'italia-

no come lingua non materna condividono gli stadi evolutivi e le caratteristiche linguistiche presentate nei paragrafi precedenti. Assistiamo, quindi, a un processo di ricostruzione di un sistema linguistico e non meramente ad un assorbimento delle sue caratteristiche. Nella prossima sezione ci occuperemo di dare delle coordinate applicative e metodologiche che possano favorire l'attività didattica di chi insegna l'italiano come lingua non materna.

4. Aspetti glottodidattici

La glottodidattica dell'italiano lingua non materna ha beneficiato moltissimo degli studi sullo sviluppo dell'interlingua tanto da essersi creato, in anni recenti, un paradigma di ricerca e pratica pedagogica chiamato didattica acquisizionale. Armonizzare la prospettiva più naturalistica della linguistica acquisizionale con quella più interventista della glottodidattica è essenzialmente lo scopo di questo nuovo paradigma:

usiamo il termine di didattica acquisizionale per sottolineare un approccio che sia attento ai processi acquisizionali così come sono stati messi in luce dalla ricerca scientifica in questo campo pur senza esserne condizionato al punto da far perdere autonomia alla didattica linguistica, intesa come luogo di raccolta di esigenze sociali e culturali in formazione, e di risposta a tali esigenze” (Vedovelli 2002: 54-56).

Seguendo tale approccio, in questa sezione delineremo dei suggerimenti metodologici, procedurali e comportamentali per fornire delle coordinate operative concrete a tutti coloro che dovranno insegnare l'italiano come lingua seconda ad allievi NAI o che avranno comunque a che fare con un pubblico non italofono nelle loro classi.

L'inserimento di alunni NAI, indipendentemente da quale sia il ciclo scolastico interessato, avviene, di norma, seguendo tre livelli operativi (Andorno, Sordella 2017). Il primo sostiene lo sviluppo delle fasi pre basilica e basilica dell'interlingua e accoglie il silenzio iniziale dell'allievo che, oltre a non conoscere l'italiano, è spesso vittima di shock culturale. Si lavora dunque spesso con laboratori specificamente dedicati agli allievi non italofoeni, in cui il focus primario è lo sviluppo della competenza orale dell'italiano per soddisfare esigenze comunicative di base. In questi *atelier* di lingua si dà, innanzi tutto, un supporto psicologico agli studenti, incoraggiandoli a usare, anche per imitazione, la lingua italiana. Si sviluppano, così, i primi rudimenti interlinguistici che potranno essere impiegati, se adeguatamente sostenuti, nella socializzazione con i compagni italofoeni. È fondamentale, in questo primo livello operativo, il ricorso ad attività extralinguistiche di socializzazione ed espressione, come le attività sportive, i lavori artistici di gruppo e il ricorso ad attività ludiche e musicali. Il secondo momento di inserimento degli studenti NAI si integra nella didattica delle discipline e avviene completamente in classe. Il docente dovrà, qui, sostenere lo sviluppo dell'italiano tramite attività di rinforzo, che facilitino l'evoluzione ma che compensino anche le naturali difficoltà linguistiche ancora presenti a questo stadio. Infine, la terza fase avviene quando lo studente NAI è ormai mediamente competente nell'italiano di uso comune, ma ha ancora carenze

nell'italiano per lo studio, ovvero in quelle abilità linguistiche superiori di natura essenzialmente testuale (riassumere, parafrasare, segmentare in paragrafi un testo ecc.).

Consapevoli della vastità dell'argomento, impossibile da sintetizzare in questo documento, scegliamo di limitare le nostre proposte ai seguenti temi, trasversali alle tre fasi delineate: la gestione e la correzione dell'errore, la pianificazione di un percorso didattico, l'italiano per studiare e l'italiano per comunicare e la facilitazione di materiali didattici.

L'errore

Un approccio classico alla valutazione e alla correzione dell'errore è quello contrastivo: esiste uno scarto, una differenza in negativo fra l'italiano parlato dai non italofoeni e la "buona norma", ovvero un italiano cristallizzato e dogmatico, assunto come modello descrittivo di come dovrebbe essere la nostra lingua⁷. La prospettiva che proponiamo è diversa e vede l'errore come un fenomeno naturale e necessario, in cui tutti incappano durante il percorso d'apprendimento e da cui chi insegna può trarre importanti indizi per valutare i miglioramenti degli studenti.

È necessario innanzi tutto saper riconoscere e classificare i diversi tipi di errori per poi, in secondo luogo, attuare delle correzioni attente e consapevoli, in grado di aiutare il discente senza frustrarlo o colpevolizzarlo per le sue mancanze linguistiche. Presenteremo quindi una breve tassonomia degli errori più frequenti in italiano lingua non materna e proporremo poi, senza la pretesa di esaustività, alcune efficaci modalità correttive.

I tipi di errore

Sebbene gli errori riguardino tutti i livelli di significato dell'italiano (dalla fonetica alla pragmatica), i più comunemente corretti e notati sono quelli di pronuncia e di morfologia. La mancanza delle "doppie" (tecnicamente detto "scempiamento delle geminate"), ad esempio, o la scarsa capacità di coniugare correttamente il verbo sono gli aspetti linguistici su cui gli insegnanti si soffermano di più. In realtà, un semplice esercizio di osservazione dovrebbe farci valutare un po' meglio le cose. Si leggano i due enunciati che seguono:

- a) Professore, mi scusi, Michele vuoi studiare matematica adesso, posso io anche studiare con lui, per favore?
- b) Professore, scusa, Michele studia matematica adesso, io anche voglio studiare, che dici, posso, eh, posso?

