

# LinguaInAzione

N° 1 - 2023

ILSA Italiano L2

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

Fase 4 - Fare esperienza. È l'ultima fase, che chiude il percorso. L'insegnante propone l'osservazione della lingua in contesti comunicativi reali. I bambini sono invitati a osservare le interazioni quotidiane e annotare esempi di dialoghi potenzialmente conflittuali a cui hanno assistito, registrando con attenzione parole, gesti e espressioni usati dagli interlocutori. Il materiale raccolto permette ulteriori riflessioni e approfondimen-

L'atto comunicativo del protestare è stato selezionato dai docenti sulla base di un'analisi dei bisogni di apprendimento dei propri allievi. Gli insegnanti riportano difficoltà da parte dei bambini nell'affrontare verbalmente situazioni conflittuali, senza arrivare a inutili scontri fisici e offese, evitando di richiedere la

Condivisi-  
sione: gli utenti possono disporre di diverse aree in cui il materiale è stato preselezionato. Materiale che potrà essere condiviso dal singolo sul proprio diario, sul diario di un amico o nell'area comune Comuniciamo, fornendo per sé e per gli altri input di tipologia.

Natura dei materiali: le diverse aree, presenti su Sit, mettono a

## • *Il modello della competenza variazionale nell'italiano L2. Un case study all'università di Palermo con studenti sinofoni*

Vincenzo Pinello

## • *Cinese o italiano? Uso della L1/L2 nell'insegnamento dell'italiano ad apprendenti universitari cinesi in Cina*

Yang Ni

Obiettivo di questo contributo è una breve riflessione, nell'ambito della didattica delle lingue, sulle principali funzionalità di ThingLink, il software ideato nel 2010 da una startup finlandese, che permette di creare immagini, arricchite da link ad altri contenuti multimediali, e di condividerle pubblicamente. In questo senso ThingLink, pensato in modo specifico per la condivisione

Nella definizione data da Morris nel 1938 (Morris 1938), la pragmatica si differenzia dalla sintassi e dalla semantica perché prende in considerazione l'utente di un sistema di segni: il parlante che usa un linguaggio per esprimersi e comunicare. Di chi usa

comu-  
riflessio-  
to della di-  
Tutoraggio, strate-  
monitoraggio; la pres-  
on line permette agli stu-  
vere un supporto linguisti-  
nel proprio percorso di appren-  
agli insegnanti di ricevere assistenza  
e didattica sull'utilizzo degli strumenti  
funzioni e dei materiali Sit, o caricati da  
un percorso di autoapprendimento lo student-  
a disposizione diverse strategie di controllo che

L'inventario delle funzioni comunicative delle frasi prese  
me copre i seguenti temi: completare il significato della propo-  
sizione principale, spiegare e precisare, definire una causa, espri-  
mere una conseguenza, esprimere una causa di un effetto  
inatteso, esprimere il rapporto di tempo in cui si svolge un azio-  
ne, precisare il rapporto di tempo fra azioni, esprimere  
un'eccezione rispetto a un fatto, esprimere una  
limitazione rispetto a un fatto, esprimere un

Degli aspetti negativi a cui questa forma di  
isolamento può portare è stato parlato  
abbondantemente e non vogliamo esse-  
re noi a negarlo. Tuttavia la presenza  
dei programmi americani porta a  
una circolazione di idee e metodi  
proficua, particolarmente fra i  
docenti che insegnano in  
nell'accademia italiana. Un  
esempio positivo è la rifles-  
sione su come sostenere  
e rafforzare politiche

Per-  
ché la for-  
mazione linguistica  
offerta ai rifugiati  
anziale di contatto sia di qualità,  
linguismo, la prospettiva entro cui il ToolKit si colloca.  
corrono allo sviluppo delle competenze che  
comunicazione tra persone di culture differenti pone-  
gua. Il ritratto plurilingue è un modo per rendere  
torio linguistico di una persona» (cfr. Fig. 2).

gli studi acquisizionali, sia in ambito ita-  
onale, si sono concentrati sullo sviluppo  
del secolo scorso, l'attenzione della ricerca si  
ne sullo sviluppo della competenza pragmatica nel-  
gli studenti apprendenti. Gli atti linguistici maggiormente  
uagati, secondo questa nuova prospettiva, risultano essere

Obiettivo di questo contributo è una breve riflessione, nel-  
l'ambito della didattica delle lingue, sulle principali funzio-  
nità di ThingLink, il software ideato nel 2010 da una startup  
finlandese, che permette di creare immagini, arricchite da  
link ad altri contenuti multimediali, e di condividerle pubbli-  
camente. In questo senso ThingLink, pensato in modo spe-  
cifico per la condivisione di contenuti online, può  
considerato un esempio significativo di

ThingLink sembra suggerire un  
"liberalizzazione" dai mo-  
vi di riferimento (2015), ponend  
organizzat  
inter-

Dopo l'iscrizione dell'utente secondo la formula freemium, ThingLink permette all'utente di generare un database di immagini interattive, che costituiscono così lo sfondo di

Quali sono le preferenze per i materiali di studio degli studenti di italiano L2? Recenti indagini condotte sul profilo di studenti di Italiano come L2 (Fratter, Altinier 2015, in stampa; Fratter 2016; Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017) hanno fornito dei risultati inaspettati: gli studenti del XXI secolo preferiscono studiare le lingue in modo tradizionale ma soprattutto prediligono l'utilizzo di materiali cartacei. Nel presente contributo si cercherà di rispondere alla seguente domanda: quali sono le principali motivazioni che portano alla scelta

Siamo sempre più individui social on line, seguiamo pagine facebook e profili twitter, facciamo parte di gruppi, in ambienti virtuali dove la partecipazione è a portata di click: la condivisione di un pensiero o l'apprezzamento di una foto e di un video, con un like o attraverso le faccine per esprimere i nostri stati d'animo. Tutto avviene in modo così diretto e naturale, attraverso automatismi spontanei che poco si distaccano dal semplice gesto quotidiano di spegnere una luce o di aprire la porta della propria automobile. Tra le diverse tipologie di suoni quotidiani, riusciamo a distinguere senza indugi lo squillo di un sms, da un bip di un nuovo commento, o di un nuovo messaggio ricevuto su una chat. Dediciamo ormai gran parte del nostro

