

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA



FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

---

*DOTTORATO DI RICERCA IN  
MODELLI DI FORMAZIONE. ANALISI TEORICA E COMPARAZIONE*

CICLO XXIII

*Varietà dell'italiano  
nei corsi di lingua per stranieri*

**Coordinatore**

Chiar.mo Prof. G. Spadafora

**Supervisore**

Chiar.mo Prof. A. Argentino

**Dottorando**

Dott. Salvatore Iazzolino

---

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01

Anno Accademico 2009-2010

Salvatore Iazzolino

*Varietà dell'italiano nei corsi  
di lingua per stranieri*

*A Francesca*

## **Indice**

**Capitolo primo**  
**Italiano L2: pubblici, motivazioni e bisogni**

1.1	Premessa	15
1.2	Le motivazioni allo studio dell'italiano come L2/LS	16
1.3	Elementi di cambiamento nello stato dell'italiano diffuso tra stranieri	31
1.4	I numeri fondamentali dell'immigrazione	33
1.5	Per una tipologia di apprendenti di italiano L2	37
1.6	Destinatari e motivazioni: conclusioni	42

**Capitolo secondo**  
**Grammatica, norma e didattica**

2.1	Premessa	47
2.2	Storia della lingua e norma: momenti dell'unificazione italiana	57
2.3	I primi documenti	59
2.4	La questione della lingua	63
2.4.1	Dal Trecento al Cinquecento	63
2.4.2	Dalla fine del Cinquecento all'Ottocento	64

2.4.3	Il primo Ottocento	65
2.4.4	L'Unità	69
2.4.5	Fattori di unificazione linguistica nel Novecento	71

### **Capitolo terzo Repertorio dell'italiano**

3.1	L a variazione: tipi e modi	80
3.1.1	La variazione diamesica	82
3.1.2	La variazione diafasica	87
3.1.3	Il cambio di codice e le forme miste	91
3.2	L'italiano dei giornali	99
3.3	Le varietà regionali	102
3.4	Le varietà diastratiche: variabili sociali	107
3.5	Le varietà diastratiche: variabili etnografiche	109
3.6	La grammatica e il lessico dell'italiano neo-standard	111
3.7	Il repertorio e la glottodidattica	120
3.8	Lingua scritta e lingua parlata	123
3.9	L'italiano standard e il "nuovo standard": problemi di definizione	126
3.10	L'italiano dell'uso medio: i motivi di una scelta	128

### **Capitolo quarto La lingua dei corsi per stranieri**

4.1	L'indagine	132
4.1.1	Produzione complessiva e scelta del campione	133
4.1.2	Il questionario	135

4.2	L'analisi: schede tecniche e descrittive	139
4.2.1	Destinatari e livelli	147
4.2.2	Panorama	147
4.3	Parti linguistiche e sociolinguistiche: canale, tipi di testi e varietà	149
4.3.1	Lingua scritta	152
4.3.2	Lingua parlata	152
4.3.3	Lingua trasmessa	154
4.3.4	Registri	155
4.3.5	Varietà presenti	156

## **Capitolo quinto**

### **Aspetti fonetici e morfosintattici dell'italiano L2/LS**

5.1	I tratti analizzati	159
5.1.1	Aspetti fonetici e morfosintattici	160
5.1.2	Livello di normatività	163
5.2	Indicazioni in base al canale	165
5.2.1	Analisi dei testi	166

***Conclusioni*** 172

***Bibliografia*** 176

## ***Premessa***



Questa ricerca intende apportare un contributo al dibattito sul rapporto insegnamento/apprendimento della lingua italiana affrontando il problema delle connessioni fra la descrizione degli aspetti formali in ambito sociolinguistico e storico e la descrizione di tipo didattico. Si propone un tentativo di collegamento tra i risultati della linguistica italiana sulla natura, il funzionamento, la struttura della lingua e le soluzioni che la glottodidattica di L2 ha trovato nel corso degli anni. L'augurio è che i dati di questo studio possano essere utilizzati nell'insegnamento agli stranieri, sia da coloro che si apprestano alla compilazione di manuali che, e soprattutto, da chi si confronta ogni giorno con la grammatica, gli insegnanti, nella convinzione che non esista una buona educazione linguistica senza la conoscenza della peculiarità della situazione italiana. A questo punto ci si potrebbe chiedere se ci sia veramente l'esigenza di confrontare i risultati di una ricerca in ambito linguistico con aspetti pratici di didattica. I due ambiti disciplinari in passato erano in Italia in posizione di rigoroso isolamento, negli ultimi anni invece si sono intensificati i rapporti, tanto è vero che da una parte alcuni manuali citano espliciti riferimenti a studi di storia della lingua e alla sociolinguistica e dall'altra gli storici della lingua offrono preziosi contributi alla didattica. Restava da vedere in quale modo i risultati più recenti della linguistica italiana siano confluiti nella glottodidattica, se siano stati utilizzati o subiti, e se i contenuti linguistici possano a loro volta offrire spunti per la ricerca linguistica.

In passato da più di uno studioso è stato dichiarato che un notevole miglioramento per l'insegnamento dell'italiano LS/L2 si sarebbe potuto ottenere quando si fosse avuta una'ampia descrizione sincronica della lingua: una descrizione che servisse da grammatica di riferimento per gli insegnanti al fine di facilitare le loro scelte nell'apparente babele linguistica italiana e per guidarli nel reperimento di testi idonei su cui lavorare. La situazione italiana carente di studi di questo tipo influiva, infatti, direttamente nelle scelte di chi voleva creare un manuale di grammatica italiana. Oggi gli strumenti ci sono e il dibattito ha cambiato contenuti. Ci si chiede se i fenomeni che sono tipici della lingua italiana, anche se sono considerate delle "contro-regole", debbano essere appresi (Ciliberti 1991: 6). C'è infine chi distingue fra modelli descrittivi e di interpretazione-produzione dei discorsi. Tuttavia, in genere, oggi si ritiene che ci si debba orientare verso le funzioni che assolve la lingua e non vederla come un oggetto a sé stante. La conseguenza di una tale impostazione è una primaria attenzione alla rispondenza fra *bisogni-finalità-attività di apprendimento e contenuto regolistico scelto per l'apprendimento*: "la preoccupazione costante riguarderà, appunto, se i materiali didattici sono orientati verso il *processo* dell'apprendimento, piuttosto che verso il *prodotto*, cioè verso la lingua" (Ciliberti 1991: 2). Se la lingua viene vista come mezzo di comunicazione si deve accettare anche che le regole non sono immutabili e accordare la giusta importanza al *concetto di variabilità* che sarà ampiamente trattato nel corso di questo scritto. Purtroppo siamo convinti che il materiale di riferimento oggi a disposizione per chi voglia insegnare italiano come LS/L2 sia, nonostante gli innegabili progressi, ancora scarso. Ad un secolo dal tentativo di fondare scientificamente l'insegnamento delle lingue straniere, lo status della didattica non si presenta, per la nostra lingua, del tutto soddisfacente. Ormai è generalizzato il rapporto di stretta collaborazione tra la linguistica generale e le sue applicazioni. I lavori statunitensi di matrice strutturalista e comportamentista sono restati almeno fino agli anni Settanta un punto di riferimento per chi si occupa di questa disciplina in Italia; ma la polemica contro l'impianto logistico e universalistico della grammatica tradizionale è stata risentita da noi almeno fino agli an-

ni Ottanta portando all'antigrammaticalismo e al primati delle capacità imitativo-analogiche. È il periodo in cui si ha il successo dei *pattern-practice* che evitano di fare riferimento all'uso formale e alla mediazione della lingua materna, ancora di più alla riflessione.

Una breve panoramica dello sviluppo delle teorie relative all'insegnamento delle lingue straniere può essere utile per comprendere i motivi che ci hanno indotto ad affrontare la problematica oggetto di questo studio. Infatti, il ruolo della grammatica e le modalità con cui essa viene presentata sono correlati all'impostazione teorica che sottostà alle varie metodologie. Di conseguenza, ogni approccio riflette tale rapporto nell'attribuire più o meno valore alla presentazione delle regole e nella modalità in cui lo fa. Per anni tutto ciò che si faceva nell'insegnamento linguistico era finalizzato all'apprendimento grammaticale, fino a quando l'attenzione si è spostata dal prodotto al processo (Ciliberti 1991: 75-77). I metodi che enfatizzavano lo scritto hanno ignorato il valore del parlato occupandosi della grammatica "tradizionale", in particolare della morfologia e dei "piccoli fatti di lingua", quelli che hanno posto l'accento sul parlato si sono spinti alle estreme conseguenze ignorando del tutto i riferimenti alle regole grammaticali e il reale rapporto tra parlato e scritto. I sussidi tecnici hanno in questi ultimi anni preponderatamente sottolineato l'importanza del parlato visto in relazione alle varie tipologie e non più in opposizione dicotomica con lo scritto e hanno inaugurato una nuova fase di studi: il parlato di un radiogiornale, di una conferenza, di una telefonata presentano diversi gradi di rapporti rispetto allo scritto<sup>1</sup>.

Un'altra disciplina che ha enfatizzato, almeno nella sua ipotesi forte, il ruolo della grammatica è stata la linguistica contrastiva. All'applicazione di Lado del concetto di *transfer* soggiace l'attribuzione di una estrema importanza accordata ai sistemi linguistici.

Per stabilire il modello di lingua da esportare all'estero occorre una riflessione sull'influenza delle teorie glottodidattiche ma anche sulla lingua di

---

<sup>1</sup> In Italia un importante sul rapporto scritto-parlato, ormai divenuto un'opera fondamentale per la questione, è quello di Nencioni (1983).

oggi e sulla pressione che hanno esercitato i mass media, sull'aumento della presenza del parlato per la comunicazione quotidiana e sullo sviluppo socio-economico degli ultimi decenni. Gli studiosi si sono sempre occupati della norma linguistica ma poco di dare una descrizione sistematica dei fatti di lingua, tanto che fino a pochi anni fa mancavano descrizioni esaurienti delle strutture dell'italiano. Nei manuali è cambiato il modo di presentazione dei fatti di lingua, ma si ha spesso il caso di grammatiche che si presentano come pedagogiche e in realtà sono descrittive e normative. La difficoltà, spesso, risiede nel fatto che anche chi insegna non ha coscienza del cambiamento linguistico in atto, non viene considerata per esempio neppure l'influenza sempre più grande delle micro lingue nell'italiano contemporaneo e del rapporto con la "lingua comune".

Ci sembra dunque che i concetti da tenere presenti siano tre: quello di *varietà*, di *educazione linguistica* e di *norma*.

Nel campo dell'italiano LS/L2 fino ad ora sono state censite opere per l'insegnamento agli stranieri con la finalità di analizzarne l'impostazione glottodidattica, la consistenza e la frequenza del lessico, ma sembra che non siano stati esaminati i contenuti linguistici, vale a dire la varietà (o le varietà) di lingua assunta come modello. La presente indagine vuole invece verificare se i materiali didattici forniscano una descrizione degli aspetti linguistici dell'italiano tale da favorire un effettivo impiego della lingua per gli scopi comunicativi generali (o speciali eventualmente individuati) e se abbia assunto importanza l'attenzione nei confronti delle *varietà d'uso*. Il punto centrale di questa ricerca è costituito dai risultati ricavati dall'esame dei corsi di lingua di italiano per stranieri, con lo scopo principale di rilevare il livello normativo, cioè puristico, di testi anche concepiti seguendo i più recenti orientamenti glottodidattici, le strutture della lingua e le varietà assunte per modello, insomma la mutata consapevolezza della norma. Gli aspetti investiti dall'indagine sono quindi:

- *la varietà o le varietà di lingua* scelte come oggetto dell'apprendimento nelle grammatiche e nei manuali e la coscienza del plurilinguismo che

con queste si intende sviluppare; il tipo di repertorio e le nozioni di sociolinguistica che riguardano la didattica;

- le risposte fornite alla domanda di studio dei destinatari evidenziata dalle diverse *indagini motivazionali*;
- la rispondenza fra le *situazioni comunicative* elette a oggetto di apprendimento e il repertorio linguistico proposto; le varietà che più interessano l'insegnamento dell'italiano come LS e L2 e la possibilità di fare uso appropriato delle varietà stesse;
- la presenza, l'assenza e il *grado di normatività* della descrizione dei tratti che testimoniano il processo di ristandardizzazione in atto su tutto il territorio e in quale modo sia rispecchiata la realtà dei fatti.

Questi quattro punti servono ad esaminare la presenza e la giustificazione di tratti che testimoniano il processo di “ristandardizzazione” in atto, la tolleranza per fenomeni non codificati dalla tradizione ma di valore comunicativo tutt'altro che neutro. Ci si chiede se e come trovi posto, accanto alla grammatica linguistica, quella pedagogica e insieme quella dello “standard” scritto e formale, anche quella “dell'uso”, parlata e non formale. Si intende valutare se gli strumenti permettano agli studenti e agli insegnanti di italiano LS/L2 di avere una chiara coscienza della situazione attuale della lingua, delle sue variazioni sociolinguistiche, e se si fornisca la possibilità di operare scelte coscienti all'interno del repertorio linguistico a seconda delle situazioni comunicative, dei diversi ruoli in cui può avvenire interazione, della tipologia testuale. Per usare un concetto di De Mauro (1980) si vuole verificare in quale misura gli studenti abbiano la possibilità di muoversi all'interno dello “spazio linguistico italiano” e se vi sia una reale competenza comunicativa rispondente alle motivazioni di studio, che non sono solo di natura culturale “alta”.

