

Saper “leggere” le varietà di apprendimento: competenze linguistiche per gli insegnanti di italiano

1. Linguistica e glottodidattica: rapporti attuali

La ricerca linguistica italiana ha avviato da molto tempo, e in anticipo rispetto all’esplosione del fenomeno e dell’attenzione ad esso dedicata da istituzioni e mezzi di informazione, studi osservativi sui risvolti linguistici della migrazione straniera in Italia. Le direzioni della ricerca, oramai pluridecennali, sono diverse: il censimento delle lingue immigrate presenti sul territorio italiano e dei repertori linguistici portati dagli immigrati, lo studio della riconfigurazione di tali repertori in seguito all’esperienza migratoria e i fenomeni di perdita e mantenimento linguistico ad essa collegati; la penetrazione del repertorio linguistico italiano – lingua nazionale, lingue minoritarie e dialetti – nelle competenze degli immigrati e le modalità dell’apprendimento della lingua italiana; la formazione di varietà stabili di “italiano di stranieri” e i tratti caratterizzanti di tali varietà¹. Accanto a questa vasta area di studi dedicata alle dinamiche linguistiche della migrazione, da ancor più tempo esiste una linguistica descrittiva dell’italiano che tiene conto della complessità del repertorio linguistico dei parlanti italiano – che spesso comprende accanto all’italiano dialetti o lingue minoritarie – e della variazione linguistica esistente all’interno della lingua italiana – variazione diamesica e diatopica innanzitutto, ma anche diastratica e diafasica².

Tuttavia, la conoscenza di tali studi e la loro applicazione nella didattica dell’italiano stenta ad attecchire, quando addirittura non si tratta, per la ricerca linguistica e la glottodidattica, di ambiti di lavoro pressoché sconosciuti gli uni agli altri. Sul versante del mondo dell’insegnamento, questo vale non solo per la pratica didattica quotidiana, ma anche per la sperimentazione didattica e il bagaglio di formazione di base dei docenti. I corsi di aggiornamento dedicati alla didattica dell’italiano a stranieri non sempre mostrano particolare interesse per l’approfondimento degli aspetti più propriamente linguistici del fenomeno, forse sulla base dell’assunto che tale direzione di approfondimento, per un pubblico costituito in prevalenza da docenti di italiano, sia superflua o ridondante; d’altronde fra le pratiche di sperimentazione didattica dedicate all’insegnamento dell’italiano L2 sono rare le esperienze che tentino una strada per sfruttare a scopo didattico le acquisizioni delle ricerche linguistiche³.

¹ Si veda per un panorama dello stato della ricerca Valentini (2005).

² Oltre alla variabilità diacronica, su cui però è da sempre disponibile un’ampia mole di lavori, anche grazie all’importante e antica tradizione letteraria italiana.

³ Con ciò non si intende dire che non esistano contatti fra queste realtà: si vedano le iniziative promosse ora dall’Osservatorio sulle lingue immigrate dell’Università per Stranieri di Siena (www.unistrasi.it); i convegni promossi dal CIS-Bergamo (www.unibg.it/cis); l’iniziativa di vari centri interculturali che includono fra i percorsi di formazione offerti agli insegnanti anche una formazione sociolinguistica e di linguistica dell’acquisizione (per conoscenza diretta citiamo il Centro Interculturale di Torino (www.comune.torino.it/intercultura/), e quello dell’Agenzia per lo Sviluppo dell’Empolese-Valdelsa (www.agenziasviluppo.it)). Come esempio di attività di ricerca promossa dalla scuola stessa, citiamo l’indagine condotta nell’ambito del progetto LITOS promossa dall’USR del Piemonte e coordinata da Arturo Tosi (cfr. l’intervento di Silvana Mosca in Bosc, Marengo e Mosca 2006).

Perché accade questo e in quale direzione dovrebbero essere mossi passi efficaci per ottenere un maggior dialogo fra i due ambiti?

2. Da parte della ricerca universitaria: applicazione o divulgazione?

Concentriamo la nostra riflessione su quanto ci pare possibile elaborare sul versante della ricerca e della formazione universitaria.

