

R D' T

Glossario

L'insegnamento dell'italiano L2 tra le varietà linguistiche e sociolinguistiche

**Un approccio
orientato
all'azione**

DI PATRIZIA MANILI

Premessa

In relazione al principio metodologico, comune ai vari livelli d'insegnamento, che si pone come obiettivo il raggiungimento di una competenza linguistico-comunicativa che non si limiti all'interiorizzazione di vocaboli e strutture, quanto piuttosto alla capacità di interagire linguisticamente con altri individui, in questo articolo si vuole sottolineare la necessità della conoscenza del panorama sociolinguistico italiano da parte del docente di lingua italiana come L2.¹

Dopo una breve trattazione sugli atti dell'italiano come lingua di comunicazione e, di conseguenza, della varietà *neostandard*, ossia dell'italiano degli usi mediamente formali ed informali, si cercherà di fornire un'esemplificazione del tipo di approccio metodologico che sfrutta dei sillabi che offrono occasioni di uso linguistico spontaneo e autentico. Si tratta di un approccio orientato all'azione, che prende in considerazione le risorse cognitive e affettive e tutte le capacità dell'apprendente, per cui gli obiettivi didattici divengono obiettivi di comportamento. Per comunicare, infatti, dobbiamo costantemente adattare gli strumenti linguistici alle esigenze dell'espressione, utilizzare le strutture dei codici e le risorse del contesto socioculturale, conoscere i valori e le norme della cultura di cui si parla la lingua. Si consiglia l'utilizzazione di testi autentici e dei linguaggi dei mezzi di comunicazione che riflettono diverse varietà linguisti-

che e diversi stili di vita, da cui scaturisce, oltre la norma linguistica, la norma comunicativa (anche gestuale e prossemica). Nello stesso tempo si sottolinea l'importanza della riflessione grammaticale e metalinguistica, che, nei testi per studenti stranieri di livello *B2* e *C1*², potrebbe sembrare anche troppo circostanziata³. Ciò anche per fugare i dubbi di chi studia la lingua italiana all'estero e non ha la possibilità di aggiornarsi su alcune "discrasie" tra la norma e l'uso della lingua italiana. Per chiarire che non c'è una grammatica del parlato e una grammatica dello scritto, ma che alcuni fenomeni linguistici (relativi alla morfologia, alla sintassi, al lessico) variano quantitativamente a seconda del codice, della tipologia testuale, della situazione comunicativa. Ed è proprio in relazione alla scoperta di queste variazioni che l'apprendente sente sempre di più la necessità di ricorrere al monitoraggio della norma intesa nel senso prescrittivo.

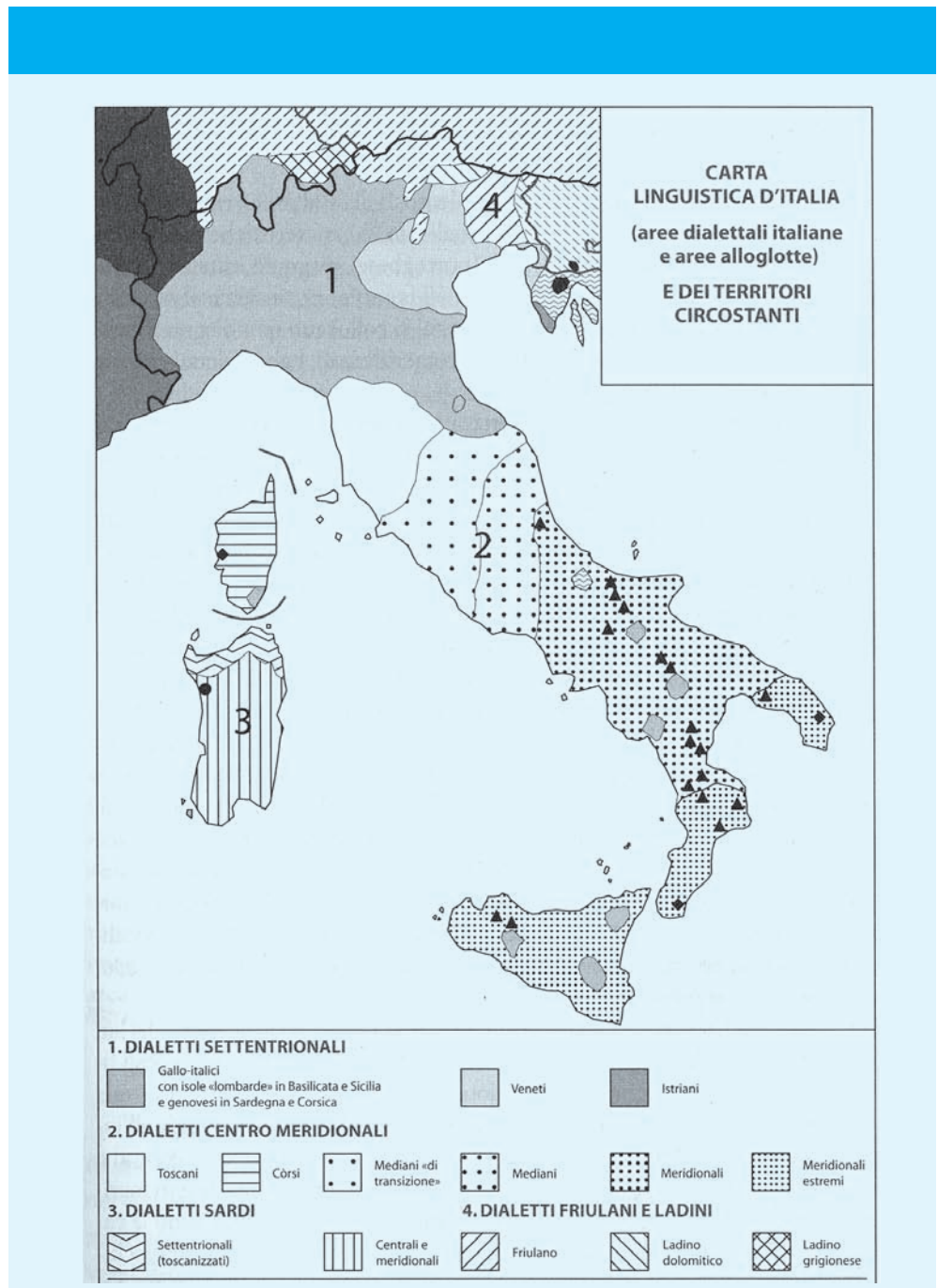
La lingua italiana oggi

"Tutti coloro che parlano italiano e che provengono da diverse regioni della Penisola si capiscono fra loro senza difficoltà, tuttavia avvertono chiaramente delle differenze: l'italiano parlato da un settentrionale è riconosciuto subito, per esempio, da un romano, soprattutto per alcuni caratteri dell'intonazione e della pronuncia. Altrettanto si dirà per l'italiano parlato da un toscano"⁴.

Se la lingua scritta (l'italiano letterario o il cosiddetto italiano nazionale o quello insegnato nelle scuole) si può definire *standard*, non si può usare la stessa definizione per la lingua parlata.

Una fondamentale distinzione delle aree dialettali è tracciata dalla seguente Carta Linguistica d'Italia⁵.

Se la lingua scritta (l'italiano letterario o il cosiddetto italiano nazionale o quello insegnato nelle scuole) si può definire *standard*, non si può usare la stessa definizione per la lingua parlata



Fino alla metà del XX secolo, l'italiano è stato per molti una seconda lingua, spesso solo compresa, non parlata e tanto meno scritta

A causa della sua particolarissima storia, l'italiano è stato "per secoli una lingua adoperata relativamente poco nella comunicazione parlata, e invece utilizzata molto di più nella scrittura. Ancora oggi in Italia la lingua nazionale convive con i dialetti e con altri sistemi linguistici usati da alcune minoranze di cittadini. L'italiano contemporaneo, che per diversi aspetti si è allontanato dalla lingua della tradizione letteraria, si presenta come una gamma di varietà e assume caratteristiche diverse in rapporto alle situazioni comunicative e ai tipi di testi, scritti, parlati e trasmessi"⁶. L'italiano letterario nasce dal fiorentino del Trecento grazie alla fortuna dei grandi autori trecenteschi, soprattutto di Dante, che impongono il modello grammaticale, codificato poi da Pietro Bembo nel 1525, che è sempre stato la lingua "d'arte", della classe colta, la lingua degli usi ufficiali e scritti, quella che per molti secoli non ha subito grandi cambiamenti. Per gli altri usi quotidiani e comunicativi della lingua orale, gli italiani continuavano ad usare il dialetto.