Al fine di impostare la problematica relativa all'insegnamento dell'italiano a stranieri ci è sembrato utile fornire una breve premessa ai temi e ai problemi che hanno una relazione con l'aspetto didattico e scientifico della ricerca.

La richiesta di italiano come LS/L2 comporta l'attenzione verso tre settori di studio:

- i destinatari, i bisogni e le motivazioni;
- i modelli di lingua;
- le istituzioni.

Non bisogna dimenticare inoltre che a questa richiesta di italiano l'Italia ha dato fino a pochi anni fa una risposta inadeguata per due motivazioni essenziali: il ritardo degli studi di sociolinguistica e glottodidattica e quello dell'analisi della situazione linguistica frammentarie.

## **Capitolo primo**

### **Italiano L2: pubblici, motivazioni e bisogni**

## 1.1 Premessa

Fra gli strumenti per l'insegnamento dell'italiano LS/L2 un discorso va fatto riguardo alle *indagini* svolte al fine di individuare le motivazioni e i bisogni linguistici che spingono allo studio dell'italiano e che quindi consentono di analizzare il ruolo che la grammatica riveste a seconda dei diversi tipi di bisogno. Si tratta infatti di materiale che è, o che dovrebbe essere, alla base della produzione di manuali per l'insegnamento e della scelta dei loro contenuti e allo stesso tempo è anche l'unità di misura per giudicare l'adeguatezza di questi ultimi e delle iniziative di parte italiana alla richiesta di italiano nel mondo. Inoltre, poiché i bisogni e le motivazioni cambiano nel tempo, la consapevolezza della loro evoluzione è utile anche per tracciare una sorta di storia dell'insegnamento dell'italiano, per confrontare il livello di prestigio e la capacità di attirare interesse da parte della nostra lingua all'estero. Infatti, le motivazioni e l'atteggiamento nei confronti dell'apprendimento di una lingua hanno un'influenza diretta nei confronti delle regole anche se non sembra esserci rispondenza, almeno secondo alcuni studiosi di didattica della lingua, fra sapere grammaticale e produzione. Se la conoscenza del sistema linguistico straniero non è di per sé una garanzia di competenza comunicativa, molto importanti sono le motivazioni culturali, psicologiche e sociali, il rapporto con l'altro, la



cultura di LS, i valori e la loro accettazione o almeno il non rifiuto, preconcezzo o errata interpretazione.

I bisogni di studio di una lingua sono direttamente funzionali al tipo di lingua che sarà l'oggetto di studio. Infatti, se i destinatari hanno lo scopo di leggere testi letterari, la lingua di apprendimento dovrebbe essere quella standard e letteraria, se intendono frequentare per un certo periodo l'Università italiana sarà invece di tipo accademico, se i motivi sono invece turistici sarà soprattutto parlata e di sopravvivenza.

Le indagini sulle motivazioni dello studio dell'italiano hanno conosciuto uno sviluppo indiretto a partire dagli anni Settanta quando si è cominciato ad analizzare il fenomeno migratorio italiano e la sua incidenza sui paesi ospiti, il ruolo di lingua etnica e sono divenute numerose negli anni Ottanta. Dalle indagini motivazioni svolte fino ad oggi, siano esse strutturate come quella di Baldelli, parziali come quelle riunite nel volume di Lo Cascio o di Freddi, globali o empiriche per specifiche aree, ma anche derivate da dati inseriti in testimonianze di singoli studiosi, si possono estrarre dati utili per cercare di tracciare una *mappa dei destinatari attuali dell'italiano L2 e LS*.

Estraiamo alcuni dati dei principali studi e da altri materiali che, pur non essendo delle vere e proprie indagini strutturate, presentano spunti e testimonianze interessanti per l'analisi.

## **1.2 Le motivazioni allo studio dell'italiano come LS/L2**

Un primo punto di riferimento nelle ricerche sulle motivazioni allo studio dell'italiano come L2 è costituito dalla già citata *Indagine sulle motivazioni dell'apprendimento della lingua italiana nel mondo*, promossa dal Ministero degli Affari Esteri e affidata all'Istituto dell'Enciclopedia Italiana sotto la direzione di Baldelli. Tale indagine, svolta tra il 1979 e il 1980, "può essere considerata la più grande inchiesta fino ad allora realizzata sulle motivazioni all'apprendimento dell'italiano nel mondo" (Vedovelli 2002: 176-177), data l'ampiezza e la sistematicità dell'inchiesta, i risultati ottenuti e, non da ultimo,

la sua collocazione in un quadro caratterizzato da una situazione fino a quel momento piuttosto carente dal punto di vista delle iniziative istituzionali di politica linguistica. I risultati della ricerca furono presentati al convegno *L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero* svoltosi a Roma nel 1982; fu a seguito di questo convegno che si costituì la Commissione nazionale per la diffusione della lingua e della cultura italiana e fu dato incarico al Dipartimento di Scienze del linguaggio dell'Università "La Sapienza" di Roma di produrre una Certificazione nazionale delle competenze in italiano L2 (Ibidem).

L'indagine motivazionale svolta da Baldelli si basò su un campione di oltre 20000 questionari che furono mandati in circa 80 paesi del mondo a scuole, università e istituzioni private dove si studiava l'italiano, agli Istituti Italiani di Cultura, ai comitati della Società Dante Alighieri, con lo scopo primario di individuare le motivazioni legate all'apprendimento della lingua italiana. Il nucleo centrale del questionario era infatti costituito da una serie di domande volte a individuare i motivi principali legati allo studio dell'italiano, raggruppandoli in tre settori: "motivi di studio, di lavoro, di arricchimento della cultura personale" (Vignuzzi 1982: 28). I risultati dei dati sul piano mondiale sono così sintetizzati:

I dati più rilevanti [...] sono quelli relativi alle motivazioni "arricchimento culturale" (34,3%) e "esigenze di studio" (32%). Tenendo conto che i due ambiti di risposta sono in qualche modo sovrapponibili (anche se la motivazione "esigenze di studio" appare più vincolata a necessità curricolari rispetto all'altra "arricchimento culturale" che riflette una scelta più libera), sommando i due dati si ha ben il 66,3%, cioè circa i due terzi del totale. Se ne può desumere quindi che le ragioni di ordine culturale [...] sono di gran lunga prevalenti (Ibidem: 37).

In base ai risultati dunque "due terzi di coloro che studiano l'italiano lo studiano per motivi di cultura, i più diversi ed i più vari, in relazione alla letteratura, alla musica, all'arte e così via" (Ibidem). Tra i fattori motivazionali si trovano poi, ma in misura minore, le ragioni turistiche e le esigenze di lavoro;

lo studio della lingua italiana viene dunque affrontato “anche in relazione al suo possibile impiego a scopi eminentemente pratici” (Baldelli 1991: 18).

Tale rilevazione presenta del resto una certa continuità con le osservazioni emerse negli interventi dei partecipanti al convegno sul tema dell’insegnamento dell’italiano organizzato dalla Società di Linguistica Italiana nel 1970, convegno che prevedeva anche una sezione sull’insegnamento dell’italiano all’estero (Medici, Simone 1971). In quell’occasione si fece riferimento allo studio dell’italiano in *particolare* come materia in ambito universitario (per esempio in Olanda, Belgio, Svezia) dunque come lingua di cultura, prevalentemente legata alla letteratura e alle arti, oppure come lingua di comunità immigrate (Canada, Stati Uniti, Germania), o ancora come lingua oggetto di interesse per motivi turistici (Stati Uniti, Germania, Svezia); nel caso degli Stati Uniti, Robert J. Di Pietro menziona anche l’interesse verso l’italiano per il desiderio di consolidare legami economici con l’Italia (Di Pietro 1970: 46).

Nel 1981, nel quadro delle ricerche del “Gruppo Nazionale per la Didattica” del Consiglio Nazionale delle Ricerche, fu avviata l’*Indagine sulle condizioni dell’insegnamento dell’italiano all’estero* sotto la direzione di Giovanni Freddi e Giuseppe Petronio, con la collaborazione di docenti di Università di Venezia e di Trieste e di un gruppo di ricercatori del Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue (CLADiL) di Brescia. L’indagine voleva integrare i dati a disposizione sullo studio dell’italiano all’estero, in particolare quelli risultanti dalla ricerca di Baldelli, con altri “concernenti le finalità generali, gli obiettivi specifici, i materiali, le tecniche e le sequenze glottodidattiche che informano l’insegnamento dell’italiano al di fuori del nostro paese” (Freddi 1987: 3). Gli studiosi, dopo aver proceduto ad una mappatura degli organismi operanti all’estero, hanno predisposto tre tipi di questionari: il primo “concepito per rilevare l’esistenza e l’attività di enti che si occupano della diffusione della lingua-cultura italiana nel mondo”; il secondo concentrato su aspetti glottodidattici, ossia “natura e obiettivi dei corsi, materiali impiegati, metodologie e tecniche di insegnamento, ecc.” (Porcelli 1987: 80 e 97); il terzo relativo specificatamente ai corsi a livello universitario.

Il secondo questionario, che prevedeva una parte sulle finalità dei corsi, ha permesso di individuare le motivazioni soggiacenti allo studio dell'italiano, pur "dando per scontata una qualche correlazione fra il tipo di domanda dell'italiano (e di Italia) esistente a livello individuale e il tipo di risposta offerta dalle istituzioni" (Freddi 1987: 98). Dall'indagine sono emerse le seguenti finalità dell'insegnamento dell'italiano (Porcelli 1987: 98):

- come lingua straniera in scuola di stato o riconosciuta dallo stato (accanto ad, al posto di altre lingue straniere)	38,16%
- come lingua nella quale si proseguiranno poi gli studi (cioè nel caso delle scuole italiane all'estero)	6,58%
- come lingua veicolare necessaria per accedere a università italiane	5,26%
- come lingua veicolare per accedere a scuole italiane di orientamento o perfezionamento aziendale	0
- in vista del conseguimento di diploma superiore o laurea in lingua e letteratura italiana	15,13%
- come lingua di cultura e di contatto con risposta a motivazioni culturali generiche, come ad esempio turismo in Italia	59,87%
- come lingua di cultura con risposta a motivazioni culturali specifiche: studio dell'arte, della musica, del cinema, della letteratura del nostro paese, ecc.	26,97%
- come lingua richiesta per accedere al mercato italiano o per inserirsi nel mondo della produzione italiano	17,10%

Freddi fa notare che sommando le due voci relative all'insegnamento dell'italiano "come lingua di cultura e di contatto in risposta a motivazioni culturali generiche" e "come lingua di cultura in risposta a motivazioni culturali specifiche" si ottiene una percentuale dell'86,84% che "colloca al vertice le finalità culturali" (Freddi 1987: 122); a esse si sovrappongono le "esigenze di studio".

Ricerche successive si sono orientate allo studio di aree geografiche specifiche o di fasce di pubblico particolari.

Ricordiamo innanzitutto una serie di convegni svolti nell'ambito degli interventi di promozione dello studio della lingua e cultura italiana sostenuti dal Ministero degli Affari Esteri in collaborazione con l'allora Ministero della

Pubblica Istruzione, specialmente in relazione alle zone in cui la presenza delle comunità italiane è particolarmente significativa. Nel 1984 si è tenuto un Convegno su *L'italiano negli Stati Uniti*, organizzato dall'Istituto Italiano di cultura di New York presso la Fordham University, in occasione del quale, presentando nel dettaglio i risultati dell'indagine motivazionale dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana relativi agli USA, si è potuto osservare “un quadro certamente in evoluzione, dove alla domanda indotta dalla presenza dell'emigrazione (la più forte emigrazione italiana fuori d'Italia) si va sempre più aggiungendo (se non sostituendo) quella domanda latamente “culturale” che è tipica della presenza della lingua italiana nel mondo” (Vignuzzi 1986: 92).

Al 1984 risale anche il *Convegno di docenti canadesi di italiano* tenutosi all'Università di Ottawa, in cui relatori italiani e canadesi si sono avvicinati sul tema della lingua italiana e del suo insegnamento in Canada<sup>2</sup>. Lo studio dell'italiano in Canada, paese a forte emigrazione italiana, risulta principalmente legato sia all'origine italiana degli studenti, per i quali la lingua italiana si presenta come il “cemento di una comunità che si è inserita con straordinario successo nel tessuto sociale ed economico” del paese, sia a motivazioni culturali dei discendenti che vedono la lingua italiana come “chiave di volta per la penetrazione nella millenaria cultura della penisola italiana” (Langford 1984: 498-499).

Nel 1985 si è svolto il Convegno *L'italiano in Australia* organizzato dall'Istituto Italiano di Cultura di Melbourne presso la Trobe University (Bundoora, Victoria), in cui si è sottolineato il ruolo dell'italiano come lingua di una consistente comunità di origine italiana e come lingua di cultura.

A Buenos Aires nel 1986 si è tenuto un Convegno Internazionale dal titolo *L'italiano in America latina*, in cui è emerso, come scrive Vincenzo Lo Cascio, “che in tutti i paesi del continente latino-americano c'è un grande interesse ed amore per l'Italia e per la sua lingua e cultura” (Lo Cascio 1987: XII).