Lo studio su supporto digitale in generale risulta meno apprezzato rispetto al supporto cartaceo in quanto sembra che agli studenti venga a mancare quell'aspetto legato alla fisicità che risulta essere anche determinante sul piano cognitivo della ritenzione e memorizzazione delle informazioni. Concludendo, leggere su carta permette di

|   |               |
|---|---------------|
| <b>EDITORIALE</b>   | <b>5</b>      |
| Massimo Maggini, <i>Presidente ILSA</i>   |               |
| <br><b>RIFLESSIONI</b>  | <br><b>13</b> |
| <i>Il modello della competenza variazionale nell'italiano L2. Un case study all'università di Palermo con studenti sinofoni</i> |               |
| Vincenzo Pinello, <i>Università di Palermo</i>  |               |
| <br><b>ESPERIENZE/ATTIVITÀ</b>  | <br><b>25</b> |
| <i>Cinese o italiano? Uso della L1/L2 nell'insegnamento dell'italiano ad apprendenti universitari cinesi in Cina</i>            |               |
| Yang Ni, <i>Dipartimento di Italiano, Nankai University (Cina)</i>  |               |
| <br><i>Google Lens nella didattica dell'Italiano L2/LS</i>  | <br><b>35</b> |
| Roberto Balò, <i>Accademia del Giglio, Firenze</i>  |               |
| <br><b>MIGRANTI</b>   | <br><b>43</b> |
| a cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco   |               |
| <br><i>Il punto sui Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti</i>  |               |
| Lorenzo Bongini, Sandro Piazzesi, <i>Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti 1 Firenze</i>                             |               |
| <br><b>LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO</b>                                  | <br><b>57</b> |
| a cura di Nicoletta Cherubini, <i>Ricercatrice indipendente</i>   |               |
| <br><i>«Giocando si impara»: i giochi di Findhorn come strumento per facilitare competenze socio-emotive negli insegnanti</i>   |               |
| Giovanna Malusà, <i>Libera Università di Bolzano</i>  |               |
| <br><b>STUDY ABROAD IN ITALIA</b>   | <br><b>65</b> |
| a cura di Renata Carloni, <i>New York University Florence</i>   |               |
| <br><i>Questo non è Erasmus</i>   |               |
| Alessandra Adriani, Francesca Bea, Rossella Falciai, <i>Syracuse University Florence</i>  |               |
| <br><b>LETTI PER VOI</b>  | <br><b>77</b> |
| a cura di Massimo Maggini, <i>Presidente ILSA</i> , Ida Tucci, <i>Università di Firenze</i>                                     |               |
| <br><b>RISORSE IN RETE</b>  | <br><b>85</b> |
| a cura di Gerardo Fallani, <i>Università per Stranieri di Siena</i>   |               |
| <br><b>ABSTRACT E PROFILI AUTORI/AUTRICI</b>  | <br><b>89</b> |

## IL MODELLO DELLA COMPETENZA VARIAZIONALE NELL'ITALIANO L2. UN *CASE STUDY* ALL'UNIVERSITÀ DI PALERMO CON STUDENTI SINOFONI

Vincenzo Pinello, *Università di Palermo*

### 1. Presentazione e questioni teoriche

Con un precedente intervento sulla didattica della grammatica (Amenta, Pinello in stampa) si è dato conto delle variabili dell'apprendimento della lingua seconda/lingua straniera (L2/LS) ritenute fondamentali: la collocazione diacronica-sequenziale dell'*item* linguistico obiettivo, il grado di consapevolezza sulle strutture di grammatica, la prima lingua dell'apprendente. Tali variabili sono entrate in gioco durante le attività didattiche e formative della Scuola di Lingua italiana per stranieri (ItaStra) dell'Università di Palermo. La loro considerazione, oltre a tracciare di per sé un preciso campo teorico d'ambito glottodidattico, mette in rilievo la decisività della relazione tra uso e norma linguistica, nonché tra competenza grammaticale e di scrittura da un lato e competenza comunicativa dall'altro (cfr. Ciliberti 2013). Tale relazione si mostra nel quotidiano didattico in stadi di interlingua del singolo apprendente che possono essere di tipo simmetrico, dove lo sviluppo delle due competenze risulta adeguatamente bilanciato (equilibrio d'apprendimento), oppure di tipo asimmetrico quando prevale l'una o l'altra competenza (situazione di sofferenza che richiede interventi di riequilibrio).

Le tre variabili sopra indicate e le proprietà dell'apprendimento linguistico appena descritte vanno a incrociarsi con la questione nodale se lo studio delle strutture della grammatica si rifletta attivamente sullo sviluppo della competenza comunicativa *lato sensu*. Anche se tale correlazione è stata confutata con ottimi argomenti (Berretta 1977), rimane però il problema che, posta la questione in questi termini, *input* e *intake* risultano collocati su differenti livelli. Tuttavia, una grammatica della creatività di tipo inventivo (Lavinio 2020: 128), in particolare del lessico e della sintassi e, in una certa misura, della morfologia lessicale, dovrebbe garantire un filo di continuità o se si vuole di dialogo efficace tra le due dimensioni, dato che in essa si connatura la coesistenza tra vincolo della norma e pratica dell'uso creativo; essendo anzi l'uno origine dell'altra.

Tali temi, in questi anni punto di riferimento della didattica presso ItaStra, oggi sono il punto di partenza del presente lavoro, il cui oggetto di indagine empirica è un *corpus* di testi scritti da un micro-campione di universitari sinofoni, studenti di lingua italiana.

Più in particolare, nel paragrafo 2, nel dare conto del crescente interesse per il contesto di apprendimento, si osserverà come si sia intensificata la ricerca di nuovi strumenti epistemici in ambiti vicini all'educazione linguistica, alla glottodidattica e alla didattica dell'Italiano L2/LS. Ci si riferisce in primo luogo alla psicologia cognitiva e alla neo-psicologia sociale. Dal fertile connubio tra queste discipline promana la stimolante applicazione alla didattica delle teorie connessioniste-simulative, le quali ci orientano a descrivere la grammatica come una rete di costruzioni interconnesse, in modo che un'unica sollecitazione a un solo *item* è in grado di "eccitare" e "perturbare" l'intero *network* di competenze.

All'interno di tale filone *context-sensitive* o "esternista" si colloca il macro-modello variazionale teorizzato nel seno delle attività di ricerca e didattica della Scuola di Lingua ItaStra descritto nel paragrafo 3. Il modello si basa sul concetto di «(neo)competenza» ed è caratterizzato da specifiche proprietà di natura sociolinguistica e glottodidattica per l'insegnamento dell'Italiano L2: esso è infatti plurilingue e multilingue, incentrato sulle (neo)competenze variazionali,

multidisciplinare, L2 estensivo<sup>1</sup>.

Il paragrafo 4 è dedicato alla descrizione del campione, del *corpus* e del contesto di apprendimento. A quest'ultimo viene prestata particolare attenzione. Infatti, in dimensione macro, esso coincide con il complesso delle azioni didattico-formative, sia di apprendimento guidato che di acquisizione in bagno linguistico, oggetto del programma condiviso nell'ambito del rapporto di collaborazione con la Sichuan International Studies University (SISU) di Chongqing (Cina) e in particolare con il suo corso di italiano.

Del micro-campione composto da tre studenti sinofoni sono state selezionate le produzioni scritte di due specifiche fasi del processo di apprendimento: l'una in contesto LS, l'altra in contesto L2. L'analisi dei testi e degli *item* grammaticali, oggetto dell'ultimo paragrafo (cfr. par. 5), seguirà quindi una prospettiva diacronico-linguistica. A valle dell'analisi e dell'interpretazione dei dati sarà possibile verificare da un lato l'eventuale ruolo attivo del macro-modello variazionale nella prassi della didattica, dall'altro la tenuta della relazione di interdipendenza tra apprendimento della grammatica e uso della lingua in contesto. In entrambi i casi, sotto esame sarà l'interlingua intesa come insieme organico di fatti linguistici sensibili al contesto.