Nonostante il rinnovamento operato dal Manzoni nella riedizione dei *Promessi Sposi* (1840), l'italiano visse quasi solo nello scritto e in quegli usi orali formali simili allo scritto fino all'Unità d'Italia, che creò le condizioni perché la lingua italiana diventasse una lingua nazionale, parlata e scritta. Solo intorno alla metà del Novecento è diventato anche la lingua materna della maggior parte degli italiani. In altre parole, fino

alla metà del XX secolo, l'italiano è stato per molti una seconda lingua, spesso solo compresa, non parlata e tanto meno scritta.

Il processo di italianizzazione dei dialetti⁷, cioè l'avvicinamento dei dialetti all'italiano comune, si è sviluppato sensibilmente a partire dall'ultimo dopoguerra per la diffusione della televisione in ogni regione d'Italia ed anche per il diffondersi di altri mezzi di comunicazione (radio, cinema, giornali).

Nei decenni successivi le migrazioni interne, l'aumento della scolarizzazione, la diffusione e crescita della stampa quotidiana, il grande progresso delle scienze e delle tecniche, i rapporti con la vita sociale, con il mondo politico, sindacale e amministrativo, hanno ancora contribuito alla diffusione dell'italiano. In seguito a queste trasformazioni l'italiano ha dovuto fare i conti con quei dialetti che erano rimasti per secoli l'unica risorsa della lingua parlata. Così l'italiano dell'uso non si riferisce a quella varietà di riferimento che

costituisce la norma per tutta società e corrisponde all'italiano scritto "scolastico" o "letterario", ma alla varietà "normale" che, secondo l'ultimo rilevamento dell'ISTAT 2002, più del 91% della popolazione italiana usa per parlare e non solo per scrivere.

Le percentuali (vd. [tabella in basso](#)) ci indicano che nel complesso delle situazioni comunicative ("in famiglia", "con amici", "con estranei") più della metà degli italiani dichiara di preferire l'italiano; se si aggiungono coloro che possono parlare sia l'italiano che il dialetto, ci si avvicina ai tre quarti della popolazione⁸.

Si potrebbe dire, come afferma Lorenzetti (2002), che quanto più i parlanti si avvicinano alla lingua, tanto più la lingua si avvicina ai parlanti. Diventando la lingua parlata da tutti, l'italiano si fa tanto più flessibile e variabile, accetta sempre più pronunce, forme e costrutti che erano stati banditi dalle grammatiche e dalle Accademie, perché ritenuti dialettali, stilisticamente inadatti, ossia più adatti al parlato che allo scritto.

Oggi ogni italiano ha un suo repertorio linguistico, che può spaziare dal dialetto locale al dialetto regionale, all'italiano regionale fino all'italiano più corretto e controllato.

Da sondaggi compiuti sul comportamento comunicativo degli italiani, risulta che buona parte della popolazione si alza una mattina di un qua-

Percentuali di usi linguistici parlati

Come parli...	In famiglia?	Con amici?	Con estranei?
Solo o prevalentemente italiano	44,1	48	72,7
Solo o prevalentemente dialetto	19,1	16	6,8
Sia italiano sia dialetto	32,9	32,7	18,6
Altra lingua	3	2,4	0,8

lunque lunedì salutando i familiari in dialetto, poi va al bar e commenta i fatti sportivi della domenica precedente in italiano regionale e, poco dopo, comincia a svolgere la propria attività professionale in italiano più o meno *standard*. Una buona parte degli italiani alterna lingua e dialetto in un rapporto che viene detto non tanto di bilinguismo, quanto di diglossia, e scelgono l'uno o l'altro codice a seconda della situazione comunicativa.

L'insegnamento scolastico e gli altri canali di diffusione della nostra lingua a cui si è appena accennato hanno contribuito ad un nuovo processo di standardizzazione dell'italiano rispetto a quello realizzato dai grammatici cinquecenteschi. Tuttavia la definizione di *lingua standard* si fa molto complessa se con tale definizione si vuole indicare la varietà di riferimento che costituisce la norma per tutta la società, che sia usata dall'intera comunità di parlanti, che non sia circoscritta ad un'area geografica specifica, che sia la più neutra, ovvero la meno marcata e codificata da grammatiche e vocabolari e, inoltre, sia utilizzabile negli usi scritti e orali, in ogni contesto e per parlare di qualunque argomento.

Se, per quanto riguarda la grammatica, l'italiano scritto *standard* contemporaneo coinciderebbe in sostanza con l'italiano normativo otto-novecentesco, postmanzoniano, è molto difficile individuare un italiano *standard* per quanto riguarda la pronuncia. La pronuncia *standard* (il fiorentino emendato, basato sulla pronuncia colta di Firenze) non è acquisita, ma appresa attraverso esercizi e addestramenti *ad hoc* soltanto da una minima percentuale di addetti ai lavori (attori di teatro, doppiatori cinematografici). Inoltre, l'italiano *standard* a cui si è fatto riferimento, corrisponde a quell'italiano, prevalentemente scritto, uniforme e di



prestigio, e di scarsissima vitalità, che si oppone alla differenziazione geografica (di accento e di pronuncia) sia a quella sociale (di livello più o meno formale). La più forte sopravvivenza dello *standard* non è di tipo linguistico, ma sociolinguistico.

“Ogni lingua, quanto più è diffusa nello spazio e nel tempo, tanto più presenta, nelle sue manifestazioni concrete, una serie di differenze dovute a variabili, dette *assi di variazione*, legate al canale di trasmissione del messaggio, al suo contenuto, ai rapporti tra gli interlocutori, alla situazione comunicativa, ecc.”⁹:

- la variabile *diamesica*, legata al mezzo di trasmissione della comunicazione, distingue i testi parlati dai testi scritti ed anche dai testi trasmessi e dai testi della video-scrittura (*chat*, *sms*);

- la variabile *diatopica*, legata allo spazio, caratterizza le forme regionali, dialettali (vedi le diverse accezioni, in rela-

zione all'area geografica, per designare colui che vende la frutta: *fruttivendolo*, *verduraio*, *ortolano*, *fruttarolo*);

- la variabile *diacronica*, legata al tempo, determina il mutamento linguistico con l'abbandono di forme a vantaggio di altre (vedi il declino dei pronomi *egli*, *ella*, *esso/a*, *essi/a*, a vantaggio di *lui*, *lei*, *loro*);

- la variabile *diastratica*, legata alla posizione sociale del parlante, al grado d'istruzione, determina la “varietà bassa” (forme culturalmente basse, ineducate);

- la variabile *diafasica*, legata alla situazione comunicativa, all'argomento trattato, al rapporto che si ha con l'interlocutore, determina la scelta dei registri (formale/informale) ed anche la scelta di quei tratti (per lo più lessicali), che caratterizzano i linguaggi settoriali e le lingue speciali¹⁰.