L'enunciato *a* presenta alcuni errori morfologici classici ma è pragmaticamente molto adat-

⁷ Non vogliamo addentrarci qui in una discussione linguistica su quale sia, oggi, l'italiano corretto da insegnare. Per chi volesse approfondire almeno in parte questi temi, cfr. Lorenzetti 2002 e Tronconi 2011.

to alla situazione comunicativa in cui si svolge. L'enunciato *b*, invece, è più corretto grammaticalmente ma presenta un registro e delle scelte lessicali non adatte al contesto in cui avviene. Anche ai primissimi livelli di competenza, dunque, non è bene focalizzarci esclusivamente su errori tipicamente “grammaticali”, ma è più utile correggere e far esercitare gli studenti su quegli aspetti linguistici che, se errati, possono inficiare un efficace scambio comunicativo o possono compromettere seriamente il significato degli enunciati. Non sarà, per esempio, necessario lavorare da subito ed esaustivamente su tutte le consonanti geminate italiane ma sarà più utile soffermarsi dapprima su quelle coppie minime di geminazione che fanno cambiare il significato delle parole, come *rose/rosse*, *casa/cassa* ecc. Così facendo, non proporremo solo un esercizio fonetico, ma richiameremo anche l'attenzione degli studenti sul valore semantico distintivo di quella sottile variazione fonetica.

Riconosciamo cinque tipi di errori (Andorno 2010):

- **omissione:** nell'enunciato manca un elemento obbligatorio e non opzionale dell'italiano (es. *ieri andato casa*)
- **aggiunta:** nella produzione vengono inserite delle forme linguistiche non necessarie in italiano (es. *io sono parlo arabo*)
- **sostituzione:** nella produzione linguistica due elementi vengono scambiati (es. *io fai il meccanico*, in cui *fai* viene scambiato con *faccio*)
- **inversione:** due o più elementi linguistici sono in un ordine non canonico rispetto all'italiano (es. *lui ha non fatto bene*)
- **segmentazione:** due o più elementi linguistici sono interpretati come un'unica unità e così vengono conseguentemente trattati (es. *domani c'è mio buon compleanno!*, dove l'espressione augurale “buon compleanno” viene percepita come un'unica unità e come tale usata).

Questi cinque tipi di errore sono facilmente associabili a diversi fenomeni linguistici: le omissioni riguardano solitamente gli accenti, la geminazione e l'uso dei verbi ausiliari nei tempi composti. Molti errori di sostituzione riguardano i pronomi personali e le desinenze nominali o verbali, mentre errori di segmentazione riguardano l'uso di formule routinarie o enfatiche della lingua italiana.

Osservando ulteriormente gli errori, possiamo notare come alcuni di essi siano sistematici, dunque ricorrenti con molta frequenza nel parlato di alcuni apprendenti; altri errori, invece, si presentano come isolati, ovvero dovuti a cali di attenzione o concentrazione dei parlanti. Gli errori sistematici sono particolarmente interessanti per i nostri fini perché indicano quali sono gli aspetti della lingua italiana che non sono ancora stati appresi in modo corretto ma su cui l'apprendente sta sviluppando delle ipotesi. Molto spesso, i discenti tentano infatti di riprodurre o di capire una regola grammaticale tramite tentativi che, se debitamente analizzati, mostrano di tendere sempre più verso la norma italiana da raggiungere. Parliamo in questo

caso di errori evolutivi. Un esempio può essere quello del sistema dell'articolo, estremamente complesso; se un apprendente usa spontaneamente l'articolo maschile singolare "lo" prima di "albero" in una sua produzione orale, questo significa che ne avrà notata l'esistenza nell'input e che avrà dedotto delle informazioni che ne regolano il comportamento. Da qui la prova e, quindi, l'errore evolutivo perché può essere – come spesso è – che le deduzioni non siano complete o del tutto esatte. È questo il momento di aiutare quello studente fornendogli degli ulteriori esempi, correggendolo, dandogli una spiegazione del fenomeno o proponendogli degli esercizi *ad hoc*.

Annoveriamo come sistematiche anche le più frequenti devianze dovute all'influenza della lingua madre. Sappiamo, per esempio, che per gli apprendenti sinofoni lo sviluppo della morfologia richiederà più tempo rispetto alla media degli altri alloglotti (Della Putta 2008; Arcodia 2010), così come sappiamo che gli apprendenti ispanofoni tenderanno a sostituire, nei verbi composti, l'ausiliare essere con avere e così via. Anche in questo caso potremo pianificare un'attività didattica diversificata e cosciente di quali possono essere le difficoltà che quel determinato tipo di studenti può incontrare nel suo percorso di studio.

La correzione

In generale, la riflessione sull'errore ha indotto ricercatori e insegnanti a trovare un punto di accordo comune sul fatto che non tutti gli errori vanno trattati e corretti allo stesso modo. È bene, infatti, attuare un'attività correttiva mirata a quegli elementi linguistici che gli studenti conoscono già, che sanno già approssimativamente usare, che hanno già in un qualche modo sperimentato e su cui stanno autonomamente facendo delle ipotesi. Possiamo, inoltre, scegliere metodi correttivi meno invasivi e più rispettosi delle necessità comunicative dei nostri studenti, evitando di interrompere sempre il loro eloquio sottolineando apertamente l'errore, ma cercando di indirizzare la loro attenzione sulla forma sbagliata fornendo, al contempo, un modello positivo. Proponiamo di seguito due esempi contestualizzati di correzioni:

a) In un corso per studenti principianti della secondaria di secondo grado, abbiamo lavorato per tre lezioni sul passato prossimo. Gli studenti iniziano a usarlo in modo autonomo, come in questo scambio dialogico:

\I\ allora Gal, cosa hai fatto ieri? Dove sei andato? Hai studiato italiano?