## 2. La svolta esternista-connessionista

Già a partire dagli anni Ottanta il contesto di insegnamento/apprendimento ha suscitato crescente interesse tra esperti e studiosi di Italiano L2, raggiungendo la dimensione della glottodidassi attraverso il tetto teorico della glottodidattica. La considerazione dell'intorno, del circostante reagente è un lascito delle scienze sociali del linguaggio, che interpretano la società come una struttura extra-linguistica, di natura pragmatica e variazionale, sede dell'uso e della variabilità, organizzata in reti di interazioni osservabili nelle comunità di pratica. Tutte funzioni e correlazioni, queste, che non potevano sfuggire a una glottodidattica da un lato scossa dall'affermarsi dell'idea di apprendente attivo e dall'altro affamata di teoresi in pieno fervore strutturalista e costruttivista.

Per la verità, le radici della crisi di un approccio *context-free* (e, se si vuole, deduttivo-traduttivo) sono da fissare già negli anni Sessanta, e precisamente negli orientamenti *context-sensitive* chomskyani e nella conseguente messa in discussione della prospettiva gestaltica, *humus* per esempio della triade Presentazione – Pratica – Produzione (Byrne 1976; Brumfit 1979; Harmer 1998). Non è un caso che, a partire dal decennio successivo, educazione linguistica prima e linguistica educativa poi si siano imposte con crescente prestigio e influenza, per giungere all'oggi, agli apporti della psicologia cognitiva e della neopsicologia sociale, soprattutto con i modelli connessionisti (Abdi, Valentin, Edelman 1999; Ungerer, Schmid 2006) di tipo simulativo (Calabretta *et al.* 2003). Per esempio, Daloiso (2023: 277), muovendo dalla constatazione che le «più recenti proposte avanzate da vari linguisti cognitivi e psicolinguisti [...] concepiscono la grammatica come una rete di costruzioni linguistiche connesse fra loro a vari livelli, e suggeriscono che, di conseguenza, il linguaggio sia rappresentato mentalmente come un *network*», elabora il modello del Ciclo glottodidattico articolato in due livelli interconnessi: l'uno dell'elaborazione dell'apprendente, o del Circolo glottomatetico, l'altro del supporto dell'«educatore linguistico», etichetta con la quale lo studioso indica la funzione di insegnamento. Nel primo livello, gli *input* dei *pattern* comunicativi cui l'apprendente è esposto in contesto L2/LS, e che egli elabora attraverso la funzione di decodifica (*intake*), sono attratti nell'orbita del Ciclo e sottoposti a interiorizzazione e codifica formale e concettuale. Questi stadi glottomatetici sono

---

<sup>1</sup> C'è un unico processo di "impossessamento" linguistico e non c'è acquisizione vs. apprendimento (Pinello 2022).

il sostrato teorico delle cinque fasi o funzioni in cui si declina il supporto didattico (attivatore, presentatore, facilitatore, *monitor*, revisore) (Daloiso 2023). Nel secondo livello, i cinque ruoli dell'educatore linguistico lo qualificano come soggetto attivo e ricettivo di pratiche di glottodidassi, co-costruite col soggetto deputato istituzionalmente ad apprendere. Un dispositivo di questo tipo mostra una matrice costruttivista e fortemente *context-sensitive*.

### 3. Macro-modello variazionale

Sempre appartenente a un filone connessionista-simulativo, ma molto connotato sul versante sociale-inclusivo, è il modello elaborato all'Università di Palermo nell'ambito delle attività didattiche e scientifiche della Scuola di Lingua ItaStra (Pinello 2022). Nella programmazione e nella prassi esso è basato sulla pluralità dei profili degli apprendenti, dai non alfabetizzati ai bilingue di livello avanzato, dato che uno degli obiettivi del modello è valorizzare le peculiarità biografico-linguistiche in un quadro di costanti glottomatetiche. In questa sede si propone l'elaborazione grafica del modello (cfr. Fig. 1), qui proposto con qualche rivisitazione teorica.

Al centro c'è l'apprendente, soggetto attivo di una "cittadinanza democratica". L'uso linguistico dell'apprendente attivo è un atto personale e sociale interiorizzato in una comunità di pratica. Mediante la "funzione segnica" viene espresso l'ancoraggio referenziale con le strutture socioculturali, le quali, nella ipotesi del modello, hanno una disponibilità crescente: i nuclei antropologici fondamentali di orientamento, i valori, i sentimenti, i diritti, le percezioni e le rappresentazioni sulle lingue e i suoi utilizzatori. Lo spessore civico dell'atto di apprendimento è una proprietà non accidentale, in quanto è deputata a mediare con la comunità di arrivo attraverso la competenza di analisi, interpretazione, codifica e decodifica del mondo e dei codici semiotici che lo popolano: dal modulo per la richiesta del permesso di soggiorno alla *brochure* del museo archeologico. Nel modello, l'apprendente, epicentro della procedura e coinvolto in ogni micro-fase, non ha una raffigurazione alfa-iconica che risulterebbe sovrabbondante.

L'area superiore delle competenze e quella inferiore degli usi istituiscono reti relazionali di tipo connessionista-simulativo. In termini di multilinguismo, lo sviluppo delle competenze chiama in causa la qualità del contesto di apprendimento, il quale, a sua volta, non può che essere apprezzato come riflesso della complessità, varietà, frammentarietà del repertorio linguistico obiettivo.

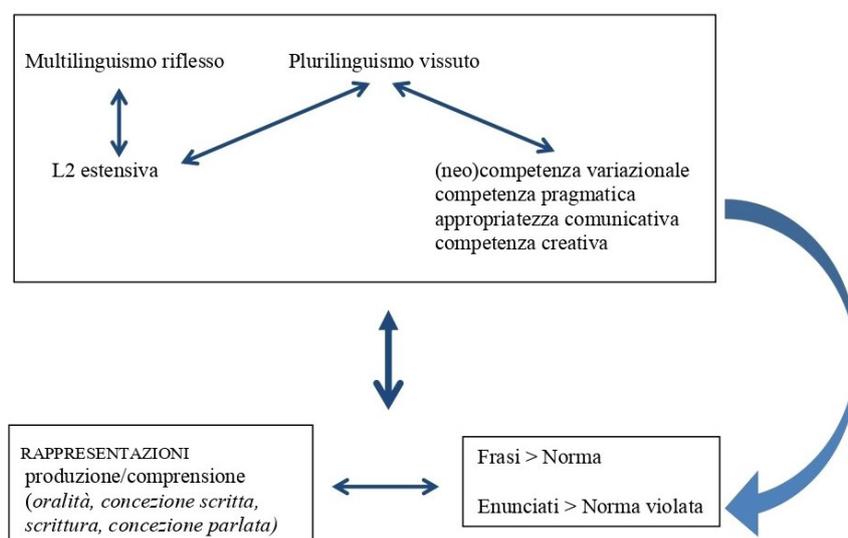


Figura 1. Macro-modello variazionale di impossessamento linguistico.

Il modello è estensivo in due modi: con l'annullamento della frattura tra apprendimento e acquisizione dato che l'impossessamento linguistico è processo unitario e unificante, e realizza il superamento delle diatopie differenziate (la classe *vs.* la società; l'aula *vs.* il mondo di fuori) e l'insorgenza spontanea dell'impossessamento permanente; con l'annullamento della frattura teorica tra contesto L2 e LS: quest'ultimo (LS) è la sede della reduplicazione naturale dell'altro (L2), sia per quanto riguarda le lingue, sia per le dimensioni cognitive e culturali<sup>2</sup>.