In relazione a queste variazioni, nel parlato e anche nello scritto media-

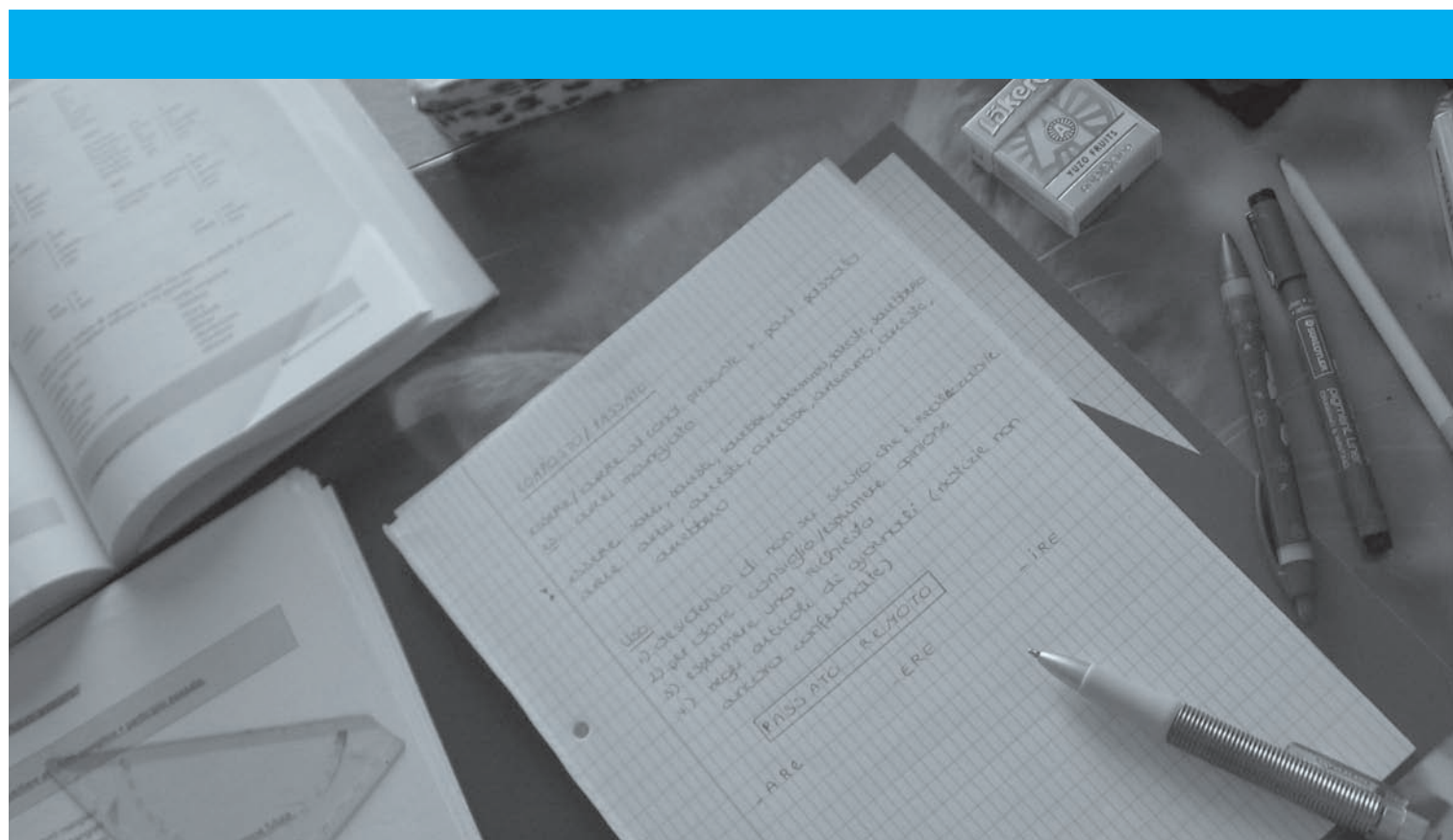
mente formale e informale di persone colte, si è sviluppata, nel corso degli anni, una nuova varietà di italiano che consente una più completa descrizione del repertorio linguistico ed è stata individuata e definita da Sabatini (1985) come "italiano dell'uso medio" e da Berruto (1987) come "neostandard". L'italiano *neostandard* è caratterizzato "da fatti morfosintattici e lessicali che non sempre rappresentano delle effettive novità; spesso si tratta di fenomeni già documentati in testi del passato, ma censurati o ignorati dalle grammatiche", e ormai così diffusi, da apparire del tutto normali non solo nel parlato, ma anche nello scritto¹¹. Si tratta di un nuovo *standard*, a contatto con linguaggi diversi (tecnico, burocratico-amministrativo, scientifico, aziendale, ecc.) e realtà regionali diverse, che registra e accetta la presenza di modelli alternativi rispetto al modello nazionale.

Si tratta di quell'italiano dell'uso medio parlato e scritto, molto più libero e disinvolto, che si ascolta alla radio e alla televisione, che ricorre nei discorsi delle classi colte e che appare nella stampa quotidiana. Un italiano più vicino al parlato, che accetta alcuni tratti che vengono invece evitati dalla lingua letteraria come: l'uso di *lui, lei* in funzione di soggetto al posto di *egli, ella* e di *loro* al posto di *essi, esse* (es.: "Ho rivisto Francesco e Luisa. *Lui* mi è sembrato molto invecchiato"); l'uso di *gli* al posto di *loro* = a loro (es.: "Ho scritto ai miei genitori. *Gli* ho chiesto di mandarmi altri soldi"); l'uso della particella pronominale *ci* con il verbo *avere* (es.: "Ce l'hai una sigaretta?"); lo spostamento dell'ordine tradizionale delle parole in frasi in cui il tema principale (l'argomento) del discorso, anticipato a sinistra, viene poi ripreso da un pronome per sottolineare un'enfasi

particolare (es.: "*Quelle brutte parole non le* voglio più sentire, capito?", "Noo! *A scuola non ci* vado!"); l'uso di *che* in funzione di subordinatore generico in frasi come: "*Fortuna che sei venuto*" o nelle frasi scisse come: "*Com'è che non sei venuto?*", "*È lui che me l'ha detto*"; l'uso dell'indicativo per il congiuntivo in frasi come: "*Se lo sapevo non venivo*", invece di: "Se lo avessi saputo, non sarei venuto", ed altri tratti ancora.

Quale modello d'italiano nell'insegnamento dell'italiano a stranieri?

Quando diciamo: "Sono un insegnante di italiano" compiamo un'astrazione in quanto, più che riferirci ad una lingua italiana come unità monolitica, ci riferiamo a diverse varietà che



condividono le stesse regole del sistema, ma se ne distanziano, relativamente a certi aspetti. Per esempio, analizzando testi registrati dal parlato, siamo costretti a constatare divergenze e variazioni tra norme e usi prevalenti nelle realizzazioni parlate e norme e usi prevalenti nelle realizzazioni scritte.

Fraasi come: “L'estate prossima volevo andare al mare”, “A Roberto l'hanno fatto aspettare tanto”, “C'è che ho un gran mal di testa” in risposta alla domanda: “Che cos'hai?”, “Che ti succede?”, sono di difficile occorrenza nello scritto, eppure non mettono in crisi il riferimento a uno stesso sistema linguistico. Abbiamo a che fare con differenti usi della norma di attuazione dello stesso sistema linguistico, che non si spiegano soltanto attraverso la varietà diamesica ma si manifestano in rapporto ad altre varietà sopraesaminate.

La denominazione “italiano dell'uso medio”, varietà a metà strada tra parlato e scritto, si caratterizza dallo *standard* per la sua natura situazionale legata al registro. Risponde alle esigenze della quotidianità, compito che l'italiano *standard*, privo di funzionalità comunicativa, non poteva assolvere.

Fra le cinque varietà proposte da Sabatini¹² ricoprono la situazione comunicativa a livello nazionale: l'*italiano standard* per gli usi formali e molto formali, l'*italiano dell'uso medio* per usi mediamente formali ed informali e l'*italiano colloquiale*, l'italiano parlato per usi più informali, non unitario, il quale spesso coincide con l'*italiano regionale* parlato dalle persone colte in situazioni di non censura.

Mentre per l'insegnamento dell'italiano scritto (scolastico, letterario) c'è sempre a confronto la norma, per l'insegnamento dell'italiano dell'uso (parlato e scritto) è necessario avere le idee chiare sul panorama sociolinguistico.