Se, da un lato, la ricerca linguistica può essere sconosciuta e, quando anche esplorata, può essere avvertita come distante e astratta, poco interessata alle esigenze concrete degli insegnanti di scuola, ci pare d'altro lato vero – questa è perlomeno la sensazione che ricaviamo dall'esperienza di formazione in corsi di aggiornamento per insegnanti in servizio e dai corsi di formazione SIS – che questo senso di distanza è esasperato (o attenuato) dalle peculiarità della formazione pregressa dell'insegnante di italiano. Tale formazione, per tutti i docenti che non sono stati interessati dalla istituzione delle SIS, è data sostanzialmente dal curriculum di studi universitario; all'interno di questo, le disposizioni ministeriali che regolano la possibilità di accesso all'insegnamento dell'italiano richiedono 12 crediti, pari *grossa modo* a un corso annuale del vecchio ordinamento universitario (e nemmeno questo per alcune classi di concorso), di linguistica generale⁴: troppo poco perché si possa avere una sufficiente confidenza con gli strumenti e le categorie descrittive di questo ambito di studi; troppo poco probabilmente anche perché l'insegnante possa da un lato avvertire quali strumenti queste discipline potrebbero fornirgli e dall'altro dotarsi autonomamente di tali strumenti, considerata anche la loro effettiva tecnicità, a volte forse scoraggiante, che li rende distanti dalla formazione di stampo storico-filologico che nella maggior parte dei casi caratterizza in modo sostanziale il percorso di studi del laureato in lettere e, quindi, dell'insegnante di italiano⁵.

Su questo fronte, ci pare che un aspetto importante da curare per gettare un ponte fra ricerca linguistica e glottodidattica, in un momento che precede quello della vera e propria ricerca congiunta in ambito glottodidattico, sia quello della formazione nell'ambito linguistico e di una divulgazione della ricerca in questo campo destinata al pubblico specialista dei docenti. Da parte del mondo universitario occorre probabilmente sviluppare la consapevolezza che, se si desidera che vengano avviati, anche solo a livello sperimentale, filoni di ricerca glottodidattica che prendano le mosse dai risultati osservativi ottenuti dagli studi linguistici, una maggior attenzione all'accessibilità e alla fruibilità di tali risultati da parte del mondo dell'insegnamento sarebbe opportuna. Accessibilità non significa (ancora o necessariamente) traduzione dei risultati scientifici in obiettivi didattici, sia pure sperimentali, ma loro divulgazione all'esterno della comunità dei ricercatori: una divulgazione attenta sia a tener conto del bagaglio di conoscenze linguistiche necessario ai fruitori per una comprensione non banale dei risultati, sia a mettere in luce i risultati potenzialmente più promettenti in vista di un'applicazione didattica.

⁴ Questo requisito costituisce inoltre un'innovazione rispetto a precedenti disposizioni che escludevano completamente la linguistica generale dalle discipline richieste per l'insegnamento.

⁵ In questo senso, i moduli di linguistica e filologia italiana pure richiesti come parte del curriculum di studi non forniscono solitamente all'interno delle discipline linguistiche competenze analoghe ai corsi del settore della linguistica generale, ma piuttosto complementari ad esse.

Fra le abilità che ci paiono utile bagaglio delle competenze del docente di italiano, insistiamo particolarmente sulla capacità di “leggere” le competenze dei propri allievi – italofoeni e non italofoeni - alla luce delle caratteristiche delle varietà di lingua. Con l’espressione “leggere le competenze” intendiamo l’abilità, a partire dall’analisi delle produzioni linguistiche dell’allievo, di ricostruirne e comprenderne le competenze linguistiche, intese non come congerie di informazioni più o meno bene assimilate, ma come sistema internamente organizzato e dotato di principi⁶. Con l’espressione “alla luce delle caratteristiche delle varietà di lingua” intendiamo il fatto che la lettura delle competenze non va fatta prendendo a termine di confronto un modello di lingua astratto, rispetto al quale valutare lo scarto presente nelle produzioni degli allievi, ma nella consapevolezza che anche la lingua obiettivo – nel nostro caso l’italiano – è un oggetto complesso e dotato di variabilità sistematica, per cui il termine di raffronto possibile non è uno, ma molteplice, o perlomeno composito.

