

EDUCAZIONE LINGUISTICA E BISOGNI DEGLI ALUNNI (STRANIERI)

*Marina Chini*¹

1. INTRODUZIONE

La riflessione che intendiamo proporre in questa sede sposta l'attenzione dalla ricerca acquisizionale sui sistemi di interlingua ai soggetti apprendenti, in particolare, ma non solo, di lingua materna diversa dall'italiano, e ai loro bisogni linguistici e comunicativi specifici², al fine di evidenziare alcuni suggerimenti che possiamo trarne sul piano dell'educazione linguistica, intesa nel senso dell'insegnamento volto allo sviluppo e al potenziamento delle abilità linguistico-comunicative, ma anche metalinguistiche, svolto trasversalmente dai docenti di discipline linguistiche e non. La ricerca acquisizionale ci ha convincentemente mostrato che lo sviluppo di una competenza linguistica in L2 segue alcuni percorsi costanti, risponde ad alcuni principi, radicati nella facoltà umana del linguaggio e nella cognizione umana, applica alcune strategie che è utile saper riconoscere e utilizzare anche in chiave didattica (Bettoni, 2001; Chini, 2005; Grassi, Bozzone Costa, Ghezzi, 2008; Andorno, 2009, in questo n. della rivista). Tuttavia è pure noto che i percorsi acquisizionali si differenziano talora, pur in modo non sostanziale, in un certo senso più quantitativo che qualitativo (per esempio, in ordine alla velocità di acquisizione), in relazione a fattori di tipo individuale, legati anche ad attitudini, motivazioni, interessi, atteggiamenti e bisogni, oltre che a fattori socio-ambientali (grado di integrazione, contesto e tipo di input che media l'accesso alla lingua, distanza sociale e culturale; Bettoni 2001, cap. 4; Chini 2005, cap. 4). Per un docente è dunque utile tenere conto di tali fattori per meglio comprendere esiti e difficoltà dell'apprendimento linguistico, per intervenire laddove gli è possibile, modificandoli in senso positivo (per esempio facilitando l'integrazione nel gruppo dell'alunno, modificando e adeguando il suo tipo di input, rendendolo comprensibile e interessante, ecc.) e, più in generale, è non solo opportuno, ma doveroso tenere conto dei bisogni, comunicativi, affettivi e relazionali degli alunni per impostare una didattica realistica e rispettosa del discente.

In questo contributo le nostre riflessioni sui bisogni linguistici degli alunni saranno svolte anche alla luce di principi di educazione linguistica ormai piuttosto condivisi, in particolare a partire da quelli proposti trent'anni fa dal GISCEL in un contesto un po' diverso, sostanzialmente italo-dialettale (cfr. Tesi GISCEL 1975, v. *infra* par. 2). Riteniamo che essi possano suggerirci ancora oggi qualcosa di utile, se riattualizzati nell'odierno quadro storico e scolastico italiano contrassegnato dalla forte presenza, soprattutto in alcune aree come la Lombardia, di molti soggetti e alunni immigrati da paesi con altre lingue, dunque alloglotti (nell'anno 2008/2009, la Lombardia è la regione

¹ Università di Pavia.

² Sul tema rimandiamo alle recenti riflessioni a più voci raccolte in Pistolesi (2007).

con il maggior numero di alunni non italiani, 151.898 – uno studente su 10, contro una media nazionale di uno ogni 15 – ; tra le province, Milano, con 57.999 alunni stranieri, è al primo posto sia a livello regionale che nazionale. Il 42,8% degli studenti stranieri che frequenta le scuole lombarde è nato in Italia da genitori immigrati (fonte: Caritas e Fondazione Migrantes *Dossier Statistico* 2009).

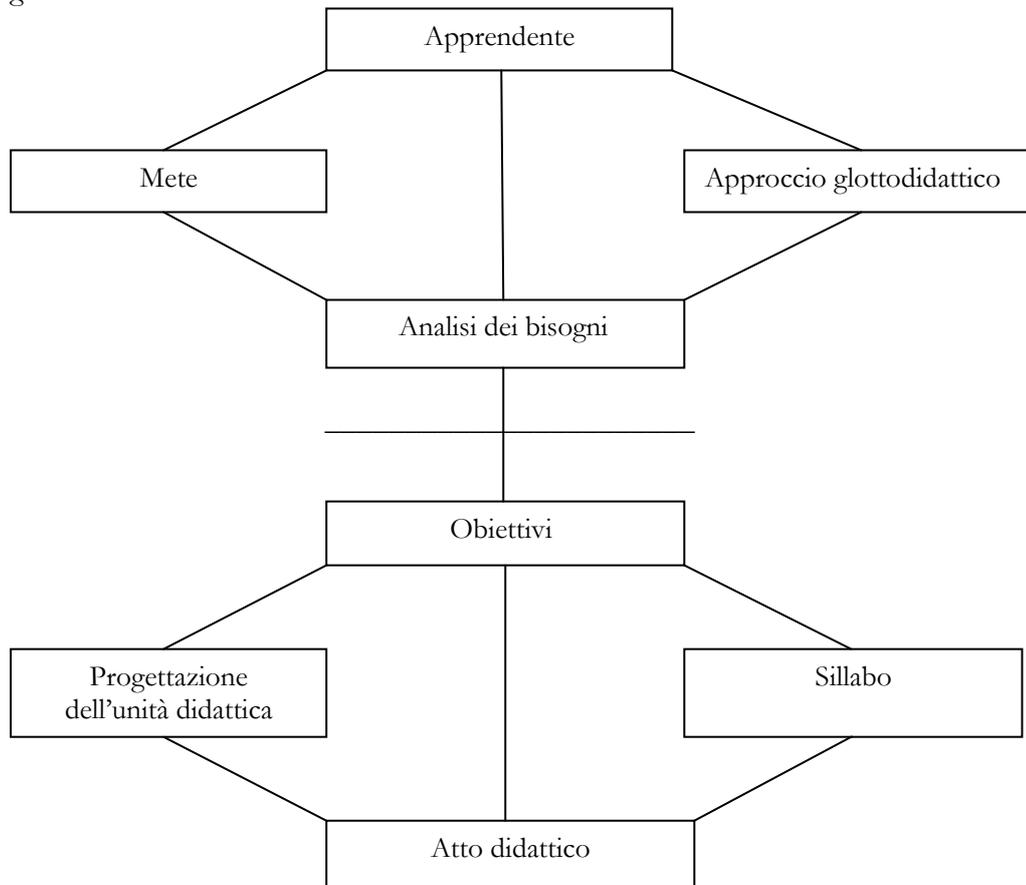
Seguiremo due piste complementari sull'educazione linguistica, a partire da:

1. i bisogni linguistico-comunicativi degli alunni stranieri alloglotti (portatori del resto di conoscenze linguistiche legate alla loro storia personale), inseriti nella scuola italiana, italoфона, ma sempre più chiamata ad una dimensione europea;
2. l'esperienza di contatto linguistico in classi e scuole vieppiù multietniche vissuta dagli alunni italoфoni (che tra l'altro costituiscono i principali modelli linguistici dei loro compagni alloglotti).

