

UNA PROPOSTA DIDATTICA PER GLI STUDENTI CINESI: IL FOCUS ON FORM

*Anna De Marco e Eugenia Mascherpa*¹

1. INTRODUZIONE

Questo contributo è volto a provare la validità dell'ipotesi della differenza didattica (Rastelli, 2010) che si articola secondo due punti essenziali: a. un certo tipo di insegnamento può favorire lo sviluppo dell'interlingua; b. l'insegnante può contribuire a migliorare la capacità degli apprendenti di processare l'input e facilitare i processi naturali di acquisizione. In particolare, le ipotesi che muovono il nostro lavoro sono le seguenti: i. il *Focus on Form* ha effetti positivi sull'acquisizione; ii. l'individuazione e l'esplicitazione della regola asseconda l'efficacia dei meccanismi naturali di acquisizione; iii. il feedback negativo sostiene maggiormente l'acquisizione in classe rispetto al feedback spontaneo.

La nostra proposta di sperimentazione fa leva su un modello di intervento didattico differenziato e specifico per gli studenti cinesi. Tale proposta deriva dalla considerazione di venire incontro a due esigenze, una soggettiva (intesa come bisogno degli studenti) che è quella di un costante ricorso da parte degli studenti sinofoni ad una conoscenza dichiarativa della lingua (esplicita), e l'altra oggettiva che riguarda quella di sperimentare l'utilizzo di specifici trattamenti correttivi e di interazione (tra insegnante-studenti e studente-studente) che possano avere l'effetto di velocizzare e di migliorare l'apprendimento linguistico del gruppo in esame.

L'esigenza soggettiva degli apprendenti sinofoni è da imputare alla pratica pedagogica cui sono abituati: modelli deduttivi di insegnamento che incoraggiano, nelle prime fasi di apprendimento, una ricezione e una ripetizione meccanica delle informazioni che spesso risulta decontestualizzata e che inibisce lo scopo pragmatico dando origine a fenomeni di non adeguatezza lessicale. La seconda esigenza cerca di tener conto della distanza tipologica fra le due lingue, distanza che impone una "ricategorizzazione", o meglio di ripensare la categorizzazione appresa mediante la L1, e di imparare a segnalare esplicitamente distinzioni che nella lingua cinese non hanno espressione formale (Giacalone Ramat 2003).

Prima di passare ad analizzare la nostra sperimentazione ci sembra utile illustrare quelli che hanno costituito i recenti sviluppi del rapporto insegnamento-apprendimento della

¹ Università della Calabria; demarco.anna@gmail.com, emascherpa@gmail.com. Anna De Marco ha scritto i paragrafi: 1, 2, 2.1, 2.2, e 6. Eugenia Mascherpa ha scritto i paragrafi: 3, 4, e 5.

grammatica nella letteratura recente e che hanno fatto da sfondo alla proposta presentata in questo contributo.

2. IL RUOLO DELL'INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA

Uno degli interessi principali della ricerca in linguistica applicata, in riferimento all'apprendimento di lingue seconde o straniere, è proprio quello di stabilire l'efficacia o meno dell'insegnamento grammaticale in classe (Doughty e Williams 1998; Lightbown, 2000). La riflessione mirata sulle regole della grammatica e sul funzionamento della seconda lingua sembra essere spesso una delle condizioni necessarie per sbloccare l'interlingua da una possibile fase di stasi (Rastelli, 2009: 62).

Ricerche recenti hanno riconsiderato il ruolo della grammatica nelle classi di lingua per diverse ragioni. Fra queste il fatto che non sembra si possa apprendere una lingua senza un certo grado di consapevolezza. A questo proposito l'ipotesi della *processing hypothesis* (Van Patten, Williams, 2007), sostiene che le caratteristiche della L1 fanno sì che gli studenti siano cognitivamente "incapaci" di notare proprio quegli elementi della L2 che li renderebbero autonomi nel formulare delle ipotesi e dunque di far progredire la loro interlingua.

Come suggerisce Schmidt (1990, 1993, 2001) l'attenzione consapevole alla forma, ciò che è appunto definito "noticing", risulta essere una condizione necessaria per l'apprendimento di una lingua. Nell'enfatizzare il ruolo dell'attenzione egli sostiene che: il concetto di attenzione «[...] is necessary in order to understand virtually every aspect of second language acquisition (SLA), including the development of interlanguages (ILs) over time, variation within IL at particular points in time, the development of L2 fluency, the role of individual differences such as motivation, aptitude and learning strategies in L2 learning, and the ways interaction, negotiation for meaning, and all forms of instruction contribute to language learning» (Schmidt, 2001: 3). È interessante notare, inoltre, che gli apprendenti non riescono ad elaborare l'input per la forma e il significato contemporaneamente e che, dunque, per questo motivo, è necessario che gli apprendenti prestino attenzione alle forme target nell'input (Skehan, 1998 e Tomasello, 1998). L'insegnante può quindi fornire agli studenti degli indizi per interpretare la L2 correttamente indicando loro quale tipo di generalizzazione devono compiere e fare in modo che essi abbandonino le strategie della L1 per fare proprie quelle della L2 (Rastelli, 2009: 64).

Il dibattito più acceso è incentrato soprattutto sulle modalità attraverso cui gli insegnanti dirigono l'attenzione degli apprendenti sugli aspetti grammaticali, senza per questo distogliere il *focus* dal bisogno comunicativo. C'è chi dunque protende per una non interruzione del flusso comunicativo e sostiene che una dose massiccia di un input particolarmente ricco di esempi del fenomeno in questione possa essere sufficiente a favorire l'apprendimento. Chi, invece, ritiene che il solo *triggering* input non sia sufficiente e opta per un'azione mirata sulla grammatica la cui conoscenza possa poi venire integrata in successive attività comunicative.