Il tratto della creatività regola il comportamento dell'essere umano nella comunicazione: nel comunicare adattiamo gli strumenti linguistici alle esigenze dell'espressione; nel comunicare non negoziamo soltanto i significati, ma anche le nostre identità

Dal momento che nessuna grammatica può fotografare l'italiano in movimento, bisogna saper valutare le strutture e i tratti linguistici in relazione alla situazione e al tipo di testo, rendendo consapevoli gli apprendenti che una cosa è la lingua che insegniamo a leggere e scrivere, altra cosa è la lingua parlata dai nativi.

Ad un livello intermedio-avanzato di competenza, lo studente straniero, allargando il proprio spazio linguistico, si trova a contatto con stili interattivi e varietà linguistiche che difficilmente riesce a controllare.

A differenza dei nativi, che, quando si trovano in situazioni informali in cui le regole di comportamento sociale ammettono maggior ricorso all'extratestualità, ad un lessico più incisivo, usano un italiano colloquiale variato in diafasia e anche in diatopia, il non nativo si sente bloccato nell'uso della lingua sull'asse diafasico, dal momento che non ha a disposizione quei mezzi linguistici che permettono di comunicare in situazioni “mediamente informali”, comunque nazionali. Non è infrequente che il non nativo, non avendo lo stesso repertorio e la stessa competenza metalinguistica del parlante nativo, associ sistematicamente la scoperta della condizione plurilinguistica italiana ad un giudizio negativo. Non è infrequente che definisca scorretta una frase come: “Se lo sapevo, restavo a casa” o ritenga dialettale l'espressione: “Ho una fifa!”, detta dall'amico italiano poco prima di affrontare un esame.

Secondo illustri linguisti¹³, la natura dell'uso medio dell'italiano contemporaneo è corrispondente a regole di naturalezza espressiva che, coincidendo con la lingua di comunicazione, e spesso con il parlato, non si identifica con una varietà, ma le attraversa tutte.

Un buon insegnante di italiano L2¹⁴ o di qualsiasi altra lingua non materna, dovrebbe tener conto di questi tratti e creare le condizioni per una buona conoscenza dell'uso linguistico nel contesto sociale, la quale conoscenza è l'unica a promuovere la spinta al movimento dello spazio linguistico.

L'idea di una lingua “unica e universale”, ossia l'idea che una comunità abbia una sola lingua, omogeneamente diffusa tra i suoi membri, si scontra con la constatazione che, nella realtà, prevale la variazione linguistica, corrispondente ai diversi gruppi di parlanti. Le varietà linguistiche nascono dal rapporto fra il sistema linguistico e i suoi utenti, in quanto il sistema non è totalmente diffuso in tutti i parlanti di una comunità linguistica, ma variamente differenziato a seconda delle caratteristiche non linguistiche (individuali, sociali e culturali). Da qui emergono due caratteristiche “apparentemente contraddittorie: quella delle sistematicità, della regolarità dei segni da un lato, quella dell'indeterminatezza, della creatività dall'altro”¹⁵. Ed è proprio il tratto della creatività che regola il comportamento dell'essere umano nella comunicazione.

ne: nel comunicare adattiamo gli strumenti linguistici alle esigenze dell'espressione, utilizziamo sia le strutture dei codici, sia le risorse del contesto socioculturale; nel comunicare non negoziamo soltanto i significati, ma anche le nostre identità.

L'apprendimento è un processo intrinsecamente legato alla comunicazione, e pertanto, va considerato in base agli stessi processi di creatività e sistematicità a cui si è appena accennato.

L'apprendimento di una L2 non equivale necessariamente al suo uso, tuttavia è innegabile che l'apprendimento e l'uso sono "interconnessi", nel senso che anche una lingua seconda o straniera viene generalmente appresa ed usata contemporaneamente.

Chi usa una lingua non materna sfrutta ogni risorsa linguistica a sua disposizione, fa affidamento sulle componenti informative linguistiche e non linguistiche, utilizzando un vasto repertorio di strategie cognitive e metacognitive.

I risultati delle ricerche sull'apprendimento della L1¹⁶ nella prospettiva cognitiva, secondo cui un bambino impara la lingua in base a situazioni che comprende e in base a conoscenze di cui è già in possesso, hanno portato gli studiosi a confermare che un sistema comunicativo funzionante costituisce la base per l'acquisizione linguistica. Ne consegue che il tipo di *input* e le occasioni di comunicazione siano l'unico fattore veramente modificabile per facilitare l'accesso all'apprendimento; di conseguenza, si consiglia di organizzare dei sillabi che, più che selezionare e graduare il materiale da un punto di vista puramente grammaticale, possano offrire spunti e stimoli per un uso linguistico spontaneo e autentico.

Attraverso la presentazione di testi autentici (anche semplici foto, illustrazioni, cartelli o spot, se si tratta di studenti ai primi stadi di apprendimento), rendendo più comprensibile

l'*input* e collegandolo a situazioni concrete in cui si può fare facilmente ricorso al contesto socio-situazionale, gli apprendenti imparano a "comportarsi" linguisticamente in quella specifica occasione interattiva usando proprio l'italiano dell'uso medio o anche, se si tratta di registrazioni radio o TV, l'italiano colloquiale. Un insegnamento della grammatica, che non risulti astratto, ma sia inserito nell'esperienza comunicativa contribuisce sicuramente all'acquisizione della competenza comunicativa, che non si limita all'interiorizzazione di vocaboli e strutture, ma consiste nella capacità di interagire linguisticamente in modo appropriato alla situazione contestuale e cotestuale.

Quale grammatica?

Il "Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione" (Consiglio d'Europa 1996-2001)¹⁷ non esprime giudizi sui vari metodi di insegnamento, ma specifica alcuni parametri per le descrizioni grammaticali, fornendo una scala esemplificativa per la correttezza grammaticale in base ai livelli di competenza individuali. Viene lasciata agli utenti la facoltà di prendere in considerazione le strutture presentate in base ai bisogni degli apprendenti e agli obiettivi comunicativi che si vogliono raggiungere, in relazione all'approccio metodologico che si è deciso di seguire. Pur rilevando la complessità dei fenomeni della competenza linguistico-comunicativa, caratterizzata da tre dimensioni: la dimensione linguistica, la dimensione sociolinguistica e la dimensione pragmatica,¹⁸ gli autori del QCER affermano che le conoscenze di queste componenti possono essere consapevoli ed esplicitabili, ma possono anche non esserlo (si pensi alla padronanza del sistema fonetico).¹⁹

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento, mettendo al centro dell'apprendimento delle lingue l'apprendente con i suoi processi interni, collocato all'interno del contesto sociale e culturale, mette a frutto i risultati di discipline come la sociolinguistica, la psicolinguistica, la neurolinguistica e la linguistica teorica, e pone l'accento sul fatto che le competenze necessarie per apprendere una lingua straniera sono legate alle conoscenze (*sapere*), alle abilità (*saper fare*) e alla personalità dell'apprendente (*saper essere*) che, a loro volta, contribuiscono al *saper apprendere*.

Gli studi sull'apprendimento della L1 nella prospettiva cognitiva²⁰, secondo la quale ogni individuo possiede dei requisiti inconsci per lo sviluppo della grammatica, per cui ogni bambino costruisce una grammatica nella sua lingua adottando dei principi operativi che ne riducono la complessità, ha portato all'*ipotesi dell'identità*²¹ (che considera validi, almeno in parte, alcuni di questi principi anche nell'apprendimento di lingue non materne). Ciò ha portato all'affermazione dell'esistenza di stadi di acquisizione anche nell'apprendimento della L2 ed ha privilegiato gli aspetti cognitivi dell'apprendente rilevando la grande importanza del processo di *acquisizione*, distinto dal processo di *apprendimento*²².