---

<sup>2</sup> Gli Atti sono raccolti in *La lingua italiana in Canada. Convegno di docenti canadesi di italiano* (Ottawa, 26-29 giugno 1984), “Il Veltro”, 3-4, XXVIII, 1984.

Oltre ai fattori motivazionali connessi alla presenza di una grande comunità italiana, viene riconosciuta una forte richiesta di conoscenza della lingua “sia per motivi culturali e turistici che per motivi scientifici ed economici” (Ibidem).

La fondazione Giovanni Agnelli ha poi promosso alla fine degli anni Ottanta un’inchiesta sull’insegnamento dell’italiano in Francia, Gran Bretagna, Spagna, Canada, Stati Uniti, Argentina, Brasile e Australia (AA. VV. 1992). Dai risultati dell’indagine della Fondazione Agnelli si rilevava il prevalere della richiesta dell’italiano come lingua di cultura, soprattutto in relazione ai dati sull’insegnamento dell’italiano in ambito universitario. Edward Lebano, che ha esaminato la situazione nelle università nord-americane, notava che, se molti giovani che studiavano l’italiano nelle università del Nord America erano di origine italiana, un numero altrettanto considerevole era costituito da universitari senza alcuna ascendenza italiana: in molti studenti infatti “la scelta dell’italiano quale materia di studio non deriva da motivi etnico sentimentali, ma da motivazioni essenzialmente culturali” (Lebano 1992: 123).

Lo Cascio tuttavia, nel commentare i dati sulla diffusione dell’italiano nei paesi europei presentati al convegno di Amsterdam del 1988, osservava come l’interesse per l’Italia non fosse più limitato solo a studiosi, professionisti o artisti, ma fosse ormai esteso alla massa, e che quindi la domanda di corsi di lingua e cultura italiana fosse piuttosto diversificata, essendo caratterizzata da “richieste di approfondimento culturale, richieste di contatti e agganci a livello commerciale, tecnico, scientifico, economico e di altra natura” (Lo Cascio 1990: XXIII).

Un’indagine particolare è quella che la Società Dante Alighieri ha svolto in collaborazione con il Consiglio Nazionale dell’Economia e del Lavoro e che ha avuto come informanti i Presidenti dei Comitati locali della “Dante”, che, come è noto, ha come fine statutario la tutela e la diffusione della lingua e della cultura italiana. Ai Presidenti dei Comitati è stato somministrato nel secondo semestre del 1998 un questionario, i cui risultati sono stati resi noti nel 1999 nel rapporto dal titolo *Vivere italiano: il futuro della lingua* (Colotta 1999:

628-630). L'obiettivo principale dell'inchiesta - come si legge nella presentazione della ricerca - è stato "analizzare nuove domande e opportunità per il nostro Paese in chiave di sviluppo culturale e sociale" (Società Dante Alighieri 2003: 16). Si è voluto monitorare quindi i contesti socioculturali in cui i Comitati sono inseriti, le loro iniziative più consolidate e le loro potenzialità, nonché rilevare la percezione dell'immagine dell'Italia nel mondo. Gli intervistati hanno caratteristiche particolari: sono "stranieri, spesso non di origine italiana, con incarichi professionali ad alto profilo culturale e, in parte cospicua docenti" (Ibidem: 18). Le loro risposte vanno dunque intese come valutazioni espresse da testimoni "attenti alle cose italiane e al loro riflesso sulle culture e le società del resto del mondo" (Ibidem: 19). Per quanto riguarda le motivazioni più diffuse per la frequenza ai corsi di lingua italiana, gli intervistati hanno indicato la "cultura generale", come prima e seconda ragione per lo studio dell'italiano nel 70,3% dei casi; seguono il turismo (49,4%), lo studio (34,8%), il lavoro (28,6%), le relazioni umane (13,1%). La "cultura generale" è pertanto "di gran lunga percepita dai responsabili dei Comitati come la ragione principale per cui stranieri nella maggior parte dei casi senza origini italiane intraprendono lo studio della nostra lingua" (Ibidem: 30). La collocazione del "lavoro" a livelli bassi della graduatoria fa osservare come "l'interesse ad una nuova occupazione" possa difficilmente essere "una ragione primariamente diffusa per l'apprendimento della nostra lingua" (Ibidem: 29). Dai dati emerge inoltre un'immagine dell'Italia, in base al giudizio più diffuso presso l'opinione pubblica locale, come "un paese dal grande patrimonio artistico e culturale" (82,5%), "un paese dal clima buono e dove si vive bene" (13,7%), "un paese di grande dinamismo socio-economico (3,8%).

È interessante osservare infine anche i dati relativi alla preferenza accordata nella scelta delle istituzioni italiane con cui dall'estero si vuole entrare in contatto: in testa sono i Comuni e le Regioni (29%), seguono il Ministero degli Esteri (26%), il Ministero della Pubblica Istruzione (23%) e una università (13%); degno di attenzione è poi anche un 7% che ha espresso l'interesse di contattare il mondo delle imprese (5%) e il mondo dell'associazionismo e del

volontariato (2%). A tal proposito si sottolinea nel rapporto il fatto che “la rete della Società dante Alighieri sembra aver elaborato un interesse per il nostro paese non difforme da quello articolato dal Consiglio Nazionale dell’Economia e del Lavoro”, attento allo sviluppo delle autonomie locali e dei soggetti sociali, e soprattutto, un interesse “all’altezza della complessità e delle trasformazioni che in questo momento attraversano la società italiana “reale” (Ibidem: 35).

Altri studi si sono poi rivolti al contesto universitario e in particolare alle motivazioni di coloro che scelgono di studiare l’italiano in Italia. Ricordiamo le indagini svolte da Massimo Maggini e Valerio Parigi sugli studenti dei corsi per stranieri dell’Università per Stranieri di Siena e quelle di M. Antonietta Covino Bisaccia che ha analizzato le motivazioni allo studio dell’italiano negli studenti stranieri dell’Università per Stranieri di Perugia (Maggini, Parigi 1986: 81-94; Covino Bisaccia 1989; Covino Bisaccia 1990).

Maggini e Parigi hanno elaborato un questionario per gli studenti della Scuola di lingua e cultura italiana per stranieri di Siena al fine di individuare le motivazioni e i bisogni linguistici dei discenti. Nella parte centrale del questionario sono state previste tre domande piuttosto articolate su motivazioni, bisogni e aree di uso della lingua, con la possibilità di dare più risposte ordinate secondo la loro importanza. Per quanto riguarda le motivazioni, nelle possibili risposte si sono individuati i tre ambiti classici, ossia i motivi professionali e occupazionali, personali (ragioni turistiche, culturali, familiari, ecc.) e di studio. Sui 230 questionari raccolti sono prevalse come prime risposte alla domanda “Perché imparate l’italiano” le motivazioni di studio, cui seguono le motivazioni personali, che però passano in prima posizione sul totale delle risposte date, e poi quelle occupazionali; esaminando le motivazioni singolarmente si nota l’emergere in particolare di alcune risposte: “Per poter frequentare scuole e università italiane” (21,30%), “Per ragioni culturali” (18,30%), “Perché l’italiano sarà utile o necessario nella professione futura” (18,26%), “Per arricchimento, per divertimento, per conoscere gente e realtà nuove” (17,83%) (Maggini, Parigi 1986: 86). Le risposte alla domanda relativa ai bisogni lingui-



stici (“Quali attività e usi della lingua italiana pensate che vi saranno più utili?”), volta a ottenere un’interpretazione più precisa degli aspetti motivazionali, sono consistite in una serie possibile di “transazioni” così raggruppate dagli studiosi: transazioni faccia a faccia in ambiente sociale in Italia, transazioni con italiani all’estero, ricezione di messaggi orali con scarsa o nulla reazione (film, musica, ecc.), ricezione di messaggi scritti (leggere giornali, riviste, testi letterari o accademici), produzioni orali o scritte senza reazioni dell’interlocutore (tenere conferenze, scrivere lettere, rapporti ufficiali, ecc.), transazioni con produzione e ricezione separate di messaggi scritti e orali (sostenere esami, capire le lezioni, prendere appunti, fare relazioni, ecc.). Decisamente prevalenti “sia per la prima risposta che per il totale escono le “transazioni faccia a faccia in ambiente sociale in Italia” con il 46,95% e il 39,06% (Ibidem); seguono le “transazioni con produzione e ricezione separate”, ossia le interazioni in ambito universitario con il 24,36% delle prime risposte e il 16,08% del totale, dato comprensibile visto il pubblico di studenti universitari preso in considerazione. Gli studiosi, sulla base dei risultati ottenuti, concludono sottolineando l’emergere del “carattere veicolare e di contatto della nostra lingua, così come essa viene percepita dai discenti della scuola” (Ibidem: 87).

Per “lingua veicolare” gli studiosi intendono una concezione di lingua in cui alla valenza strumentale si unisce l’aspetto del contatto con le persone e l’ambiente (Ibidem). Ciò sembra confermato anche dalle risposte relative alle aree di impiego futuro della lingua, in cui i campi preferiti risultano quelli dei rapporti “personali”; i “rapporti personali” (23,04%) e l’ambito dei “divertimenti, viaggi, tempo libero” (6,96%) ottengono una netta superiorità. Si rileva comunque anche l’esistenza di “uno spazio per la concezione dell’italiano come lingua di cultura, sia nell’accezione umanistico-letteraria, che in quella antropologica”, circoscritto però agli studenti dei corsi superiori (Ibidem: 87-88).

L’indagine di Covino Bisaccia sulle motivazioni dei discenti stranieri dell’Università Italiana per Stranieri di Perugia si è basata su due questionari somministrati agli studenti in due momenti diversi dell’anno accademico 1988, un questionario A che ha avuto 738 rispondenti (12,8% dei frequentanti i corsi)

e un questionario B i cui rispondenti sono stati 2205 (il 38,3% dei frequentanti i corsi). Entrambi i questionari prevedevano una serie di *items* per individuare il tipo di motivazione, strumentale o integrativo-culturale, che caratterizzava lo studente (Freddi 1994: 4-5). Le risultanze sono simili: in entrambe le ricerche al primo posto vi sono “ragioni di tipo spiccatamente strumentale”, ossia nel caso del questionario B lo studio e il lavoro per un totale del 66,7%, nel caso del questionario A lo studio e la futura professione per un totale del 49,8% (Covino Bisaccia 1990: 31). Nel caso del primo questionario, ad esempio, la ragione che ha registrato il maggior numero di preferenze è stata la seguente: “Studio l’italiano perché fa parte del curriculum universitario o perché è necessario per frequentare l’università e perché, una volta completati gli studi, mi servirà per la mia futura professione” (Ibidem: 76).

Le ragioni strumentali sono poi seguite, “in ordine di preferenza e in ambedue le ricerche, da ragioni/motivazioni di carattere prettamente culturale”; la seconda ragione maggiormente scelta nel questionario A è stata infatti “Studio l’italiano perché l’Italia è un Paese che ha una grande tradizione artistica e culturale e la sua letteratura è una delle più importanti d’Europa” (Ibidem: 77). In conclusione all’inchiesta Covino Bisaccia, partendo da un paragone con i risultati dell’indagine motivazionale di Baldelli, sottolinea quindi come i bisogni linguistici dei discenti stranieri dell’Università per Stranieri di Perugia risultino essere “più strumentali e specifici di quelli di coloro che apprendono la lingua italiana, in ambiti istituzionali e non, nelle varie parti del mondo” (Ibidem: 79).

Occorre poi citare l’indagine sugli iscritti all’esame per ottenere la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) rilasciata dall’Università per Stranieri di Siena, realizzata dal giugno 1993 (anno della prima sessione d’esame) al 1998 (Bandini, Barni, Sprugnoli 1999: 407-419). Il campione è costituito da 4952 persone che hanno sostenuto l’esame sia in Italia sia all’estero. Tra i dati relativi agli iscritti sono risultati particolarmente significativi ai fini dell’individuazione delle motivazioni soggiacenti quelli relativi alla professione: il 59% degli iscritti si sono dichiarati studenti, il 13,9% impiegati,

l'8,8% insegnanti e ricercatori, il 6,1% liberi professionisti, l'1,9% operai, il 2,1% casalinghe, l'1,5% disoccupati. Il 30,7% è dunque “rappresentato da persone che utilizzano l'italiano per motivi professionali”; interessante è anche la percentuale relativa ai disoccupati che “evidentemente cercano di sfruttare le loro competenze in lingua italiana per trovare un lavoro” (Ibidem: 416). Si è evidenziata dunque una forte strumentalità delle motivazioni, legate al mondo dello studio e del lavoro; d'altra parte è anche necessario sottolineare, come gli studiosi stessi affermano, che si è trattato di un osservatorio “speciale”, dal momento che “una certificazione ha già di per sé un valore fortemente strumentale: chi si accosta ad un esame di certificazione lo fa per vedere riconosciuta la propria competenza e conseguentemente per poterla spendere in vari ambiti” (Ibidem: 412).