\S\ eh, ieri io no, non ho studiato italiano perché... ho andato a piscina e poi discoteca con amici...

\I\ ah, ho capito, non hai studiato perché sei andato in piscina e poi in disco...

\S\ eh, sì, sono andato, sono andato... giusto! Oggi mattina però ho studiato italiano, eh! Due ora!

\I\ ah, ecco, bravo Gal!

Qui notiamo che l'insegnante non interviene in modo deciso, fermando l'eloquio dello studente, ma si limita a riformularlo, correggendo la scelta errata dell'ausiliare, il fenomeno

grammaticale su cui si concentra la lezione. Inoltre, notiamo come l'insegnante lasci correre la scelta "oggi mattina" perché preferisce dare un riscontro positivo alla spontaneità dell'esposizione dell'alunno che dimostra, nella battuta precedente, di aver recepito e capito la correzione, riportandola, probabilmente, agli esercizi formali fatti in precedenza in classe.

b) In un corso di livello intermedio, gli studenti hanno già lavorato abbondantemente sulla distinzione aspettuale fra passato prossimo e imperfetto ma non hanno ancora visto il congiuntivo. Si veda questo scambio di battute, estrapolato, questa volta, da una classe di giovani universitari:

\S\ ...questo uomo è tornato a casa alle dieci e si addormentava alle undici e mezza...

\I\ come Michael, puoi ripetere? È tornato alle dieci e...

\S\ ah, è vero, si è addormentato alle undici perché è "alle undici", è vero... credo sempre che è imperfetto, non so perché...

\I\ va bene, va bene, e poi che è successo?

Qui l'insegnante decide di correggere in modo più esplicito, ma scarsamente direttivo, l'errore di scelta del modo verbale adatto perché sa di averci lavorato abbondantemente e ritiene che lo studente abbia i mezzi linguistici e metalinguistici per correggersi; lascia però correre la mancanza del congiuntivo perché non è un argomento che ha trattato in classe: la sua correzione risulterebbe inutile per l'apprendimento di Michael.

Le due tecniche correttive che abbiamo presentato in questi due esempi sono il *recast* (es. a), in cui l'insegnante, rispettando il suo turno di parola, riformula correttamente quanto sbagliato dallo studente e il *prompt* (es. b), in cui l'insegnante, sempre rispettando il suo turno di parola, chiede allo studente di auto correggersi (Rastelli 2009:88-89). Queste due tecniche, se usate adeguatamente e su strutture che lo studente ha già visto, sono più efficaci di una classica correzione esplicita che sottolinei apertamente l'errore perché evitano frustrazione nel discente e gli permettono di continuare la propria esposizione. Va infatti ricordato che durante un eloquio spontaneo o semi spontaneo tutte le risorse attentive sono collocate sul valore comunicativo degli enunciati e non sugli aspetti grammaticali. È, questo, uno sforzo naturale e comprensibile che l'insegnante deve saper rispettare, anche in fase correttiva.⁸

La pianificazione di un corso di italiano lingua non materna

Gli insegnanti che conducono laboratori linguistici per allievi NAI o percorsi di rinforzo di italiano L2 per studenti non completamente italofofoni si cimentano, prima di entrare in classe, nella pianificazione e nell'organizzazione delle attività didattiche. In una realtà scolastica così multiforme come quella odierna, una pianificazione attenta di un percorso di

⁸ Si può approfondire il tema dell'errore e della correzione in Grassi 2020.

formazione linguistica dedicato agli studenti non italofofoni può rivelarsi strategica per il buon andamento dello stesso. Anche se l'analisi della situazione rientra in un ambito di difficile definizione, su cui è forse inutile soffermarsi troppo data la sua dipendenza dalla situazione socio-scolastica⁹, è in ogni caso certamente utile soffermarsi sulle tre fasi operative seguenti che, se adeguatamente coordinate, possono facilitare di molto l'attività didattica (Diadori, Troncarelli, Palermo 2009:194):

- **l'analisi dei bisogni degli apprendenti**, da cui possiamo dedurre quali sono gli obiettivi primari o secondari del percorso didattico;
- **la definizione del sillabo**, ovvero l'insieme dei contenuti linguistici, sociolinguistici e culturali da affrontare;
- **il sistema di verifica** da attuare e pianificare alla fine del corso o durante lo stesso tramite test intermedi.

1. L'analisi dei bisogni

Definire i bisogni è un passo necessario per pianificare correttamente il sillabo del nostro corso e per stabilire quali sono le competenze linguistiche e culturali che vogliamo far raggiungere agli studenti. Una corretta analisi dei bisogni non ci fornirà soltanto delle importanti informazioni sul motivo per cui l'italiano viene studiato ma ci darà anche degli indizi su come gli studenti preferiscono studiarlo.