2. I BISOGNI LINGUISTICI DEGLI ALUNNI, CON PARTICOLARE ATTENZIONE AGLI ALLOGLOTTI

Preliminarmente collochiamo il discorso sui bisogni, anche linguistici, dell'alunno, in un modello didattico o meglio glottodidattico che tenga conto dei principali agenti e fattori in gioco (apprendente, insegnante, contesto, contenuti e metodologia). Possiamo qui riprendere il modello presentato da Diadori (2000: 111).

Figura 1.



Tenendo cioè conto delle mete generali e specifiche dell'educazione (socializzazione, promozione della persona, apertura all'altro, sviluppo cognitivo e culturale) e sulla scorta dell'approccio didattico scelto, a partire dai bisogni dell'apprendente vengono formulati gli obiettivi didattici, sulla cui base si progettano conseguentemente unità didattiche e sillabo, con i suoi vari contenuti (nel caso della didattica linguistica: vocaboli, nozioni, regole grammaticali, atti comunicativi, testi, funzioni³; cfr. Ciliberti, 1994, cap. 7; Lavinio, 2000).

Questo modello, piuttosto schematico, vale per l'insegnamento della lingua straniera (LS) a scuola, ma può essere applicato anche a quello di una L2 come l'italiano appreso in Italia, con l'avvertenza che in tal caso i bisogni dell'alunno sono decisamente più drammatici e vitali. Riprendiamo qui tale modello soprattutto al fine di evidenziare quel *locus* fondamentale del processo didattico in cui l'analisi dei bisogni funge da base per la formulazione degli obiettivi di un'azione didattica adeguata, che valorizzi il soggetto apprendente con le sue caratteristiche motivazionali, affettive e appunto con le sue necessità, siano essi bisogni legati alla sua personalità e al suo essere soggetto in crescita in uno specifico contesto relazionale, siano essi bisogni sociali, di tipo culturale e poi professionale, importanti soprattutto a partire dall'adolescenza, almeno in parte indotti dal contesto (Freddi, 1994: 96-97).

I bisogni, ma anche gli atteggiamenti degli apprendenti (sui secondi, pure molto influenti non ci soffermiamo), dipendono infatti anche dall'età, dalla precedente esperienza scolastica e linguistica, da modalità e ritmi di apprendimento interiorizzati; tutto ciò porterebbe a differenziare e a personalizzare molto il discorso sui bisogni, anche linguistici, in considerazione del singolo soggetto considerato, cosa che ci è qui preclusa (non solo perché chi scrive non è specialista in campo psico-pedagogico); è tuttavia opportuno che il docente si preoccupi di tale personalizzazione davanti agli alunni concreti cui si trova di fronte (cfr. Favaro, 2007). In questa sede ci limitiamo ad alcune riflessioni e precisazioni dotate di una valenza di tipo generale e di più immediata pertinenza rispetto al bisogno linguistico.

Il tema dei bisogni linguistici è stato particolarmente enfatizzato a partire dagli anni '70 all'interno degli approcci comunicativi e nozionali-funzionali, fatti propri dal Consiglio d'Europa ("Progetto Lingue Moderne"), dal quale sono emerse le proposte del Quadro Comune Europeo per le lingue (o *Framework*⁴) che funge da riferimento per l'insegnamento delle lingue seconde in Europa. I suddetti approcci comunicativi e funzionali propongono infatti di insegnare all'apprendente le forme linguistiche legate alle nozioni e funzioni necessarie per soddisfare i suoi bisogni linguistico-comunicativi all'interno del nuovo ambiente in cui si viene a trovare. Quelli considerati sono però *in primis* bisogni linguistici dell'emigrato (adulto), sue esigenze comunicative legate al

³ Si distinguono di norma sillabi proposizionali, focalizzati su conoscenze e capacità ora di tipo formale-grammaticale (livelli e strutture del codice linguistico) ora funzionale (legati a funzioni più generali, con inventario di intenzioni, argomenti e testi che l'apprendente deve saper affrontare: saluto, conversazione su vari temi, testi scritti o orali), e sillabi procedurali, basati su compiti e attività da proporre in classe (Ciliberti, 1994, cap. 7; Lavinio, 2000).

⁴ Il cosiddetto *Framework* (Consiglio d'Europa, 2002, traduzione italiana di Bertocchi, Quartapelle; cfr. pure Vedovelli, 2002; Vedovelli, 2005 illustra una certificazione dell'italiano L2 conforme al *Framework*) propone 6 Livelli di competenza standardizzati, raggruppabili in 3 macrolivelli (A = basico o elementare, suddiviso in A1 e A2; B = indipendente o intermedio, suddiviso in B1 e B2; C = competente o avanzato, suddiviso in C1 e C2).

lavoro, alla famiglia, alla salute, ai rapporti sociali, all'abitazione⁵. Su questa base, a partire dagli anni '70, si sono tra l'altro formulati i cosiddetti "Livelli soglia" per le varie lingue europee (cioè i livelli minimi di competenza linguistica che consentono al discente di sopravvivere, dal punto di vista linguistico, in un paese straniero e di stabilire contatti sociali con parlanti nativi; cfr. per l'italiano Galli de Paratesi, 1981).

Un tale approccio, pensato prioritariamente per adulti (emigrati, studenti, visitatori, commercianti, ecc.), a nostro parere se applicato all'apprendente bambino o ragazzo necessita di correttivi, o per lo meno di integrazioni. Riteniamo che un'accezione più larga di bisogno linguistico sia più interessante e congrua alla specificità di un apprendente minore, in piena età evolutiva, e che sia quindi opportuno che il docente di materie linguistiche (ma non solo) l'abbia presente.

Una considerazione più compiuta del concetto di bisogno (linguistico) si affaccia negli approcci umanistico-affettivi all'insegnamento linguistico⁶, i quali infatti fanno leva non solo sui bisogni comunicativi "immediati" e superficiali dell'alunno, ma anche su quanto delle sue motivazioni profonde, dei suoi interessi, della sua affettività e storia personale è legato alla lingua, o meglio alle lingue (Freddi, 1994: 187-191). Tale interpretazione "umanistica" del bisogno linguistico ci sembra costituire una cornice più adeguata al nostro discorso, in linea, tra l'altro, con un'attenzione alla persona del discente, sollecitata anche in più punti dalle recenti *Indicazioni per il curricolo* del MPI (settembre 2007, p. 17), ma già presente in molti documenti, decreti ministeriali o leggi sulla scuola, non solo di questi ultimi anni⁷. Ricordiamo che tali *Indicazioni*, fra l'altro, parlano della necessità di «tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità, e delle sue fragilità», ribadendo altresì che «lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, ecc.» e che «è importante che i docenti definiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti».

Il bisogno linguistico, nell'alunno nativo e in quello immigrato, in realtà si coniuga dunque con una serie di altri bisogni, di natura relazionale e affettiva, ma anche identitaria e psicologica (Valtolina, 2006), oltre che cognitiva, che non possono essere trascurati, pena la banalizzazione dell'approccio allo stesso bisogno linguistico (cfr. Favaro, 2002, cap. 10). È compito della scuola fornire e potenziare il mezzo linguistico (L1, L2, altre lingue) per consentire all'alunno di soddisfare tali bisogni, sia immediati che profondi, o almeno per aiutarlo ad esprimerli più chiaramente a sé e agli altri, ponendo, tra l'altro, le premesse perché un educatore attento possa contribuire a rispondervi.