L'**acquisizione** corrisponde al processo, in buona parte inconsapevole e involontario di interiorizzazione delle conoscenze e, come ha affermato Holec (1990), dei "saper fare", in contrapposizione al secondo processo in cui l'esposizione linguistica è strutturata tramite l'insegnamento. È un processo ricostruttivo che utilizza tutti i tipi di conoscenze: da quelle linguistiche a quelle metalinguistiche, alle conoscenze del mondo. Oggetto del processo di acquisizione non è l'appropriazione del sistema linguistico in quanto tale, ma sono piuttosto quegli

aspetti del sistema linguistico pertinenti ai “saper fare” di cui ci si vuole appropriare. Ne consegue che i fenomeni discorsivi come la variazione socioculturale e gli stili interattivi prendono il sopravvento sui fenomeni linguistici in senso stretto. Se la competenza in L1 è creativa, perché non dovrebbe essere lo stesso nell'apprendimento/uso della L2²³?

Se ci poniamo questo interrogativo, diventa oggetto di studio tutta la lingua dell'apprendente nelle varie fasi del suo sviluppo, cioè la sua interlingua e non soltanto le sue produzioni devianti. Gli errori vengono considerati come delle false formulazioni di ipotesi o come la manifestazione della competenza in evoluzione di chi apprende una seconda lingua. L'errore, più che una devianza, è spesso dovuto a strategie di apprendimento e diventa la manifestazione di una regola: in contatto con l'*input*, ossia con materiale comunicativo in L2, l'apprendente ne esplora i dati alla ricerca del significato e della sistematicità, interiorizza i risultati a livello di conoscenza e, solo attraverso ipotesi, aggiustamenti, semplificazioni, riduzioni di complessità e sovragereneralizzazioni²⁴, mette in opera queste conoscenze sottoforma di comportamento, progredendo nel processo interlinguistico.

Il concetto di interlingua²⁵, che enfatizza il contributo attivo dell'apprendente, ha avuto un grande impatto sulla pedagogia linguistica, rafforzando la convinzione che la situazione istituzionale di apprendimento di una L2 va resa il più possibile simile alla situazione naturale di apprendimento. Il convincimento che l'interlingua passi attraverso degli stadi naturali di sviluppo²⁶, ha messo in dubbio le pratiche di gradazione del materiale didattico ed ha attivato la convinzione che i sillabi dovrebbero rappresentare esplicitamente i modi in cui si comunica ed i modi in cui si impara a comunicare.

Una grammatica che si propone di essere “funzionale e operativa” dovrebbe descrivere e spiegare i mezzi linguistici in relazione ai loro usi reali nello scambio comunicativo

Un approccio orientato all'azione prende in considerazione le risorse cognitive e affettive, la volontà e tutta la gamma delle capacità possedute e utilizzate dall'apprendente e non dovrà trascurare gli stadi del processo interlinguistico, contribuendo a facilitare il passaggio da uno stadio all'altro.

Secondo i dati delle ricerche (iniziate già negli anni Ottanta)²⁷ sull'italiano come lingua seconda, emerge che lo sviluppo dell'acquisizione in L2 ha inizio facendo assegnamento su principi pragmatici e di organizzazione del discorso. La codificazione morfosintattica della L2 viene appresa gradualmente in un secondo momento. Si passa da un *pragmatic mode* ad un *syntactic mode* in conformità di un “modo pragmatico” universale²⁸. Secondo recenti studi sull'acquisizione dell'italiano L2, l'acquisizione delle relazioni temporali avviene seguendo principi discorsivi universali: l'ordine del discorso riflette, nelle varietà prebasiche l'ordine cronologico (naturale), poi cede il passo all'uso dei mezzi lessicali (espressioni temporali, avverbiali), nelle varietà postbasiche compaiono i mezzi morfologici.

La sequenza dei tempi e dei modi ha valore implicazionale²⁹. Ad esempio il modo congiuntivo sarà elaborato e appreso solo se in precedenza sarà stato elaborato ed appreso il modo indicativo, almeno in alcuni suoi tempi.

L'apprendimento è visto come un processo che passa attraverso una serie di tappe, in una prospettiva orientata più

verso le strategie di apprendimento, piuttosto che verso i prodotti, che sostituisce un tipo di analisi formale con un tipo di analisi di stampo funzionalista, la quale focalizza l'attenzione su **cosa si dice** piuttosto che **come si dice**.

Ciò ha portato alla definizione di “grammatica pedagogica”³⁰, basata su scelte pedagogiche che aiutino i discenti a capire e a interiorizzare in modo efficace determinati aspetti di una lingua. In considerazione del fatto che la competenza linguistico-comunicativa corrisponde alla capacità di saper usare la lingua in contesto, una grammatica che si propone di essere “funzionale e operativa” dovrebbe descrivere e spiegare i mezzi linguistici in relazione ai loro usi reali nello scambio comunicativo. La grammatica non viene più intesa come l'obiettivo dell'apprendimento, quanto piuttosto lo strumento di cui l'apprendente si impadronisce per esprimere funzioni comunicative. Si tratta di un insegnamento della grammatica di tipo induttivo, in cui il docente guida gli studenti alla scoperta delle regole. Il principio è quello di “fare grammatica”: si tratta in pratica di focalizzare l'attenzione sulla forma grammaticale, facendo ricorso all'evidenziazione (anche grafica), all'enfasi intonazionale, alla utilizzazione di esercizi e attività in cui una struttura viene manipolata a livello creativo, a quelle tecniche che favoriscono il “*focus on form*” da parte degli apprendenti contribuendo attivamente all'acquisizione.

Ciò senza escludere il richiamo all'aspetto normativo della lingua attraverso riflessioni metalinguistiche e grammaticali, che sono assolutamente indispensabili qualora ci si rivolga ad adulti perfettamente in grado di comprendere ragionamenti e regole astratte, di sfruttare strategie di apprendimento. È questa una fase molto importante che sopraggiunge quasi sistematicamente nei sillabi proposti dai nostri testi³¹ dopo la presentazione del materiale linguistico e la sua rielaborazione attraverso varie attività, durante le quali l'apprendente può concentrare la sua attenzione, in classe e non, su determinati aspetti linguistici e confrontare le proprie ipotesi interlinguistiche. Dopo questo momento di riflessione grammaticale, si può ricorrere a quegli esercizi di completamento, di trasformazione, di collegamento, che permettono di fissare l'attenzione su una struttura grammaticale in modo ripetuto e sistematico fino ad automatizzarne l'uso.

Facciamo nostre le teorie di Widdowson³², secondo cui "un approccio comunicativo non implica il rifiuto della grammatica ma, al contrario, ne riconosce il ruolo centrale e mediatore nell'uso e nell'apprendimento di una lingua". Siamo oltremodo convinti di quanto sia importante che gli studenti si rendano conto della valenza comunicativa, funzionale della grammatica e abbiamo avuto la possibilità di verificare direttamente che, nei corsi di livello più avanzato, sono loro stessi a interessarsi alle regole, poiché sentono progressivamente l'esigenza di esprimersi, sia nel parlato che nello scritto, in modo più accurato e più efficace. Il pro-

blema non è *quanta* grammatica introdurre in un corso, ma *quando* e *come* parlare di grammatica e quando invece lasciare che gli apprendenti si concentrino sul contenuto dei messaggi. Il principio della "grammatica pedagogica" comprende tutti i livelli di organizzazione del discorso, dalla semantica alla sintassi, alla pragmatica, e si riferisce ad un "competenza d'azione" che consiste nella capacità di interagire linguisticamente con altri individui identificando il ruolo del destinatario, la situazione, la scelta di registro e lo scopo per cui si comunica. L'apprendimento grammaticale non dovrebbe ridursi all'apprendimento delle regole, ma dovrebbe essere strettamente connesso allo sviluppo della competenza metalinguistica che consenta di riflettere consapevolmente sui meccanismi e le strutture della lingua *target*.

Applicazioni glottodidattiche

I testi da noi utilizzati nei corsi di lingua italiana a stranieri sono caratterizzati da una base teorica comune che si basa su una visione funzionale della grammatica in cui le nozioni "grammatica" e "uso della grammatica" sono collegate. Non si prevede esclusivamente l'approccio "dalla forma alla funzione", ma anche quello "dalla funzione alla forma", che parte da un dominio concettuale (come quello della *temporalità* e della *modalità*) e ne esamina le codificazioni nel lessico e nella grammatica alla luce del contesto e dei valori pragmatici.