Tra questi due poli si inserisce la proposta di Long (1991) che distingue due tipi di insegnamento grammaticale: il "Focus on Form" e il "Focus on FormS" (da ora in poi

FonF e FonFS). Il primo si concentra soprattutto su elementi linguistici che sorgono in modo casuale nel corso di lezioni principalmente incentrate sul significato e sulla comunicazione: «Focus on form [...] overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication» (Long, 1991: 45-46). Il secondo dei due approcci equivale a quello dell'istruzione tradizionale che si basa soprattutto sull'insegnamento di elementi discreti della grammatica in lezioni separate. A questi due approcci si unisce poi anche il "Focus on Meaning" che equivale ad una totale omissione dell'attenzione sulla forma linguistica². Il FonFS e il FonF non sono ai poli opposti come lo sono forma e significato. Il FonF comprende un focus sugli elementi formali della lingua selezionati dal docente in base alle richieste dei discenti, mentre il FonFS è limitato solo all'insegnamento delle strutture della lingua a prescindere dai bisogni comunicativi degli allievi. Nel FonF l'assunto fondamentale dell'istruzione è che il significato e l'uso devono essere evidenti all'apprendente già nel momento in cui l'attenzione è rivolta all'apparato formale di cui c'è bisogno per trasmettere il significato.

L'approccio FonF si basa sull'assunto che l'apprendimento derivi da principi cognitivi generali e quindi includa l'apprendimento di un'abilità e come tale comprenda tre fasi: puntare ad una spiegazione formale che includa le differenze fra L1 e L2; prevedere attraverso pratiche esercitative l'uso della grammatica in attività comunicative e non, sia per la comprensione che per la produzione; offrire frequenti opportunità per un uso comunicativo della grammatica per promuoverne un uso accurato e automatico. Una volta che un elemento linguistico viene dichiarato problematico è necessario dedicare un segmento del curriculum per lavorarci su. Un tipo di istruzione che tenga conto della attenzione alla forma, come una parte integrale del compito richiesto agli studenti, sembra costituire un approccio promettente che ha il suo luogo ideale nel contesto di un programma di tipo sperimentale. Concordiamo perciò con Rastelli (2009: 66) nell'affermare che la classe di lingua e la riflessione esplicita sulle regole sembrano essere l'occasione ideale per assecondare l'efficacia dei meccanismi naturali dell'acquisizione linguistica.

Alcuni studi recenti basati sulla ricerca in classe hanno messo in rilievo il fatto che gli studenti, non solo beneficiano del FonF ma che talvolta lo esigano per superare alcune lacune relative a tratti specifici della lingua target (Lightbown, Pienemann, 1993; Swain, 1991, White, Spada, Lightbown, Ranta, 1991).

Non possiamo non sottolineare comunque che, sebbene i risultati dell'insegnamento della grammatica siano confortati dal supporto empirico rimangono delle controversie sul ruolo dell'insegnamento esplicito della grammatica. Queste incertezze sul ruolo della conoscenza dichiarativa della regola astratta è dovuta al fatto che non sembra essere così

² Per quanto riguarda i fondamenti teorici di queste due possibili opzioni la differenza sta nel fatto che il FonF deriva da una presunta somiglianza tra il processo di acquisizione di una L1 e di una L2 e che entrambi i processi sono basati sull'esposizione all'input comprensibile che emerge dall'interazione naturale, mentre il FonFS ignora i processi di acquisizione naturale delle lingue. Tuttavia, si assume altresì che ci siano differenze significative fra i due processi e che, dal momento che l'esposizione alla L2 è insufficiente per far sì che gli apprendenti acquisiscano gran parte della grammatica della L2, è necessaria una sorta di compensazione che consiste nel porre l'attenzione degli apprendenti su alcune forme grammaticali della lingua target.

naturale il rapporto fra ciò che viene insegnato e il modo in cui ciò che viene insegnato viene appreso. Lo stesso Krashen (1985, 1994) ha dichiarato che gli effetti dell'istruzione sono "periferici e fragili" lasciando intendere che la conoscenza esplicita di certe regole non può mai trasformarsi in una conoscenza implicita. D'altra parte la sua teoria del Monitor suggerisce proprio il fatto che l'istruzione formale non può che incrementare di poco la competenza di ciò che viene appreso consapevolmente. Truscott (1996; 1998: 120) afferma che «grammar instruction alone may not promote what he called 'genuine knowledge of language'»³. Ellis et al. (2002: 421) sottolineano altresì che «while there is substantial evidence that focus-on-forms instruction results in learning as measured by discrete-point language tests (e.g., the grammar test in the TOEFL), there is much less evidence to show that it leads to the kind of learning that enables learners to perform the targeted form in free oral production (e.g., in a communicative task)». Non è dimostrata, insomma, una correlazione tra le modalità di insegnamento e le modalità di apprendimento, l'apprendimento implicito ha luogo senza intenzionalità o consapevolezza. Tuttavia, altri studi dimostrano che quando il *focus* sulla forma viene sostenuto per un periodo prolungato di tempo esso contribuisce allo sviluppo di una conoscenza implicita come mostrano gli esiti di produzioni orali spontanee.

2.1. *Apprendimento implicito ed esplicito*

Dopo aver discusso della questione che riguarda i benefici del focus sulla forma ci sembra utile, ai fini di una maggiore chiarezza su quanto accennato riguardo a ciò che pertiene la conoscenza di quello che è esplicito o implicito nell'apprendimento della lingua, fare un breve cenno a tale distinzione.

La differenziazione fra implicito ed esplicito ha origine nella psicologia cognitiva. L'apprendimento implicito si affida senza alcuno sforzo alle risorse attentive centrali: le generalizzazioni sorgono da scambi fra enunciati memorizzati che contribuiscono a formare produzioni schematiche linguistiche produttive. Perciò la conoscenza che ne deriva è sotto-simbolica e riflette una sensibilità statistica alle strutture del materiale appreso. Al contrario, l'apprendimento esplicito coinvolge tipicamente la memorizzazione di una serie di fatti in successione e quindi richiede molto dalla memoria di lavoro. Quello che succede è che l'apprendimento avviene in maniera conscia e risulta in una conoscenza che è simbolica in natura (è cioè rappresentata in una forma esplicita).

Nel caso dell'apprendimento implicito gli apprendenti restano inconsapevoli del fatto che l'apprendimento ha avuto luogo: anche se è evidente dalle risposte che essi danno, non riescono a verbalizzare ciò che hanno appreso. L'apprendimento implicito ha luogo dunque senza intenzionalità o consapevolezza. Schmidt distingue due tipi di consapevolezza: una consapevolezza che include l'attenzione (e dunque la percezione) e la consapevolezza

³ La giustificazione di tale affermazione deriva da una pura osservazione metodologica in quanto i risultati dell'istruzione sulla competenza sono stati valutati semplicemente attraverso l'osservazione della capacità metalinguistica degli studenti e mai sull'effettiva competenza d'uso della lingua.

metalinguistica (che implica l'analisi). La prima include l'attenzione consapevole agli elementi di superficie mentre la seconda implica la consapevolezza di regole astratte che governano particolari fenomeni linguistici. La migliore definizione di apprendimento implicito è l'apprendimento senza alcuna consapevolezza metalinguistica. Cioè il processo responsabile per l'integrazione del materiale nel sistema di interlingua dell'apprendente e la ristrutturazione del sistema prende corpo senza controllo consapevole. Addirittura sembra possibile un apprendimento senza consapevolezza durante l'attenzione (*noticing*). La questione è se si possa realmente concretizzare un apprendimento implicito ovvero senza una sorta di percezione consapevole.