⁵ Tali bisogni vengono tradotti in obiettivi comunicativi, focalizzando l'attenzione sulle espressioni che servono maggiormente per la vita quotidiana dell'emigrato nel nuovo ambiente, vengono specificati a livello di funzioni (es. saper chiedere e dire il nome; saper salutare, saper accettare e rifiutare), a livello di nozioni (generali: tempo, spazio, qualità; nozioni legate alle funzioni, agli argomenti: nome, indirizzo, saluti, lessico relativo all'ambiente frequentato, alla professione), a livello di forme linguistiche necessarie ad esprimere nozioni e funzioni in una certa L2.

⁶ Essi si caratterizzano per es. per l'invito a creare situazioni didattiche che minimizzino le resistenze psico-affettive dell'apprendente (paura del ridicolo, rapporto competitivo con la classe, senso di inadeguatezza).

⁷ Anche l'art. 1 della legge 53/2003 si orienta a tali principi, richiamandosi «Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia ecc.».

Tale riflessione rimanda alle (almeno) 4 valenze o proprietà specifiche della lingua (Freddi, 1994: 29-30), cui possono essere ricollegati i bisogni linguistici:

1. la **valenza comunicativa**, ritenuta comunemente la primaria, quella che consente all'uomo di entrare in contatto con i suoi simili e di interpretarne i messaggi;
2. la **valenza pragmatica**: con la lingua si agisce (si promette, si giura, si consiglia, si ordina), incidendo sulla realtà (micro- e macro-)sociale;
3. la **valenza espressiva**: mediante la lingua si esprimono sentimenti, timori, angosce, attese, preferenze, si porta alla luce il proprio mondo interiore e, aggiungeremmo, con Le Page-Tabouret-Keller (1985), si producono anche “atti di identità”;
4. una **valenza culturale-matetica** (dal gr. *máthēsis* ‘apprendimento’): tramite la lingua apprendiamo contenuti culturali, schemi di pensiero e comportamento, nozioni (scientifiche, storiche, ecc.), informazioni.

Tali valenze si possono raccordare alle principali funzioni del linguaggio, evidenziate da Bühler, Jakobson, Halliday e altri. Alcune funzioni, dette “primarie” (Halliday, 1975; Freddi, 1994) perché si riconoscono nello sviluppo linguistico infantile, rispondono pure a bisogni dei nostri alunni, italofoeni e alloglotti (le prime 7 della seguente *tabella 1*, basata su Freddi, 1994: 31; cfr. pure Diadori, 2000: 97, Tab. 4.2); per l'educazione linguistica hanno rilevanza pure altre funzioni in un certo senso meno basilari, come la poetica e la metalinguistica (in corsivo nella *tabella 2*); tra parentesi l'etichetta della funzione all'interno dell'analogo modello, a 6 funzioni, di Balboni (1994: 44), molto simile; alle varie funzioni sono affiancate le valenze della lingua cui esse si correlano più tipicamente (secondo Freddi, 1994: 32):

Tabella 1. *Modello funzionale di Halliday (Freddi 1994: 31-32; B = etichetta di Balboni 1994)*

SCOPI	FUNZIONI COMUNICATIVE PRIMARIE	VALENZA DELLA LINGUA
Soddisfare i propri bisogni comunicativi	Strumentale	Comunicativa
Interagire con gli altri	Interazionale (B: interpersonale)	Comunicativa
Gestire i comportamenti altrui	Regolatoria (B: regolativo-strumentale)	Pragmatica
Scambiare informazioni e opinioni	Referenziale-informativa (B: referenziale)	Culturale-matetica
Scoprire il mondo	Euristica	Culturale-matetica
Manifestare se stessi	Personale (B: personale)	Espressiva (e pragmatica)
Esprimere la propria creatività	Immaginativa	Espressiva
<i>Usare la lingua per scopi espressivi</i>	<i>Poetica</i> (B: poetico-immaginativa)	<i>Culturale ed espressiva</i>
<i>Descrivere la lingua e il suo funzionamento</i>	<i>Metalinguistica</i> (B: metalinguistica)	<i>Culturale matetica</i>

Un modello simile propone Balboni (1994), con qualche modifica e semplificazione, non sempre indolore (vengono sacrificate per es. le funzioni euristica e immaginativa, a nostro parere non secondarie per bambini e ragazzi); Balboni fa poi corrispondere alle sei funzioni della lingua alcuni tipici atti.

Tabella 3: *Funzioni e atti comunicativi (Balboni 1994: 44)*.

FUNZIONI	ATTI
Personale	presentarsi, esprimere il proprio stato fisico, i gusti, l'età
Interpersonale	salutarsi, congedarsi, offrire, accettare, rifiutare, attirare l'attenzione
Regolativi-strumentale	dare e ricevere istruzioni, ordini, consigli
Referenziale	chiedere e dare informazioni, spiegare, descrivere, raccontare fatti
Poetico-immaginativa	capire e produrre scarti rispetto alla norma, descrivere mondi immaginari
Metalinguistica	definire una parola, riflettere sulla grammatica, sulla comunicazione

Questi modelli sono adatti a essere tradotti in obiettivi glottodidattici, aiutando a individuare e selezionare le strutture linguistiche più utili (in L1, ma per quanto ci concerne soprattutto in L2) per assolvere le funzioni comunicative primarie, gli atti e i generi comunicativi corrispondenti (Balboni, 1994: 44; Diadori, 2000: 107). Così, ai fini delle funzioni primarie, corrispondenti ai principali bisogni linguistici di un alunno (in tondo nella *tabella 2*), è opportuno nei primi momenti dell'inserimento dell'alunno straniero concentrare l'attenzione (nella comprensione, poi nella produzione) sulle forme linguistiche più tipiche per svolgere tali funzioni, per esempio, per la funzione personale su pronomi e forme verbali deittiche di prima persona singolare (*io, eccomi, mi chiamo X*), sul lessico fondamentale delle emozioni e degli stati fisiologici e psicologici; per la funzione interazionale-interpersonale su deittici di seconda sg. e pl., su strutture interrogative (*tu come stai?, giocate con me?*); per la funzione regolativo-strumentale su forme imperativali, esortative (*fai questo, andiamo*); per la referenziale ed euristica su strutture sintattiche affermative e negative, sul lessico fondamentale, in particolare su quello relativo ai principali campi di esperienza dell'alunno e alle tematiche disciplinari trattate in classe. In seguito possono essere introdotte forme testuali più ampie, corrispondenti alle varie funzioni e atti (es. il diario, la lettera per l'atto di presentarsi; il racconto, la relazione, la cronaca per fornire informazioni; l'avviso, la ricetta per le istruzioni).