Gli obiettivi didattici divengono fondamentalmente obiettivi di comportamento; la lingua, come si è già accennato, è privilegiata più nella funzione che nella forma. Durante la preparazione del sillabo, destinato ai corsi di livello elementare, ci si dovrebbe chiedere: quali funzioni userà più frequentemente uno studente principiante in situazioni di apprendimento; quali atti linguistici dobbiamo ipotizzare durante le attività in classe; in quali ambiti si eserciterà la L2 e su quali nozioni o categorie semantico-grammaticali si dovranno articolare le funzioni.

Le strutture grammaticali sono presentate dentro le funzioni comunicative secondo una successione che mira più alla frequenza d'uso piuttosto che seguire la progressione facile/difficile e si tratta di quelle strutture necessarie alla realizzazione di quel determinato atto linguistico in quella determinata situazione.

Fin dall'inizio del corso, per poter gestire le prime relazioni interpersonali sfruttando le funzioni comunicative relative alla socializzazione come salutare, presentarsi, chiedere e dare informazioni, ringraziare, accettare, rifiutare, ecc., i discenti si trovano a contatto con strutture abbastanza complesse da un punto di vista morfologico e con il lessico che normalmente si usa per descrivere e interagire allo stesso tempo. Ciò non impedisce loro di interiorizzare quegli elementi linguistici che sono funzionali a obiettivi di comunicazione autentica. L'età, il livello cognitivo-sociale già raggiunto, i valori culturali già acquisiti nella lingua di provenienza, gli permettono di accedere alla situazione comunicativa. È evidente che ai primi stadi del processo di apprendimento non potranno basarsi, per la comprensione, soltanto sui mezzi linguistici in loro possesso, ancora molto limitati sia a livello di lessico che di regole grammaticali, ma faranno ampio ricorso sia al contesto

L'apprendimento grammaticale non dovrebbe ridursi all'apprendimento delle regole, ma dovrebbe essere strettamente connesso allo sviluppo della competenza metalinguistica che consenta di riflettere consapevolmente sui meccanismi e le strutture della lingua *target*

sia alla conoscenza sul mondo³³. Per questo motivo si è cercato di rendere più comprensibile l'*input* presentato con gesti, supporti visivi (disegni, foto, illustrazioni), di collegarlo a situazioni concrete che talvolta contengono istruzioni che richiedono risposte non verbali, di favorire la produzione organizzando attività in cui l'apprendente possa esprimersi liberamente con tutte le possibilità intuitive e creative.

Ascoltando l'interazione registrata, gli studenti fanno ampiamente ricorso al contesto socio-situazionale e apprendono come ci si comporta linguisticamente in quella specifica occasione interattiva³⁴. Con l'aiuto dell'insegnante eserciteranno le categorie della funzione comunicativa trasferendole al contesto-classe, in cui si crea un momento di autentico scambio conversazionale con lo scopo di fare conoscenza, presentarsi.

Durante questa attività si propongono dei compiti linguistici che, mettendo in gioco le quattro abilità integrate sia sull'asse della ricezione/produzione che dell'oralità/scrittura, tendono a potenziare la capacità di interagire, di esprimersi, di negoziare. Le attività di produzione presuppongono un divario di informazione tra emittente e destinatario, l'emittente sceglie le modalità d'espressione secondo il ruolo sociale e psicologico suggerito da stimoli orali, scritti o visivi, sceglie il contenuto e le strutture grammaticali in relazione al codice richiesto e al repertorio linguistico a disposizione. Alla comprensione orale contribuiscono stimoli scritti o visivi come foto e illustrazioni, le griglie di riempimento, l'incastro, ecc.

Nel messaggio linguistico si rilevano quelle parole ad alto grado di generalità, quelle formule rituali di cortesia e di saluto che sono comunicativamente rilevanti, che vengono facilmente memorizzate come *routine* e che compaiono in tutte le interlingue iniziali³⁵. Cerchiamo di rispettare l'ordine natu-

Cerchiamo di rispettare l'ordine naturale di apprendimento, nel senso di non forzare il discente ad apprendere troppo presto strutture grammaticali, costruzioni sintattiche che non è ancora in grado di apprendere

rale di apprendimento, nel senso di non forzare il discente ad apprendere troppo presto strutture grammaticali, costruzioni sintattiche che non è ancora in grado di apprendere. Ci limitiamo a presentarle nell'*input*, quando sono necessarie ad esprimere quelle funzioni comunicative.

Consapevoli del fatto che la modalità verbale non compare se non negli stadi più avanzati dell'apprendimento, abbiamo presentato l'uso del futuro modale solo dopo averne esercitato l'uso temporale e dopo aver introdotto la funzione di dubbio attraverso mezzi lessicali come: *forse, probabilmente, pensare*. Si presentano situazioni, immagini, oggetti di non facile identificazione, stimolando gli studenti a rispondere, con i mezzi offerti dall'interlingua del momento, alle domande: "Che cosa sarà?", "Dove sarà X in questo momento?, Che cosa farà?" senza la minima riflessione grammaticale³⁶. Gli apprendenti esercitano la propria competenza passiva ogniqualvolta che ascoltino l'insegnante parlare nella propria lingua, inferiscono attraverso le domande ciò che è possibile stia accadendo e l'identità degli oggetti misteriosi; usando la lingua in un contesto comunicativo essi possono interiorizzare l'uso della forma modale.

In una seconda fase, dopo aver già analizzato la codificazione delle distinzioni modali (modo condizionale e modo congiuntivo), si può presentare la stessa struttura inserita in una sintesi più ampia degli atti linguistici più frequenti e utilizzati in L1 per esprimere dubbio e approssimazione e far

seguire le relative spiegazioni e riflessioni metalinguistiche.

Vengono ancora mostrate delle foto in cui compaiono oggetti di non facile identificazione, delle immagini in sequenza, invitando gli apprendenti a indovinare, supporre, esprimere un dubbio con gli elementi lessicali, morfologici e sintattici di cui si è in possesso, secondo i modelli: *forse, è..., sarà..., deve essere..., penso/credo che sia...*³⁷.

Nei corsi di livello più avanzato, è possibile esercitare la struttura del futuro modale per mezzo di un'attività di previsione in cui l'apprendente, tramite stimoli visivi e indizi contestuali, viene invitato a coprire un *gap* informativo o a interpretare una storia o una situazione che può mostrarsi interessante ai fini comunicativi sia sul piano sociale che su quello culturale. Il processo di previsione che, nel caso di studenti con una maggior competenza linguistico-comunicativa, è facilitato dal maggior numero di conoscenze linguistiche, sociali e culturali a disposizione, favorirà il processo della comprensione. Si potrebbe presentare una foto con due o più personaggi, ben contestualizzata da un punto di vista socio-culturale, lasciandone una parte coperta e fornendo nello stesso tempo informazioni attraverso le quali gli studenti, con la formulazione di domande e facendo presupposizioni possano "risalire" al contesto di situazione o ricostruire la storia se si tratta di immagini-video in sequenza³⁸.