In contesti di non italofofonia scolastica, i bisogni sono molto complessi e di non facile individuazione. Gli adolescenti spesso non hanno un'idea chiara dei loro bisogni linguistici e pensano di seguire un corso di italiano perché obbligati o per, genericamente, imparare un po' meglio la lingua dei loro nuovi compagni (Ciliberti 2012:180). Il corpo docente potrà, in questi casi, intervenire definendo chiaramente le necessità oggettive dei loro studenti basandosi su ciò che questi sono chiamati a fare con l'italiano. La seguente tabella, adattata da Diadori, Troncarelli e Palermo (2009:197), è un esempio di come si potrebbe agire con un ipotetico pubblico di ragazzi non italofofoni iscritti agli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado:

Situazione	Attività	Competenza/obiettivo
Lezioni	<ul style="list-style-type: none"> - ascoltare testi espositivi prodotti dall'insegnante riguardante un argomento specifico - prendere appunti - formulare domande 	<ul style="list-style-type: none"> - saper estrapolare le principali informazioni da un testo orale contenente anche terminologia specialistica di una disciplina - saper prendere appunti in italiano o nella lingua madre - saper formulare domande nel corretto registro e usando la corretta terminologia

⁹ Possono essere fattori degni di considerazione l'aver o meno gruppi linguistici compatti a cui insegnare l'italiano (classi di apprendenti con la stessa lingua madre), l'aver a disposizione un laboratorio linguistico o dei mezzi tecnologici con cui lavorare (supporti informatici, lavagne luminose ecc.). Per una trattazione di alcuni di questi aspetti rimandiamo a Diadori, Palermo, Troncarelli (2009:194-195) e a Balboni 2008, cap. 6.

Attività di studio	<ul style="list-style-type: none"> - leggere testi espositivi stile "manuale di studio" - prendere appunti - produrre testi funzionali allo studio come i riassunti 	<ul style="list-style-type: none"> - saper leggere adeguatamente in italiano e saper riconoscere e comprendere la terminologia specialistica - saper prendere appunti in italiano e nella lingua madre - saper riassumere un testo identificando le sequenze informative più importanti del testo originale
Interazione con compagni e docenti	<ul style="list-style-type: none"> - dialogare 	<ul style="list-style-type: none"> - saper sostenere brevi turni di conversazione con compagni e docenti sostenendo la propria opinione - saper gestire correttamente e adeguatamente il registro formale e informale
Interrogazione	<ul style="list-style-type: none"> - produrre testi espositivi orali 	<ul style="list-style-type: none"> - saper sostenere turni di dialogo relativamente lunghi trattando di argomenti specifici effettuando scelte linguistiche appropriate

Potremo inoltre ottenere informazioni molto utili sugli stili cognitivi e d'apprendimento dei discenti fornendo loro, ed eventualmente aiutandoli a compilare, un questionario di questo tipo¹⁰, adattato da Ciliberti (2012):

<p><u>In classe ti piace lavorare:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - da solo - a coppie - in piccoli gruppi - tutti insieme 	<p><u>Come impari meglio l'italiano?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - studiando a memoria - facendo i compiti a casa da solo - ascoltando - leggendo - ripetendo quello che senti - leggendo e prendendo nota ... 	<p><u>Ti piace imparare:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - dalla televisione - dalla radio - con internet - dalla lavagna - dai libri ...
<p><u>Trovi queste attività utili?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - giochi di ruolo - giochi linguistici (parole crociate, puzzle ecc.) - ascoltare e cantare le canzoni - parlare con altri studenti ... 	<p><u>Come preferisci essere corretto?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - subito e davanti a tutti - alla fine dell'attività ma davanti a tutti - in privato - non dagli altri studenti ma solo dall'insegnante ... 	<p><u>Come preferisci valutare i tuoi progressi?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - facendo valutare il mio lavoro dall'insegnante - da solo, con le soluzioni - cercando di usare quello che faccio in classe nel mondo reale ...

La valutazione integrata dei bisogni oggettivi degli studenti e delle loro attitudini allo studio di una lingua straniera può darci un quadro chiaro di cosa dobbiamo insegnare e di come lo dobbiamo fare.

2. La struttura del sillabo

Il sillabo è l'elenco ragionato delle strutture e delle competenze linguistiche che ci proponiamo di insegnare in un determinato corso. La moderna glottodidattica annovera es-

¹⁰ È, questo, un esempio del tutto indicativo di come potrebbe essere fatto un questionario di questo tipo. Sta alla sensibilità e alle necessità di ogni insegnante la possibilità o la necessità di cambiarlo a proprio piacimento e giudizio, anche a seconda dell'età degli allievi.

senzialmente due macro tipologie di sillabi: i sillabi proposizionali e quelli processuali. La prima categoria considera le conoscenze e le strutture da acquisire come sistematiche e ben definibili, riassumibili in un elenco atomizzato di elementi da insegnare ed esercitare. I sillabi processuali, invece, considerano strutture e conoscenze da apprendere come procedimenti e operazioni che si declinano in compiti più che in argomenti (Ciliberti 1994; 2012).

Crediamo di non semplificare troppo la questione se asseriamo che in un corso di italiano per stranieri trovi sempre posto un sillabo processuale dove vengono elencati gli argomenti grammaticali da insegnare. Pianificare correttamente un tale sillabo non è compito semplice, e per questo proponiamo qui alcune indicazioni e accorgimenti utili.