Queste indicazioni, piuttosto tecniche e operative, finalizzabili alla concreta progettazione di percorsi didattici di L2, ovviamente non esauriscono l'ambito dell'educazione linguistica per gli alunni stranieri, semmai forniscono qualche spunto per le sue fasi iniziali; una parte importante di essa verrà tuttavia svolta da tutti quei docenti e, anche involontariamente, dai compagni che forniranno all'alunno alloglotto, nelle più varie forme e occasioni, strumenti e modelli linguistici, ma anche motivazioni, per esprimersi, leggere la realtà italiana, implicarsi, riflettere e interagire nel contesto italiano; gli forniranno, insomma, motivi per imparare l'italiano, per viverlo come una lingua non solo utile, ma che interessa, che riguarda una parte significativa del vissuto e della crescita personali.

2. ELEMENTI E PRINCIPI PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEGLI ALUNNI ALLOGLOTTI

Se questo è il quadro in cui ci collochiamo, venendo al concreto dell'esperienza degli alunni alloglotto nella scuola italiana, in particolare durante le prime fasi del loro inserimento, riteniamo che un'educazione linguistica attenta ai loro bisogni non possa prescindere dal fatto che essi devono, come nota in parte Favaro (2002: 34):

- «orientarsi/riorientarsi nella nuova scuola e nell'ambiente di accoglienza», acquisendo regole, esplicite e non, anche sociali, di interazione e interpretazione, pure codici non verbali, riferimenti e categorie culturali e spazio-temporali, ruoli vigenti in tale ambiente;
- «comunicare e interagire con i pari e con gli adulti, in situazioni diverse», quotidiane, scolastiche e ludiche, formali e informali;
- «studiare e apprendere i contenuti del curriculum comune», il che comporta: sapere leggere e scrivere (quindi essere alfabetizzati o rialfabetizzati nella nuova lingua), comprendere (e poi produrre) messaggi e testi di diversa complessità, scritti e orali, spesso con lessico specialistico, saper concettualizzare, studiare, apprendere, memorizzare, verbalizzare contenuti culturali (spesso legati ad una cultura diversa dalla propria), applicando stili di apprendimento talora diversi da quelli più praticati nella scuola d'origine, oltre che spesso non immediatamente correlabili all'esperienza concreta dell'alunno (cfr. anche Favaro, 2003);
- nella nostra scuola italiana gli alunni sono pure presto chiamati ad una riflessione metalinguistica, di tipo grammaticale, sulla lingua e le sue strutture, una riflessione che utilizza termini e categorie non universalmente note e talora anche molto dibattute (dalla nozione di soggetto o complemento, a quelle di aggettivo, articolo e tempo verbale);
- devono inoltre apprendere una seconda o terza lingua europea accanto all'italiano.

Tenendo conto di tali bisogni e delle richieste che la scuola fa all'alunno alloglotto, riflettiamo ora sui principi che possono ispirare un'educazione linguistica attenta a tali bisogni. A tal fine riteniamo preziosi alcuni dei dieci principi del GISCEL (1975, riportati, fra l'altro, in Simone, 1976: 321-330 e in Ferreri, Guerriero, 1998: 81-92), che commentiamo e decliniamo brevemente in riferimento alla situazione odierna:

1. «lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con [...] tutte le capacità espressive e simboliche» (*Principio 1*), quindi in vista e tramite l'integrazione dell'alunno alloglotto nel gruppo-classe e nelle sue attività (possibilmente, anche in gruppi amicali extra-scolastici misti, interetnici, come molte indagini documentano essere spesso il caso; cfr. Chini, 2004: 107); tale integrazione viene prioritariamente mediata dall'uso combinato del linguaggio verbale e di altri linguaggi, visivi, mimico-gestuali, misti, dal ricorso ad esperienze didattiche implicanti anche la dimensione operativa, collaborativa e corporea, ad esperienze ludiche ed espressive, in cui il linguaggio si integra in modo "naturale" in un orizzonte semiotico e affettivo-relazionale ricco (pensiamo, tra l'altro, anche al ricorso a laboratori teatrali e musicali con tali finalità).

2. Le capacità linguistiche vanno quindi sviluppate non come fini a se stesse, ma come «strumenti di una più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale» (della classe, e non solo; *Principio 2*). Questo, tra l'altro, richiede una chiara consapevolezza, da parte del docente, della forte valenza interpersonale e culturale della comunicazione linguistica, traducendosi di preferenza in uno stile didattico partecipativo, in cui il contributo dell'alunno viene promosso, sostenuto e adeguatamente valorizzato (e non solo se vi sono alunni stranieri), anche quando è linguisticamente deficitario. In tale ottica lo sviluppo delle capacità linguistiche può essere perseguito all'interno di percorsi di apprendimento significativo, basato sull'esperienza, legato a interessi vitali del soggetto apprendente (Rogers, 1973⁸).
3. «La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualità» (*Principio 3*). Tale principio, che negli anni '70 suggeriva un realismo educativo attento al retroterra linguistico, spesso anche dialettale, degli alunni, per tenerne conto nella didattica, letto nell'attuale contesto invita il docente a sviluppare un serio interesse per le varie lingue di partenza degli alunni alloctopi, per le loro principali caratteristiche genetiche e strutturali, oltre che per la situazione familiare e ambientale in cui gli alunni si trovano a vivere, a usare e apprendere le lingue, *in primis* la lingua materna e l'italiano L2. Molto dell'approccio all'italiano di questi alunni dipenderà dal grado di integrazione della loro famiglia nel contesto italofono, dagli atteggiamenti verso le lingue e le culture che la famiglia immigrata nutre verso di esso e che gli italofoeni nutrono verso il gruppo immigrato di cui l'alunno fa parte. In un'ottica più prettamente linguistica, questo principio invita il docente ad informarsi sulle L1 degli alunni (e su altre lingue a loro note), in modo che la sua didattica dell'italiano possa essere più consapevole e informata del contesto in cui si colloca, dei prerequisiti presenti e di quelli da fornire. In tal modo il docente di italiano potrà per esempio, talora richiamare categorie grammaticali e regole dell'italiano presenti anche nelle L1 degli apprendenti, oppure potrà utilizzare talora un approccio di tipo contrastivo, in particolare in occasioni di lezioni di tipo metalinguistico, su aspetti dell'italiano L2 (o anche delle altre lingue insegnate a scuola) fortemente divergenti da L1. Tale principio ci pare recuperare un bisogno dell'alunno forse misconosciuto (non solo linguistico), quello di vedersi considerato e valorizzato con le proprie peculiarità, compresa la L1, lingua che l'alunno (e la sua famiglia) può a ragione desiderare mantenere.
4. «La scoperta della diversità linguistica “è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale e storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società» (*Principio 4*). Se originalmente tale principio mirava a rendere gli alunni consapevoli, ovviamente con gradualità e buon senso, della ricchezza

⁸ Lo psicologo Carl Rogers (1902-1987) è fautore di un approccio umanistico che considera la persona umana nella sua interezza, valorizzandone la dignità, le potenzialità latenti, la creatività, contro riduzionismi meccanicistici.