Arriviamo così, in questo percorso tra le diverse inchieste sui pubblici dell'italiano L2, all'indagine più recente sull'insegnamento dell'italiano a stranieri. Si tratta della ricerca, precedentemente menzionata, denominata *Italiano 2000*. L'indagine, che ha visto la partecipazione di un gruppo di lavoro costituito da Massimo Vedovelli, Monica Barni e Lorenzo Miraglia e coordinato da Tullio De Mauro, ha avuto come fonti di informazione gli Istituti Italiani di Cultura, le Ambasciate e le sedi consolari italiane nel mondo. Come si legge nella presentazione del volume *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, che raccoglie i risultati relativi agli Istituti Italiani di Cultura, uno degli obiettivi primari dell'indagine è stato la raccolta “di dati sullo stato attuale della lingua italiana nel mondo e sugli interventi per la sua diffusione, con particolare riferimento alle caratteristiche, alle motivazioni e ai bisogni formativi dei pubblici stranieri dell'italiano” (De Mauro, Vedovelli, Barni, Miraglia 2002: 9).

Il dato che appare emergere da *Italiano 2000* riguarda – così scrive De Mauro - “l'arricchimento e il riarticolarsi qualitativo della domanda di italiano” (Ibidem: 18). La ricerca nasce infatti nell'alveo di una ipotesi interpretativa legata basata sulla consapevolezza dell'esistenza di una serie di indizi che segnalano “forti cambiamenti strutturali nei pubblici e nelle motivazioni allo

studio della nostra lingua, così come nelle funzioni per le quali viene insegnata e appresa nel mondo” (Ibidem: 10).

Nel prendere in considerazione le indagini precedenti sulla diffusione dell’italiano tra gli stranieri e sulle motivazioni legate allo studio dell’italiano L2, gli studiosi sottolineano il delinearsi di un cambiamento progressivo nei pubblici, dal punto di vista della composizione e della motivazione. Nelle ricerche successive alla grande indagine motivazionale di Baldelli si configura, secondo gli studiosi, una nuova linea di sviluppo, sia a livello quantitativo che qualitativo: “i motivi di apprendimento dell’italiano non sono più solo quelli genericamente culturali, ma si diversificano e si specificano sempre di più, e l’apprendimento dell’italiano interessa un pubblico ancor più ampio e vasto rispetto al passato” (Ibidem: 68-69).

Sostanzialmente, dunque, “da un pubblico genericamente interessato alla dimensione culturale dell’italiano si passa a una molteplicità di bisogni formativi e a una nuova spendibilità sociale della competenza di italiano L2” (Ibidem: 92).

Gli studiosi sono però costretti a riconoscere che i segnali di sviluppo e cambiamento si presentano solo come indizi e non in modo organico e sistematico. “Proprio dalla consapevolezza della poca organicità dei dati conoscitivi a disposizione – scrivono gli Autori – è scaturita la spinta a realizzare *Italiano 2000*” (Ibidem), così da ottenere una ricognizione sistematica dell’attuale situazione dell’italiano L2, confrontabile con la situazione della fine degli anni ’70.

L’analisi dei dati forniti dagli Istituti Italiani di Cultura circa le motivazioni che spingono gli stranieri allo studio della lingua italiana vengono a confermare l’ampliamento e la diversificazione a livello motivazionale dei pubblici dell’italiano come L2.

Nel questionario di *Italiano 2000* sono stati predisposti quattro macro-raggruppamenti di motivazioni, che dovevano essere indicate in ordine di importanza: le motivazioni legate al tempo libero, allo studio, al lavoro, a ragioni personali. Ogni motivazione è stata poi disaggregata nel modo seguente

(all'informante era chiesto di indicare il livello di importanza per ogni motivazione) (Ibidem: 161 e 281-282):

Tempo libero

Per ragioni turistiche

Per la cultura italiana (arte, musica, letteratura)

Per altri aspetti della società e cultura moderna italiana (cinema, canzoni, ecc.)

Altro: specificare

Studio

Per partecipare ai programmi di mobilità (Socrates, ecc)

Perché l'italiano è materia obbligatoria nel curriculum scolastico

Per continuare gli studi in Italia

Altro: specificare

Lavoro

Per diventare traduttore ed interprete

Per diventare insegnante di italiano

Per lavorare con ditte italiane

Per fare carriera sul posto di lavoro

Per trovare lavoro in Italia

Altro: specificare

Motivi personali

Partner italiano/a

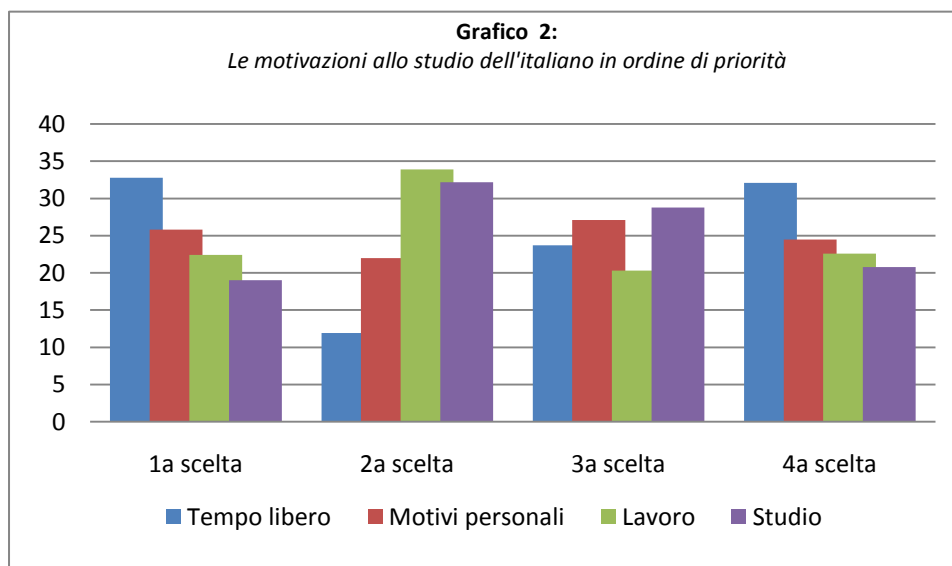
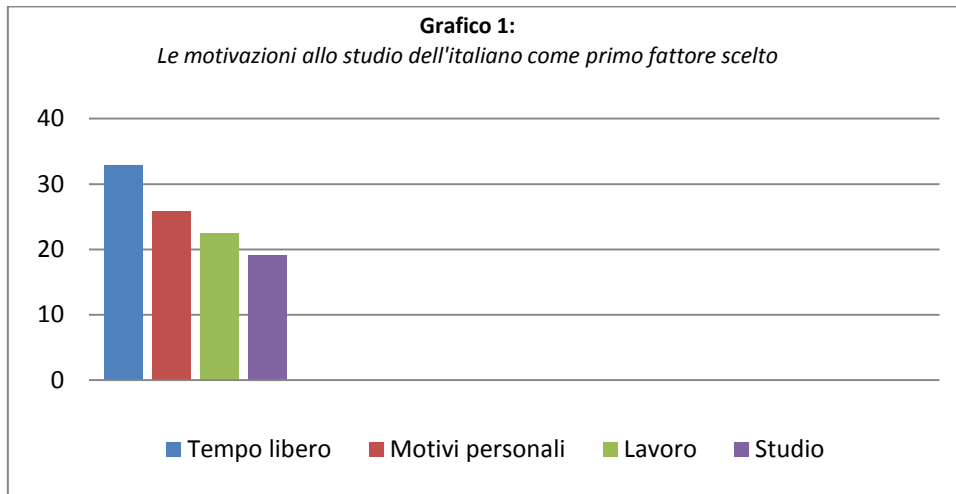
Famiglia di origine italiana

Altro: specificare

La macrocategoria *Tempo libero* è stata scelta come prima motivazione nel 32,8% dei casi (*Grafico 1*), seguono le macrocategorie *Motivi personali* (25,8%), del *Lavoro* (22,4%), dello *Studio* (19%) (Ibidem: 162-172).

Come seconda motivazione (*Grafico 2*) prevale il *Lavoro* con il 33,9% dei casi, seguito dallo *Studio* (32,2%) e, a maggiore distanza, dai *Motivi personali* (22%), e dal *Tempo libero* (11,9%). Come terza motivazione scelta troviamo lo

*Studio* con il 28,8% dei casi, i *Motivi personali* (24,5%), il *Lavoro* (22,6%) e lo *Studio* (20,8%).



I risultati confermano dunque “il fattore culturale come la base più solida che sorregge il contatto con l’italiano” (Ibidem: 164); anche i risultati analitici della macrocategoria *Tempo libero* parlano chiaro: le ragioni legate alla cultura sono state scelte nel 71% dei casi, seguono le ragioni turistiche (57,7%) e poi quelle legate ad altri aspetti della società italiana contemporanea (43,4%).

Nello stesso tempo, però, i dati ottenuti confermano anche “l’ipotesi che il motivo culturale (o l’insieme di tali motivi) non sia più l’unico ed esclusivo” (Ibidem). Al secondo posto troviamo, infatti, la motivazione del lavoro, ed è interessante osservare che all’interno di tale macrocategoria risulta al primo posto l’esigenza di poter lavorare con ditte italiane, ragione scelta dall’84,3% dei casi, e al secondo posto lo studio dell’italiano per fare carriera sul posto di lavoro (43,8% dei casi). Tali risultati sono piuttosto significativi e sottolineano, secondo gli studiosi, il fatto che “la lingua italiana è oggi appresa in non secondaria misura per poter essere utilizzata nel settore dei processi economico-produttivi” (Ibidem: 166). La prospettiva dello studio dell’italiano per trovare lavoro in Italia è stata scelta nel 34,7% dei casi come fattore più importante: collegando il dato al flusso migratorio verso l’Italia, “trova riscontro il fatto che il pubblico dell’offerta formativa degli Istituti Italiani di Cultura non appartiene al settore potenzialmente interessato allo spostamento migratorio, e che comunque la massa migratoria non è così forte come quella che riguarda altri paesi europei” (Ibidem). Consensi in percentuale minore hanno avuto la scelta dello studio dell’italiano per “diventare traduttore e interprete” (23,9%) e per “diventare insegnante di italiano” (15,2%): tale dato, rilevano gli studiosi, “sembra preoccupante perché segnala uno stato di sofferenza” in relazione a certi sbocchi professionali (Ibidem).

Nella macrocategoria dello *Studio* prevale il motivo della continuazione degli studi in Italia (66%) seguito dall’esigenza di partecipare ai programmi di mobilità (25,6%); ciò “segnala quanto sia importante intensificare la linea di internazionalizzazione del nostro sistema formativo, sia universitario che di livelli precedenti” (Ibidem: 168). Per quanto riguarda, infine, i *Motivi personali*, al primo posto viene indicato il partner italiano (62,7%), seguito dall’origine italiana della famiglia (54 %); tale dato risulta rilevante in particolare in riferimento ad alcune aree come l’America settentrionale e latina e l’Australia.

### 1.3 Elementi di cambiamento nello stato dell'italiano diffuso fra stranieri

Le riflessioni e i dati presentati necessitano di essere collocati nel quadro di alcune considerazioni più generali, che permettano di mettere a fuoco quei cambiamenti a livello socio-culturale avvenuti dalla fine degli anni '70 a oggi, rilevanti per rendere conto delle situazioni e condizioni attuali dell'apprendimento dell'italiano L2.

Vedovelli, nel delineare i principali fattori che negli ultimi anni “hanno cambiato lo stato dell'italiano diffuso fra stranieri”, riscontra in primo luogo un aumento generalizzato dello studio delle lingue, e quindi anche dell'italiano, a seguito dell'”aumento della vita media e del numero di non giovani con tempo libero a disposizione” (Vedovelli 2002: 181).

Un elemento fondamentale di cambiamento è costituito poi dal posizionamento dell'Italia fra i primi paesi industrializzati: ciò ha inevitabilmente delle conseguenze sulle motivazioni e sulle funzioni per cui viene studiato l'italiano. Gli scambi economico-commerciali tra l'Italia e i diversi paesi del mondo “spingono verso gli usi tecnico-specialistici della nostra lingua e verso quelli strumentali all'interazione quotidiana o a fini di transazione commerciale” (Ibidem).; diventa perciò necessario considerare a livello di offerta formativa l'italiano nell'ambito dell'economia, del commercio o della finanza.

Vogliamo a tal proposito sottolineare due fatti a nostro avviso significativi nel mettere a fuoco il forte nesso esistente tra l'ambito del lavoro e della produzione economica e l'insegnamento/apprendimento della lingua italiana.

Il primo di essi riguarda l'aumento degli scambi tra istituzioni e aziende italiane e di altri paesi europei come conseguenza dell'impegno svolto dai progetti europei per favorire la mobilità lavorativa di giovani in formazione, come il progetto WEST (*Working Experience through Schools Transnationally*) o il progetto WEA (*Working Experience Abroad*); è evidente che nel caso di giovani soggiornanti presso istituzioni o aziende italiane è necessario garantire anche una formazione linguistica in italiano.



Il secondo dato è relativo invece al costante e fruttuoso rapporto tra aziende straniere e le rispettive imprese operanti in Italia. Nel 2001 le imprese a controllo estero residenti in Italia risultano essere circa 11.400 e rappresentano pertanto una quota molto modesta, pari allo 0,3% del complesso delle imprese dell'industria e dei servizi del Paese. Da una rilevazione dell'Istat relativa al 2001, che si colloca nel quadro di una produzione statistica orientata a misurare i fenomeni connessi all'internalizzazione delle imprese, risulta tuttavia che le imprese straniere in Italia superano le aziende italiane per produttività nominale del lavoro, costo del lavoro, investimenti e spesa in ricerca e sviluppo. Da tale ricerca emerge infatti come, a fronte della modesta consistenza numerica, si registrino ben più significative percentuali relative al contributo di questo segmento di imprese ai principali aggregati economici: 6,4% degli addetti (circa un milione di unità), 16,8% del fatturato (365 miliardi di euro), 11,7% del valore aggiunto (65 miliardi di euro), 12% degli investimenti fissi lordi (13 miliardi di euro), 33% della spesa in ricerca e sviluppo (oltre 2 miliardi di euro).