Gli studi sull'acquisizione dell'italiano come lingua seconda, oltre ad averci dato delle importanti informazioni sui percorsi evolutivi dell'interlingua, hanno evidenziato come l'acquisizione linguistica sia un processo naturale che avviene sotto certe condizioni cognitive, comunicative e culturali. Benché il rapporto fra acquisizione e insegnamento linguistico sia ancora oggi molto discusso, sembra però assodato che l'intervento dell'insegnante può accelerare ma non modificare sostanzialmente questo processo naturale (Chini 2005; Rastelli 2009). In secondo luogo, oggi sappiamo molto bene che argomenti grammaticali diversi presentano livelli di complessità diversi per tutti gli studenti.

Il sistema dell'articolo italiano, per esempio, è estremamente complesso per tutti gli allievi. Ricco di forme, poco saliente per l'efficacia comunicativa e di scarsa salienza fonica, l'articolo è stato oggetto di numerose ricerche acquisizionali e didattiche (Chiapedi 2010a; 2010b). I tempi di acquisizione di questo elemento della lingua italiana, anche in contesto guidato, sono estremamente lunghi e sembra ragionevole trattarlo in questo modo:

- evitare di presentare tutte le forme in una volta sola ma iniziare dalle più regolari e frequenti (*uno, una e la*) per poi introdurre via via le altre;
- abbandonare del tutto la pretesa di una riflessione metalinguistica sul suo funzionamento e limitarsi, almeno all'inizio, a evidenziarne anche graficamente la presenza e la forma;
- non trattare l'articolo come primo argomento del corso di italiano, nonostante questa sia la tendenza di molti manuali: rischieremmo di perdere molto tempo che possiamo dedicare ad altre attività più utili ad inizio corso;
- correggere l'articolo solo dopo molto tempo dalla sua prima presentazione;
- lavorare costantemente sull'articolo, dedicando alcuni minuti di ogni lezione ad esercizi mirati.

Un sillabo che collochi l'insegnamento dell'articolo solo alle primissime lezioni non considera realmente la complessità intrinseca di questa forma dell'italiano che necessita di molto tempo per essere appreso. Strutturare correttamente un sillabo grammaticale di italiano lingua seconda significa valutare attentamente il livello di complessità delle strutture morfosin-

tattiche e contemplare la necessità di ritornare più volte, durante il corso, su alcune di queste. La selezione degli ausiliari nei tempi composti, ad esempio, è un altro argomento spinoso, che richiede ben più di qualche lezione per essere appreso.

La presentazione atomizzata della grammatica, il “*Monday morning’s menu*” citato da Long (2007:159) è probabilmente più un percorso a ostacoli che una pista da cui, prima o poi, decollare verso l’italiano. L’importanza del “ritorno” alle cose viste prima sembra essere una necessità assoluta più che un’opzione: pianificare un sillabo a spirale è un accorgimento molto vantaggioso perché l’acquisizione linguistica è un processo che non va di pari passo con l’apprendimento e con il lavoro di classe. C’è infatti bisogno di molto tempo, di fissazione di routine linguistiche e di ripresa e riutilizzo costante e ripetuto delle strutture morfosintattiche affinché queste vengano interiorizzate dai discenti (Della Putta 2012).

3. La fase di verifica

L’attività di verifica svolta nei confronti degli studenti non italofoeni è sempre duplice: da un lato verificheremo i loro progressi linguistici, dall’altro dovremo giudicare le loro competenze e i loro miglioramenti nelle materie di studio. I due aspetti sono però fortemente legati, dato che studiare in italiano aiuta l’apprendimento linguistico e vice versa.

Un parametro valutativo fondamentale da considerare è il tempo: gli alunni non madrelingua impiegheranno più tempo, date le loro difficoltà linguistiche, a raggiungere gli obiettivi formativi individuati a priori. Di norma questi scolari possiedono attitudini e strumenti cognitivi identici a quelli dei loro compagni italofoeni, ma non riusciranno, da subito, ad applicarli alle materie di studio. Vale la pena, quindi, attuare una valutazione attenta della variabile tempo, ricorrendo eventualmente anche a codici non verbali per poter giudicare con maggior correttezza le conoscenze acquisite, cosa altamente possibile nelle materie tecniche o artistiche dove il disegno può facilmente supplire alla parola.

Sarà altresì spesso necessario modificare i programmi di studio almeno per le prime fasi di inserimento dei non italofoeni, pretendendo obiettivi minimi ed evitando di motivare esplicitamente le eventuali carenze riconducendole a mancanze linguistiche. Inoltre, conoscere la storia linguistica, familiare e sociale di questi allievi – anche ricorrendo all’aiuto del mediatore culturale - si rivela un prezioso strumento per ottenere informazioni e indicazioni su come lavorare al meglio con loro.

La valutazione è sempre in parte soggettiva e collegiale: è necessario affrontare l’inserimento scolastico dei discenti non italofoeni in modo globale, considerando di volta in volta le specificità, linguistiche e non, di ogni allievo. Appare di fondamentale importanza, comunque, ribadire che le competenze linguistiche e quelle contenutistiche si sviluppano di pari passo: una corretta valutazione deve tenerne conto.

ItalBase e ItalStudio

Nel paragrafo precedente abbiamo messo in luce come lo sviluppo della competenza linguistica e della competenza contenutistica nelle materie di studio procedano di pari passo. La glottodidattica ha in effetti individuato due macro fasi di apprendimento linguistico di particolare interesse per il pubblico scolastico. Le competenze necessarie per comunicare nella vita di tutti i giorni, chiamate “ItalBase”, e quelle necessarie per studiare, denominate “ItalStudio”¹¹. I tempi di apprendimento di queste due competenze sono molto diversi: per ItalBase sono richiesti da uno a due anni, per ItalStudio sono necessari circa cinque anni.