Secondo la psicologia cognitiva (Anderson 1982, 1993, ma vedi anche Decoo, 1996) le due dimensioni della conoscenza implicita/procedurale ed esplicita/dichiarativa sono tutt'altro che indipendenti ed è possibile muovere dalla conoscenza esplicita a quella implicita attraverso una certa pratica o procedura facendo affidamento sulla conoscenza dichiarativa. Il modello che viene proposto è quello a tre stadi: 1. conoscenza dichiarativa, 2. proceduralizzazione della conoscenza (fare pratica nel comportamento o nella procedura, oggetto della conoscenza dichiarativa), 3. automatizzare o mettere a punto la conoscenza procedurale. Ripetuti comportamenti o procedure fanno sì che l'apprendente compia una ristrutturazione della conoscenza dichiarativa in modo da rendere più semplice la conseguente pratica e permettere la combinazione di elementi cooccorrenti in pezzi di lingua sempre più ampi che riducono il carico della memoria di lavoro (che supporta la conoscenza dichiarativa). Una volta entrati nella fase di acquisizione dell'abilità, il rafforzamento, la messa a punto e l'automatizzazione delle nuove conoscenze procedurali acquisite diventano una funzione della quantità di pratica che aumenta la velocità e riduce il numero di errori e la richiesta di risorse cognitive. Secondo la teoria cognitiva dunque la pratica didattica dovrebbe consistere nella pratica dell'uso della lingua, cioè comunicare qualcosa nella lingua oggetto, e allo stesso tempo favorire la permanenza della conoscenza dichiarativa nella memoria di lavoro. Questo si ottiene attraverso il reimpiego delle strutture in esercizi comunicativi che permettono di utilizzare la lingua per trasmettere un significato reale mentre le regole sono conservate nella memoria (disponibilità della conoscenza dichiarativa che viene proceduralizzata durante la pratica). Il concetto di proceduralizzazione implica che le regole vengano acquisite in processi di apprendimento che sono inizialmente espliciti (ma differenti da pratiche meccaniche di esercitazione: uno può mettere in pratica solo ciò che conosce, i drills meccanici, che caratterizzano una certa pratica didattica di stampo comportamentistico, sono definiti generalmente non in base al significato ma in base alle strutture da esercitare).

Uno degli elementi senz'altro influente sulla qualità dell'acquisizione e sulla sua velocità è l'utilizzo dell'intervento correttivo.

2.2. *L'importanza dell'istruzione: quale feedback?*

Un'altra considerazione a favore di un rinnovato interesse per l'attenzione alla forma proviene da una serie di ricerche volte ad indagare gli effetti dell'istruzione sullo sviluppo di

certe forme linguistiche e del *feedback* correttivo. Tali ricerche indicano che l'istruzione grammaticale ha un effetto significativo sullo sviluppo dell'accuratezza formale. Altri studi sperimentali su soggetti bilingui (franco-canadesi) in classi intensive di lingua francese hanno mostrato l'inadeguatezza di approcci basati solo sul *focus on meaning* nonostante esposizioni prolungate all'input (Ellis, 1997; Mitchell, 2000). Una riconsiderazione dell'istruzione della grammatica all'interno delle classi di lingua, dunque, è prova di effetti positivi dell'istruzione grammaticale (Ellis, 2001, 2002; Larsen-Freeman & Long, 1991).

In accordo con l'ipotesi del *noticing* l'idea essenziale è che gli aspetti dell'input di L2 che gli apprendenti devono notare, ma che raramente notano, richiede una sorta di intervento pedagogico. Le forme della lingua target non vengono acquisite se non vengono notate e uno dei modi attraverso cui l'insegnamento può influenzare questa osservazione è quello di aumentare la salienza delle forme della lingua target nell'input, far notare che una certa struttura esiste e che occorre con una certa frequenza. Notare non vuol dire acquisire ma ne è il prerequisito. È importante però che l'insegnante segnali che sta segnalando perché non è sempre possibile verificare quanta attenzione gli studenti prestino agli interventi degli insegnanti. Esempi di procedure pedagogiche includono l'input visivo e la riformulazione orale/uditiva. Gli studi sulle prime non sono stati positivi, come nel caso di interventi sul formato del carattere, in quanto questi non sembrano essere sufficientemente salienti, mentre le riformulazioni uditive hanno dato risultati positivi, in particolare il *feedback* negativo. La ripresa deve essere comunque attuata in relazione allo sviluppo dell'interlingua. Gli apprendenti beneficiano soprattutto di riformulazioni concentrate su uno o due elementi della lingua per i quali sono pronti dal punto di vista dello sviluppo.

L'apprendimento in classe è caratterizzato dalla possibilità di modulare il *feedback* correttivo (o negativo). L'intervento correttivo si può definire come un insieme di interventi tempestivi, mirati, selettivi, motivati e non valutativi (Rastelli, 2009: 55). Se l'insegnante riesce a gestire qualitativamente la sua azione correttiva ha molte probabilità di influenzare positivamente l'acquisizione. Nel par. 5 illustreremo le differenti strategie per l'attuazione di un intervento correttivo che può facilitare l'attenzione sulla forma da parte dell'apprendente.