linguistica interna alla società italiana (varietà e registri dell'italiano, dialetti e lingue di minoranza), nel contesto attuale, a dimensione sempre più europea, ci sembra che esso inviti a fare in modo che l'alunno anche straniero, sempre con gradualità, si apra, oltre che alle varietà italiane autoctone, alla conoscenza delle lingue europee insegnate nella scuola italiana, tanto più che a volte egli è già entrato a contatto con esse prima della migrazione (pensiamo alla familiarità di molti alunni arabofoni e africani con il francese; alla conoscenza dello spagnolo di alunni di origine latino-americana; alla pratica dell'inglese o di alcune sue varietà, anche semplificate o coloniali, in alunni indiani, pakistani, filippini, africani). Naturalmente, soprattutto se si tratta di lingue europee totalmente ignote, sarà opportuno dare la priorità al consolidamento della lingua italiana nell'alunno alloglotto, prima di esporlo ad esse e prima di pretendere che si orienti in esse. Riteniamo tuttavia che, data la situazione effettiva di lingua in contatto che stanno vivendo oggi l'Italia e l'italiano (e non solo), sarà possibile da presto cominciare qualche esplorazione in tali territori spesso solo parzialmente "stranieri", per esempio tramite osservazioni linguistiche su prestiti, su testi (es. canzoni) e prodotti (legati all'informatica, allo sport, alla musica, ecc.) che hanno introdotto tracce di lingue europee studiate a scuola nel vissuto e nel discorso degli Italiani, compresi ragazzi e giovani. Se invece tali lingue europee sono almeno in parte e in alcune varietà già note all'alunno straniero, sarà opportuno valorizzare al meglio tale sua competenza, spesso superiore a quella dei compagni italofoeni; in alcuni casi potrà essere opportuno aiutare a distinguere eventuali varietà locali, regionali o ridotte di tali lingue (si pensi ai pidgin a base inglese o francese parlati in molte ex-colonie inglesi e francesi) dalla varietà standard (ad esempio, di inglese o francese) insegnata a scuola.

5. Più principi di educazione linguistica del GISCEL invitano poi opportunamente per gli alunni italiani, ma possiamo aggiungere per gli alloglotti, «a tenere d'occhio non solo le capacità produttive, ma anche quelle ricettive, verificando il grado di comprensione di testi scritti o registrati» (*Principio 5*), sviluppando «l'aspetto sia orale sia scritto» (*Principio 6*). Riteniamo che anche per l'italiano L2 vada salvaguardata la priorità dell'orale sullo scritto, in particolare quella della comprensione orale (che va adeguatamente facilitata, con le tecniche del *teacher talk*⁹, prima di essere valutata, almeno nei primi tempi) e quella del parlato (fornendo occasioni significative e motivanti di produzione, dapprima con pochi interlocutori, poi con la classe). Ovviamente la cura dello scritto ha pure particolare rilevanza nella scuola, sia perché molta parte dello studio si svolge su testi scritti, sia perché spesso la valutazione degli alunni e delle prestazioni loro richieste verte su produzioni scritte; tra l'altro l'allenamento allo scritto è sollecitato anche dal contesto quotidiano (non solo scolastico) dell'alunno, ricco di messaggi scritti. L'italiano scritto va comunque introdotto in modo funzionale e graduale, sfruttando anche l'input del vissuto quotidiano, dapprima nel senso della fruizione (lettura), poi della sua produzione (scrittura, cominciando con scritti utili per comunicare, per ricordare, per raccontarsi), insistendo da principio sui suoi caratteri più basilari, in seguito sulle

⁹ Sul parlato dell'insegnante e l'interazione didattica in classi plurilingui in Italia segnaliamo la rigorosa ricerca di Grassi (2007).

difficoltà ortografiche e sintattico-testuali, con la consapevolezza delle difficoltà suppletive che esso comporta rispetto al parlato.

6. Anche per gli alunni stranieri, pur in un secondo momento, «occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali» (*Principio 7*), addestrando in seguito «alla conoscenza e all'uso dei diversi linguaggi speciali» (*Principio 8*), infine alla capacità metalinguistica (*Principio 9*). Va rispettata dunque nell'educazione linguistica, degli stranieri come dei nativi, una progressione naturale dalla lingua comune, d'uso, alla lingua per lo studio, compresa la metalingua della grammatica. Purtroppo però spesso tale passaggio risulta forzatamente più veloce e meno graduale per gli alunni stranieri, che vengono inseriti nelle scuole appena giunti in Italia senza conoscere neppure la lingua d'uso e che sono a maggior ragione a digiuno della lingua dello studio e delle discipline scolastiche, compresa la grammatica. In tale situazione è necessario che ogni docente sia per lo meno cosciente del compito impegnativo fronteggiato dall'alunno alloglotto, chiamato (quasi) contemporaneamente ad acquisire competenze anche tecnico-disciplinari, a imparare contenuti culturali, oltre che a orientarsi nel nuovo ambiente scolastico, avendo a disposizione risorse in L2 inizialmente scarse. In tale contesto la priorità nella didattica rivolta all'allievo alloglotto e poi nella valutazione del percorso svolto deve essere accordata, per un periodo di tempo sufficiente, all'acquisizione del mezzo linguistico, in particolare all'apprendimento delle varietà d'uso e poi di studio, meno ai contenuti disciplinari, se non a quelli presentati in modalità sufficientemente accessibili all'alunno stesso nella specifica fase acquisizionale che sta attraversando.

Sulla scorta anche di tali principi possiamo ora tornare ai bisogni degli alunni stranieri e insieme alle richieste che la scuola fa loro (sopra elencati da 1-5), suggerendo qualche ulteriore spunto per la didattica. In linea generale l'ordine in cui li abbiamo elencati rispecchia anche la loro rispettiva e relativa urgenza e priorità e può insieme costituire una proposta ragionevole di scansione temporale degli interventi del docente. Dapprima sarà dunque opportuno fornire alcuni strumenti, anche linguistici, per aiutare l'alunno ad orientarsi nel nuovo ambiente, poi alcune *routines* per partecipare alla vita della classe (presentarsi, entrare in contatto, richiedere l'attenzione, chiedere aiuto, denominare gli oggetti presenti), e per parlare di sé e della propria vita quotidiana (scuola, famiglia, casa, gioco, corpo, cibi, negozi, strada, soldi). In queste prime fasi sarà utile puntare soprattutto sulla lingua parlata, dapprima fornendo un input chiaro, frasi semplici e brevi, legate al contesto, aiutando la comprensione con il supporto anche di immagini e della deissi. Si lavorerà dunque sulla comprensione orale e poi sulla produzione orale, rispettando un'eventuale fase di silenzio che può talora presentarsi. Solo in seguito sarà opportuno focalizzare l'attenzione sullo scritto (fruizione, poi produzione): parole, brevi frasi, in seguito brevi testi, dapprima legati al quotidiano (lettere, biglietti, liste, poi brevi cronache).