Repertori linguistici

Ad un primo livello questa abilità di lettura si può intendere come capacità di esplorare il repertorio linguistico dell’allievo, ovvero l’insieme delle lingue e delle varietà che egli possiede. Il richiamo alla conoscenza del “retrotterra linguistico” dell’allievo – che non va inteso semplicemente come repertorio delle LINGUE conosciute, ma come approfondimento della conoscenza delle COMPETENZE LINGUISTICHE possedute e di DINAMICHE E AMBIENTI D’USO di tali lingue – come preliminare necessario a un intervento di educazione linguistica appropriato è del resto già proprio delle *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica* (cfr. Ferreri e Guerriero 1998) e non va legato quindi specificamente all’educazione linguistica in lingua non materna, ma all’educazione linguistica *tout court*. Conoscenze e competenze interpretative di taglio sociolinguistico sarebbero cioè utili non solo per la pratica didattica dell’italiano per stranieri, ma in generale come occasione di riflessione sulla pratica glottodidattica nella scuola: sia legata all’italiano sia alle altre lingue; sia alle lingue native sia alle lingue non native. Lo scenario della composizione degli allievi nelle classi quale si prospetta nella scuola italiana del futuro, infatti, risulterà certamente assai più composito di quello a cui si è stati abituati in passato, e non può nemmeno essere ridotto al binomio cui implicitamente si rimanda spesso: “allievi monolingui di madrelingua italiana” più “allievi bilingui di madrelingua non italiana”: dietro a questo ritratto semplificato, probabilmente in certa misura giustificato e incoraggiato anche dall’auto-rappresentazione che gli allievi stessi danno di sé, il quadro è assai più complesso, sia sul versante dell’allievo straniero – non solo per la diversità delle madrelingue, ma anche perché spesso il repertorio del parlante straniero, sia nelle competenze sia negli usi, non si riduce al binomio lingua materna–lingua italiana come seconda lingua, ma include diverse lingue e dialetti acquisiti in contesti diversi e con diverso grado di competenza nei territori di origine, e talvolta diverse lingue e dialetti scaturiti dalla condizione migratoria⁷ –, sia sul versante dell’allievo italiano – che, oltre a possedere in diverso grado le varietà che compongono

⁶ Recentemente in un convegno Giuliano Bernini ha parlato a questo proposito della necessità di “prendere sul serio” le varietà di lingua degli allievi: ci pare un’espressione estremamente felice per catturare l’idea che tali varietà vadano prima di tutto “lette”, ovvero comprese in profondità, non per una sorta di generica empatia nei confronti dell’allievo, ma per capire quali abilità e competenze esse manifestano.

⁷ Per un’indagine sui repertori linguistici degli alunni stranieri nelle scuole in area pavese e torinese si veda Chini (a cura di, 2004). Sull’area torinese si vedano anche i risultati esposti in Tosi (1995).

l'italiano, può essere portatore di varietà di italiano regionale diverse, dovute a fenomeni migratori interni, nonché di dialetti e lingue minoritarie anch'esse varie e di cui egli può avere diverso grado di competenza.

Naturalmente, non si intende sostenere con questo che il docente di italiano debba conoscere la composizione dei repertori linguistici di tutti i suoi allievi o men che meno che debba conoscere in prima persona – nel senso di sapere usare a sua volta – le lingue che essi parlano; tuttavia, una competenza sulle dinamiche dei repertori linguistici complessi e sulle categorie interpretative ad esse collegate sarebbe secondo noi necessaria per affrontare e pianificare con maggiore consapevolezza – soprattutto in fase di ricognizione e valutazione delle competenze⁸ – l'intervento glottodidattico. La valorizzazione dello straniero in classe, a cui spesso si fa cenno nelle raccomandazioni che provengono da varie fonti pedagogiche, vista in questo modo acquista un vero significato: non si tratta genericamente di sfruttare la presenza dello straniero in classe come occasione di estemporaneo folclore linguistico, per superficiali incursioni in curiosità lessicali di lingue "altre", ma come occasione per comprendere, e quindi gestire, l'apprendimento e la conoscenza linguistica come fenomeno complesso, che coinvolge più lingue con diverso valore funzionale, e non riguarda solo la scuola o l'andare a scuola degli allievi, ma la loro vita sociale complessivamente, e che, perciò, sul versante dell'insegnamento, non andrebbe affrontato in modo parcellizzato da docenti diversi in momenti diversi del curriculum con metodologie diverse e soprattutto non comunicanti (la grammatica, la grammatica italiana, la storia della lingua italiana e la sociolinguistica del territorio italiano affrontate dall'insegnante di italiano; le lingue straniere dal docente di lingue straniere; le lingue classiche dal docente di lingue classiche; l'italiano come lingua straniera da varie figure, in prevalenza il docente di italiano), mentre, inoltre, tutta una gamma di competenze linguistiche e di settori del repertorio linguistico degli allievi resta estraneo al percorso scolastico (le madrelingue non italiane; i dialetti e le lingue minoritarie locali o dei paesi di provenienza degli allievi)⁹.