3. L'ACQUISIZIONE PROCEDE PER TAPPE IMPLICAZIONALI

La ricerca nel campo dell'acquisizione di lingue seconde ha messo in evidenza il fatto che gli apprendenti acquisiscono le strutture in una sequenza predicibile nonostante essi non ricevano un'istruzione specifica su una o un'altra struttura (Pienemann, 1984, 1998). Molte delle ricerche in questo campo sono state realizzate in ambienti esterni alla classe per cui gli studenti sono stati esposti ad una varietà di dati linguistici senza alcun ordine prestabilito. Tutto ciò a conferma del fatto che le sequenze sono la conseguenza di meccanismi o processi interni all'apprendente piuttosto che di una consistente esposizione all'input. Altre ricerche hanno inoltre dimostrato che laddove il percorso di sviluppo degli apprendenti sembrava differire dalle sequenze universali si trattava di apprendenti in *setting* di istruzione guidata che controllavano rigorosamente il loro accesso alle forme linguistiche che non

erano ancora state loro insegnate. Come se in un certo senso gli apprendenti stessero apprendendo una differente lingua target con evidenti effetti sul percorso di sviluppo. L'idea è quindi che l'acquisizione delle sequenze di apprendimento può in realtà dipendere dall'esposizione degli apprendenti ad una certa varietà di lingua (e di strutture della lingua) piuttosto che dall'ordine di presentazione delle strutture determinato da considerazioni di ipotetica semplicità linguistica o dall'osservazione di sequenze di apprendimento.

La Teoria della Processabilità (TP) spiega l'emergenza della possibilità di usare certe strutture grammaticali e non la loro perfetta padronanza. Pienemann individua 4 stadi: al primo stadio le parole rimangono tipicamente invariate; al secondo stadio l'apprendente comincia ad annotare le parole che ha già imparato distinguendo prima i tratti grammaticali che hanno una più chiara natura semantica già evidente nella rappresentazione concettuale, come il numero nel nome e il tempo o la persona nel verbo; al terzo stadio l'apprendente è in grado di scambiare i tratti singolare e femminile all'interno del sintagma; al quarto stadio l'informazione viene scambiata tra le teste di sintagmi diversi. Tuttavia, come ha mostrato Pienemann, (Pienemann 1986, 1989) focalizzare l'attenzione su ciò che è, in termini di sviluppo, troppo avanzato può interferire con i progressi dell'apprendente. Secondo L'Ipotesi di Insegnabilità, infatti, «l'insegnamento risulta del tutto inutile se insiste su strutture che appartengono a stadi troppo avanzati, per i quali l'apprendente non è pronto non avendo ancora acquisito e, almeno in parte automatizzato, le procedure necessarie per produrre le strutture degli stadi precedenti» (Bettoni, Di Biase 2007: 87). L'apprendente è pronto in due sensi: per l'emergenza delle strutture dello stadio immediatamente successivo; per una migliore padronanza delle strutture dello stato attuale. La sequenza di sviluppo dipende dalla distanza sintattica tra gli elementi i cui tratti richiedono l'unificazione: «più lontani sono sintatticamente, maggiore è il costo di elaborazione per l'apprendente, più tardi ne avverrà l'apprendimento» (Bettoni, Di Biase, 2007: 84).

Uno dei motivi per cui è importante una focalizzazione sulla grammatica riguarda proprio le considerazioni sull'ipotesi dell'insegnabilità secondo cui, mentre certe sequenze di sviluppo dell'interlingua sono fisse e non possono essere in nessun modo modificate dall'insegnamento della grammatica, altre strutture possono beneficiare molto dall'istruzione ogni volta che vengono insegnate. È possibile perciò influenzare le sequenze di sviluppo in modo positivo a patto però che l'insegnamento grammaticale coincida con la disponibilità dell'apprendente a muovere allo stadio di sviluppo successivo della competenza linguistica (Lightbown, 2000).

Sebbene l'insegnamento grammaticale non riesca ad ottenere effetti relativi alla modificazione delle sequenze di acquisizione esso ha innegabili effetti facilitativi sulla velocità, sul livello ultimo dell'acquisizione della L2, e soprattutto risulta vantaggioso rispetto alla semplice esposizione alle forme target, nel garantire un apprendimento durevole nel tempo.

In un approccio di questo tipo ha senso allora la proposta didattica del FonF, che abbiamo illustrato sopra, che ha proprio lo scopo di favorire il passaggio da conoscenze dichiarative verso conoscenze procedurali e automatizzate.

Le regole migliori candidate al FonF sono quelle che non vengono notate dagli apprendenti a causa della loro complessità (difficoltà nell'elaborazione del rapporto forma

funzione).

Nella nostra sperimentazione, che descriveremo nel dettaglio oltre, abbiamo impiegato come focus strutturale il passato prossimo. La scelta della struttura, non è stata casuale ma è stata fondata sui seguenti criteri: la disponibilità degli apprendenti ad acquisire la regola in questione; la moderata difficoltà della regola (spettro di applicazione della regola e astrazione delle categorie semantiche, aspettualità); problemi di distanza strutturale nell'accordo.

Prima di entrare nel merito della sperimentazione ci sembra opportuno analizzare le caratteristiche degli apprendenti oggetto della nostra ricerca in quanto proprio le caratteristiche culturali e linguistiche di questi apprendenti hanno mosso in una direzione sperimentale la nostra pratica didattica.

4. L'APPRENDENTE SINOFONO: DISTANZA TIPOLOGICA E CULTURALE

Nella lingua cinese esiste una pregnanza della sintassi, la categoria morfologica è infatti attribuita sulla base della posizione sintattica (Banfi, 2003). Non abbiamo variabilità del nome e del verbo in cinese; i morfemi sono sostituiti da marche lessicali o sintattiche. L'apprendente sinofono deve elaborare categorie nuove quali la definitezza (per l'articolo), il genere (per i nomi e gli aggettivi), il tempo, la persona e la finitezza (per il verbo) e – in misura molto minore – il numero (che per alcune categorie, ad esempio i pronomi personali, è presente in cinese). È possibile che l'acquisizione di queste categorie si manifesti linguisticamente solo quando esse siano state elaborate cognitivamente, e non prima. Per quanto riguarda il verbo, ci aspettiamo che gli apprendenti usino dapprima le cosiddette forme basiche, le quali designano il contenuto lessicale del verbo ma sono prive di morfologia funzionale e spesso si traducono in forme – copia di quelle usate dall'interlocutore madrelingua:

It: *Che cosa mangi?*

Ch: *Mangi pane.*

Il docente non può ignorare che la distanza tipologica tra le due lingue sia un fattore di ritardo nell'acquisizione della morfologia. Il principale problema che chi insegna ai cinesi si troverà ad affrontare è quello di riuscire a far capire che la parte più importante del verbo italiano è quella finale. Un aspetto del problema che tocca da vicino la didattica è stabilire come insegnare le categorie cognitive che sostengono le categorie linguistiche e come si può testare l'acquisizione di queste categorie al di là del loro apprendimento mnemonico.