I contesti estensivi sono l'*habitat* del plurilinguismo vissuto, espresso dalla (neo)competenza variazionale, obiettivo cardine dell'impossessamento linguistico e declinata dalla capacità di sapere utilizzare la lingua obiettivo agendo sugli interlocutori (competenza pragmatica) adeguandola al contesto (appropriatezza comunicativa). L'accesso alla competenza creativa è la capacità di costruire l'uso linguistico come norma violata: gli enunciati in L2 sono realizzazioni delle frasi *standard* del sistema virtuale obiettivo. La violazione della norma fa ingresso nei vari stadi del processo di impossessamento in armonia con le competenze descritte dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER)<sup>3</sup>. Infine, la (neo)competenza variazionale è osservabile nelle competenze di produzione e comprensione scritta/orale dell'apprendente. Si tratta di funzioni diamesiche i cui rispettivi parametri di intimità e/o distanza comunicativa sono agiti da fenomeni intra-repensoriali di contatto e sovrapposizione (scritto *vs.* concezione parlata; parlato *vs.* concezione scritta). Infine, chiamiamo «rappresentazioni» tutti i comportamenti linguistici di produzione e ricezione, evidenziandone in tal modo la natura affettiva e cognitiva. In definitiva, essi sono immagini mentali oggetto della negoziazione sociolinguistica.

#### 4. Tempo quotidiano dell'impossessamento linguistico

La ricerca qui illustrata si colloca nel quadro della mobilità universitaria *incoming e outgoing*. In questo settore, attraverso la Scuola di Lingua ItaStra, l'Università di Palermo collabora dal 2012 con il corso di Italiano della Sichuan International Studies University (SISU) di Chongqing, una megalopoli della provincia cinese del Sichuan. I settori privilegiati della ricerca condotta in collaborazione sono la mobilità di studenti e docenti, la didattica L2/LS e il testo letterario, la formazione all'insegnamento.

Si prenderà in considerazione la mobilità *incoming* alla quale partecipano anche studenti sinofoni con soggiorni di scambio in Italia della durata di 6 o 12 mesi. Nella prima fase gli apprendenti frequentano i corsi di Lingua e Cultura italiana per poi inserirsi, all'inizio del semestre, nel mondo universitario, molto diverso da quello cinese.

Il principio posto a fondamento dei soggiorni di studio è che il percorso di formazione degli studenti debba concretizzarsi come riflesso del macro-modello variazionale nel tempo quotidiano dell'impossessamento linguistico. È importante che le fasi della formazione linguistica e dell'università siano programmate dal gruppo docente e, soprattutto, vissute dall'apprendente come un unico momento di impossessamento. Gli spessori più propriamente linguistico-comunicativi della prima fase e concettuale-umanistici della seconda, immersi nella procedura prevista dal modello, sono sfruttati funzionalmente come denotatori di pluralità.

Il concetto di «tempo quotidiano di impossessamento linguistico» è rappresentato dalle azio-

---

<sup>2</sup> Questo non vuol dire affatto che si ritenga legittimo equiparare la classe di L2 al mondo reale, come ben ammonisce Ciliberti (2013: 11).

<sup>3</sup> Per esempio, dal livello intermedio si può lavorare con i tratti neostandard; nei livelli più bassi sulle variazioni lessicali sia sull'asse della diatopia, sia della diacronia, sia della diafasia.

ni della struttura didattica-formativa, che agisce nel processo e lo supervisiona, ed è formata da un nucleo di docenti esperti coordinati dal referente dei rapporti con l'Università *partner* cinese. Le azioni di apprendimento guidato e acquisizione in bagno linguistico sono assimilate in ciascuno degli stadi del modello (p. es. *testing*, programmazione, azione, valutazione, conferma/ridefinizione obiettivi).

Con lo Schema 1 si mostra l'architettura del contesto L2-estensivo attualizzato con un complesso di azioni nel tempo quotidiano dell'impossessamento. Tale contesto è articolato in tre macro-contesti (MC): «della lingua dell'uso, della lingua della norma», «dell'uso della lingua», «della lingua per lo studio». In ciascuno di essi sono indicati, in corsivo, i ruoli dei soggetti coinvolti, singoli o gruppal, e a seguire le azioni esercitate. Ogni unità di tempo (la cui denominazione nello schema è giustapposta al contesto) si svolge in uno dei tre macro-contesti: «tempo della quotidianità in aula» per la formazione linguistico-culturale, «tempo dell'immersione o bagno linguistico» nel territorio, «tempo della vita all'università»<sup>4</sup>. La funzione di *monitor* esercitata sulla produzione-rappresentazione e nei diversi stadi diacronici delle interlingue verifica in primo luogo l'effettività della relazione tra uso e norma, testo e sistema.

|   |
|---|
| <p>MC /<br/>DELLA LINGUA DELL'USO, DELLA LINGUA DELLA NORMA — tempo della quotidianità in aula<br/><i>struttura didattico-formativa</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>i. gruppo di controllo e supervisione: referente e docenti esperti;</li> <li>ii. docente formatore d'aula;</li> <li>iii. docente incaricato del potenziamento linguistico e pragmatico mirato;</li> <li>iv. tirocinanti d'aula<sup>1</sup></li> </ol> <p><i>Interagente esterno</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>v. docente coordinatrice corso di italiano Università partner</li> </ol>  |
| <p>MC /<br/>DELL'USO DELLA LINGUA &gt; tempo dell'immersione o bagno linguistico, articolato in tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>dell'uso interazionale</i>: uso della lingua in contesti burocratici (richiesta permesso di soggiorno, documenti fiscali, iscrizione universitaria, servizi di assistenza, sanità)</li> <li>▪ <i>dell'uso per la fruizione</i>: consumo culturale nel territorio (fruizione di mostre, musei, associazioni di volontariato, monumenti, edifici storici e di interesse, attività produttive peculiari, ecc.)</li> </ul> <p><i>struttura didattico-formativa</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>vi. gruppo di controllo e supervisione (referente e docenti esperti);</li> <li>vii. docente incaricato per l'attività;</li> <li>viii. tutor (minimo 3)<sup>1</sup></li> </ol> |
| <p>MC /<br/>INTERMEDIO - DI TRANSIZIONE &gt; Corso di lingua e cultura italiana, obiettivo scrittura e comprensione del testo accademico</p>  |
| <p>MC /<br/>DELLA LINGUA PER LO STUDIO &gt; tempo della vita all'università<sup>1</sup><br/><i>struttura didattico-formativa</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>ix. gruppo di controllo e supervisione (referente e docenti esperti);</li> <li>x. docente mediatore</li> <li>xi. Tirocinanti italiano per lo studio</li> </ol> <p><i>Interagente esterno</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>xii. docente coordinatrice corso di italiano Università partner</li> </ol> <p><i>Interagente semi-esterno</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>xiii. Docenti dell'Università di Palermo titolari degli insegnamenti</li> </ol>  |

**Schema 1.** *Tempo quotidiano dell'impossessamento linguistico. Attualizzazione del macro-modello variazionale e contesto L2 estensivo.*

<sup>4</sup> La loro rappresentazione mentale è per esempio una spirale di cui non si intravede l'ultimo punto, oppure il gomito di Bergson, al quale di fatto ci si è ispirati.