Il rapporto tra aziende straniere e filiali italiane prende forma spesso nella figura di *delegates* (o *expatriates*), ossia professionisti con responsabilità significative in determinati settori aziendali, che vengono inviati dalla "casa madre" alla filiale italiana per un periodo di tempo anche prolungato e che dunque hanno bisogno di conoscere l'italiano per l'interazione sia quotidiana sia lavorativa.

Un cambiamento si riscontra anche nel pubblico motivato da ragioni culturali. Considerevole resta la categoria di coloro che hanno un interesse generalmente culturale nei confronti dell'italiano. Si assiste però ad un mutamento delle motivazioni che stanno alla base dell'iscrizione alle università italiane da parte di studenti stranieri: "si è passati, infatti, - nota Vedovelli - da un'era contraddistinta soprattutto dalla libera scelta individuale a quella della razionalizzazione per gruppi entro il quadro dei grandi progetti europei di mobilità studentesca, i quali hanno innescato bisogni culturali di lingua non generici, ma legati a processi di formazione specialistica e intessuti delle esigenze di interazione quotidiana" (Vedovelli 2002: 182). Oltre ai progetti di mobilità stu-

dentessa, dobbiamo ricordare la nascita di network a livello universitario che consentono programmi di studio internazionali, nonché la situazione, per nulla isolata, di studenti residenti in Italia di origine non italiana che frequentano regolarmente un intero corso di studi universitario. Nel quadro del processo di internalizzazione del sistema universitario sta quindi crescendo la sensibilità delle Università italiane in merito ad un ‘offerta formativa centrata sull’italiano L2.

Non ultimo fattore di cambiamento è poi il fenomeno dell’immigrazione. Proprio alla fine degli anni ’70, quando si effettuava l’indagine motivazionale diretta da Baldelli, avveniva la prima ondata di immigrazione straniera in Italia (Ibidem: 179). Vedovelli ricorda una prima indagine sul tema condotta nel 1978 dall’Università di Roma “La Sapienza”, in cui si registravano fino a circa 70000 presenze di immigrati in Italia.

Come sottolinea Arturo Tosi, l’immigrazione verso l’Italia è iniziata relativamente tardi rispetto agli altri paesi industrializzati d’Europa, soprattutto a causa delle particolari circostanze socioeconomiche italiane. In Italia, diversamente da quanto è accaduto in altri paesi europei, “lo sviluppo industriale degli anni cinquanta e sessanta è stato riempito non tanto dalla manodopera straniera, quanto dai lavoratori italiani di origine meridionale che migravano verso il più ricco Nord”; è per questo quindi che il consistente flusso migratorio dai paesi stranieri è iniziato “verso la fine degli anni settanta e l’inizio degli anni ottanta, quando le condizioni di vita sono migliorate su tutto il territorio nazionale e la migrazione interna è praticamente scomparsa” (Tosi 2000: 224-225).

#### **1.4 I numeri fondamentali dell’immigrazione**

All’inizio del 2010 l’Istat ha registrato 4 milioni e 235mila residenti stranieri, ma, secondo la stima del *Dossier Statistico Immigrazione 2010*, realizzato dalla Caritas Italiana e dalla Fondazione Migrantes,, includendo tutte le persone regolarmente soggiornanti seppure non ancora iscritte in anagrafe, si arriva a 4 milioni e 919mila (1 immigrato ogni 12 residenti). L’aumento dei resi-

denti è stato di circa 3 milioni di unità nel corso dell'ultimo decennio, durante il quale la presenza straniera è pressoché triplicata, e di quasi 1 milione nell'ultimo biennio.

Intanto, però, complice la fase di recessione, sono cresciute anche le reazioni negative.

Gli italiani sembrano lontani, nella loro percezione, da un adeguato inquadramento di questa realtà. Nella ricerca *Transatlantic Trends* (2009) mediamente gli intervistati hanno ritenuto che gli immigrati incidano per il 23% sulla popolazione residente (sarebbero quindi circa 15 milioni, tre volte di più rispetto alla loro effettiva consistenza) e che i “clandestini” siano più numerosi dei migranti regolari (mentre le stime accreditano un numero attorno al mezzo milione). Su questa distorta percezione influiscono diversi fattori, tra i quali anche l'appartenenza politica.

La Lombardia accoglie un quinto dei residenti stranieri (982.225, 23,2%). Poco più di un decimo vive nel Lazio (497.940, 11,8%), il cui livello viene quasi raggiunto da altre due grandi regioni di immigrazione (Veneto 480.616, 11,3%) e Emilia Romagna (461.321, 10,9%), mentre il Piemonte e la Toscana stanno un po' al di sotto (rispettivamente 377.241, 8,9% e 338.746, 8,0%). Roma, che è stata a lungo la provincia con il maggior numero di immigrati, perde il primato rispetto a Milano (405.657 rispetto a 407.191).

L'incidenza media sulla popolazione residente è del 7%, ma in Emilia Romagna, Lombardia e Umbria si va oltre il 10% e in alcune province anche oltre il 12% (Brescia, Mantova, Piacenza, Reggio Emilia).

Le donne incidono mediamente per il 51,3%, con la punta massima del 58,3% in Campania e del 63,5% a Oristano, e quella più bassa in Lombardia (48,7%) e a Ragusa (41,5%).

I nuovi nati da entrambi i genitori stranieri nel corso del 2009 sono 77.148 (21mila in Lombardia, 10mila nel Veneto e in Emilia Romagna, 7mila in Piemonte e nel Lazio, 6mila in Toscana, almeno mille in tutte le altre regioni italiane, fatta eccezione per il Molise, la Basilicata, la Calabria e la Sardegna. Queste nascite incidono per il 13% su tutte le nascite e per più del 20% in Emi-

lia Romagna e Veneto. Se si aggiungono altri 17.000 nati da madre straniera e padre italiano, l'incidenza sul totale dei nati in Italia arriva al 16,5%. Il numero sarebbe ancora più alto se considerassimo anche i figli di padre straniero e madre italiana, per quanto tra le coppie miste prevalgono quelle in cui ad essere di origine immigrata è la donna (nel 2008 erano 23.970 figli nati da coppie miste in Italia, 8 su 10 da padri italiani e madri straniere).

Diversificata è anche l'incidenza dei minori, in tutto quasi un milione (932.675): dalla media del 22% (tra la popolazione totale la percentuale scende al 16,9%) si arriva al 24,5% in Lombardia e al 24,3% in Veneto, mentre il valore è più basso in diverse regioni centro-meridionali, e segnatamente nel Lazio e in Campania (17,4%) e Sardegna (17%).

Oltre un ottavo dei residenti stranieri (572.720, 13%) è di seconda generazione, per lo più bambini e ragazzi nati in Italia, nei confronti dei quali l'aggettivo "straniero" è del tutto inappropriato, in quanto accomunati agli italiani dal luogo di nascita, di residenza, dalla lingua, dal sistema formativo e dal percorso di socializzazione. A differenza della chiusura su altri aspetti, gli italiani sembrano essere più propensi alla concessione della cittadinanza a chi nasce in Italia seppure da genitori stranieri. I figli degli immigrati iscritti a scuola sono 673.592 e incidono per il 7,5% sulla popolazione scolastica. Si tratta di alunni "stranieri" per modo di dire, perché quasi 4 su 10 (37%) sono nati in Italia e di questo Paese si considerano cittadini; e il rapporto sale a ben 7 su 10 tra gli iscritti alla scuola dell'infanzia. Per costoro la lingua, spesso invocata come motivo di separazione, non costituisce un ostacolo; e così potrebbe essere anche per i ragazzi ricongiunti nel corso dell'anno, a condizione di potenziare le misure di sostegno per l'apprendimento dell'italiano.

Questi giovani condividono con i coetanei italiani comportamenti, gusti, consumi, incertezze esistenziali. Soprattutto le ragazze puntano all'emancipazione economica e individuale, spesso con conseguenti strappi con la famiglia e le tradizioni di origine. Differenze si riscontrano, invece, nel percorso scolastico, a causa di problemi di ritardo, dispersione, insuccesso, specialmente nella scuola secondaria superiore: ragionando in termini di siste-

ma per il futuro del Paese, bisognerà ridurre questo svantaggio, dotando la scuola dei mezzi e del personale necessari.

Dai documenti e dai dati emerge con chiarezza come l'immigrazione nel nostro paese sia una realtà in atto e in pieno sviluppo, che deve essere concepita come un segno di vitalità e come una risorsa per la società. Del resto questo non è un fatto per nulla eccezionale, se si pensa a molti altri paesi in cui la consistenza dell'immigrazione è anche più elevata.

**ITALIA. Popolazione straniera per continenti e principali paesi di cittadinanza (31.12.2009)**

<i>Continenti e paesi di cittadinanza</i>	<i>v.a</i>	<i>% vert.</i>	<i>Aumento 2008-2009</i>	<i>Aumento % 2008/2009</i>
Europa	2.269.286	53,6	185.193	8,9
Africa	931.793	22,0	60.667	7,0
Asia	687.365	16,2	71.305	11,6
America	343.143	8,1	26.467	8,4
Oceania	2.618	0,1	71	2,8
Apolidi	854	0,0	61	7,7
<b>Totale</b>	<b>4.235.059</b>	<b>100,0</b>	<b>343.764</b>	<b>8,8</b>

FONTE: Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes. elaborazioni su dati Istat

**ITALIA. Popolazione straniera residente per regioni (31.12.2009)**

<i>Provincia</i>	<i>Totale</i>	<i>% vert.</i>	<i>Provincia</i>	<i>Totale</i>	<i>% vert.</i>
Piemonte	377.241	8,9	Lazio	497.940	11,8
Valle d'Aosta	8.207	0,2	Campania	147.057	3,5
Liguria	114.347	2,7	Abruzzo	75.708	1,8
Lombardia	982.225	23,2	Molise	8.111	0,2
Trentino A.A.	85.200	2,0	Puglia	84.320	2,0
Veneto	480.616	11,3	Basilicata	12.992	0,3
Friuli V.G.	100.850	2,4	Calabria	65.867	1,6
Emilia Romagna	461.321	10,9	Sicilia	127.310	3,0
Marche	140.457	3,3	Sardegna	33.301	0,8
Toscana	338.746	8,0			
Umbria	93.243	2,2	<b>Totale</b>	<b>4.235.059</b>	

FONTE: Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes. elaborazioni su dati Istat

Gli immigrati in Italia costituiscono pertanto “un pubblico vasto che entra in contatto con l’italiano e lo apprende” (Vedovelli 2002:180). Tale tipo di pubblico, in particolare quello adulto, è caratterizzato, come vedremo, da un apprendimento in contesto soprattutto spontaneo; in molti casi però si aggiunge, sorretto da motivazioni di tipo strumentale, un apprendimento formale, per esempio presso i corsi per adulti svolti nei Centri territoriali Permanenti per l’educazione e l’istruzione in età adulta (CTP) o presso strutture di volontariato. Oltre agli adulti vi sono poi i loro figli, che si inseriscono nel processo di scolarizzazione: è questo un fenomeno che chiama in causa, in modo sempre più urgente, la politica educativa per un modello scolastico di integrazione degli studenti non italofoni.

In seguito al cambiamento sociale legato all’immigrazione straniera in Italia Vedovelli sottolinea dunque come sia ormai “difficile far ricadere le questioni della diffusione dell’italiano entro la dizione *italiano all’estero*” (Vedovelli 2001: 73); diventa così necessario utilizzare un’espressione più generale, come quella di italiano *diffuso fra stranieri*.

## **1.5 Per una tipologia di apprendenti di italiano L2**

Nell’analizzare le diverse motivazioni degli apprendenti e nel presentare le situazioni di apprendimento dell’italiano L2 è emerso un quadro estremamente vario ed eterogeneo. Ai fini della specificazione e della progettazione dell’offerta formativa è pertanto necessario delineare una tipologia di apprendenti di italiano L2.

Vedovelli nel volume *Guida all’italiano per stranieri. La prospettiva del “Quadro comune europeo per le lingue* si muove in questa direzione proponendo dei profili di pubblici di italiano L2 a partire dall’individuazione dei “bisogni di sviluppo linguistico-comunicativo”; l’espressione “bisogni di sviluppo linguistico-comunicativo” sottolinea – scrive lo studioso – “la necessità di collocare il processo di apprendimento della L2 al punto di convergenza di classi di esigenze (provenienti dagli apprendenti individuali) e tipi di situazioni

dei contesti sociali e culturali dai quali derivano le sollecitazioni comunicative e alle quali gli individui rispondono anche con le competenze sviluppate nella formazione” (Vedovelli 2002: 148).