Una risposta possibile risiede nell'approccio cognitivo di Anderson (che abbiamo illustrato sopra) sulla base del quale, impostare la proposta del modello sequenziale del FonF, faciliterebbe a nostro avviso l'automatizzazione della conoscenza implicita. L'ipotesi è che aiutare a costruire la rappresentazione astratta della grammatica della lingua-obiettivo, cioè la conoscenza dichiarativa, possa generare le competenze linguistiche necessarie che consentano l'automatizzazione di certe strutture e dunque facilitino la conoscenza implicita.

La conoscenza dichiarativa, inoltre, è più confacente alle caratteristiche degli studenti sinofoni. Essi, infatti, non amano partecipare ad attività di tipo comunicativo o ludiche, preferiscono osservare standosene in disparte (fase del silenzio); più sono grandi e più sembra marcato questo atteggiamento di chiusura iniziale, rilevato soprattutto nei maschi pre-adolescenti e adolescenti. Spesso si sottovaluta questa paura di “perdere la faccia”, che anima lo studente sinofono. Per capire queste dinamiche è imprescindibile indagare aspetti del sistema formativo in Cina che riguardano l’approccio al sapere e i concetti di apprendimento e insegnamento. È necessario considerare le possibili divergenze tra stili di apprendimento degli studenti e stili d’insegnamento dei docenti. Oxford e Anderson (1995: 201) sostengono che i conflitti possono sorgere quando lo studente ha un modo di apprendimento che differisce dal modo d’insegnamento del docente, che non comprende le motivazioni culturali e personali che sono all’origine del conflitto.

Per esempio il problema della diffidenza degli studenti sinofoni verso le attività ludiche può essere compreso a partire dal concetto confuciano di educazione, secondo cui il processo di apprendimento è caratterizzato da sforzo, sacrificio, dedizione e impegno. «Questa idea di apprendimento porta gli studenti cinesi ad associare giochi e attività comunicative in classe all’intrattenimento e li rende scettici nei confronti del loro utilizzo come strumenti di apprendimento» (D’Annunzio, 2009: 29). Inoltre bisogna tenere presente come il processo di apprendimento in Cina sia essenzialmente un processo di emulazione degli antichi o dell’autorità. La ricaduta didattica è il considerare gli allievi dei contenitori da riempire attraverso la lettura dei classici, la memorizzazione e la ripetizione del materiale come lavoro individuale e non come lavoro di gruppo o discussione tra allievi. Nel mondo occidentale invece permane il sistema educativo socratico la cui direzionalità è antitetica al concetto confuciano. L’educazione è un processo di autoeducazione che si genera all’interno dell’allievo che, opportunamente guidato dal maestro, matura autonomamente il proprio punto di vista sulle cose.

Se nel nostro sistema formativo la memorizzazione è stata abbandonata da decenni, in Cina rappresenta ancora un momento importante nel processo di comprensione. Un modello operativo molto diffuso nella scuola cinese consta di 4 fasi: ricezione, ripetizione, revisione, riproduzione. L’apprendimento è essenzialmente ricezione: raccolta di informazioni senza specificarne l’utilità o lo scopo pragmatico perché ritenuto irrilevante ai fini dello studio. Le informazioni sono comprese attraverso la ripetizione. Una volta che gli studenti hanno recepito e memorizzato le informazioni sono pronti per la fase della revisione o analisi.

Nel modello più seguito nella didattica dell’italiano (Balboni, 1994; 1998; 2002), al contrario, le fasi prevedono: un approccio globale al testo, analisi e sintesi, secondo il modello della percezione descritto dalla psicologia della Gestalt.

La fase della “globalità” (che non vuol dire “intuizione”, “approssimazione”) consiste nel primo approccio ad una conversazione autentica tra compagni, ad una favola, dal racconto di un’esperienza vissuta fuori della scuola, ad uno spezzone televisivo, ad una canzone, ad una conversazione con il docente, ad una pagina di un libro di testo e così via: si tratta di quel testo orale, scritto o audiovisivo su cui poi si interviene in maniera analitica.

Il passaggio dalla percezione globale a quella analitica avviene durante i vari passaggi dalla comprensione superficiale a quella profonda e deve essere guidata da opportune attività; partendo dal testo si muove all'analisi vera e propria, alla focalizzazione su aspetti specifici, e poi alla fase di sintesi/riflessione per:

- a. gli atti comunicativi che si vogliono far acquisire: li si fa individuare nel testo, poi li si drammatizza, li si fissa e li si riutilizza, guidando gli allievi nella riflessione sull'aspetto funzionale che hanno acquisito;
- b. gli aspetti grammaticali, cioè fonologici, morfosintattici, lessicali, testuali;
- c. i temi culturali impliciti o espliciti nel testo, soprattutto laddove divergono da quelli della cultura di provenienza e quindi vanno fatti osservare e comprendere;
- d. i linguaggi non verbali, soprattutto se il testo di partenza è un video.

Questa “molecola dell'apprendimento”, costituita dalla serie globalità-analisi-sintesi, è il nucleo dell'attività di acquisizione della lingua che, attraverso la sintesi e la riflessione, permette all'apprendimento temporaneo di evolvere in acquisizione permanente, portando le nuove informazioni ad “accomodarsi”, come dice Piaget, nella mente insieme al patrimonio pre-esistente.

Le divergenze più vistose tra i due modelli, dunque, sono il momento dedicato alla comprensione che nel modello cinese è relegato alla terza fase, mentre nel modello italiano si trova nella prima fase, e il momento della produzione che, da ultimo nel modello cinese, è richiesto sin dalla prima fase del modello italiano. La memorizzazione è attivata solo nelle fasi di analisi e sintesi, mentre è la tecnica preferita dagli studenti cinesi, diretta conseguenza dello studio mnemonico della propria lingua madre, il mandarino. Il metodo di apprendimento della lingua madre è così pervasivo da riflettersi nell'insegnamento e nella valutazione delle lingue straniere attribuendo, per esempio, in base al numero di parole memorizzate dallo studente, l'appartenenza ad un livello di conoscenza di una Lingua Straniera. Dal modello didattico cinese è esclusa ogni forma di riflessione sull'uso pragmatico della lingua: i modelli memorizzati dei classici non sono sufficienti a esplicitare i corretti usi pragmatici delle forme linguistiche in contesti diversi. Lo studio di una LS si riduce a quello della grammatica e del lessico della lingua straniera, ma avulso dalla competenza comunicativa e socio-pragmatica.