I bisogni comunicativi primari di tutti gli esseri umani sono, entro certi limiti, soddisfatti da ItalBase, mentre non tutti i soggetti hanno le motivazioni necessarie o sono in condizioni sociali ed esperienziali adeguate per apprendere ItalStudio perché, ad esempio, non sono inseriti in un percorso d’istruzione formale. Gli studenti non italofoeni dovranno necessariamente sviluppare, almeno in parte, entrambe le competenze, in quanto la loro realtà si divide costantemente fra comunicazione interpersonale e attività di studio. Solo in rari casi, però, avremo abbastanza tempo e risorse per attendere il raggiungimento di tutte le competenze di ItalStudio. Ci troveremo dunque molto spesso in situazioni ibride, in cui gli studenti svilupperanno abilità generiche e dialogiche accanto a capacità più specifiche per lo studio; gli insegnanti, in questi casi, potranno prendere alcuni accorgimenti utili per favorire e velocizzare lo sviluppo di entrambe le capacità.

Di seguito elenchiamo alcuni di questi accorgimenti.

- I libri di testo presentano numerose difficoltà linguistiche, sia grammaticali (uso di una sintassi più complessa, uso maggiore dei connettivi ecc.), sia lessicali (presenza di lessico disciplinare). Occorre quindi pianificare un’attività di facilitazione dei testi, semplificando quanto più possibile la lingua e aiutandosi laddove possibile con il linguaggio iconico (cfr. paragrafo seguente). Quando il livello di competenza linguistica dei discenti lo permette, è importante insegnare competenze trasversali quali riassumere, parafrasare e prendere appunti da testi scritti e orali.
- I contenuti disciplinari sono difficilmente sostenuti, per gli studenti stranieri, da riferimenti culturali pregressi appartenenti alla dimensione culturale italiana. È spesso opportuno, quindi, lavorare per obiettivi minimi, riducendo il carico nozionale e favorendo le possibilità di comprensione e di studio anche per i nuovi arrivati.
- La dimensione classica dell’insegnamento italiano, ovvero la lezione frontale monodirezionale, riduce al minimo le possibilità interattive degli studenti, sfavorendo lo sviluppo linguistico degli allievi non italofoeni. È bene invece cercare di coinvolgere questi studenti in un processo dialogico che li metta in relazione linguisticamente e quindi contenutisticamente con l’insegnante e con i compagni, sia per favorire lo scambio e la pratica

¹¹ Le due nozioni sono mutuare da E. Cummins che già nel 1979 coniò i termini BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*).

linguistica sia per sviluppare la consapevolezza di essere protagonisti dei propri progressi scolastici e culturali.

- Dal punto di vista psicologico è necessario favorire la motivazione allo studio e all'integrazione linguistica degli allievi stranieri, cercando di mettere in luce i loro progressi e minimizzando i problemi che le carenze in italiano portano loro. Favorire l'interazione con i compagni e il corpo docente, usare supporti multimediali nelle attività didattiche e coinvolgere in prima persona l'alunno nel percorso formativo sono accorgimenti molto utili in questa direzione.

Ribadiamo, in conclusione, che la decisione di aiutare in questo modo gli allievi stranieri deve essere condivisa e attuata da tutto il collegio docenti e non solo da qualche insegnante. Solo in questo modo verrà portato un aiuto concreto e articolato alla loro esperienza scolastica.

La facilitazione dei testi

Un'attività a cui sono spesso chiamati gli insegnanti che lavorano con studenti non italofoeni è la facilitazione dei testi che sono, ancor oggi, gli strumenti maggiormente usati sia per le attività di classe sia per lo studio individuale. La scarsa conoscenza dell'italiano rende difficile – se non impossibile – l'uso dei manuali, il che crea un duplice problema nel discente alloglotto: da un lato egli non riuscirà ad accedere alle informazioni e quindi perderà ampia parte delle nozioni, dall'altra la sua partecipazione alle molte attività di classe che prevedono l'uso dei libri sarà ostacolata, creando frustrazione e senso di esclusione. Inoltre, la lettura è un potente innescatore dello sviluppo dell'interlingua, e la facilitazione testuale può avere, quindi, ricadute positive non solo sull'accesso alla conoscenza ma anche, indirettamente, sul processo di apprendimento dell'italiano.

La facilitazione ha come scopo l'accessibilità linguistica di un testo: il significato generale del testo facilitato dovrà essere quanto più possibile aderente alla versione originale, evitando così di creare una disparità informativa fra gli studenti italiani e i loro compagni stranieri. Vediamo qui di seguito quali sono gli accorgimenti più utili per facilitare i libri in uso a scuola.

- I testi presentano molto spesso un'alta densità informativa che può causare problemi di comprensione agli studenti. È necessario quindi diluire e schematizzare le informazioni creando mappe concettuali chiare e semplici che possano aiutare lo studente nella comprensione e nella lettura. Possiamo inoltre rendere più brevi ed efficaci alcune parti del testo riformulandole con periodi più semplici o in forme più esplicite.
- Quando possibile accostare allo scritto elementi iconici che possano favorirne la comprensione. È molto utile in questi casi il ricorso a immagini, fotografie, grafici e tabelle con funzione esplicativa di quanto presentato con la parola. È bene, inoltre, rendere chiari i collegamenti, ovvero far vedere, sempre tramite mezzi grafici, a quale parte del testo o a quale singola parola si riferiscono i supporti iconici forniti.