La lingua italiana come repertorio

In secondo luogo, l'abilità di leggere le varietà di lingua andrebbe esercitata sulla lingua obiettivo, l'italiano nel caso da noi considerato: ovvero, la conoscenza del sistema linguistico italiano nella sua complessità e la capacità di riconoscere le varietà di italiano con cui l'allievo entra, o dovrebbe entrare, in contatto dovrebbero essere preliminari sia alle decisioni sui modelli di lingua da proporre all'allievo sia alla valutazione delle sue produzioni e competenze. Questo particolare senso dell'"abilità di lettura" di cui abbiamo parlato è probabilmente il più immediato da sviluppare, richiedendo soprattutto un affi-

⁸ Non è probabilmente diffuso, ma comunque presente, anche a livello inconsapevole, l'atteggiamento per cui l'allievo che non sa l'italiano non sa *tout-court*, ovvero esiste, ed è anche comprensibile dal punto di vista pratico, la difficoltà di valutare le competenze comunicative e anche cognitive dell'allievo che non sappia comunicare tali competenze in lingua italiana: una maggior attenzione alla multidimensionalità della competenza linguistica potrebbe aiutare a costruire quadri valutativi più accurati.

⁹ La scuola contemporanea, è stato fatto notare, si trova oggi di fronte a una sfida simile a quella prodotta dall'irrompere della dialettologia nella scuola secondaria al tempo della scuola media unica: si tratta di fare i conti con un panorama di competenze variegato, che può essere davvero sfruttato come risorsa, e non solamente secondo uno slogan stereotipo, solo se si hanno gli strumenti - sociolinguistici - per capire le dinamiche che stanno dietro a queste diverse babele linguistiche.

namento della sensibilità alla variazione contestuale della *propria* lingua, alla quale molto può contribuire la conoscenza di studi descrittivi, peraltro ottimi e numerosi, dedicati alle varietà dell'italiano¹⁰. Questa seconda abilità di lettura dovrebbe aiutare a evitare un atteggiamento "purista" che, seppure comprensibile in un'attività didattica e probabilmente richiesto all'insegnante dagli allievi stessi, appiattisce l'insegnamento di competenze linguistiche sulla trasmissione di un unico modello di lingua, come se esso fosse l'unico accettabile e valido e, soprattutto, appiattisce la valutazione delle competenze degli allievi sul solo confronto con tale modello¹¹.

Le varietà di apprendimento

In terzo luogo, l'abilità di leggere, cioè interpretare, le produzioni linguistiche dell'allievo – e qui pensiamo più particolarmente all'allievo straniero, ma in verità le modalità e anche i contenuti di questa osservazione possono essere perfettamente trasferibili anche all'allievo italiano – andrebbe esercitata sulle sue produzioni in italiano seconda lingua.

In questo, la linguistica acquisizionale può fornire al docente strumenti fondamentali. Questo ramo della linguistica si occupa di descrivere e spiegare le modalità e i percorsi attraverso cui si apprendono le lingue, materne e non materne. Anna Giacalone già nel 1993, in un lavoro riassuntivo dei risultati raggiunti nello studio delle modalità di apprendimento dell'italiano come seconda lingua nell'ambito del Progetto di Pavia¹², individua un primo uso importante di tali risultati in ambito didattico nell'aiuto che essi possono dare per insegnare/imparare a guardare con occhio diverso le produzioni dei propri allievi (e, aggiungiamo: l'abitudine all'osservazione delle varietà di apprendimento può insegnare a leggere, retrospettivamente, le varietà di lingua native). In che senso interpretare questo suggerimento?