## 5. Una indagine e due ipotesi

In quest'ultimo paragrafo sono presentati e discussi i dati dell'indagine con un *corpus* di 6 produzioni scritte di 3 studentesse della Sichuan Studies University (SISU) di Chongqing in residenza di studio a Palermo nell'ambito del rapporto di collaborazione già illustrato (cfr. par. 1). I testi sotto esame sono due per ciascuna studentessa, scritti rispettivamente a Chongqing prima della partenza per l'Italia, nell'ambito delle attività del corso di studio e a Palermo, nell'ultima parte della residenza.

L'ipotesi da verificare è se il macro-modello variazionale, oltre ad avere effetti su *competence* e *performance* comunicativa, abbia un impatto anche sulla competenza di scrittura e, in particolare, sulle seguenti funzioni o parametri di valutazione: testualità; sintassi della frase e del testo, coesione, accordo e concordanza, appropriatezza lessicale e semantica, morfologia delle preposizioni semplici e articolate. Uno sviluppo delle competenze in tale dimensione, restituito da *intake* specifici e interpretabili, potrebbe (anche) costituire un interessante indizio (seconda ipotesi) sulla rifluenza, o ricaduta, nella struttura dell'interlingua dello sviluppo delle competenze comunicative. Tutto ciò a patto che quest'ultima sia considerata per quello che è: una (neo)competenza variazionale attivabile nel processo previsto dal macro-modello.

Prima di procedere alla presentazione e all'analisi dei dati (l'interpretazione sarà la verifica delle ipotesi-obiettivo), si forniscono alcune informazioni utili sulla biografia didattico-formativa delle studentesse del campione.

All'arrivo a Palermo due erano iscritte al secondo anno del percorso quinquennale di laurea in Lingua e Letteratura italiana (corrispondente al nostro ciclo unico) presso l'Università *partner*; una terza studentessa frequentava l'ultimo anno del corso post-universitario triennale (il nostro master). Il corpo insegnante dell'Università di provenienza è formato da docenti sia di L1 cinese, tutti con formazione in università e dottorati italiani, sia di L1 italiana, di solito insegnanti esperti, in alcuni casi formati a ItaStra. Aspetto, questo, che ha contribuito negli ultimi anni a far sì che la relazione fosse aperta, anche sul filo della formazione didattica all'italiano a Chongqing, grazie soprattutto al ruolo molto attivo del soggetto interagente del partner, la responsabile del corso, e di un docente formatosi a Palermo. L'offerta didattica del corso di laurea di cinque anni riflette la tipologizzazione delle competenze consolidata nel QCER. Le tecniche si rifanno in prevalenza al metodo comunicativo. Inoltre, hanno uno spazio importante anche i *task* e la grammatica valenziale, utilizzati soprattutto dai docenti italiani.

La medesima impostazione caratterizza il corso post-laurea, con una attenzione più specifica alla testualità letteraria, accademica e professionale. Infine, le tesi di laurea degli studenti in residenza a Palermo iscritti all'ultimo anno sono seguite da relatori della Università di Palermo, affiancati a volte da un co-tutor di L1 cinese.

Nella Tabella 1 sono mostrati i corsi seguiti dalle studentesse del campione alla Scuola di Lingua italiana per stranieri prima del tempo della vita universitaria.

---

<sup>5</sup> Nell'a.a. 2022-2023 hanno preso parte al programma di mobilità solo 7 studenti, un numero parecchio esiguo soprattutto a confronto con i dati degli anni precedenti, che registravano diverse centinaia di presenze. Deve però considerarsi che in tale periodo la Cina aveva sospeso i permessi di studio sia in entrata che in uscita a causa della pandemia, lì, come noto, particolarmente gravosa. Gli arrivi a Palermo per quel periodo sono stati possibili solo grazie a un impegno straordinario dell'Università *partner*, desiderosa di non interrompere il filo della collaborazione.

|            | <b>Livello</b> | <b>Ore</b> | <b>Periodo</b> | <b>Livello</b> | <b>Ore</b> | <b>Periodo</b> |
|------------|----------------|------------|----------------|----------------|------------|----------------|
| (Patrizia) | B1.1           | 40         | 22.08-09.09    | -              | -          | -              |
| (Martina)  | B1.1           | 40         | 22.08-09.09    | DUE<br>B2 CILS | 12         | 07.11-12.12    |
| (Aria)     | B2.1           | 40         | 22.08-09.09    | DUE<br>B2 CILS | 12         | 07.11-12.12    |

**Tabella 1.** Studentesse del campione. Corsi di lingua ItaStra.

Come si vede dalla Tabella 1, tutte e tre hanno seguito un corso di lingua e due il corso di preparazione all'esame CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera). Il corso B2.1, oltre al potenziamento della morfologia verbale e della sintassi, ha previsto un lavoro sulla testualità complessa privilegiando scrittura, analisi e comprensione del testo letterario, accademico e professionale. Nel livello B1.1 si è lavorato al potenziamento lessicale con un approccio di tipo settoriale, alla produzione e comprensione di testi di diversa tipologia, all'oralità e all'appropriatezza comunicativa (oltre, chiaramente, alle strutture del livello). I corsi di preparazione all'esame CILS prevedono attività di esercitazione tecnico-operativa alla prova e un *focus* sulle strutture, le competenze e le abilità oggetto delle singole prove (dall'ascolto alla produzione scritta). Inoltre, le studentesse hanno vissuto il tempo dell'uso della lingua con attività di immersione o bagno linguistico.

Nelle Tabelle 2, 3 e 4 si riportano i fenomeni salienti per l'analisi dei testi prodotti a Chongqing da ciascuna studentessa del campione, quindi prima di lasciare la Cina (Testo 1), e a Palermo, durante l'ultima fase della residenza (Testo 2). Gli *input* erano gli stessi per Patrizia e Martina: «Il mio primo giorno all'università SISU» (Testo 1) e «I miei primi giorni in Italia e a Palermo» (Testo 2). Aria ha prodotto due testi argomentativi: sull'intelligenza artificiale (Testo 1) e su come gli studenti italiani affrontano la vita universitaria (Testo 2)<sup>6</sup>.

Dopo la tabella, per ciascuna studentessa del campione si riporta l'analisi comparativa dei fenomeni rilevati.

| <b>Testo 1</b>   | <b>Testo 2</b>   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Preposizioni: ellissi, inversione, iperestensione</li> <li>– Inappropriatezza lessicale, anche per interferenze dall'inglese</li> <li>– Articolo: ellissi; inversione di genere</li> <li>– Morfologia verbale: inversione dell'ausiliare; costruzioni incoerenti anche per interferenze dall'inglese</li> <li>– Morfosintassi della frase: «per dopo giorni»</li> <li>– Relative: omissione del verbo che segue il pronome</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Costruzione sintattica: «sento molto sconosciuto di una città nuova»</li> <li>– Articolo determinato nell'aggettivo dimostrativo: 1 caso</li> </ul> |

**Tabella 2.** Patrizia: fenomeni salienti.

<sup>6</sup>I testi del *corpus* sono nelle Appendici 1 e 2.