Vedovelli ha classificato i pubblici che a suo parere “sollecitano maggiormente il sistema della formazione con esigenze nuove o comunque che non collimano con quelle dei tradizionali pubblici stranieri” (Ibidem); i profili individuati sono i seguenti (Ibidem: 148-193):

- “Adulto straniero immigrato in Italia”. Si tratta del profilo che “negli ultimi due decenni ha modificato più profondamente il panorama tipologico degli apprendenti l’italiano come L2” (Ibidem). L’immigrato straniero adulto ha bisogni comunicativi legati in primo luogo alle interazioni sociali della fase di accoglienza e di regolarizzazione della sua presenza nel paese (presentare domanda di regolarizzazione, ottenere i documenti di soggiorno, ecc.); prioritari sono poi i bisogni linguistici legati al contesto del lavoro (trovare un lavoro, gestire rapporti di lavoro, inserirsi socialmente sul lavoro, usare termini specialistici, ecc.), alla ricerca dell’abitazione (trovare un alloggio provvisorio o definitivo, gestire la casa, ecc.) e al contesto della salute e dell’assistenza (conoscere i servizi e saperli utilizzare, ecc.) e al contesto della salute e dell’assistenza (conoscere i servizi e saperli utilizzare, ecc.); a questi si aggiungono quelli legati al contesto della formazione (localizzare i corsi, conoscere la cultura del Paese, formarsi professionalmente, ecc.), alla socializzazione e al tempo libero (entrare in contatto con i nativi, utilizzare i mezzi di comunicazione, ecc.) (Cfr. anche Massara 2001: 187-200; Demetrio, Favaro 1992; Vedovelli 2001: 201-226);
- “Bambino di famiglia immigrata in Italia”. I figli delle famiglie immigrate o comunque i giovanissimi stranieri immigrati si trovano a essere inseriti nel contesto scolastico italiano, in cui l’italiano non è solo oggetto di apprendimento ma anche veicolo di insegnamento dei contenuti disciplinari; sono coinvolti dunque sia gli usi del linguaggio comune sia quelli legati agli ambiti settoriali. Per questi bambini l’italiano si carat-

terizza per essere “lingua di contatto”; ciò significa “considerare la competenza linguistico-comunicativa come luogo in cui codici linguistici e culturali diversi si incontrano e producono nuove identità” (Ibidem: 174).

- “Apprendente straniero nel proprio paese: giovane e adulto”. Questa fascia di pubblico è suddivisibile in diversi sottotipi a seconda delle motivazioni di apprendimento:
  - gli apprendenti, che costituiscono l’area più numerosa, caratterizzati da una motivazione generalmente culturale: si tratta degli stranieri che si avvicinano “al nostro idioma per il legame che questo ha con un patrimonio artistico-culturale, generalmente intellettuale, tra i più rilevanti nella storia dell’umanità” (Ibidem: 176);
  - gli apprendenti mossi da una motivazione specificatamente culturale, i quali decidono di studiare la lingua italiana in quanto è inserita nei sistemi scolastici locali, oppure è coinvolta nell’ambito della formazione universitaria, o ancora diventa oggetto di investimento professionale;
  - gli apprendenti con una motivazione professionale, caratterizzati da bisogni linguistico-comunicativi orientati al mondo del lavoro.
- “Apprendente straniero nel proprio paese: anziano”. Il pubblico degli anziani può presentare motivazioni legate a interessi sviluppati in anni precedenti, a un progetto di crescita culturale o a una spendibilità diretta come per esempio nel caso di un viaggio turistico. Questo tipo di pubblico, pur piuttosto limitato numericamente, costituisce una novità di tipo qualitativo “avendo implicazioni sulle metodologie didattiche e sulle condizioni sociali per la possibilità di un’offerta formativa rivolta a tale destinatario” (Ibidem: 188).
- “Apprendente di origine italiana”. È questo il profilo dell’emigrato italiano all’estero, che presenta una notevole diversità a seconda delle fasce generazionali: per gli adulti la formazione linguistica deve mirare al



consolidamento nell'uso dei diversi idiomi coinvolti nella situazione di emigrazione, ossia dialetto, italiano, lingua del paese ospite; per le generazioni più giovani l'italiano – nella maggior parte dei casi lingua secondaria rispetto alla lingua del paese accogliente – si colloca all'interno dell'esigenza di riallacciare i legami con identità originaria.

Emerge dunque un quadro tipologico di apprendenti piuttosto vario, che implica la necessità di progetti di formazione sia all'estero che in Italia<sup>3</sup>.

Un tradizionale pubblico dell'italiano L2 è poi quello delle minoranze alloglotte presenti sul territorio italiano che vivono in una condizione di bilinguismo data dal contatto tra la propria L1 e la lingua nazionale. Il panorama linguistico e culturale italiano è caratterizzato infatti, oltre che dai numerosi dialetti delle varie zone d'Italia, da diverse varietà linguistiche minoritarie. In Italia esistono dodici minoranze linguistiche storiche; tali minoranze, tutelate già in passato da leggi regionali o dalle regolamentazioni delle regioni a statuto speciale, sono state di recente espressamente riconosciute dallo Stato italiano in base alla legge n. 482 del 15 dicembre 1999 (Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche), cui ha fatto seguito il Regolamento di attuazione emanato dal Decreto del Presidente della Repubblica del 2 maggio 2001; la legge così recita all'art. 2:

In attuazione dell'art. 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il francoprovenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo.

Una recente proposta legislativa (n. 4032, 3 giugno 2003) prevede una “modifica dell'art.2 della legge 15 dicembre 1999, n. 482”. In sede di riscrittura della legge, come viene sottolineato in un documento del *Centro Internazionale sul Plurilinguismo*, dovrà però essere presa in considerazione anche la ti-

---

<sup>3</sup> Per una tipologia dei pubblici di italiano L2 cfr anche M.G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma 2003, 223-226.

pologia delle cosiddette minoranze diffuse, ossia quelle comunità che si collocano all'interno di un determinato paese in modo sparso, non territoriale, disseminate a piccoli gruppi sul territorio. La legge 482 in base a un'impostazione "territorialista" non considera le esigenze di riconoscimento e visibilità di tali minoranze; dietro una scelta del genere si può riconoscere un preciso modello costruito in funzione di una tipologia minoritaria tipica degli anni immediatamente successivi alla prima guerra mondiale in nome del criterio dell'autoctonia. Estendendo il riconoscimento e la tutela anche alle minoranze "diffuse" si potrebbe non solo recuperare la problematica dei nomadi, ma nello stesso tempo adottare "misure ispirate a una politica linguistica aperta e flessibile, che superino il concetto di tutela delle minoranze localizzate a favore di una più articolata dimensione interculturale, alla luce anche della situazione attuale, caratterizzata da processi di mobilità in continua crescita che portano cospicui nuclei di popolazione fuori del loro spazio identitario di origine. In tal senso i gruppi di lavoratori immigrati provenienti dai più diversi paesi costituirebbero le nuove minoranze: è questo un fenomeno nuovo e in crescita, come abbiamo visto, e ancora non riconosciuto da una tutela legislativa.

Naturalmente però non tutti i lavoratori immigrati sono soggetti potenziali di tutela; affinché essi possano costituire una vera e propria minoranza devono maturare determinate condizioni che si possono sintetizzare nell'avvenuta formazione di una entità socialmente aggregata, riconoscibile per istituzioni e strutture di vita comunitaria, e soprattutto per la condivisione di un progetto migratorio di lunga durata e di una volontà di conservare lingua, cultura, religione e identità di origine.

Accanto alla problematica della tutela delle lingue minoritarie si colloca evidentemente in non secondaria posizione la questione relativa alla promozione di un reale bilinguismo, in cui la lingua italiana gioca un ruolo fondamentale per l'integrazione e la realizzazione della persona nel contesto sociale e nazionale.

## 1.6 Destinatari e motivazioni: conclusioni

Nell'apprendimento in immersione lo studente viene in contatto con una serie di informazioni provenienti dall'ambiente extradidattico e necessariamente si confronta con le varietà del repertorio, compresi l'italiano regionale e il dialetto. Insomma, per non trovarsi in una situazione di confusione al momento dell'impatto con la realtà plurima linguistica italiana, egli deve essere in grado di comprendere che cosa gli viene insegnato e del perché siano state scelte come oggetto di apprendimento alcune varietà e non altre. È necessario che sia cosciente degli aspetti sociolinguistici italiani, della variazione dei registri e della dicotomia fra lingua scritta e lingua parlata, del perché certe strutture apprese sono spesso in contrasto con la lingua che sente per strada, dai mass media, ecc.

Nell'apprendimento all'estero le motivazioni sono differenti ma portano ad un uguale risultato. Spesso il libro di testo costituisce, insieme alla voce dell'insegnante, l'unica fonte a disposizione, e si sa che non potrà essere in alcun modo esaustivo ma che dovrà preparare chi apprende la LS, una volta venuto in contatto con i nativi o con i prodotti ad essi destinati, ad affrontare la realtà linguistica. Se da un punto di vista metodologico si è affermata l'esigenza di impiegare materiali didattici autentici, tipi testuali non solo scritti e di presentare, per quanto è possibile, la lingua parlata sia attraverso dialoghi che registrazioni audio e video, occorre anche che le strutture descritte e consigliate nel momento di riflessione siano adeguate ai modelli di lingua proposti dalle varie tipologie testuali. Poiché il parlante deve quotidianamente confrontarsi con scelte all'interno di queste varietà, sembra opportuno che anche le dimensioni diamesica e diafasica della lingua siano oggetto di apprendimento in LS. Sappiamo tutti infatti, e spesso lo sfruttiamo a scopo umoristico, quanto sia importante sapersi servire di un registro o una varietà adatti alla situazione. Con apprendenti adulti questa capacità di operare delle scelte all'interno del sistema linguistico di LS appare fondamentale perché non si produca mortifica-

zione ma coscienza della posizione occupata all'interno dello spazio linguistico adeguato a quello socio-culturale di appartenenza.

Tutto ciò è oggi possibile perché siamo in grado di valutare con un grosso margine di attendibilità quale possa essere la domanda di insegnamento.

Le indagini che abbiamo passato in rassegna, il collegamento fra le istituzioni che operano in Italia e all'estero, permettono infatti di fornire oggi delle risposte differenziate per le diverse situazioni e la costruzione di itinerari di studio adeguati alle plurime esigenze.

Se la domanda linguistica non è più elitaria come un tempo, quando non era necessario chiedersi quale modello di lingua adottare e quello scritto e letterario copriva ampiamente la richiesta, risposte di questi tipo non sono più sufficienti. Proprio i campi individuati dalle indagini sono quelli in cui viene impiegata per lo più una varietà di lingua che ha recuperato "la componente pragmatica" e si è allontanata dall'uso "asituazionale" della lingua (Sabatini 1985: 98). Da ciò consegue che, se per competenza comunicativa si intende la capacità di impiegare la lingua in un contesto realmente comunicativo, non si possono ricalcare gli interventi per l'italiano, sulla base di comportamenti universali, su quelli per altre lingue e continuare a proporre modelli inadeguati. Data la complessità della situazione italiana non è possibile descrivere un modello di lingua che non tenga conto di tutte le variabili del sistema, anche se non tutte sono da apprendere indifferentemente e in modo attivo ma secondo il grado di competenza, l'età e gli scopi specifici.

L'artificiosità delle strutture linguistiche proposte, rischio facilmente riscontrabile da noi fino a poco tempo fa, crea poi difficoltà per il mantenimento della motivazione, anche quando essa è presente all'inizio, dal momento che la lingua a cui si è esposti non è molto rispondente a quella effettivamente impiegata per le comunicazioni reali. L'organizzazione di un curriculum e di un programma deve invece mantenere viva e anzi sfruttare la motivazione iniziale ed essere anche in grado di rilevarne l'evoluzione e di crearne di nuove durante l'apprendimento stesso con la presentazione di materiali autentici stimolanti. La motivazione è infatti uno dei fattori affettivi del modello di Kreashen che

costituirebbero la condizione per l'acquisizione: questi permettono la scoperta della lingua attraverso situazioni e argomenti che riguardano l'apprendente e offrono una immagine viva, reale della società e della cultura altre, al di là degli stereotipi e dei preconcetti.

Per definire i contenuti grammaticali dei manuali per l'insegnamento è indispensabile dunque tenere conto dei risultati di questo campo di ricerca: vedremo nei capitoli successivi quanto delle conclusioni delle indagini motivazionali e di dati sulla situazione di emigrazione/immigrazione trovi riscontro nelle scelte degli autori, se le loro opere siano indirizzate a pubblici specifici e quali spazi linguistici cerchino di descrivere/presentare.

Se si confrontano i punti di instabilità della nostra lingua con i dubbi che anche i parlanti colti hanno e con le esigenze della didattica di LS/L2, si capisce come molti dei problemi dell'insegnamento dell'italiano non risiedano unicamente nell'approccio didattico adottato né nella professionalità dei docenti. Risiedono semmai nella natura della nostra lingua, nella sua complessità sintattica, nella pressione che il parlato esercita negli ultimi decenni e in un atteggiamento di tradizionale riverenza nei confronti della varietà letteraria, difficile da sradicare. Inoltre i materiali di LM hanno fornito verosimilmente un modello a quelli di LS e L2: i programmi scolastici erano fino a pochi anni fa l'espressione di una educazione "monolingue" e "monofunzionale" (Simone 1979) forzosamente normativa e riduttiva nei confronti delle varietà presenti nel territorio; il ruolo della grammatica era raramente legato al concetto di sviluppo cognitivo (Zagrebelsky 1990); la lingua veniva proposta come verità assoluta. Una situazione, questa, che già anni fa alcuni linguisti deploravano, come Berretta (1978: 16-17) che commenta: "... c'è il giusto e lo sbagliato, senza relativizzazioni di sorta: ciò che non risponde al modello di lingua imposto, non può essere che errore. In sostanza, una pedagogia basata sull'autoritarismo, coerente con una scuola fortemente selettiva e mirante a scoraggiare la formazione d'un qualsiasi spirito critico autonomo, sia negli allievi, sia, in qualche modo, negli insegnanti stessi".