La distanza culturale nel concetto di educazione è quindi un elemento da tener conto nella pratica didattica, per gli insegnanti cinesi il primo obiettivo da raggiungere nell'insegnamento è la conoscenza della grammatica. Nessuna attenzione è rivolta al contesto comunicativo, alla funzione dell'elemento linguistico, etc. Come ravvisato da Paine (1992) e da Tang (1997) la trasmissione della conoscenza avviene attraverso un processo di imitazione e ripetizione, pertanto il metodo d'insegnamento è prevalentemente deduttivo; laddove nell'approccio comunicativo è fortemente induttivo. Allora, insistere su processi di inferenza con studenti sinofoni è demotivante e significa non prendere in considerazione né i diversi stili di apprendimento né la distanza culturale. Questo non significa riproporre in maniera acritica il metodo di apprendimento cinese, ma guidare gradualmente lo studente cinese verso l'uso di approcci metodologici differenti: partire dalle loro abitudini per cercare di abbreviare i tempi di inserimento, per evitare l'uso inadeguato del lessico perché appreso

in situazioni non contestualizzate, privilegiare argomenti linguistici che siano a loro più familiari come la struttura tema/commento e l'aspetto verbale. D'altra parte è stato già osservato come le attività didattiche che hanno raggiunto migliori risultati siano quelle che prevedono un lavoro individuale basato sull'osservazione, l'applicazione di una regola, la memorizzazione, la regolarità e la trasparenza del compito. Un modello operativo proposto dalla D'Annunzio (2009) prevede 4 fasi: l'osservazione, in cui lo studente si concentra su alcune strutture linguistiche; la pratica limitata, esercitazioni guidate sul riconoscimento delle strutture linguistiche precedentemente osservate, con compiti di memorizzazione meccanica o di fissazione delle strutture; l'analisi e la pratica più complessa, in cui si chiedono agli studenti brevi produzioni strutturate, guidate; la produzione creativa, in cui il compito è più complesso, si tratta infatti di produzioni libere da parte degli studenti.

Riteniamo che tale modello possa essere integrato dalla strategia del FonF, suddivisibile in 5 fasi: esplicitazione della regola; modelli testuali in cui è presente ed evidenziata graficamente la forma che si vuole osservare e analizzare, in modo da attivare il *noticing*; esercizi strutturati sul riuso della forma target con attività di correzione della sola forma obiettivo; produzione in ambiente guidato, con *recast* tra pari; produzione libera.

5. SPERIMENTAZIONE

L'attività di sperimentazione ha coinvolto due gruppi di studenti: il primo gruppo, sottoposto alla sperimentazione, composto da 15 studenti cinesi e il secondo gruppo, con il ruolo di controllo, composto da 18 studenti di cui 14 ispanofoni, 1 tedesca, 2 ceche e 1 slovena.

La sperimentazione è stata suddivisa in tre fasi: la somministrazione di un pre-test, il trattamento (6 incontri di circa due ore ciascuno) e un post test.

Il pre-test ci è servito ad evidenziare il percorso delle sequenze acquisizionali degli studenti permettendoci di posizionarli allo stadio 4 del modello proposto da Pienemann. Ossia si è ritenuto che gli studenti fossero pronti per l'apprendimento del passato prossimo. L'apprendente comincia, in questo stadio, a costruire SV più complessi, per es. con l'ausiliare *avere* seguito dal verbo lessicale marcato *-to* (passato); la copula accordata in numero con il predicato aggettivale o nominale (come abbiamo visto precedentemente).

La struttura del test è stata articolata in 4 attività: 1. correzione di frasi grammaticalmente scorrette; 2. inserimento di parole date in un testo con relativo accordo; 3. verbalizzazione di un racconto illustrato; 4. produzione orale spontanea. La stessa tipologia di prove è stata utilizzata per il post-test.

La prima fase della sperimentazione ha previsto l'esplicitazione della regola di formazione del passato prossimo in italiano. La spiegazione ha fornito agli studenti la forma target su cui focalizzare l'attenzione nei testi presentati nella seconda fase.

Gli apprendenti hanno avuto modo di osservare, infatti, la struttura obiettivo in testi autentici scritti e orali nei quali ricorreva più volte l'elemento linguistico target. L'attenzione è stata focalizzata sul significato per spostarsi man mano sulla forma e ritornare così, dopo averla osservata nell'uso, alla ricostruzione/spiegazione della regola questa volta da parte

degli studenti e con l'aiuto dell'insegnante. Le tecniche per dirigere l'attenzione degli studenti sulla forma target sono state prevalentemente due: innalzamento del tono della voce e trattamento grafico della forma.

“Notata” la forma ci si è esercitati sul suo impiego, dapprima con esercizi strutturati per poi passare gradualmente al reimpiego in diversi contesti di utilizzo. Come attività sono stati utilizzati esercizi strutturati (basati sul contenuto), ma solo nelle fasi di riuso immediato dopo la spiegazione della regola e il *noticing*, in quanto si ritiene che siano poco utili ai fini dello stimolo delle abilità cognitive. Molto più usate sono state le attività di produzione guidata e spontanea, dalla produzione orale e scritta di situazioni impostate precedentemente e con riferimento a modelli testuali osservati in precedenza, alle produzioni più libere sia orali sia scritte, ad attività di trasformazione testuale, al dictogloss. La preferenza verso queste tipologie di attività deriva dal fatto che sono le uniche a mettere in evidenza i reali problemi degli studenti con la forma target in esame e, quindi, a indicare le aree di intervento del docente al fine di attivare la riflessione metalinguistica negli studenti. Si precisa che con questo termine non si intende il lessico specialistico dei grammatici, né le ripetizioni delle regole astratte da parte degli studenti, ma solo la riflessione sulla forma che porta uno studente a riformulare la sua espressione linguistica avvertita, evidentemente, come deviante rispetto a uno standard. In effetti molti sono gli esempi di riformulazioni spontanee da parte degli studenti presenti nel nostro *corpus* di trascrizioni orali.