- Un testo facilitato sarà, inoltre, graficamente chiaro e schematico: la scansione in paragrafi o in unità informative, l'uso di tioletti accanto al testo che evidenzino il tema trattato e l'adeguato uso di titoli e sottotitoli sono accorgimenti fondamentali per aiutare gli studenti a orientarsi meglio nella lettura e nello studio.
- Gli elementi ridondanti o particolarmente salienti per la comprensione (parole chiave, concetti fondamentali ecc.) dovrebbero essere messi in risalto per dare maggiori riferimenti durante lo studio. Inoltre è importante fornire prima le informazioni più generali, che servono da “sfondo” alle informazioni più dettagliate e puntuali; in questo modo sarà più semplice, per il lettore alloglotto, orientarsi e avere un quadro sempre più chiaro dell'argomento trattato.
- Dal punto di vista linguistico possiamo pianificare una corretta facilitazione del testo lavorando su:
 - lessico: uso del vocabolario di base¹², diminuire l'uso del linguaggio figurato (metafore, metonimie etc.), preferibile l'uso di parole concrete a quello di parole astratte;
 - sintassi: preferire un ordine della frase canonico (Soggetto – Verbo – Oggetto), far prevalere la coordinazione alla subordinazione, formulare periodi brevi (di massimo circa 25 parole l'uno), preferire la forma attiva del verbo a quella passiva; si manterrà inoltre un alto livello di ridondanza favorendo le ripetizioni delle parole già note, evitando l'uso della sinonimia e favorendo l'uso dei nomi pieni a quello dei pronomi.

L'uso dei testi facilitati va gradualmente adeguato al migliorare delle competenze linguistiche degli allievi alloglotti: una volta raggiunto un livello linguistico adeguato, gli studenti non italofoeni potranno approcciare i testi originali usati dai loro compagni.

Un ulteriore accorgimento didattico utile per migliorare la relazione con la testualità scritta è creare delle pre condizioni alla lettura che siano quanto più favorevoli agli studenti stranieri. Si tratta di introdurre l'argomento generale trattato nel testo con attività dialogiche, presentazioni iconiche, traduzione – quando possibile – delle parole chiave nella lingua madre degli allievi non italofoeni, cercando di suscitare interesse in quanto stanno per leggere. È bene, infine, che vi sia una parte di rielaborazione tramite domande di comprensione, brevi attività di parafrasi (quando possibile), esercizi lessicali o dialoghi liberi attraverso cui si spingano gli studenti a esprimere la loro opinione o il loro gusto sul testo studiato. In questa fase è anche spesso vantaggioso far lavorare gli studenti in gruppi misti, in modo da favorire l'interazione linguistica e, anche, la consapevolezza che, nonostante le difficoltà con l'italiano, è possibile lavorare fruttuosamente in gruppo¹³.

¹² Il vocabolario di base, individuato da Tullio De Mauro (1997), è composto da circa 7000 parole ed è a sua volta suddiviso in vocabolario fondamentale (circa 2000 parole, le più comunemente usate in italiano), vocabolario di alto uso (circa 2300 parole) e vocabolario di alta disponibilità (circa 2700 lemmi molto conosciuti ma non così frequenti nell'uso).

¹³ Il N 4 della rivista *Lingua e nuova didattica* del 2013 contiene una rielaborazione, ad opera di E. Del Col e E. Mineni, di esperienze attuate nei corsi di aggiornamento Lend su “L'italiano per studiare” nel territorio milanese, corredata di molti allegati reperibili nel sito rivistalend.eu.

Conclusioni

Intercettare e saper valorizzare il carattere multilingue e multiculturale della scuola italiana odierna non è semplice. La canzone rap da cui sono partite le nostre riflessioni ritrae efficacemente le difficoltà incontrate da chi, insegnante o studente, entra in contatto con questo tratto di personalità del sistema d'istruzione del nostro Paese. Partono dai margini, dalle periferie e dalle fasce di popolazione più deboli le prassi comunicative multilingui, spesso obbligate perché, in alcuni contesti, l'ibridazione linguistica è un mezzo comunicativo indispensabile. Percorrere il *boulevard* che porta all'accettazione del proprio passato e del proprio presente di neo italofoeni significa intraprendere un percorso a ostacoli, che spesso seleziona i suoi "vincitori" anche e soprattutto sulla base delle loro capacità linguistiche. A farne maggiormente le spese sono gli allievi NAI, che si trovano improvvisamente a dover interagire in una lingua sconosciuta con insegnanti e compagni; contemporaneamente ci sono i docenti, che devono imparare, in poco tempo, a gestire la presenza degli allievi non italofoeni in classe, cosa, come abbiamo visto, certamente non semplice.

In questo contributo abbiamo voluto ragionare in termini linguistici e glottodidattici su queste difficoltà, consci di non aver che presentato una minima parte di una realtà comunicativa così peculiare, complessa e diffusa nella scuola italiana. Ci auguriamo che le nostre riflessioni possano essere d'aiuto a chi si trova ad operare in tale realtà, il cui fascino, speriamo, possa essere maggiormente apprezzato anche grazie a questo contributo.