Nel Testo 1 di Patrizia i fenomeni salienti riguardano: preposizioni semplici e articolate, ellissi, inversione, iperestensione; articoli, inversione di genere ed ellissi; inappropriata lessicale, a volte dovuta a interferenza dall'inglese («optimistici», «documentario» falsa ricostruzione da *dormitory*); morfologia verbale; («io e queste ragazze hanno il pranzo insieme», con interferenza dall'inglese *to have lunch* e inadeguata selezione del paradigma dell'ausiliare); proposizione relativa<sup>7</sup>, omissione del verbo che segue il pronome («dopo di arrivare ho dimenticato il mio documentario, che nel terzo piano»). In generale, la sintassi della frase risulta poco coesa, con difficoltà di accordo e reggenza. La testualità presenta diversi elementi critici: la giustapposizione frasale, piuttosto che rispondere a precise scelte espressive, sembra marcare inadeguatezza a gestire il testo; la selezione dei connettivi e il loro uso rivelano esitazioni nel controllo delle strategie semplici di coesione, con una conseguente marcatazza del testo in direzione del registro della oralità non controllata<sup>8</sup>.

Nel Testo 2 si rilevano solo due casi di persistenza di fenomeni salienti, peraltro isolati: incertezza in una costruzione sintattica («sento molto sconosciuto di una città nuova») e un caso che riguarda l'aggettivo dimostrativo («quello giorno»), nel quale però il *focus* è l'articolo determinativo. Ma soprattutto va segnalata la testualità decisamente più coesa e coerente, basti osservare, per esempio, l'uso disinvolto e appropriato dei connettivi, l'utilizzo regolare della relativa e, in generale, l'impianto testuale molto più consapevole e diversificato (cfr. la completa a fine testo).

| Testo 1   | Testo 2  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aggettivo dimostrativo: «quello giorno»</li> <li>– Relativa: omissione della forma verbale che segue il pronome (forse posposizione)</li> <li>– Accordo con nome e verbo</li> <li>– Preposizioni: ellissi, inversione</li> <li>– Morfologia verbale: inversione dell'ausiliare</li> <li>– Inappropriata lessicale</li> <li>– Parola inglese non assimilata nel lessico dell'italiano</li> <li>– Morfosintassi della frase</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Accordo del pronome nella forma unverbata e del verbo</li> <li>– Uso improprio dell'articolo</li> <li>– Inappropriata lessicale (con modifica della base aggettivale nella costruzione del superlativo assoluto: «i siciliani sono davvero entusiasmissimi»)</li> <li>– Inversione ed ellissi della preposizione</li> <li>– Distinzione del dittongo: «notare» per «nuotare»</li> </ul> |

**Tabella 3.** *Martina: fenomeni salienti.*

Nel Testo 1 di Martina vanno segnalati i seguenti fenomeni salienti: aggettivo dimostrativo nel quale però il *focus* è l'articolo determinato («quello giorno»), omissione oppure posposizione nella relativa della forma verbale che dovrebbe seguire il pronome («quello giorno, che Ø il mio primo giorno di università è un po' piangeva»), mancato accordo («la mia letto») diffuso anche per le forme verbali le quali risultano iperestese al femminile (come nella frase dell'esempio precedente e in questa: «ho visitata l'università»); ellissi («sono salito l'autobus») e inversione («ho visitato l'università ai piedi») della preposizione, inversione dell'ausiliare («durante il giorno sono conosciuto molti miei amici»; «io sono mangiato»), inappropriata lessicale («corti» per «cortesi»), parola inglese («toy») non assimilata nel lessico dell'italiano.

Due fenomeni del Testo 2 sono della medesima tipologia del primo testo: inappropriata

<sup>7</sup> Le esitazioni degli apprendenti sinofoni nell'apprendimento della relativa non sono motivo di sorpresa. A questo proposito va richiamata da un lato la presenza nella grammatica cinese della costruzione relativa, dall'altra la differente costruzione rispetto all'italiano («che» preminale).

<sup>8</sup> Trattasi infatti di connettivi temporali che scandiscono le fasi della giornata, però senza che a tale funzione semantica corrispondano strategie testuali adeguate.

lessicale («capi» per «proprietari» o «gestori»), ellissi («come entrassi un film») e inversione («a Foro Italico») di preposizione. Inoltre, si rilevano i seguenti fenomeni: inadeguato accordo del pronome nella forma univertata del verbo («impararlo»), uso improprio dell'articolo («i sconosciuti»), non distinzione del dittongo («notare» per «nuotare»). Tuttavia, la comparazione dei tratti rilevati nei due testi non deve trarre in inganno. Per il Testo 2 si tratta di fatti isolati, a volte di occasionalismi (certamente è il caso di «i sconosciuti», «notare», «entusiasmissimi» per il quale cfr. Tab. 3). Si osservi invece che nel testo più recente il raccordo tra i blocchi di testo ha guadagnato in fluidità e trasparenza semantica e sintattica, il repertorio degli strumenti lessicali e grammaticali (come gli avverbi) è molto più ampio, la sintassi della frase ha raggiunto uno stadio di equilibrio (p. es. «mi piace molto il mare di Palermo, perché la mia città è una zona montana, non ho avuto molte opportunità di andare al mare. Ma a Palermo, posso andare a Mondello»).

| Testo 1   | Testo 2  |
|---|--|
| – Testo argomentativo rigidamente strutturato con basso livello di concettualizzazione. | – La struttura argomentativa agisce nella struttura profonda del testo<br>– Concettualizzazione molto più matura<br>– La coesione è realizzata attraverso connettivi, ma anche nessi logici, congiunzioni semplici, verbi e costruzione complete |

**Tabella. 4.** *Aria: tratti salienti.*

Per i testi di Aria proporremo la sola analisi testuale, tralasciando l'osservazione circostanziata dei fenomeni delle altre dimensioni della lingua, considerando il livello di competenza linguistica della studentessa.

Il Testo 1 ricalca una classica struttura argomentativa: viene presentata la tesi, si espongono gli argomenti a favore e contrari, si ribadisce la tesi. I tre blocchi sono introdotti da connettivi testuali (o legamenti) di argomentazione. L'apertura con legamento segnalatore di tappa espositiva («prima di tutto»), che di fatto realizza una sorta di catafora tematica e un po' disorienta, indebolisce la coerenza dell'esposizione della tesi. Segue il blocco più lungo nel quale gli argomenti pro e contro sono introdotti da un legamento a due *chunk* («da una parte... dall'altra») utilizzato con valore contrappositivo (non sarebbe stato male inserire due rafforzativi della contrapposizione: «se... ma»). La capacità di concettualizzazione appare poco sviluppata e si notano alcune ingenuità («le mani delle donne libere dalle compere che possono occuparsi con più dedizione ai lavori di casa»), enfaticizzazioni («la tecnologia simbolo di potenza di un paese»), una ostentazione di assennatezza forse un po' eccessiva («ogni cosa ha i suoi pro e contro»).

Nel Testo 2 la scrittura di Aria ha abbandonato la rigidità dettata dallo schema. La struttura argomentativa agisce nella struttura profonda, cosicché in superficie il testo fluisce nella progressione del discorso. Nella sintassi tendenzialmente paratattica la coesione è realizzata attraverso connettivi, ma anche da nessi logici, congiunzioni semplici, verbi e costruzioni complete. Si coglie una concettualizzazione molto più matura e svincolata da un certo schematismo di struttura.