1. *parla ehm ha parlato*
2. *siamo andat ehm siamo andate a mensa*
3. *ieri sera sono andato uh sono andata a mensa*

Le strategie di insegnamento apprendimento si sono basate molto sul *feedback* esplicito tra studenti e docenti e tra studenti stessi. Anzi, si è cercato di attivare e mantenere il *recast* tra pari, pratica all'inizio ostacolata dagli studenti. Il trattamento consiste in una riformulazione da parte dell'insegnante o di un altro apprendente, che non blocca il flusso della comunicazione ma anzi lo manda avanti aggiungendo richieste o informazioni, come si vede dall'esempio.

4. [studente] *Ieri ho andato al cinema.*
5. [docente] *Sei andato al cinema? Sei andato a vedere cosa?*

Si è fatto uso anche del *prompt*, ossia una segnalazione implicita di un errore, tesa a dirigere l'attenzione su un elemento della frase, senza fornire altri dettagli.

6. [studentessa] *Ieri io e Anna siamo andata a mensa*
7. [docente] *Tu e Anna ...*
8. [studentessa] *... siamo andate*

In ultimo è stata utilizzata anche la correzione esplicita, con spiegazione della regola.

9. [studentessa] *Dopo Benigni è uscita*

10. [docente] *Non “uscita”, ma “sono uscito”. “Uscito” deve accordarsi con il soggetto.*

La regola di formazione del passato prossimo è stata suddivisa in vari momenti esplicativi, distribuiti nelle lezioni. Si è partiti dalla formazione del passato con ausiliare *avere* e il comportamento dei verbi transitivi; si è passati poi alla formazione del passato con i verbi riflessivi e l'uso dell'ausiliare *essere*; si è continuato con i verbi di movimento e l'uso di *essere* facendo attenzione all'accordo di genere tra soggetto e participio; si è affrontato lo spinoso problema dei verbi intransitivi e della variabilità di selezione dell'ausiliare (*essere* o *avere*). Come ultima fase è stata proposta una ricapitolazione sulla formazione del passato prossimo.

I dati dimostrano che gli studenti hanno acquisito le regole su cui si è lavorato attraverso l'esplicitazione della regola e strategie mirate all'apprendimento. L'80% degli apprendenti usa la forma canonica del passato prossimo non più la sua versione basica – solo il participio – con l'ausiliare *avere*, cosa che invece non si riscontra nel gruppo di controllo, in cui si rileva qualche caso di uso del solo participio, e l'uso esteso dell'ausiliare *avere*. Il 75% degli studenti del gruppo trattato utilizza il passato prossimo con ausiliare *essere* rispettando gli accordi tra soggetto e SV.

11. *Ha rubato la banana, è entrato nella questura, ha parlato con la polizia*
12. *Johnny è uscito, ha incontrato due vecchi e gli ha detto che si è sentito strano*
13. [gruppo di controllo] *Abbiamo stato studiando un po' e sabato sera abbiamo stato in una festa*
14. [gruppo di controllo] *Lui andato alla tenda, ha comprato una plasma tv*

Persistono usi devianti, ma concentrati su fenomeni non ancora trattati come la posizione del soggetto postverbale con verbi inaccusativi, la differenza tra pronomi riflessivi e pronomi complemento e la selezione dell'ausiliare con i verbi modali.

Casi interessanti, che dimostrano l'attivazione di una riflessione metalinguistica negli studenti, sono le deviazioni dalla regola con il verbo *diventare* seguito da un gruppo nominale non introdotto da preposizione e pertanto plausibilmente scambiato per un oggetto diretto (fenomeno presente in un terzo degli studenti). Altro caso interessante sono i fenomeni di ipercorrettismo come per esempio il tentativo di applicare il comportamento dei verbi riflessivi nella formazione del passato prossimo a tutti i verbi preceduti da pronomi atoni, non facendo la distinzione tra pronomi riflessivo e pronomi complemento:

15. *Ti sei successo*

Quest'ultimo esempio è davvero interessante perché mette in evidenza uno dei possibili limiti/punti di forza dell'insegnamento esplicito, dipende dal punto di vista da cui osserviamo: la conoscenza dichiarativa potrebbe generare confusione nel breve periodo, ma essere utile nel rimodellare l'interlingua, nell'attivare processi dinamici all'interno del sistema linguistico dell'apprendente, soprattutto nei casi a rischio di fossilizzazione.

Nel gruppo di controllo invece il focus è stato solo sul significato, ossia l'attenzione degli studenti non è stata diretta su nessuna forma in particolare, ma di volta in volta su forme che casualmente si presentavano nei testi selezionati. Il feedback correttivo ha interessato

tutte le forme linguistiche, ma senza enfasi, limitandosi a ripetere la forma nella sua versione corretta. Non si è segnalato cioè l'uso deviante, lasciando agli studenti il compito di integrare l'informazione. Inoltre non c'è stata nessuna esplicitazione delle regole o attivazione di processi di induzione.

I risultati del test della produzione spontanea mostrano molte più difficoltà in questi studenti nella gestione dell'uso del passato, nonostante la maggiore vicinanza tipologica delle lingue. La maggior parte (i 2/3), infatti, preferisce usare sempre il presente, mentre 1/3 usa il passato prossimo estendendo l'uso dell'ausiliare *avere*. Pertanto nel gruppo di controllo possiamo dire acquisito solo l'uso del passato prossimo con ausiliare *avere*, mentre instabili risultano gli altri *steps* relativi alla formazione del passato prossimo.

16. *Sono tornata di Roma, sono stata là quattro giorni e ho tornato lunedì*
17. *Ha ritornato alla casa*
18. *La tv s'ha rotto, quando arrivato al negozio...*
19. *Ieri mi ho svegliato presto per studiare italiano*

6. CONCLUSIONI

Il lavoro non può certo dirsi concluso, bisognerà accertarsi a distanza di tempo della permanenza delle strutture acquisite nel gruppo oggetto di trattamento e verificarne le eventuali differenze con il gruppo di controllo. Anche i gruppi di controllo andrebbero diversificati maggiormente, sia per composizione – maggiore diversificazione nella provenienza degli studenti o al contrario maggiore omogeneità con il gruppo oggetto di analisi –, sia per il tipo di trattamento effettuato.

Dai risultati, seppur parziali di questa sperimentazione, possiamo senz'altro sottolineare l'efficacia del *feedback* correttivo che ha favorito il passaggio dalla conoscenza dichiarativa alla produzione sistematica del fenomeno in questione attivata in compiti di tipo comunicativo. Il *recast* è il modo migliore di intervenire purché venga usato selettivamente e non in maniera indiscriminata per tutti gli errori.