L'esigenza di conoscere quelle norme sociali e culturali su cui orientare i comportamenti durante l'interazione in L2

aumenta in relazione al livello di competenza, nel momento in cui l'apprendente espande il proprio spazio linguistico venendo a contatto con varietà di carattere più specialistico che si riferiscono a un determinato settore di attività culturale o sociale (linguaggio tecnico-scientifico, burocratico-amministrativo, linguaggio dei *media*) o con varietà di carattere substandard (varietà regionali, linguaggio giovanile). Per questa ragione è quasi d'obbligo il contatto con quella lingua italiana d'uso, a metà strada tra parlato e scritto (definita "italiano medio-comune" o "neostandard") che evidenzia il rapporto dinamico con particolari settori dell'attività umana. Ai fini del raggiungimento di una competenza linguistico-comunicativa che permetta al discente di esprimersi correttamente ed appropriatamente in ogni situazione, sarebbe opportuno, a livello metodologico, mediare i due momenti: funzionale e strutturale, utilizzando un *input* che permetta di focalizzare l'attenzione sulle differenze tra parlato e scritto, sulle regole sociali per cui si distinguono le differenze di registro formale/informale, su quegli elementi linguistici che contribuiscono alla coesione e alla coerenza del testo, e alla pianificazione del discorso che, talvolta, costituisce un problema anche per i nativi. A questo scopo, sarebbe preferibile sfruttare adeguatamente ogni testo presentato nella sua varietà linguistica e testuale e, data la difficoltà di compren-

sione spesso causata dalla diversa tipologia dei testi autentici, fornire alcune parole-chiave e focalizzare l'attenzione sui titoli³⁹, e sugli *slogan* scomponendoli e ricomponendoli, discutendo e riflettendo metalinguisticamente sull'ordine delle parole e sulle modalità con cui viene trasmessa l'informazione in relazione al codice, alla situazione contestuale e cotestuale⁴⁰.

Sarebbe oltremodo doveroso illustrare, fin dai livelli intermedi di competenza, la funzione pragmatica di quegli elementi linguistici che aggiungono al significato di base una connotazione affettiva legata alla personalità di chi parla o scrive, e alla situazione comunicativa.

Mi riferisco in particolar modo ai segnali discorsivi, ai nomi alterati, ai suffissi ed ai prefissi, ai pronomi con riferimento personale come i riflessivi apparenti del tipo: "Quasi quasi mi compro *la macchina*" o come quei pronomi atoni che indicano la persona a cui si riferisce il vantaggio dell'azione: "Mi tieni il cane questo *fine settimana*?", a marcatori come *magari* e *mica* e all'uso dei verbi modali che possono contribuire all'effetto "attenuazione", lasciando aperta la possibilità di negoziazione fra gli interlocutori. La forza illocutiva di un messaggio può dipendere anche da come viene distribuita l'informazione; la struttura informativa dell'enunciato, infatti, non è sempre coincidente con

la struttura canonica dell'italiano (soggetto>verbo>oggetto), ma tende a disporre le parole secondo il loro valore informativo in base ai criteri di *tema/rema* o *topic/comment*⁴¹.

La presentazione di queste strutture dal punto di vista funzionale è utile non soltanto perché contiene fenomeni che a torto vengono ritenuti scorretti e da evitare per il fatto che sono stati trascurati dalle descrizioni grammaticali, ma anche perché gli studenti non ne facciano un uso inappropriato. A volte, data la difficoltà di comprensione che presentano i testi autentici a causa della vasta e varia tipologia, anche la presentazione di una vignetta in sequenza o di un semplice *spot* pubblicitario come i seguenti è sufficiente per un'analisi funzionale o una riflessione metalinguistica su cui discutere in classe⁴².



Riferimenti bibliografici

- Andorno C., Bosc F., Ribotta P., 2003, *Grammatica Insegnarla e impararla*, Guerra ed., Perugia.
- Berretta M., 1993/1994, *Il parlato italiano contemporaneo*, in Seriani-Trifone, pp. 239-270.
- Berruto G., 1985, *Per una caratterizzazione dell'italiano parlato: l'italiano parlato ha un'altra grammatica?*, in Holtus-Radke, pp. 120-153.
- Berruto G., 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertocchi D., Quartapelle F. (a cura di), 2002, *Consiglio d'Europa 2002 ed. it., Quadro di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bettoni C., 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Ciliberti A., 1991, *Grammatica, pedagogia, discorso*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ciliberti A., 1994, *Manuale di Glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Coveri L., Benucci A., Diadori P., 1998, *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Bonacci, Roma.
- Corder S.P., 1967, *The significance of Learner Errors*, in "International Review of Applied Linguistics" V/4, pp. 161-169 (trad. it in Corder 1988)
- D'Achille P., 2003, *L'italiano contemporaneo*, Il Mulino, Bologna.
- Giacalone Ramat A., 2003, *Verso l'italiano*, Carocci, Roma.
- Givón T., 1979, *On understanding grammar*, Academic Press, New York.
- Holec H., 1990, "Descriptions linguistiques et enseignement/apprentissage des langues", in Kuhlwein W., Raasch A. (a cura di).
- Holtus G., Radke E. (a cura di), 1985, *Gesprochenes Italienisch*, in *Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen.
- Klein W., 1986, *Second language acquisition*, University Press, Cambridge.
- Krashen S. 1981: *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon. Oxford.
- Lepschy A.L., Lepschy G., 1984, *La lingua italiana. Storia, varietà dell'uso, grammatica*, Bompiani, Milano.
- Lorenzetti L., 2002, *L'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Manili P., 2001, *Metodologia e tecniche dell'insegnamento dell'italiano come L2. L'acquisizione della competenza comunicativa*, in Scaglione S. (a cura di), Bulzoni, Roma, pp. 49-64.
- Mazzetti A., Falcinelli M., Servadio B., 1993/1996, *Qui Italia. Corso di lingua italiana per stranieri primo livello*, vol.1 e 2, Le Monnier, Firenze.
- Mazzetti A., Manili P., Bagianti M.R., 1997/2001 (nuova ed. 2007 in corso di stampa), *Qui Italia più. Corso di lingua italiana per stranieri, livello medio*, vol. 1 e 2, Le Monnier, Firenze.
- Renzi L. (a cura di), 2002 (III ed.), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 voll., Il Mulino, Bologna.
- Sabatini F., 1985, *L'italiano dell'uso "medio". Una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus-Radke, pp. 154-184.
- Salvi G., Vanelli L., 2004., *Nuova grammatica italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Seriani L., 1986, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET Libreria, Torino.
- Seriani L., Trifone P., 1993/1994, *Storia della lingua italiana*, 3 voll. Einaudi, Torino.
- Sobrero A. (a cura di), 1993, *Introduzione all'italiano contemporaneo*, 2 voll., Laterza, Roma-Bari.
- Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.

1 Per italiano L2 si intende anche l'italiano come lingua straniera, ossia l'italiano come lingua non materna.

2 Secondo i livelli di competenza indicati dal Quadro Comune Europeo di Riferimento.

3 Cfr. *Qui Italia più*.

4 Cfr. Dardano 1991, pp. 102-104.

5 Cfr. Sabatini, *L'italiano: dalla letteratura alla nazione. Linee di storia linguistica italiana*, Accademia della Crusca, Firenze, 1997, in D'Achille 2003, p. 15.

6 Cfr. D'Achille 2003, p. 11.

7 L'assorbimento dei dialetti nell'italiano comune è avvenuto secondo il seguente processo: dialetto locale; dialetto regionale; italiano regionale; italiano comune.

8 Cfr. Lorenzetti 2002, p. 20.

9 Cfr. D'Achille 2003, p. 28.

10 La variabile di afasica è caratterizzata dalla pluridimensionalità ed è un parametro a variazione continua nel senso che attraversa tutti i registri da quello *aulico, solenne*, a quello più *disinvolto*, a quello *trasandato, volgare*. Inoltre, "Ogni varietà ha un'ampia area di sovrapposizione, in termini di caratteristiche strutturali, con altre varietà e i tratti linguistici che caratterizzano ciascuna varietà non sono così categorici". Per esempio la frase: "a noi ci piace" può essere sia italiano popolare (italiano di chi ha un basso grado di istruzione) sia italiano parlato colloquiale/informale l'espressione "effettuare un'operazione" può essere sia italiano burocratico che italiano tecnico-scientifico. Cfr. in proposito Berruto 1993, pp. 37-90.

11 Cfr. D'Achille 2003, p. 33.

12 Sabatini (1985) distingue cinque varietà dell'italiano contemporaneo, due varietà nazionali: *l'italiano standard* scritto e parlato-scritto, prestigioso, formale, e *l'italiano dell'uso medio* parlato e scritto mediamente formale e informale delle classi istruite tre varietà regionali: *l'italiano regionale*, parlato informale delle classi istruite e *l'italiano regionale (popolare)* parlato e scritto dalle classi popolari, il *dialetto regionale* e il *dialetto locale*, entrambi di registro informale, parlati sia dalle classi istruite che dalle classi popolari.