## 6. Conclusioni

La verifica del *gap* in termini di migliore *performance* tra i Testi 2 e 1 del *corpus* ci consente di ragionare sugli obiettivi dell'indagine sui quali ci siamo soffermati nel paragrafo 5.

Riguardo al primo obiettivo, sembra confermata l'efficacia del modello macro-variazionale

sulla competenza di scrittura intesa come complesso di abilità e abitudini di tipo strutturale e concettuale concretizzata nella testualità e nell'uso della grammatica.

Il secondo obiettivo è un po' più problematico. Con esso ci si è interrogati sulla questione se lo sviluppo della competenza comunicativa possa avere ricadute sulle strutture di grammatica dell'interlingua e nella competenza di scrittura stessa. Un percorso di analisi di tipo meramente quantitativo, di stampo *context-free* e di impostazione traduttivo-deduttiva, esigerebbe di isolare un certo numero di interventi didattici associabili in maniera specifica alla funzione comunicativa e di stabilire una serie ordinata di corrispondenze con la dimensione della grammatica. La vocazione connessionista-simulativa del modello adottato, di impronta *context-free* e variazionale, aspira a conservare la complessità del dato nella fase della sua interpretazione. Di conseguenza, *focus* privilegiato della fase di verifica degli obiettivi sono le relazioni di interdipendenza che associano gli *item* del *network didattico*, anche in funzione di eventuali interventi necessari a riequilibrarle o a ripristinarle. Tali relazioni, come già visto (cfr. parr. 3, 4), potenziano sia le componenti del macro-modello nelle dimensioni delle competenze e degli usi (Fig. 1), sia i macro-contesti dove le azioni sviluppano il tempo quotidiano dell'incontro con le lingue e le varietà (cfr. Schema 1). Al rinnovamento o al riequilibrio delle procedure nel sistema ovviamente concorre la fase della verifica degli obiettivi linguistici dell'intervento didattico. Tale fase, in aderenza all'impostazione connessionista *context-sensitive*, è azionata sui reperti reali prodotti da ciascun apprendente del gruppo considerato, a valle del processo di impossessamento, nel seno di *task* specifici collocati in *setting* isolabili.

### Riferimenti bibliografici

- Abdi, H., Valentin, D., Edelman, B. 1999. *Neural Networks*. Sage Publications, Inc. URL: <https://bit.ly/45v5TuB> (<https://methods.sagepub.com/>) (ultimo accesso: 29.08.2023).
- Amenta, L., Pinello, V. (in stampa). *Il metodo valenziale per ricondurre la realtà linguistica al testo di grammatica*. In I. Consales, D. Ślapek, R. Sosnowski. *Le grammatiche italiane e la realtà linguistica*. (a cura di). Atti del XXV Congresso API. Università di Palermo, 27-29 febbraio 2022. Firenze. Franco Cesati.
- Berretta, M. 1977. *Linguistica ed educazione linguistica: guida all'insegnamento dell'italiano*. Torino. Einaudi.
- Brumfit, C. J. 1979. "Communicative" Language Teaching: An Educational Perspective. In C. J. Brumfit, K. Johnson, (eds). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press: 183-91.
- Byrne, D. 1976. *Teaching Oral English*. London. Pearson.
- Calabretta, R., Di Ferdinando, A., Parisi, D., Keil, F. C. 2003. *How to Learn Multiple Tasks*. Technical Report. Roma. Istituto di Psicologia-Italian National Research Council (CNR).
- Ciliberti, A. 2013. *La nozione di Grammatica e l'insegnamento di L2*. «Italiano LinguaDue», V, 5, 1: 1-14. URL: <https://bit.ly/3PrqMS5> (<https://riviste.unimi.it/>) (ultimo accesso: 18.08.2023).
- Daloiso, M. 2023. *Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico*. «EL.LE», 12(2): 273-302.
- Harmer, J. 1998. *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. London. Longman.
- Lavinio, C. 2020. *Tra lingua e letteratura. Dall'educazione linguistica all'educazione letteraria e viceversa*. «Costellazioni», 4, 1: 127-145.
- Pinello, V. 2022. *Una didattica immersiva per migranti e per tutti*. «Italiano LinguaDue», 14, 1: 14-18. URL: <https://bit.ly/3L0OwK7> (<https://riviste.unimi.it/>) (ultimo accesso: 18.08.2023).
- Ungerer, F., Schmid, H.-J. 2006. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London-New York. Pearson Education.

## Appendice 1

### Testo 1 – Patrizia

#### Il mio primo giorno di università

Il mio giorno di università ~~ho~~ non ~~è~~ interessante. Sono arrivata  
 SISU al mattina con i miei genitori. Dopo di arrivare, ho diventato  
 il mio documentario, che nel terzo piano. Quindi ho conosciuto le  
 ragazze nel documentario. ~~Se~~ loro sono andati il playground  
 per loro vestiti per ~~sono~~ dopo giorni. Al sera io e queste ragazze  
~~ho~~ hanno ~~il~~ pranzo insieme. Poi ~~sono~~ ho conosciuto ~~è~~ una parte  
 ragazzi in ~~una~~ mia classe, che sono belli e ottimistici, e ~~sono~~  
 andati ~~alla~~ ~~mia~~ ~~camera~~ al mio nuovo letto.

### Testo 1 – Martina

#### Il mio primo giorno di università

Quello giorno che il mio primo giorno di università è un po'  
 piovoso. Sono salito l'autobus da scuola, lo ~~per~~ ha preso  
 studente a i nostri case di letti. Durante il giorno, sono conosciuto  
 molti nuovi amici e ~~sono~~ <sup>ho</sup> visitata l'università ai piedi. A pomeriggio  
 sono conosciuto i miei professori, loro sono stati molto cari. Poi,  
 io ~~ho~~ sono mangiato un hamburger a cena con i miei amici. E  
 mi piace la mia letto, ci sono molti è un ~~da~~ toy che ~~mi~~ <sup>lo</sup> sono  
 preso dalla mia casa. Io sono stata molto felice al mio primo  
 giorno di università!

### Testo 1 – Aria

Prima di tutto, penso che non si debba trascurare i successi che ha fatto l'intelligenza artificiale negli ultimi anni, considerando che ogni cosa ha i suoi pro e i suoi contro, dobbiamo valutarla da due aspetti.

Da un lato, l'intelligenza artificiale facilita la nostra vita: ha liberato le mani delle donne, bisogna solo inviare un'ordine, può cominciare a fare i lavori domestici. Oggigiorno, l'intelligenza artificiale è anche un simbolo della potenza tecnologica di un paese. Ogni paese investe molto per sviluppare la sua tecnologia. Inoltre, nel mondo di lavoro, l'AI ha svolto un ruolo molto importante: ha sostituito le persone per fare dei lavori noiosi e ripetuti, come la catena di montaggio, questo ha risparmiato tante risorse umane e molti soldi.

Dall'altro, come abbiamo già citato sopra, l'AI è entrata nel mondo del lavoro, ha causato anche la riduzione delle opportunità di lavoro. In alcuni settori dove hanno abusato troppo AI, fanno addirittura degli esperimenti illegali e anti morali.