Malgrado tutto ciò le teorie elaborate nel campo della metodologia didattica e provenienti in gran parte da aree linguistiche in cui la coscienza della lingua di uso e i problemi di identità sono stati superati prima che in Italia (per esempio quelle anglofone), hanno indotto gli autori di manuali per stranieri ad accogliere atteggiamenti più disinvolti diretti a favorire la *performance a scapito della "correttezza formale"*. Dunque, in glottodidattica si è fatto strada il principio della varietà delle lingue e della variabilità di ogni lingua a seconda delle situazioni comunicative: è da vedere quanto esplicita e a quale livello sia stata condotta questa operazione in italiano, quali elementi estratti dagli eventi comunicativi costituiscano oggetto di riflessione. Sembra infatti inutile far riconoscere allo studente le diverse caratteristiche dello scritto e del parlato se poi non si scende nella pratica e non si portano esempi concreti e specifici per la lingua di arrivo.

Fino ad una diecina di anni fa mancavano studi preparatori sui fenomeni dell'italiano contemporaneo che portassero a sintesi comparabili a quelle esistenti da tempo per altre lingue europee e solo dagli anni Ottanta la ricerca ha iniziato a fornire delle sistemazioni del repertorio e strumenti descrittivi completi e di sintesi. Nella nostra ipotesi queste sistemazioni teoriche dovevano con ogni probabilità cambiare anche i contenuti formali di italiano L2/LS. Era interessante verificare in base a quali teorie scientifiche venissero scelti i modelli linguistici delle grammatiche e delle sezioni grammaticali dei corsi, quanto questa operazione fosse cosciente. A questo fine è utile porsi una domanda preliminare e cioè se esiste un italiano standard, un modello di orientamento, insomma una lingua unitaria da poter prendere come riferimento per l'insegnamento di LS e di L2. Di questo si tratterà nel prossimo capitolo. Vi è poi un altro aspetto da tenere presente per avere un quadro completo ed è quello dell'educazione linguistica. Anche qui la prospettiva diacronica servirà a comprendere la complessità dei problemi, soprattutto se si tiene conto che la maggior parte dei dubbi degli insegnanti di oggi si spiega con il fatto che essi stessi hanno avuto una formazione linguistica e culturale a retaggi "normativi" e letterari.

## **Capitolo secondo**

### **Grammatica, norma e didattica**

## 2.1 Premessa

“La grammatica è una disciplina che ha per oggetto la conoscenza sistematica delle regole che governano il funzionamento di una lingua” (Dardano 1991: 16).

Tuttavia, chi abbia studiato almeno un idioma straniero ha scoperto ben presto che una lingua non è mai univoca, che la stessa si può dire in più modi e che questi non sono equivalenti: ce n'è uno più diplomatico, uno più brutale, uno più profondo, uno superficiale, ecc. Ogni lingua è costituita da un insieme di varietà che riflettono il grado culturale, le situazioni e le esperienze di vita di chi la parla. L'aspetto lessicale è quello che più attira l'attenzione, anche dei comuni parlanti i quali si accorgono di impiegare parole diverse da quelle degli specialisti, ma non è tuttavia il solo: ci sono differenze anche a livello morfologico e sintattico. Non si deve poi dimenticare che tutto questo in italiano assume anche un valore di etichetta rispetto alla conoscenza-non conoscenza della lingua: se sentiamo qualcuno parlare in dialetto anche quando è in presenza di persone linguisticamente e socialmente distanti dal suo modo di comunicare si suppone che non sia in grado di adeguare la propria *performance* alla situazione e all'interlocutore. In Italia fatti socioculturali che riguardano il parlante e che si possono collegare all'età, all'ambiente, alla formazione intellettuale, sono di notevole importanza. Inoltre, le varietà delle



forma linguistiche e l'alternarsi di esse in uno stesso parlante dipendono dal giudizio che questi dà sulla situazione in cui si trova a comunicare e più alternative questi possiede più ha potere di agire linguisticamente e socialmente.

Giacché la situazione di varietà di repertorio italiana è particolarmente ricca, essa incide anche nel rapporto linguistico con gli stranieri. Quando si dice che questi parlano come se scrivessero oppure come “un libro stampato” si allude al fatto che hanno appreso la lingua con la rigidità normativa che ha caratterizzato l'italiano nei secoli e al carattere letterario e scritto che durante il loro apprendimento ha prevalso, penalizzandole produzioni non canoniche. In sintesi, non hanno conosciuto gli usi diversi che permettono di impiegare le forme appropriate alle situazioni comunicative.

Se guardiamo la storia della *norma* italiana si potrebbe pensare che oggi ci sia un cambiamento radicale, che si sia giunti a un'eccessiva semplificazione (fra l'altro lamentata da più parti), che siano apparsi nuovi tratti di lingua. Consultando i contributi più recenti sull'argomento si osserva però che la situazione è abbastanza stabile e che certi fenomeni apparentemente nuovi, e che godono di un certo *status*, non lo sono affatto.

Un altro aspetto importante relativo alla peculiarità italiana è quello del *rapporto tra parlato e scritto*. La tradizione normativa italiana si è appoggiata soprattutto sullo scritto, ma oggi siamo in un'epoca in cui parliamo in assoluto molto più di quanto scriviamo (basti pensare alla fruizione di programmi cinematografici, radiofonici e televisivi che sostituiscono molti degli usi che per secoli sono stati appannaggio dello scritto). D'altronde, anche il tendere dei rapporti sociali verso un formalità media e la necessità di risparmiare tempo nelle interazioni di lavoro e burocratiche hanno portato ad impieghi sempre più ristretti e più pratici dello scritto.

Negli ultimi anni sono nate molte questioni sulla correttezza dell'italiano, ma occorre non dimenticare che la correttezza è anche relativa all'impiego della giusta forma a seconda delle situazioni e del canale. Quello che può essere un *errore* nello scritto può invece essere accettato nel parlato e viceversa.

È un errore impiegare espressioni troppo confidenziali quando invece occorrerebbe rispetto o servirsi di un italiano molto formale in occasioni amichevoli in cui si può rischiare di assumere il ruolo di chi vuole prendere le distanze dagli altri. Queste variazioni, dette *registri*, rispondono a infinite combinazioni che in tutte le lingue vanno da un grado di massima formalità a uno di massima informalità ma in italiano sono più complesse che in altre lingue (su questo si vedano il capitolo 4 di Berruto 1987, Poggi Salani 1986: 55, Sobrero 1983).

Il concetto di errore è poi strettamente legato al concetto di *norma*, molto spesso però si è avuto cura, e non solo in contesto straniero, che gli studenti applicassero le regole apprese accontentandosi di ottenere delle frasi corrette. È tuttavia errore anche una comprensione/produzione approssimativa, la mancanza di efficacia comunicativa, la poca considerazione delle differenze di natura fra scritto e parlato, fra forma prescritta e non usata e forma diffusa ma censurata.

Nella storia di ogni lingua esistono sempre dei momenti in cui forme concorrenti vengono utilizzate in ambiti diversi o ne viene eliminata una. Può accadere anche che quelle più frequenti nell'uso non arrivino a imporsi se sono respinte da parlanti dotati di prestigio. È quello che è successo anche in italiano dove “errori generalizzati” e quindi “non più errori” in quanto generalizzati, sono stati messi all'indice. L'evoluzione del latino mostra molti esempi di questo tipo come di forme scorrette che si sono invece imposte su quelle corrette (per esempio la prima persona dell'imperfetto in *-o* rispetto a quella in *-a* raccomandata da Bembo). Le incertezze sull'uso portano alla ricerca di sicurezza e la grammatica è il mezzo più frequentemente utilizzato per abolire dubbi e trovare soluzioni. Le *grammatiche* e i *dizionari* nascono però da una visione statica della lingua: non solo quelle per nativi ma anche quelle per stranieri che, anzi, acutizzano i giudizi in fatto di buono e cattivo. Per questo il confronto fra grammatiche è utile per osservare le diverse opinioni, le tendenze e le incertezze.

Un discorso a parte, che meriterebbe una trattazione altrettanto ampia di quella grammaticale, ma di cui non possiamo occuparci in questa sede, andrebbe fatto per il livello lessicale. La variazione dei registri è infatti dovuta in gran parte al lessico: sono soprattutto i registri bassi che ricorrono al dialetto e molti oggetti di uso quotidiano, di cui non ha trattato la letteratura, non hanno avuto una univoca forma neppure in passato e sono denominati tutt'oggi con termini differenti da regione a regione. In questi ultimi decenni alcuni di essi, grazie alla commercializzazione e soprattutto alla pubblicizzazione, si sono uniformati assumendo spesso il modello del Nord, dove risiede la più alta concentrazione industriale, o della regione di provenienza del prodotto.

In definitiva, deve essere chiaro che non esiste un solo tipo di italiano corretto ma che ci sono tanti modi di usare correttamente l'italiano, insomma non c'è una sola norma ma ce ne sono molte. Se foneticamente sono accettabili varie pronunce regionali con distinzioni non funzionali, ortograficamente esiste ormai una norma indiscussa e sulla quale non si può accettare un permissivismo che invece può risultare utile per altri aspetti del sistema: uno degli errori ortografici più frequenti degli stranieri è la mancanza di differenziazione fra *e congiunzione* ed *è* terza persona del verbo essere, che va corretto quanto prima.

Molti dei tratti che sono stati presi in esame per l'indagine che è alla base del presente volume sono stati considerati a lungo come errori ma poiché si sono fatti strada nei secoli e si sono generalizzati, hanno assunto la validità di regola. Si tratta di fenomeni cosiddetti "non categoriali" che, e non solo in italiano, i teorici hanno spesso ignorato considerando i fatti linguistici solo dal punto di vista grammaticale e non da quello del comportamento del parlante, ma che saltano fuori con "regolarità" quando si prende in considerazione la lingua autentica in situazione e con precise funzioni comunicative. È il caso dell'impiego di *lui, lei* come al posto di *egli, ella*: oggi le forme "scorrette" sono impiegate quasi in qualsiasi contesto mentre *egli, ella* risultano ricercati e letterari o comunque sono legati al solo canale scritto. Occorre quindi ispirarsi anche a una norma di tipo comportamentale perché in didattica è necessario

non soltanto spiegare i fenomeni linguistici ma fornire indicazioni di appropriatezza e usabilità. D'altronde si può dire che la storia sia la stessa a partire dalla tarda natività vale a dire da quando i volgari si sono imposti come varietà errate e popolari rispetto al latino. Ma tutto questo non significa che oggi vi sia una norma stabile dal momento che le incertezze dei parlanti, anche colti, sono frequenti e ne sono testimonianza i numerosi dizionari di *bon ton* e di uso corretto che stanno proliferando. tuttavia è utile guardare ai dubbi degli italiani perché corrispondono quasi sempre ai punti critici ancora non risolti della lingua e ad altrettanti problemi degli stranieri. Gli stessi italiani di fronte alle incertezze di uso ricorrono alle grammatiche e ai dizionari, ancor più lo faranno gli stranieri. Se ne deduce che l'utilità di studiare a fondo la natura di questi strumenti, in particolare le *grammatiche* perché, benché siano redatte dagli addetti ai lavori, *rappresentano anch'esse una visione parziale della lingua e non necessariamente corretta*. Inoltre, se la grammatica adottata per un corso di LS fa riferimento a una norma linguistica sorpassata e non segnala le oscillazioni dell'uso contemporaneo, contribuisce a disorientare lo studente. Ciò avviene in particolar modo nella situazione contemporanea di apprendimento in cui si fa abbondante ricorso a materiali autentici, più ricchi in variazione e forme concorrenti di quelli creati *ad hoc* o adattati. Il che induce a ritenere che una buona grammatica per stranieri dovrebbe essere aggiornata alla realtà dei fenomeni linguistici e alla visione dominante che di essi hanno i parlanti.

Poiché, come abbiamo già detto, la lingua non è una e non è immutabile, se ne deduce che chi compila delle grammatiche o dei dizionari fa necessariamente delle scelte. Indubbiamente una grammatica didattica deve fare delle riduzioni rispetto a una descrittiva, una grammatica pedagogica, poi, deve ispirarsi anche a criteri di semplificazione e progressione. In campo di L2/LS ci interessa conoscere fino a che punto queste siano rappresentative della situazione attuale e della diversificazione in atto, quali preferenze diano e quali aspetti trascurino e, soprattutto, di quale concezione della lingua siano lo specchio.

Le grammatiche hanno rappresentato, e continuano a farlo, la parte divulgativa della norma: vediamo perciò alcuni *tipi di norma* in fatto di lingua. La norma è, riferendosi all'ambito sociolinguistico, un insieme di regole che dichiarano la preferenza di certe forme su altre che hanno lo stesso potenziale funzionale. Il concetto di *prestigio* gioca un ruolo non indifferente nel formarsi di una norma poiché si può avere consenso tacito rispetto a una varietà proprio grazie alla reputazione di cui essa gode nei confronti di altre.