A un primo livello, si potrebbe dire che, conoscendo le regolarità dei percorsi di acquisizione dell'italiano seconda lingua, è possibile al docente, osservando il proprio allievo, collocarlo su una tappa di tale percorso e quindi in certa misura prevedere i passi successivi dell'apprendimento e pianificare i passi successivi dell'insegnamento. Questo è certamente un ambito applicativo importante, per il quale tuttavia vanno probabilmente ancora sperimentati protocolli osservativi efficaci, che consentano di tradurre in griglie e test semplici le complesse e multidimensionali osservazioni scaturite dalla ricerca acquisizionale¹³.

Ma non è tutto. È utile saper "leggere" le varietà di apprendimento di italiano non solo per misurare le competenze linguistiche dell'allievo straniero rispetto a una scala

¹⁰ Per un panorama si vedano Sobrero (1993), Serianni e Trifone (1993-94), Berruto (2002).

¹¹ Un paragone banale ma che ci pare comunque efficace si può fare con le non scritte regole del giusto vestire: non esistono semplicemente abiti "giusti" o "sbagliati", e nemmeno semplicemente abiti più o meno "formali", ma abiti più o meno adatti – per ragioni oggettive o semplicemente per convenzione sociale – a precise circostanze: un maglione a un matrimonio sarà considerato come poco appropriato, e può essere valutato come simpaticamente disinvolto o eccessivamente disinvolto; giacca e cravatta per una gita in montagna saranno giudicati come almeno altrettanto poco appropriati, e valutati come eccentrici, arroganti...; una tuta da sub o un abito da sposa non sono "troppo" o "troppo poco" formali per uscire a fare shopping, sono semplicemente non appropriati; e così via.

¹² Per informazioni aggiornate su questo progetto, si veda Giacalone Ramat (2003) o la rassegna di Valentini (2005).

¹³ Esperimenti di protocolli di osservazione sviluppati a partire dalle ricerche sull'acquisizione spontanea sono stati elaborati e sono attualmente in corso di sperimentazione presso il Centro Interculturale dell'Agenzia per lo Sviluppo dell'Empolese-Valdelsa (www.agenziasviluppo.it/area.asp?M=21): si tratta di griglie osservative elaborate per la competenza morfosintattica, attraverso le quali l'insegnante può valutare le competenze iniziali a partire dal parlato dell'allievo straniero: le voci delle griglie sono state costruite sulla base dei risultati delle ricerche sull'acquisizione spontanea, sfruttando "elementi chiave" che le ricerche hanno individuato come spie di avvenute tappe di apprendimento.

(che è pure ovviamente un'operazione utile e necessaria), ma anche per coglierne la logica interna e capire quindi qualcosa di più delle strategie che l'allievo sta mettendo in atto nel suo sforzo di apprendimento. Questo è un esercizio meno facile, non solo perché richiede un bagaglio di competenze linguistiche (che pure richiede) che talvolta, come detto, la formazione del docente di italiano non contempla, ma soprattutto perché esige uno sguardo diverso da quello che normalmente il docente è chiamato ad avere sul proprio allievo: lo sguardo dell'osservatore che cerca regolarità nel fenomeno che osserva, e non (ancora) dell'operatore che si chiede come intervenire sul fenomeno stesso.

Imparare a “leggere” le varietà di apprendimento – ma anche saper leggere il repertorio degli allievi e le varietà della lingua obiettivo, come detto sopra – significa dunque, in definitiva, apprendere un metodo di osservazione, che può essere utile come momento di speculazione (per il ricercatore, ma anche per l'insegnante che desidera capire i fenomeni con cui ha a che fare e su cui è chiamato ad intervenire), ma può anche essere speso come strumento di diagnosi, preliminare a ogni intervento di educazione linguistica, tanto valutativo quanto correttivo.