L'integrazione delle sequenze di acquisizione nella pratica didattica si è rivelata utile nel favorire una maggiore ricezione degli studenti verso le strutture oggetto della sperimentazione. I risultati delle ricerche sulle sequenze di acquisizione e dunque sulla emersione temporale e implicazionale delle sequenze ci ha permesso di graduare la presentazione della struttura in questione e di assecondare le naturali tappe di acquisizione delle sequenze nei nostri apprendenti.

Il criterio di emersione (*Emergence Criterion*, primo uso sistematico di una struttura, Pienemann, 1984) dell'interlingua ci ha permesso di valutare gli esiti delle produzioni e di verificare come acquisite non le forme corrette quanto piuttosto quelle utilizzate in maniera sistematica.

L'istruzione dunque fa la differenza e il compito dell'insegnante ci appare sempre più quello di aiutare e indirizzare gli studenti verso una più ampia applicazione dei fenomeni

oggetto di istruzione e di muovere da una conoscenza dichiarativa verso un'automatizzazione delle conoscenze procedurali via via acquisite.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anderson, J. R. (1982), Acquisition of cognitive skill, in *Psychological Review*, 89: 369-406.
- Anderson, J. R. (1993), "The BSB Model: A simple nonlinear autoassociative neural network", in M. Hassoun (ed.), *Associative Neural Memories*, NY: Oxford U. Press, New York.
- Balboni, P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni, P. E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET Libreria, Torino.
- Balboni, P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Banfi, E. (2003), *Italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano.
- Bettoni, C., Di Biase, B. (2007), "Come sviluppare la resa in grammatica del lessico in italiano L2: un esperimento in una scuola primaria di Sydney", in *Studi di Glottodidattica*, 2: 82-94.
- D'Annunzio, B. (2009), *Lo studente di origine cinese*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Decoo, W. (1996), "The Induction-Deduction Opposition: Ambiguities and Complexities of the Didactic Reality", in *IRAL, International Review of Applied Linguistics*, vol. 34, n° 2: 95-118.
- Doughty, C., Williams, J. (1998), *Focus on Form in Class Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis, R. (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R. (2001), "Investigating form-focused instruction", in *Language Learning*, 51: 1-46.
- Ellis, E. et al. (2002), "Doing focus-on-form", in *System*, Vol. 30, Issue 4: 419-432.
- Giacalone Ramat, A. (2003), "Verbi italiano e cinese a confronto e questioni di acquisizione del verbo italiano da parte di sinofoni", in E. Banfi (a cura di), *Italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano, pp. 25-56.
- Krashen, S. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*, Longman, Harlow.
- Krashen, S. (1994), "The input hypothesis and its rivals", in N. Ellis (a cura di), *Implicit and explicit learning of languages*, Academic Press, London.
- Larsen-Freeman, D., Long M. H. (1991), *An introduction to second language acquisition research*, Longman, New York.
- Lightbown, P. (2000), "A Response to Lightbown's (2000) Anniversary Article: Classroom SLA Research and Second Language Teaching", in *Applied Linguistics* 21/4: 431-62.
- Lightbown, P., Pienemann, M. (1993), "Comments on Stephen D. Krashen's Teaching issues: Formal grammar instruction", in *TESOL Quarterly*, 27: 717-722.

- Long, M. H. (1991), "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", in K. de Bot, R. Ginsberg, C. Kramsh (a cura di), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 39-52.
- Mitchell, R. (2000), "Applied Linguistics and Evidence-based Classroom Practice: The Case for Foreign Language Grammar Pedagogy", in *Applied Linguistics* 21, 3:281-303.
- Oxford R. L. and Anderson N.J. (1995), "A cross-cultural view of learning styles", in *Language Teaching*, 28: 201-215.
- Paine, L. (1992), "Teaching and modernization in contemporary China", in R. Hayhoe (a cura di), *Education and Modernization: The Chinese experience*, Pergamon Press, Oxford.
- Pienemann, M. (1984), "Psychological Constraints on the Teachability of Languages", in *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 186-214.
- Pienemann, M. (1986), "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna, pp. 307-326.
- Pienemann, M. (1989), "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses", in *Applied Linguistics*, 1: 52-79.
- Pienemann, M. (1998), *Language processing and second language development: Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann, M. (2005), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann M., Mackey A. (1993), "An empirical study of children's ESL development", in P. McKay (a cura di), *ESL development: Language and literacy in schools. Volume 2: Documents on bandscale development and language acquisition*, National Languages & Literacy Institute of Australia and Commonwealth of Australia, Canberra, pp.115-259.
- Pienemann, M., Johnston M., Brindley G. (1998), "Constructing an Acquisition-based Procedure for Second Language Assessment", in *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 2: 217-243.
- Rastelli, S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Schmidt, R. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11: 129-158.
- Schmidt, R. (1993), "Awareness and second language acquisition", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 206-226.
- Schmidt, R. (2001), "Attention. In *Cognition and second language instruction* (Robinson, P. Ed.), Cambridge University Press, Cambridge, 3-32.
- Swain, M. (1991), "French immersion and its offshoots: Getting two for one", in B. Freed (a cura di), *Foreign language acquisition: Research and the classroom* M.A., Heath, Lexington, pp. 91-103.
- Tang, D. (1997), "The Design of the Current Educational System in China", Paper presented at the *Hunter Branch Seminar*, Australian Education Research Association, University of Newcastle, Australia.

- Tang, D., Absalom, D. (1998), "Teaching Across Cultures: Considerations for Western EFL teachers in China", in *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, vol. 3, n. 2: 117-132.
- Tomasello, M. (1998), "Introduction: a cognitive functional perspective on language structure", in M. Tomasello (a cura di), *The New Psychology of Language*, Erlbaum, Hillsdale.
- Truscott, J. (1996), "The case against grammar correction in L2 writing classes", in *Language Learning*, 46, 2: 327-369.
- Truscott, J. (1998), "Noticing in second language acquisition: a critical review", in *Second Language Research*, Vol. 14, 2: 103-135.
- White, L., Spada, N., Lightbown, P. M. , Ranta, L., (1991), "Input enhancement and L2 question formation", in *Applied Linguistics*, 12: 416-432.
- Van Patten, B., Williams, J., (2007), *Theories in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.