BIBLIOGRAFIA

- Andorno C., 2001, *Banca dati di italiano L2. Progetto di Pavia*, CD Rom, Università di Pavia, Dipartimento di linguistica.
- Andorno C., 2010, "Ricerche sull'interlingua", in Toni B. (a cura di), *Italiano Lingua Due. Riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia Romagna*, Tecnodid, Napoli, 53-64.
- Andorno C., Bernini G., 2003, "Premesse teoriche e metodologiche", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, 27-36.
- Andorno C., Sordella S., 2017, "Insegnare italiano nella classe plurilingue", in Ardissinio E. (a cura di), *Insegnare e apprendere italiano*, Mondadori, Milano, 113-140.
- Arcodia G., 2010, "La lingua italiana vista da un cinese", in Rastelli S. (a cura di) *Italiano di cinesi, italiano per cinesi*, Guerra, Perugia, 66-78.
- Balboni P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci Editore, Roma.
- Balboni P.E., 2008, *Le sfide di Babele*, Utet, Torino.
- Barni M., 2011, *Le certificazioni di italiano*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, 123-140.
- Candelier M. & De Pietro J.-F., 2008, "Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques", in Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), *Compétences et contenus – Les curriculums en question*, De Boeck Université, Bruxelles, pp. 147-162.
- Carbonara V., Martini S., 2019, "Un modello operativo per l'approccio pedagogico del *translanguaging*?", *LEND-Lingua e nuova didattica*, XLVIII/4.
- Carta M. 2016, "Prefazione", in Lino B., *Periferie in trasformazione. Riflessi dai «margini» delle città*, Alinea, Firenze, 1-7.
- Chiapedi N., 2010a, "L'insegnamento dell'articolo italiano ad apprendenti sinofoni: i risultati di uno studio sperimentale", in Grassi R., Piantoni M., Ghezzi C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Atti del convegno CIS, Bergamo, 16-18 giugno 2008, Guerra, Perugia, 38-51.
- Chiapedi N., 2010b, "L'articolo italiano nell'interlingua di apprendenti sinofoni. Problematice acquisizionali e considerazioni glottodidattiche", *Italiano LinguaDue*, 2.
- Chini M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ciliberti A., 2012, *Glottodidattica*, Carocci, Roma.
- Cummins E., 1979, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, Working Papers on Bilingualism, No. 19, pp. 121-129.
- De Mauro T., 1997, *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T., 2006, "Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse", *LIDI, Lingue e idiomi d'Italia*, 1.
- De Mauro T., 2015, *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Laterza, Roma-Bari.
- Del Col E., Mineni E., 2013, "L'italiano per studiare", in *LEND Lingua e nuova didattica*, XLII/4, pp. 26-42.
- Della Putta P., 2008, "Insegnare l'italiano a sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici", *Studi di Glottodidattica*, 2.
- Della Putta P., 2012, "Voce, percezione e pazienza: alcune riflessioni sull'insegnamento dell'italiano lingua non materna", *LEND-Lingua e nuova didattica*, XLVI/1.
- Della Putta P., 2016, "I diversi effetti di una tecnica di input enhancement su due tratti tipici dell'interlingua italiana di ispanofoni: i risultati di uno studio di glottodidattica sperimentale", in Valentini A. (a cura di), *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Cesati Editore, Firenze, 85-100.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Dittmar N., 1978, *Manuale di sociolinguistica*, Laterza, Bari.
- Favaro G., 1997, *Progetto di formazione linguistica in Italiano lingua seconda*, Franco Angeli, Milano.
- Favaro G., 1999, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini, Milano.
- Favaro G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- Favaro G., 2010, "Lingua adottiva, lingua seconda. Italiano L2 nella classe multiculturale", in Toni B. (a cura di) *Italiano Lingua Due. Riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia Romagna*, Tecnodid, Napoli, 38-52.
- Foot J., 1999, "Il boom dal basso: famiglie, trasformazione sociale, lavoro, tempo libero e sviluppo alla Bovisa e alla Comasina (Milano), 1950-1970", in Musso S. (a cura di), *Tra fabbrica e società. Mondi operai nell'Italia del Novecento*, Feltrinelli, Milano, 116-134.
- García O., Johnson S., Seltzer K., 2017, *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*, Caslon, Philadelphia.

- Giacalone Ramat A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano*, Carocci, Roma.
- GISCEL, 1975, *Le dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, consultabili al sito <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm>
- Grassi R., 2020, "La reazione all'errore. Implicazioni didattiche e interazionali dei principali tipi di feedback correttivo conversazionale in classe", *LEND lingua e nuova didattica*, XLIX/1.
- Long M., 2007, *Problems in SLA*, Erlbaum, Mahwah-London.
- Lorenzetti L., 2002, *L'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- MIUR., 2019, Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2017/2018, consultabile a <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>
- Rastelli S., 2009, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Scuola di Barbiana, 1967, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Simone R., 1979, "Dalla lingua al «linguaggio»", in Colombo A. (a cura di), *Guida all'educazione linguistica*, Zanichelli, Bologna, 3-61.
- Sordella S., 2018, "Quando le famiglie plurilingui si confrontano con la scuola", *Italiano LinguaDue*, 2.
- Sordella S., Andorno C., 2017, "Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di éveil aux langues nella scuola primaria", *Italiano LinguaDue*, 2.
- Tronconi E., 2011, "Quale italiano insegnare nella classe di L2?", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, 42-59.
- Vedovelli M., 2002, "Italiano come L2", in Lavinio C. (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987 – 1998)*, Bulzoni Editore, Roma, 161-212.
- Vietti A., 2005, *Come gli immigrati cambiano l'italiano*, Franco Angeli, Milano.