L'approccio allo scritto può risultare difficoltoso in varia misura, in dipendenza dalle esperienze precedenti. Può, per esempio, non essere troppo complesso nel caso di bambini già alfabetizzati, specie se con l'alfabeto latino (ad esempio, alunni ispanofoni, albanesi, rumeni); ovviamente alcune peculiarità grafiche dell'italiano (doppie, digrammi

e trigrammi, uso delle grafie con il grafema *b*, del nesso *cq*, grafie etimologiche ecc.), che pongono tra l'altro problemi anche agli alunni nativi, saranno di accesso faticoso agli alunni stranieri; sarà dunque opportuno graduare quanto viene loro chiesto, evitando in un primo momento di insistere troppo su tali difficoltà grafiche e puntando più sulle grafie meno problematiche e più conformi all'effettiva pronuncia. Vi è inoltre il problema delle grafie che in lingue diverse corrispondono a suoni diversi e che richiedono particolare ed esplicita focalizzazione nella didattica (ad es. in albanese, ma pure nelle rese in pinyin del cinese, il grafema *c* ha valore diverso dai valori che ha in italiano, cioè *c* = *ç* [ts]). Le difficoltà sono decisamente superiori per chi conosce sistemi di scrittura diversi, per es. sistemi consonantici (es. arabo, aramaico), nei quali è facoltativa l'indicazione delle vocali (di solito affidata a segni diacritici).

L'approccio all'italiano scritto è propedeutico all'approccio alla lingua dei libri di testo, cioè alla lingua dello studio (Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003; Valentini, Bozzone Costa, Piantoni, 2005), ma non coincide con esso. Quest'ultimo richiede molto più che la mera capacità di decodificare testi scritti in italiano, come risulta anche dall'esperienza con alunni italiani; esige infatti una competenza linguistica sostenuta da competenze cognitive, metatestuali e culturali, messe in luce, ad esempio, dalla retorica contrastiva (Connor, 1996).

A tale proposito ricordiamo la distinzione di Cummins (1989), rilevante anche ai fini didattici, fra abilità comunicative interpersonali di base in L2 (con un acronimo inglese BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*), che in si possono sviluppare in 1-2 anni (ma che anche dopo alcuni mesi possono essere già di livello discreto), e che vanno curate fin dalle prime fasi per rispondere ai bisogni comunicativi di base, da un lato, e competenza linguistica cognitivo-accademica in L2 (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*), dall'altro, che secondo gli studiosi può raggiungere il livello del nativo solo dopo 5-7 anni. Essa va curata soprattutto dopo che sono state raggiunte le competenze comunicative di base. Va evitato l'implicito e semplicistico paragone fra il rendimento degli alunni stranieri e quello degli italofoeni nativi appena i primi cominciano a disporre di una competenza comunicativa accettabile (in termini di BICS), in quanto si tratta di livelli diversi di competenza linguistica, essendo il linguaggio di tipo cognitivo-accademico, funzionale allo studio, molto più complesso, per esempio, dal punto di vista sintattico e lessicale, e di acquisizione più tardiva. In attesa (e in vista) di un suo pieno conseguimento ovviamente l'alunno verrà gradualmente guidato ad impadronirsi di tale competenza, possibilmente cominciando ad affrontare testi di studio facilitati (ora sempre più disponibili, anche in rete), dapprima poco esigenti dal punto di vista della difficoltà concettuale, legati al contesto, per poi gradualmente avvicinarsi a testi contenenti concetti astratti, indipendenti dal contesto e via via più esigenti dal punto di vista cognitivo.

Quanto alla riflessione metalinguistica (su cui cfr. Andorno, Bosc, Ribotta, 2003; Andorno, 2005 e in questo n. della rivista), riteniamo conveniente evitare posizioni estremiste che ne assolutizzino l'importanza (evitando, per esempio, di iniziare l'insegnamento dell'italiano con lezioni di grammatica astratte, avulse dalla lingua per la comunicazione), o che al contrario la rifiutino. Dalla ricerca è noto come fin dall'età prescolare si sviluppi nel bambino nativo la capacità di riflettere sulla lingua e sulle sue strutture (ovviamente senza la terminologia opportuna); è dunque utile far riflettere a partire dalla lingua d'uso e abituare a confrontare strutture, a individuare regolarità e regole che vigono in italiano (ad esempio, sui temi dell'accordo, dell'uso dei tempi, degli

articoli, ecc.), possibilmente anche paragonandole talora con quelle di altre lingue note, *in primis* la L1, poi le lingue europee studiate a scuola. Un utile modello per un approccio “esplorativo” ed euristico alla grammatica, valido per l’alunno italiano, è fornito, per esempio, dagli “esperimenti grammaticali” di Lo Duca (1997); *cum grano salis* esso può essere applicato anche nelle lezioni metalinguistiche dirette all’alunno straniero. Riteniamo che, pur non trattandosi di un bisogno linguistico elementare, sia tuttavia un bisogno dell’alunno, in quanto essere umano, parlante e pensante, quello di trovare risposte agli interrogativi sul perché si parli (o si scriva) in un certo modo l’italiano. Liste, tabelle e formule imparate a memoria possono pure servire nell’apprendimento di una lingua, tuttavia è opportuno che siano integrate o supportate da ragionamenti e riflessioni attivamente costruiti con l’alunno, che possono produrre in lui una maggiore soddisfazione “cognitiva”, venendo incontro alla sua sete di comprendere e di collegare fra loro (e con la sua esperienza) le conoscenze acquisite.

Un capitolo da non trascurare riguarda infine la questione della lingua materna dell’apprendente e il ruolo della distanza genetica e tipologica fra questa e l’italiano L2. La ricerca ci dice che il divario fra L1 e L2 può avere risvolti importanti sulla velocità e sulle strategie acquisizionali (Odlin, 1989; Giacalone Ramat, 1994), differenziando in parte, fra di loro, i bisogni linguistici degli alunni alloglotti, richiedendo strategie e modalità di intervento diverse non solo in riferimento al livello di sviluppo dell’interlingua, ma anche in relazione alla diversa marcatezza (“differenziale”; Eckman, 1987) che le strutture grammaticali e i fonemi dell’italiano presentano a soggetti con diversa L1 (per esempio, per alunni di L1 romanza le categorie del genere e del numero nominale offriranno meno difficoltà, saranno relativamente meno marcate che per sinofoni (cfr. Chini, Ferraris, 2003); a livello di pronuncia l’occlusiva bilabiale sorda /p/ sarà per loro meno problematica che per arabofoni (cfr. Bernini, 1988; Ceglia, 2000; Mori, 2007). Non possiamo qui trattare nel dettaglio i diversi bisogni linguistici degli alunni prendendo in considerazione le loro diverse lingue materne e le loro caratteristiche strutturali (un primo utile strumento sul tema è Ghezzi, Guerini, Molinelli, 2004). Oltre che rammentare la necessità di informarsi su di esse al fine di comprendere alcune delle possibili difficoltà e bisogni degli alunni che le posseggono come sistema linguistico di partenza, ricordiamo che in generale si possono presentare alcuni casi diversi:

1. la L1 possiede una categoria (fonologica, morfologica, sintattica o lessicale) che l’italiano non conosce. In tal caso l’italiano si presenta come più semplice, in un certo senso più povero, meno marcato della L1. Di norma questo caso non genera problemi. Pensiamo, ad esempio, ad alunni slavofoni che conoscono la categoria del caso nella loro L1, ma non lo ritrovano in italiano, oppure ad alunni che conoscono in L1 le fricative interdentali e non le ritrovano in italiano. Sono rari in questi casi transfer o interferenze da L1 (ad es. pronunce fricative “all’inglese” del fonema /t/, come /θ/, all’inizio di parole italiane come *teatro*, su modello dell’inglese *theater*);
2. talora, al contrario, l’italiano L2 possiede una categoria (fonologica, morfologica, sintattica o lessicale) che la L1 non conosce (per es. il genere e il suo accordo per turchi e cinesi; le affricate, per es. palatali, come la *c* di *cena*, per gli arabofoni; le consonanti intense o doppie per gli albanofoni). In tal caso, in cui L2 è più marcata di L1, ci possono essere difficoltà acquisizionali e semplificazioni; l’insegnamento

dovrà quindi prima aiutare a cogliere la categoria e le sue manifestazioni nell'input, poi a produrle correttamente. Sul cammino di costruzione delle categorie in italiano L2 rimandiamo a Bernini (2005);

3. talora italiano e L1 posseggono la stessa categoria, ma con alcune differenze distribuzionali, morfologiche o altre che possono generare problemi (per esempio, pure l'arabo ha l'articolo determinativo, ma non si flette per genere e numero e ha distribuzione in parte diversa: *al-kitāb* 'il libro', con l'articolo prenominali *al-* invariabile; l'albanese ha l'articolo determinativo variabile, ma posposto: *burr-ë* 'l'uomo'; *fik-u* 'il fico', m.; *shtëpi-a* f. 'la casa'; lo spagnolo ha articoli prenominali variabili simili all'italiano, a parte quelli elisi che non conosce, ma il genere dei sostantivi può divergere: *la leche* f. 'il latte'; *la sal* f. 'il sale'; *el bistec* m. 'la bistecca', *el domingo* m. 'la domenica');
4. in generale comunque va detto che non tutte le differenze fra L1 e L2 causano difficoltà, di solito sono problematiche solo quelle che comportano un più alto grado di marcatezza tipologica e complessità in L2 rispetto a L1; nel corso dell'apprendimento, nelle interlingue, si manifestano preferenze per strutture meno marcate, più naturali, trasparenti, univoche, unifunzionali, isomorfe, documentate anche nelle lingue naturali pienamente sviluppate e spesso nelle varietà infantili (Eckman, 1991; molti esempi sull'italiano L2 in Giacalone Ramat, 2003).

3. SPUNTI PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DI ALUNNI ITALOFONI

L'educazione linguistica viene proposta nelle *Indicazioni per il curricolo* (MPI, settembre 2007), in forme diverse, fin dalla scuola dell'infanzia, come mezzo volto a sviluppare la competenza linguistica di bambini e ragazzi (italiani e non), la loro capacità di esprimersi, comunicare in modo efficace, collaborare con altri, in un «ambiente di apprendimento» attento a «valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni» e ad «attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità» (compresa la diversità di lingua materna). Si tratta di un'educazione trasversale, che va curata da tutti i docenti e che viene tematizzata fin dai Programmi della scuola media del 1979 e poi da quelli delle scuole elementari (1985), i quali recepiscono molti dei suggerimenti condensati nelle note *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (le cosiddette tesi GISCEL del 1975) sopra ricordate. Quali spunti può cogliere tale educazione linguistica degli alunni italo-foni dalla presenza in classe di alunni alloglotti? Riteniamo che, oltre che in ordine ad un'educazione all'accoglienza fattiva e al rispetto per l'altro, tale presenza sia di stimolo anche sul piano dell'educazione linguistica, in particolare almeno in riferimento a tre aspetti:

- a. la presenza di alunni alloglotti offre occasioni per un continuo confronto interlinguistico (e interculturale) fra lingua e cultura italiana e lingue e culture diverse, europee e non, dal quale, se opportunamente guidati, gli alunni italo-foni possono ricavare (come del resto i loro compagni stranieri) una maggiore consapevolezza in merito alla propria lingua (metalinguistica), oltre che una crescita culturale; al contempo essi fanno esperienza in modo concreto e vitale, per così dire "incarnato",

della varietà e della ricchezza linguistica e, se i docenti li aiutano in tal senso, anche della sua valorizzazione;

- b. la presenza di lingue altre (lingue studiate, lingue di compagni immigrati), se adeguatamente messa a frutto nella didattica, può contribuire a comprendere e pensare alcune categorie linguistiche in un modo più astratto e svincolato dalla sola lingua materna, in modo nuovo, in un certo senso più “scientifico”;
- c. lo stesso contatto con le lingue di cui sono portatori gli alunni immigrati e le loro famiglie, nell’interazione e talora nella pratica didattica, se accompagnato da adeguate (non necessariamente sistematiche) riflessioni metalinguistiche, può condurre gli alunni, italo-foni e non, a toccare con mano anche alcuni aspetti condivisi, al limite universali, del linguaggio e a cogliere ed apprezzare le sue molteplici funzioni, nella vita personale e sociale, insieme ad alcune sue peculiarità che lo distinguono dai molteplici linguaggi non verbali.

4. CONCLUSIONE

I bisogni linguistici degli alunni, non solo stranieri, sono in gran parte riconducibili alle diverse funzioni e valenze della lingua e possono differenziarsi anche in base a parametri di tipo individuale o sociale. Riteniamo opportuno che un’educazione linguistica attenta ai soggetti apprendenti ne tenga conto in vista di una didattica realistica e rispettosa del discente.

L’attuazione di un percorso di educazione linguistica (per fortuna di tutti) si può giovare di una potenzialità innata dell’alunno, la sua facoltà del linguaggio, che può essere più volte riattivata nella vita di un individuo, oppure, secondo la formulazione di Cummins (1989), di un sistema di funzionamento centrale comune, un “motore comune”, soggiacente alla competenza linguistica esplicita in varie lingue. Secondo Cummins esso funzionerebbe al meglio più sono sviluppate le varie lingue note; essere competenti in due o più lingue aiuterebbe poi a sviluppare il sistema cognitivo e l’apprendimento in generale.

In tal senso lo sviluppo di una L2, come l’italiano, o di altre lingue ancora, ma anche il mantenimento e consolidamento di L1 avrebbe sugli alunni, italo-foni o alloglotti, positivi riscontri non solo di tipo culturale, ma anche di tipo psicocognitivo. In particolare, quanto agli alunni alloglotti, lo sviluppo della competenza nella lingua materna rafforzerebbe, tra l’altro, quello stesso sistema centrale che sostiene la L2.

Il riferimento alla L1 può costituire un’utile risorsa cognitiva (oltre che affettiva) cui fare appello, anche in considerazione della sua forte valenza psicologica e culturale, cui richiama efficacemente De Mauro (cit. in Favaro, 2002: 264): «Una lingua, voglio dire la lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato ad orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al consentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell’identità personale e di gruppo».