Un'abilità di questo tipo, specialmente in assenza di una formazione linguistica, non può probabilmente essere perseguita semplicemente attraverso l'iniziativa individuale del docente, ma richiede un percorso formativo costruito in collaborazione fra ricercatori e operatori nell'insegnamento e nella formazione. Il luogo naturale dove questa collaborazione può realizzarsi è ovviamente quello delle scuole di specializzazione per l'insegnamento, ma anche dei corsi di formazione organizzati da università, istituzioni scolastiche e centri di formazione territoriali¹⁴.

Saperi per insegnare: l'esperienza di un progetto torinese

Illustriamo a titolo di esempio operativo una positiva esperienza di formazione-ricerca condotta da chi scrive nell'ambito di progetti di formazione organizzati, negli anni 2000/01 e 2002/03, in collaborazione fra l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte e l'Università di Torino (un resoconto più ampio di quell'esperienza, all'interno dell'insieme delle attività di formazione e aggiornamento che hanno costituito i progetti, è ora offerto dal volume a cura di Franca Bosc, Carla Marello e Silvana Mosca 2006).

Il percorso formativo, intrapreso da una ventina di docenti di italiano della scuola primaria e secondaria con la guida di un ricercatore (nella persona di chi scrive) e di due docenti con precedente formazione nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2, aveva una struttura ibrida fra il corso di aggiornamento e l'azione di ricerca. Alcuni incontri iniziali, organizzati come lezioni frontali e accompagnati da letture individuali da parte dei partecipanti, hanno introdotto al metodo di osservazione e agli assunti fondamentali della linguistica acquisizionale di taglio funzionale¹⁵: l'osservazione “dall'interno” delle varietà

¹⁴ Come esempio di questa collaborazione possibile, citiamo, oltre all'esperienza che presentiamo subito dopo, la serie di convegni – seminari organizzati biennialmente dal CIS (Centro Italiano per Stranieri) dell'Università di Bergamo, e in particolare l'ultimo, incentrato proprio sulle prospettive di scambio fra ricerca acquisizionale e applicazione glottodidattica (*Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*. Convegno-seminario di aggiornamento per insegnanti di italiano L2, Bergamo, 19–21 giugno 2006). Le attività del Centro sono rese note in rete: www.unibg.it/struttura/struttura.asp?cerca=cis_intro. Gli atti dei convegni sono pubblicati presso Guerra.

¹⁵ Per un'introduzione a questi temi sono utili fra gli altri Bettoni (2001), Chini (2005), Pallotti (1998).

di apprendimento, la ricerca di sistematicità nella produzione degli apprendenti, la ricostruzione del valore funzionale delle forme; inoltre, tali lezioni hanno illustrato alcuni risultati della ricerca condotta sull'italiano L2 nell'ambito del "progetto di Pavia"¹⁶. In un secondo gruppo di incontri, di taglio maggiormente laboratoriale, sono stati definiti alcuni ambiti di osservazione di interesse del gruppo – incentrati sulla grammatica dell'italiano: la flessione verbale, la subordinazione – e si sono definite le modalità di raccolta dei dati e il protocollo osservativo che sarebbero stati applicati per la costituzione di un corpus di dati di italiano L2 parlato raccolti dai docenti stessi sui propri allievi. Questi incontri "dialogati" hanno costituito la base per una messa a punto metodologica condivisa; sono inoltre serviti per mettere maggiormente a fuoco il tema dell'attività di osservazione come attività distinta da quella di valutazione e intervento didattico, e l'importanza per la riuscita dell'operazione della sistematicità dell'analisi e del possesso di categorie di analisi condivise. Parallelamente a tali incontri si è svolta la prima fase di lavoro autonomo dei docenti: questi hanno raccolto, schedato e analizzato i dati secondo le procedure stabilite, riportando di volta in volta alla discussione di gruppo le difficoltà incontrate, che potevano portare all'affinamento delle categorie descrittive o a sciogliere dubbi residui. Questa modalità di accompagnamento all'attività di raccolta e analisi dei dati è stata fondamentale per la rassicurazione e lo stimolo dell'attività di ricerca, che per molti docenti era nuova e inedita. Nell'ultima fase, in due incontri finali, i docenti hanno potuto esporre al gruppo le conclusioni raggiunte nella propria analisi sulle caratteristiche dell'italiano parlato dai propri allievi, confrontando quanto da loro osservato con i risultati delle ricerche pavese su cui si erano incentrate le letture e le lezioni iniziali. Questa fase finale ha consentito un'ulteriore messa a fuoco di temi e problemi dell'analisi linguistica acquisizionale, che, alla luce dell'esperienza di ricerca direttamente condotta, hanno acquistato maggiore evidenza.