13 Cfr. in proposito Sabatini 1985, Berretta 1994, Berruto 1985 e Coveri, Benucci, Disdori 1998.

14 La definizione di italiano L2 si riferisce anche a italiano come lingua straniera, ossia all'italiano come lingua non materna.

15 Cfr. Vedovelli 2002.
 16 Cfr. Kein 1986, Giacalone Ramat 2003.
 17 Cfr. Bertocchi, Quartapelle 2002.
 18 Le competenze di ordine pragmatico si riferiscono alla competenza discorsiva e funzionale, all'uso della lingua in contesto, ossia del "rapporto della lingua con il mondo in cui viene usata". (Bettoni 2006, p. 80).
 19 Cfr. Bertocchi, Quartapelle 2002, p. 16.
 20 Cfr. Slobin 1973 e Klein 1986.
 21 Cfr. Krashen 1981.
 22 In concetto di *acquisizione*, già noto negli anni Settanta e messo a punto da Krashen nel 1981, si è rivelato fondamentale per la metodologia didattica.
 23 Cfr. Vedovelli 2002.
 24 Cfr. Corder 1967.
 25 Viene chiamata *interlingua* il sistema linguistico, intermedio, di confine fra la L1 e la L2. L'interlingua costituisce una forma ridotta della lingua *standard*, sia in senso qualitativo che quantitativo. È un sistema dinamico, governato comunque da regole, che indicano la formulazione di ipotesi da parte di chi apprende la lingua, e si differenzia da apprendente ad apprendente. Alla fine del *continuum* della variabilità, quando non si verifici più alcun cambiamento, c'è la fossilizzazione. Cfr. in proposito Selinker 1972.
 26 Cfr. Giacalone Ramat 2003.
 27 Cfr. in proposito Klein 1986, Slobin 1985, Giacalone Ramat in Sobrero 1993, pp. 341-410.
 28 Cfr. Givón 1979.
 29 La costruzione del sistema verbale in italiano avviene secondo la sequenza: Presente (e Infinito) >(ausiliare) Partecipio Passato>Imperfetto>Futuro>Condizionale>Congiuntivo. Cfr. Giacalone Ramat 2003.
 30 Cfr. Ciliberti 1991 e 1994.
 31 Mi riferisco ai testi di lingua italiana per studenti stranieri, prodotti in collaborazione con altri docenti, dopo anni di sperimentazione nei corsi di lingua dell'Università per Stranieri di Perugia.
 32 Cfr. Widdowson 1998, in Ciliberti 1994.
 33 Cfr. Klein 1986.
 34 Cfr. la I unità di *Qui Italia*, corso di lingua italiana per studenti stranieri di livello A1 e A2
 35 Cfr. Giacalone Ramat 2003.
 36 Cfr. *Qui Italia* pp. 194-196.
 37 Cfr. ancora *Qui Italia*, pp. 344-345.
 38 Si presta molta a questo tipo di attività l'utilizzazione di spezzoni di film, le cui immagini scorrono a video spento, e, attraverso l'uso del fermo-immagine, l'insegnante può descrivere i personaggi, la loro gestualità, l'ambiente socio-culturale nel quale interagiscono, e attivare il processo di previsione fino ad ipotizzare un'eventuale comunicazione tra di loro. In seguito, dopo aver attivato l'audio, si sfrutterà l'utilizza-

zione di apposite schede (con dialoghi aperti ed altre attività) per far sì che gli studenti possano confrontare e verificare le loro ipotesi.

39 L'uso del modo condizionale, tipico del linguaggio giornalistico, di chi riferisce o scrive informazioni senza averne la fonte certa, viene presentato attraverso un titolo giornalistico che fa riferimento a un fatto che riguarda il simbolo di Roma, il Colosseo: "*Rubato un pezzo di Colosseo*". È giallo sul simbolo di Roma. Dai condizionali dell'occhiello al sottotitolo è facile intuire che la notizia sia poco attendibile: "*I ladri avrebbero asportato un blocco di marmo con un'autogrù*", ecc. Dopo la lettura dei titoli e la spiegazione delle parole-chiave, lo studente viene invitato ad esprimere il proprio parere sull'accaduto e ad esternare i propri dubbi e la propria perplessità sulla veridicità del fatto con gli strumenti linguistici che già possiede (con strutture come: *secondo me, credo, non credo, non è possibile, perché...*) per esercitarsi su questo nuovo uso del modo condizionale, trasponendolo in altre situazioni o tramite compiti linguistici da eseguire in un secondo momento, come la ricerca dello stesso modo verbale in altri titoli giornalistici o durante l'ascolto dei Tg.

40 I testi pubblicitari che presentano un messaggio linguistico caratterizzato da una particolare intonazione, da una forte ridondanza, a volte accompagnato dalla gestualità, come si verifica in un contesto comunicativo, si prestano molto a coinvolgere gli apprendenti in attività creative durante le quali viene richiesto di riformulare il messaggio linguistico oppure di sostituire il messaggio iconico reinventando quello verbale in maniera appropriata alla nuova situazione. Cfr. in proposito i testi pubblicitari utilizzati nella nuova edizione (in corso di stampa) di *Qui Italia più*, corso di italiano per studenti di livello intermedio (B2), per presentare l'uso dei riflessivi apparenti (*prendersi una cotta per la crema di ricotta*) e l'uso del futuro modale. In questo caso si utilizza il testo: *Oggi prendo il coupé* che pubblicizza la Mercedes-Benz, *classe A*, il quale presenta tratti del parlato come il segnale di conferma *no?*, il marcatore *magari* che è spesso associato all'uso del futuro epistémico, e l'uso marcato del pronome soggetto che acquista una particolare connotazione accentuando la parte che il soggetto ha nell'azione: *Oggi è una di quelle giornate in cui capisci subito che le cose girano al meglio. Hai presente, no? Il cielo è sereno, l'aria è frizzante, la gente fuori è più contenta... Magari è solo una mia impressione. Sarà ma che importa? Io oggi prendo il coupé.*

41 Cfr. in proposito Benincà 1993, in Sobrero (a cura di), pp. 247-290, Salvi-Vanelli 2004.

42 La vignetta e lo spot pubblicitario sono state inserite nella nuova edizione di *Qui Italia più*,

grammatica testuale per studenti stranieri di livello intermedio, che già nella precedente edizione (1995) presentava nel sillabo elementi relativi alla pragmatica e alla dinamica conversazionale. La vignetta, tratta dalla "Settimana Enigmistica", attraverso la sequenza dei tempi verbali (dall'indicativo presente, al condizionale, all'imperfetto), rappresenta efficacemente il procedimento di attenuazione della richiesta direttiva fino alla rinuncia finale con un effetto comico chiaramente comprensibile. Nel caso dello spot delle acque Oliveto e Rocchetta, sono state fornite altre immagini di oggetti ben noti a cui gli studenti possono adattare la stessa costruzione (con l'uso della segmentazione e del *che* polivalente) creando altri spot. Es.: (immagine della Ferrari) *Questa sì che è veloce*; (Nutella) *Questa sì che è buona*. Oggi non è infrequente trovare testi per stranieri che esercitano queste strutture attraverso *pattern drills* che stimolano scambi comunicativi appropriati attraverso il modello: Dove abita Francesca? (*Francesca non la conosco*), Dov'è Giorgio? (*Giorgio non l'ho ancora visto*), o attraverso le seguenti trasformazioni: Un gattino miagola sul terrazzo (*C'è un gattino che miagola sul terrazzo*), Che cosa succede? (*C'è qualcuno che bussa alla porta*). Cfr. in proposito Andorno 2003, pp. 198-203. Molto proficui per stimolare il processo inferenziale sono i dialoghi aperti o gli esercizi più creativi in cui gli studenti devono formulare le domande a risposte già date del tipo:? *I piatti li lava Marco*.? *Lo prendo amaro (il caffè)*, ecc.