Per questo motivo, oltre che elaborare al meglio metodologie e strumenti per potenziare l’educazione linguistica in italiano L2 (e L1), tenendo conto di principi e

suggerimenti emersi dalla riflessione glottodidattica e linguistica degli ultimi decenni e in parte ricordati anche in questa sede, è auspicabile non disperdere la competenza in L1, ma valorizzarla, pure grazie al sostegno di agenzie extra-scolastiche. In tal senso può essere utile, sia per mettere a fuoco i bisogni linguistici dell'alunno (non solo straniero) che per cominciare a valorizzare le sue competenze ed esperienze linguistiche pregresse, stilare, per esempio, una sorta di carta d'identità linguistica o, meglio, una "biografia linguistica" da cui risulti quale/i sia/siano le sue lingue materne, le lingue usate prima della migrazione e ora, in famiglia, con gli amici e compagni, le altre lingue note o apprese a scuola prima di arrivare in Italia, l'eventuale sistema di scrittura noto (Favaro, 1992: 17-18, 55; 2002: 32; cfr., per esempio, Chini, 2004 per un'indagine sociolinguistica quantitativa attenta a tali aspetti), o anche un diario linguistico in cui progressi e difficoltà dell'apprendimento vengono annotate dallo stesso alunno, che le fa poi presenti al docente. In tal senso va, per esempio, il progetto di un *Portfolio europeo delle lingue* (Schneider, Lenz, 2001; cfr. Gelmi, Siviero, 2005 per una sua sperimentazione nell'Alto Adige).

La ricostruzione della storia linguistica dell'alunno potrà contribuire ad una crescita della sua consapevolezza linguistica, mentre la sua valorizzazione in classe, nei tempi e nelle modalità più opportune, potrà da un lato evocare, anche negli alunni italiani, altre storie linguistiche "plurali", magari meno esotiche, ma altrettanto complesse e "calde" (per es. legate alle diverse varietà di italiano e ai dialetti, alle lingue di minoranza, ad altre lingue), dall'altro alimentare in essi un atteggiamento di sana curiosità e apertura verso l'esperienza umana altrui, insieme al desiderio di andare a fondo della propria.

Non sarà dunque solo l'educazione linguistica a beneficiarne.

BIBLIOGRAFIA

- Andorno C. (2005), "Sviluppare la competenza (meta)linguistica. Spunti e suggerimenti dalla linguistica acquisizionale", in Valentini A., Bozzone Costa R., Piantoni M. (a cura di), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Perugia, Guerra, pp. 91-104.
- Andorno C. (2009), "Grammatica e acquisizione dell'italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 8-22.
- Andorno C., Bosc F., Ribotta P., 2003, *Grammatica. Insegnarla e impararla*, Perugia, Guerra (1ª ed. Andorno C., Ribotta, P., *Insegnare e imparare la grammatica*, Paravia, Torino, 1999).
- Balboni P. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- Bargellini C. (2000), *Nĩ hão e salam. Lingue e culture a scuola*, Quaderni ISMU, 3, Milano, Fondazione CARIPOLO.
- Bernini G. (1988), "Questioni di fonologia nell'italiano lingua seconda", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino, pp. 77-90.
- Bernini G. (2005), "La seconda volta. La (ri)costruzione di categorie linguistiche nell'acquisizione di L2", in Castamagna L., Giannini S. (a cura di), *Acquisizione e mutamento di categorie linguistiche* (Atti del XXVIII Convegno Annuale della SIG, Perugia 23-25 ottobre 2003), Roma, Il Calamo, pp. 121-150.

- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di Bertocchi D., Quartapelle F., RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza.
- Chini M. (1996), "Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi", in Nigris E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, 259-341; 436-447.
- Chini M. (a cura di), 2004, *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, Franco Angeli.
- Chini M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- D'Achille P. (2003), *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.
- Chini M., Ferraris S. (2003), "Morfologia del nome", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 37-69.
- Ceglia L. (2000), "Marcatezza e acquisizione di tratti. Il caso /p/~b/ nell'italiano di arabofoni", in Cristofaro S., Putzu I. (a cura di), *Languages in the Mediterranean area. Typology and Convergence*, Milano, FrancoAngeli, pp. 43-63.
- Ciliberti A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Connor U. (1996), *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cummins J. (1989), *Empowering minority students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento.
- De Marco A. (a cura di) (2000), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci.
- Diadori P. (2000), "Bisogni, mete e obiettivi", in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, pp. 87-115.
- Eckman F.R. (1987), "Markedness and the Contrastive Hypothesis", in Ioup G., Weinberger S.H. (eds.), *Interlanguage Phonology*, Newbury House, Cambridge, pp. 55-69.
- Eckman F.R. (1991), "The Structural Conformity Hypothesis and the acquisition of consonantal clusters in the interlanguage of ESL learners", in *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 23-41.
- Favaro G. (1992), *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione: i bambini stranieri a scuola*, Bologna, Nicola Milano.
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano-Firenze, RCS, La Nuova Italia.
- Favaro G. (2003), "L'italiano L2 per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole", in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra, pp. 13-20.
- Favaro G. (2007), "L'italiano L2 'su misura'. Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche", in Pistolesi E. (a cura di), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, pp. 111-123.
- Ferreri S., Guerriero A.R. (a cura di) (1998), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia.
- Freddi G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino.

- Galli de' Paratesi N. (1981), *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Gelmi R., Siviero C. (2005), "Un Portfolio di confine, oltre i confini: il Portfolio europeo delle lingue per l'Alto Adige/Südtirol", in Valentini A., Bozzone Costa R., Piantoni M. (a cura di), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Perugia, Guerra, pp. 107-124.
- Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di) (2004), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Perugia, Guerra.
- Giacalone Ramat A. (1994), "Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde", in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano: lingua seconda/ lingua straniera*, Roma, Bulzoni, pp. 27-43.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- Grassi R. (2007), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra.
- Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra.
- Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra.
- Halliday M.A.K. (1975), *Learning how to mean. Explorations in the development of language*, Wiley, New York (trad. it. *Lo sviluppo del significato nel bambino*, Bologna, Zanichelli, 1980)
- Lavinio C. (2000), "Programmazione e selezione dei contenuti", in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, pp. 117-139.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.
- Le Page R.B., Tabouret-Keller A. (1985), *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lo Duca M.G. (1997), *Esperimenti grammaticali*, La Nuova Italia, Firenze (ora Roma, Carocci, 2004).
- Lo Duca M.G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- Mori L. (2007), *Fonetica dell'italiano L2. Un'indagine sperimentale sulla variazione nell'interlingua dei marocchini*, Roma, Carocci.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2006), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2005-2006*, Roma, settembre 2006.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, settembre 2007.
- Odlin T. (1989), *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Piemontese M.E. (a cura di) (2000), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pistolessi E. (a cura di) (2007), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia.
- Rogers C.R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera, (orig. *Freedom to learn*, Merril, Columbus, 1969).

- Schneider G., Lenz P. (2001), *European language Portfolio. Guide for developers*, Strasbourg Council of Europe.
- Simone R. (a cura di) (1976), *L'educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Sobrero A.A. (a cura di) (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Bari, Laterza.
- Valentini A., R. Bozzone Costa R, Piantoni M. (a cura di) (2005), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Perugia, Guerra.
- Valtolina G.G. (2006), "Tra bisogno d'identità e desiderio di appartenenza. Il benessere psicologico dei minori stranieri", in Valtolina G.G., Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- Vedovelli M. (a cura di) (2005), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma, Carocci.