Il principale risultato che questa esperienza ha ottenuto, agli occhi di chi scrive, è stato un aumento da parte dei docenti della consapevolezza dei percorsi di apprendimento linguistico dei propri allievi stranieri i quali, seppure già conosciuti, sono stati osservati nella loro competenza con una profondità non consentita dai metodi tradizionalmente pensati per la misurazione delle competenze. Ciò è stato, nelle parole dei docenti, fonte di rassicurazione sulla propria professionalità – poiché ha consentito di osservare l'avanzare dell'apprendimento dell'allievo anche là dove una valutazione per confronto con la lingua obiettivo dava ancora risultati poco soddisfacenti – e di gratificazione intellettuale per la possibilità offerta dal percorso formativo di conoscere meglio l'oggetto del proprio lavoro. Si tratta, forse, di "lussi" che, di fronte alla stabile emergenza della "lezione del giorno dopo" da preparare, sembra di non potercisi permettere. Si tratta anche tuttavia, a nostro parere, di una strada da perseguire per tentare di avviare un dialogo proficuo fra la ricerca acquisizionale e la sua applicazione didattica, un dialogo in grado di fondare, nelle parole di Paolo Balboni a un recente convegno, "una didattica seriamente fondata (anche) dal punto di vista acquisizionale". Come scrive Franca Bosc in un capitolo di presentazione dei moduli dei corsi di aggiornamento fra cui compare il percorso su descritto, "gli insegnanti arrivano con un bagaglio di esperienze individuali notevoli mancanti, spesso,

¹⁶ A questo scopo ci si è basati su Giacalone Ramat (1993), di cui sono stati proposti alcuni estratti ed esempi commentati. Oggi è disponibile una rassegna aggiornata e assai più ampia in Giacalone Ramat (a cura di, 2003). Il nucleo del corpus di dati di italiano L2 su cui si è basata la ricerca è disponibile per la consultazione facendone richiesta presso il Dipartimento di Linguistica dell'Università di Pavia (<http://dabc.unipv.it/linguistica/>).

di sistematizzazione teorica e tendono a risolvere il problema didattico della loro classe sul momento, senza farlo seguire da una validazione teorica”. Riteniamo che il ruolo della ricerca universitaria, o uno dei suoi ruoli, nell’incontro con l’applicazione didattica, possa essere quello di fornire gli strumenti per aiutare tale sistematizzazione teorica. Il percorso di formazione qui rapidamente presentato ha inteso fornire, attraverso un lavoro di ricerca condotto in prima persona, l’occasione per avviare una prima sistematizzazione descrittiva e una riflessione teorica sulle produzioni linguistiche dei propri allievi, ovvero per dotare i docenti di “strumenti per leggere” le interlingue dei propri allievi.

3. Una conclusione

Nella relazione sull’acquisizione e sulla didattica della fonologia in seconde lingue che Lidia Costamagna ha tenuto all’ultimo convegno CIS nel giugno del 2006 a Bergamo, la studiosa mostrava come sia possibile insegnare fonologia partendo da qualsiasi aspetto della descrizione della lingua, ad esempio parlando di morfologia e di flessione del verbo. E mentre enunciava il paradigma del presente del verbo *finire* per mostrarne le irregolarità a livello fonetico:

/fi’nisko/ , /fi’niʃi/ , /fi’niʃe/

ancora una volta ci siamo trovate a sorprenderci di una cosa che tutti sappiamo benissimo se ci pensiamo, solo che di solito non ci pensiamo: quanto è più irregolare la flessione verbale italiana se, anziché scriverla, la diciamo. *Finisco/finisci/finisce, dico/dici/dice* – se escludiamo il rapporto con l’infinito *finire, dire* – hanno, graficamente, una flessione personale perfettamente regolare, identica a *parto/parti/parte*:

finisc-	-o	dic-	-o	part-	-o
	-i		-i		-i
	-e		-e		-e

Solo che se, invece di scriverlo, lo diciamo, non è più così, perché l’alternanza vocalica finale, regolare, è preceduta da un’alternanza consonantica fra il nesso /sk/ e il suono /ʃ/ nel primo caso, e da un’alternanza fra l’occlusiva /k/ e l’affricata /tʃ/ nel secondo:

fini-	-sk-	-o	di-	-k-	-o	part-	-o
	-ʃ-	-i		-tʃ-	-i		-i
	-ʃ-	-e		-tʃ-	-e		-e

Un po’ come se *partire* si coniugasse *parto/parzi/parze*: in questo caso diremmo che *partire* è irregolare, perché ha due basi radicali diverse, ma difficilmente ci ricordiamo che c’è lo stesso problema con il presente di *finire* e di *dire*, perché siamo talmente abituati alla scolarizzazione e specialmente alla riflessione metalinguistica mediate dalla lingua scritta che siamo molto più portati a elaborare queste riflessioni partendo dalla scrittura che non dai suoni. Ma per i nostri apprendenti, che sono molto

meno abituati al contatto con l'italiano scritto che con l'orale, sarà lo stesso? E immediatamente, con questo semplice cambio di messa a fuoco, si aprono prospettive nuove per guardare alla nostra lingua e alle sue difficoltà. Crediamo che sia questo tipo di sguardo il contributo che la linguistica descrittiva e acquisizionale dell'italiano possono dare all'insegnante di italiano L2 per una pratica didattica "seriamente fondata dal punto di vista linguistico".

Riferimenti bibliografici

Si riportano in bibliografia non solo i testi citati, ma anche letture che possono andare nel senso indicato di introdurre alla comprensione linguistica dei fenomeni collegati all'apprendimento di seconde lingue e dell'italiano in particolare.

- Berruto, Gaetano (2002). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Bettoni, Camilla (2001). *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza.
- Chini, Marina, a cura di (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: Franco Angeli.
- Chini, Marina (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- De Mauro, Tullio (2003). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferreri, Silvana / Guerriero, Anna Rosa, a cura di (1998). *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre: che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gensini, Stefano (2005). *Breve storia dell'educazione linguistica dall'unità a oggi*. Roma: Carocci.
- Giacalone Ramat, Anna (1993). *Italiano di stranieri*. In: Sobrero (1993), Vol. II: *La variazione e gli usi*, pp. 341-410.
- Giacalone Ramat, Anna, a cura di (2003). *Verso l'italiano*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, Maria G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Marello, Carla / Mosca, Silvana / Bosc, Franca, a cura di (2006). *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri*. Torino: Loescher.
- Pallotti, Gabriele (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Serianni, Luca / Trifone, Pietro, a cura di (1993-94). *Storia della lingua italiana*. 3 voll. Torino: Einaudi.
- Sobrero, Alberto A., a cura di (1993). *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Roma-Bari: Laterza.
- Tosi, Arturo (1995). *Dalla madrelingua all'italiano: lingue ed educazione linguistica nell'Italia multi-etnica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Valentini, Ada (2005). *Lingue e interlingue dell'immigrazione in Italia*. «Linguistica e Filologia», 21 (2005), pp.185-208.

Riassunto

Il contributo affronta il tema delle “formazione linguistica” del docente di italiano L2 e individua almeno tre ambiti cruciali in cui essa andrebbe sviluppata, tutti riassumibili come una capacità di “leggere” le varietà di lingua: in primo luogo, un approfondimento della capacità di leggere il “repertorio linguistico” del discente; in secondo luogo, un approfondimento della conoscenza dei repertori della comunità nativa (il diasistema dell’italiano, nel nostro caso, e il suo intreccio con i sistemi dei dialetti); infine, un approfondimento della capacità di leggere le varietà di apprendimento dei discenti come varietà di lingua, dotate di sistematicità formali e considerate per le loro valenze funzionali, superando quindi la più immediata chiave di lettura dell’errore.