Insomma, è bene che l'AI sia uno strumento nella nostra vita, ma se si usa per motivi illegali, bisogna rivalutarla.

## Appendice 2

### Testo 2 – Patrizia

Durante i primi giorni del mio arrivo in Italia, sento molto sconosciuto di una città nuova. Prima di arrivare a Palermo, eravamo stati sul volo per quasi 24 ore. Siamo stati molto stanchi e trasferiti nella nostra casa in affitto con i bagagli. La prima persona che ho incontrato a Palermo è stata la padrona della casa, Angela, che era splendidamente vestita quello giorno e ci stava aspettando fuori. Nel pomeriggio del nostro primo giorno, abbiamo trascorso la maggior parte del nostro tempo nella sua macchina, e lei ci ha portato in giro per la città.

A poco a poco, ho scoperto che mi piaceva Palermo molto, specialmente la gente qui. Sono entusiasti, felici e spesso suonano il pianoforte o ballano per strada. I miei primi giorni a Palermo, ho avuto la sensazione che avrei amato la città in pochi giorni.

### Testo 2 – Martina

Prima di andare in Sicilia, solo posso impararlo attraverso i libri, i film. Per esempio Malena, Padrino. Quindi quando sono arrivata a Palermo, mi sentivo come entrassi un film. La sensazione che Palermo mi ha dato era l'entusiasmo, sia il sole sia le persone. Perché i cinesi sono di solito timidi mentre i siciliani sono davvero entusiasmissimi loro possono chiacchiere con i sconosciuti piacevolmente. Quando abbiamo visitato i negozi, i capi piacevano sempre parlare con noi e chiedere i nostri nomi e le nostre città. Gradualmente noi veniamo influenzate da loro, ci innamoriamo anche di parlare con le persone e possiamo ottenere felicità dalla comunicazione. Mi piace molto il mare di Palermo, perché la mia città è una zona montana, non ho avuto molte opportunità di andare al mare. Ma a Palermo, posso andare a Mondello per notare oppure fare una passeggiata a Foro Italico, è davvero meraviglioso e indimenticabile.

### Testo 2 – Aria

Con quest'anno di scambio di studio all'università degli studi di Palermo, ho conosciuto meglio la differenza tra lo studio in Italia e quello in Cina.

In Italia, ogni lezione dura due ore in cui c'è una piccola pausa di circa 10 minuti. Non si ha l'abitudine di fare una pausa di pranzo per dormire un po', quindi di solito gli studenti bevono un caffè per non avere il sonno. All'inizio per me è difficile seguire una lezione di 2 ore, perché in Cina ogni lezione dura 45 minuti e abbiamo più ore di pausa di pranzo. Ma piano piano, mi sono abituata, credo che sia un bel modo per concentrarsi di più, perché i contenuti delle lezioni sono più completi in due ore. Inoltre, nella classe non ci sono i tavoli, ogni studente ha solo una sedia con un piccolo pannello, il che crea un'atmosfera più rilassante. Nell'università, non ci sono tanti posti di letto, quindi molti studenti devono affittare un appartamento fuori, e per chi abita lontano dall'università, si deve alzarsi alle 6 di mattina per prendere la metro e ogni giorno hanno tante lezioni, quindi devono stare nell'università per tutta la giornata. Per la maggior parte degli studenti hanno la fatica sia per le numerose lezioni sia per la frequenza.

Penso che l'atmosfera sia molto attiva nella classe italiana. Mi piace molto vedere gli studenti italiani che esprimono coraggiosamente le loro idee e le loro opinioni con i professori, hanno molto la fiducia in sé stessi. Da loro, ho imparato tante cose. Gli studenti italiani sono liberi e hanno il coraggio di esprimersi, sono anche gentilissimi, quando non riesco a capire bene le lezioni, mi hanno prestato i loro appunti con fervore. Studiano con grande impegno, gli appunti sono la vera prova del loro impegno fatto.

## RIVISTA LIA

## EDITORIALE

di Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

## RIFLESSIONI

*Il modello della competenza variazionale nell'Italiano L2. Un case study all'Università di Palermo con studenti sinofoni*

Vincenzo Pinello, *Università di Palermo*

L'articolo è aperto da una sezione teorica nella quale si presenta il modello didattico della Scuola di Lingua italiana per stranieri (ItaStra) dell'Università di Palermo, o «macro-modello variazionale». Nella successiva ed ultima sezione, dedicata all'indagine, l'efficacia del modello viene messa alla prova attraverso l'analisi comparativa di testi scritti di studenti sinofoni di Italiano prodotti in contesto prima LS poi L2. Più nello specifico, con la prima parte si definisce e si motiva l'impostazione variazionale e connessionista-simulativa del macro-modello. Esso nasce dal connubio epistemico tra scienze cognitive da un lato e sociolinguistica e linguistica variazionale dall'altro. Competenza (neo)variazionale, attenzione al contesto, sensibilità al pluri-/multilinguismo, ne sono i caposaldi. In tale quadro, la lingua di arrivo è concepita come universo funzionalmente correlato alle variabili sociali, declinato nella dimensione virtuale o cognitiva della grammatica e in quella degli usi nella comunità di pratica.

L'obiettivo primario del macro-modello è dunque la capacità di sapere utilizzare, e negli stadi più avanzati anche analizzare, l'universale linguistico agendo sugli interlocutori (competenza pragmatica) e adeguando gli usi al contesto (appropriatezza comunicativa). Nella seconda sezione viene condotta una analisi comparativa di due *corpora* di testi scritti di un campione composto da tre studenti sinofoni di italiano di diversi livelli di competenza del QCER. Sono universitari della Sichuan International Studies University (SISU) di Chongqing in residenza di studio di un anno. I testi sono stati prodotti in contesto LS nella parte finale del semestre accademico in Cina, e in contesto L2 a conclusione della residenza a Palermo. L'analisi comparativa nei livelli linguistici e nelle dimensioni della testualità ha consentito di verificare il *gap* in termini di migliore *performance* tra i due *corpora* e ha fornito indicazioni sull'efficacia del modello che paiono parecchio significative.

**Vincenzo Pinello** è ricercatore di Linguistica italiana all'Università di Palermo dove insegna anche Lingua e testualità e di Didattica dell'Italiano L1/L2. È stato docente in altre università italiane e straniere e *visiting professor* alla Sichuan International Studies University (SISU) di Chongqing (Cina). Ha conseguito l'abilitazione scientifica nazionale a professore universitario di seconda fascia. I suoi interessi di ricerca riguardano anche la sociolinguistica, la dialettologia percettiva, la testualità, l'analisi del testo letterario. È coordinatore didattico e responsabile dei rapporti con la Cina della Scuola di Lingua italiana per stranieri. Ha al suo attivo numerosi articoli scientifici e la monografia *Raccontare e rappresentare le lingue e lo spazio. L'esperienza dell'Atlante Linguistico della Sicilia* (ALS) (Stoccarda, Franz Steiner Verlag, 2017). Ha collaborato per l'analisi del testo fonte e la struttura dell'opera all'edizione cinese delle poesie di M. De Angelis nella traduzione di Chen Ying.

vincenzo.pinello@unipa.it