*Norma prescrittiva* (puristica). Di stampo letterario o proveniente dall'uso di una singola classe sociale. In Italia ha coinciso con quella esplicita dal momento che le preoccupazioni di identità nazionale, anche solo di tradizione letteraria, si sono unite a quelle di purezza.

Opera delle scelte sulla base di giudizi di valore e su criteri estetici dando luogo ad una semplificazione nel sistema e offrendo una sanzione ufficiale. Spesso la semplificazione avviene verso le forme meno marcate considerate "archetipiche" mentre le altre sono ritenute comunque delle deviazioni dalla regola e vengono classificate nell'ambito del non standard. Altre volte la semplificazione si ha in assenza di sufficienti descrizioni delle forme o di una buona conoscenza di esse da parte del redattore. In questo caso vengono semplicemente omesse. Fornisce un giudizio, ma può registrare anche forme scorrette con l'intento di biasimarle. Nella tradizione italiana fino a qualche anno fa che censivano l'italiano scritto e avevano un carattere fortemente conservativo. Non erano ammesse scelte ma solo l'imitazione di un modello fondato sul prestigio di un unico gruppo sociale o su autorevoli pareri di una data epoca (scrittori).

La norma prescrittiva elimina tutti gli elementi che non sono formali o che contrastano con la varietà scelta. In genere privilegia lo scritto sul parlato creando dei forti squilibri, come quello che osserviamo ancora oggi per l'italiano.

*Norma statistica*. È la media ricavabile dai dati quantitativi relativi agli usi di tutti i parlanti in base alla frequenza. La sua applicazione si deve agli studi sul *pidgin* e alla scuola americana: è senza dubbio la più oggettiva. In Ita-

lia è poco sviluppata, è propria della linguistica quantitativa e si ricava da campioni testuali sulla base della frequenza e della distribuzione delle variabili. Fornisce una valutazione di quante possibilità del sistema sono realizzate.

*Norma a priori.* È il caso di quando si ha una descrizione della lingua sulla quale ancora non si è formato attorno il consenso sociale. Occorre in questo caso decidere a priori, a tavolino, quale sarà la lingua da imporre. È quello che è accaduto per l'italiano parlato; infatti, se esisteva una forma di consenso sociale per lo scritto, almeno per il suo ambito letterario, non ne esisteva affatto per il parlato. In questo caso è stato imposto il normativismo. Si pensi all'opera di Bembo dei grammatici dei secoli successivi fino ai giorni nostri. Hanno comunque continuato a persistere differenti norme, i dialetti, e oggi si sta imponendo una nuova norma che è in opposizione con quella nata aprioristicamente nel Cinquecento.

La norma a priori si identifica in pratica con quella prescrittiva. L'ultima norma a priori fu quella del Manzoni e l'unica ad avere appoggio statale, questo, naturalmente, se si esclude la parentesi fascista che proibì per esempio le parole straniere e il *lei* allocutivo, ma che non ha inciso sull'evoluzione dell'italiano. In seguito, pur non essendoci più leggi specifiche, il purismo linguistico si è abbattuto sulle lingue straniere, notoriamente sull'inglese, ma anche sul dialetto della produzione cinematografica.

*Norma a posteriori.* Anche questa è una sottocategoria della norma prescrittiva. Quando una norma si è già formata, sedimentata, e ha avuto consenso sociale viene poi descritta ma per far ciò chi si occupa di questo compito deve per forza operare delle scelte, che però sono compiute sulla base del consenso già esistente.

*Norma descrittiva.* Tende a rispecchiare e a descrivere la lingua di una certa epoca. Essa presenta lo stato delle cose in materia di lingua in quel dato momento e anche le vicende delle forme in conflitto dichiarando l'ambito a cui appartengono. Non dà consigli, non sceglie fra il buono e il cattivo, ma si limita a presentare una versione documentativa e informativa e lascia la responsabilità della decisione ad altri; non considera gli aspetti evolutivi della lingua.

Concepisce il sistema come un complesso a sé stante e ne delinea le leggi che permettono alle singole unità di correlarsi e di svolgere la propria funzione. Nella storia italiana la grammatica descrittiva ha coinciso purtroppo con quella normativa.

*Norma sociale.* È quella che non viene imposta ufficialmente ma che si forma da sola nel tempo attraverso il consenso sociale della comunità. Si tratta in pratica di quella norma a cui faceva riferimento l'Ascoli nella sua *querelle* contro il Manzoni: egli sosteneva che una lingua nazionale italiana si sarebbe formata naturalmente quando il livello di istruzione degli italiani fosse cresciuto e gli scambi sempre più numerosi sul territorio avessero unificato e modellato la lingua sull'uso attraverso la sedimentazione. Era anche il sogno di alcuni scrittori attenti alle situazioni dei paesi vicini come il Leopardi che osservava la vicinanza del francese letterario della sua epoca a quello parlato dalla classe medio colta.

Naturalmente una norma è sempre un fatto astratto poiché esistono norme parziali che dipendono dalle variabilità diastatiche, diatopiche e diamesiche. In questi casi possono convivere in ambiti d'uso diversi.

La norma sociale si sta formando oggi in italiano, grazie alla portata di fattori extralinguistici e all'azione di forme lasciate fuori dalla codificazione, di cui però si comincia a riconoscere il valore pragmatico e la vitalità.

Quando una norma sociale viene assunta a modello e codificata diviene prescrittiva.

*Norma esplicita.* Si tratta della descrizione della norma sociale che appunto la rende esplicita. È un'esigenza che generalmente sorge in concomitanza di preoccupazioni politiche, come l'indipendenza di uno stato o la sua identità sociale. Si tratta in questo caso di scelte basate sul criterio dell'autorità. La norma esplicita è vicina e talvolta si fonde con quella prescrittiva.

La situazione ideale di questo tipo di norma si ha quando chi la redige si occupa solo di esplicitare certi fatti linguistici di cui riconosce il consenso sociale. Tuttavia quando una norma è stata esplicitata si traduce più spesso in prescrittiva perché una volta per tutte è stato fissato il modello; quasi sempre

l'esplicitazione avviene per opera dei grammatici. Si tratta comunque di una scelta arbitraria fra forme possibili. La norma esplicita si può osservare dallo studio delle grammatiche storiche quali le analisi di Poggi Salani (1988) e di Cacitralà (1991).

Riguarda anche l'uso che della norma fanno gli scrittori e i parlanti. A proposito dei primi Lepschy (1989) osserva che le differenze fra autori dell'Ottocento e del Novecento consistono per lo più nella scelta di forme concorrenti, che per i primi vanno nel senso della vecchia norma letteraria e per i secondi nel senso dell'uso: ciò prova una mutata visione dei fatti di lingua.

*Norma scritta.* Generalmente, e per l'italiano è una certezza, nelle norme esplicite e prescrittive si dà molta importanza allo scritto. Uno dei motivi è che lo scritto è più facilmente descrivibile e cristallizzabile del parlato; in passato poi, non essendoci gli strumenti tecnici che oggi abbiamo a disposizione per l'analisi del parlato, per sua natura fuggevole, era molto difficile poterlo analizzare. Certo anche il fatto che generalmente lo scritto si identifica più spesso con il livello formale della lingua concorre a questa preferenza.

Nello scritto (prosa e poesia) risiede inoltre in genere il giudizio di bello, di modo che vi si applica il criterio estetico di scelta di una varietà sulle altre<sup>4</sup>

*Norma parlata.* È più raro trovarne per i motivi a cui si accennava nel punto precedente e quelle esistenti sono soprattutto relative alla pronuncia. In italiano non ve ne sono: secondo alcuni studiosi si sta formando una preferenza per un certo tipo di accento ma fatto sta che ogni italiano mantiene un accento regionale che lo lascia facilmente identificare almeno per la provenienza dal Nord, dal Cento o dal Sud.

*Norma sociolinguistica.* È quella che regola ogni gruppo di parlanti la scelta linguistica all'interno del repertorio, che varia da comunità a comunità. Si può parlare in questo senso di competenze accettate in cui si inseriscono le variabili legate all'individuo, al contesto, al testo. In questo tipo di norma inol-

---

<sup>4</sup> Oltre ai citati criteri di autorità e di estetica esiste anche quello di logicità, sviluppatosi in Francia con la *Grammaire Générale* di Port Royal. Il criterio di autorità citato a proposito dell'opera dell'Accademia della Crusca può rifarsi anche a un luogo, come Firenze (per il Manzoni), o a un'opera letteraria, come è il caso del Canzoniere di Petrarca.



tre ha un valore innegabile l'incontro fra culture diverse. Per la didattica a stranieri occorrerà naturalmente focalizzare l'intervento sulla componente sociale e non tanto su quello individuale. Si tratta di un concetto di norma che riprendiamo da Sobrero (1983: 543-559) e De Mauro (1980), e che si allontana da quello dato da Coseriu (1952).

Come si vede, in italiano le differenze fra scritto e parlato sono state esasperate dal tipo di norma adottata, dal fatto che le scelte siano state fatte a priori e accentuate dall'assenza di un consenso e, anzi, di un'identità tangibile di parlato. La preoccupazione che si formasse una sedimentazione portò ad un rigido normativismo e purismo: "Quindi, se per tutte le lingue la norma è prevalentemente scritta, questo è doppiamente vero per l'italiano, dove essa è una forma ristretta e rigida della lingua, lontana dal parlato" (Galli de' Paratesi 1987: 42). Oggi però si tende ad ammettere la coesistenza di vari tipi di norme, e questo è molto utile per potersi occupare del parlato (sul problema della norma di veda Berruto 1987). Inoltre, gran parte dei *media*, in particolare la televisione (cfr. Benucci 1994 c) ha adottato uno standard meno aulico dopo essersi posta il problema di come arrivarvi<sup>5</sup>, la *Scuola*, invece, ha avuto un periodo di interruzioni di consuetudini dopo l'abbandono, da parte degli insegnanti, delle certezze delle vecchie norme.

Tornando al tema trattato in questa sede, cioè alle grammatiche, nella tradizione di italiano come LM si sono avute in pratica, fino a pochi anni fa, solo quelle normative che avevano come modello un solo tipo di italiano e che rigettavano tutto quanto non si conformava a questo. Si tratta di una tradizione fortemente conservatrice che è stata indotta anche da ragioni contingenti e che si è dedicata a definire e tramandare un modello che era essenzialmente quello scritto e letterario e a condannare come errato qualsiasi altro. In questi anni viviamo in una situazione linguistica e storica ben diversa da quella del passato, dove l'italiano è diventato veramente una lingua parlata a livello nazionale.

---

<sup>55</sup> Come sostiene Sobrero (1994:36) "è innegabile l'adeguamento del ritmo o della velocità di dizione ad uno standard invisibile che attraversa l'etere della nostra penisola, via radio e TV, quasi sotto la soglia della nostra consapevolezza" a cui si adeguerebbe la proverbiale gesticolazione degli italiani per via dello spostamento di significato dal non verbale al verbale.

Certe posizioni normative che nel passato potevano essere giustificate nel nome di una unificazione nazionale, oggi non hanno alcun peso dal momento che la lingua è diventata appannaggio dell'intera nazione, o perlomeno delle classi mediamente e altamente istruite, e che essa ha una vita propria.

Lo studio del parlato offre la possibilità di affrontare il rapporto norma/uso nella dimensione storica della lingua e può aiutare a valutare l'odierna situazione di conflittualità tra standard tradizionale e neo standard, visto che i fenomeni che creano conflitti e incongruenza tra norma esplicita e di fatto sono antichi e accettati anche a vari livelli di scrittura in epoche diverse. Il problema si è posto solo in questi anni nel suo vero aspetto perché la crescente diffusione e accettazione di certi tratti problematici sia nelle scritture che nel trasmesso sta spostando il baricentro della norma in un lento processo, iniziato con l'unità nazionale, di esigenza pragmatica della lingua. Risulta quindi interessante ripercorrere in questa prospettiva attuale i fatti del passato, le *Appendix prohi* dei grammatici, che per il solo esprimere la loro riprovazione per certi tratti ne testimoniano la vitalità.

## **2.2 Storia della lingua e norma: momenti dell'unificazione linguistica**

Una breve ricostruzione delle vicende linguistiche del nostro paese ci può aiutare a comprendere la mancanza di univocità e di chiarezza di scelte nella didattica di LS/L2, e a spiegare certi fenomeni e atteggiamenti attuali. L'Italia ha infatti una storia interna articolata a causa dell'assenza di unità politica fino a un secolo e mezzo fa e a causa della mancanza di un centro che si ponesse come modello per il territorio. Il risultato è che la lingua materna degli italiani non sempre è lo standard, anzi quasi mai. Dunque una coscienza diacronica di fatti non linguistici, come la frantumazione territoriale e l'unificazione politica tardiva, deve essere tenuta in conto per spiegare la divisione linguistica e conseguentemente per una visione realistica del problema didattico. Per molti si tratterà senza dubbio di fatti noti ma sarà invece importante fornire una veloce presentazione per chi risiede all'estero e per quei lau-

reati formatisi in una università che fino a poco tempo fa non affrontava i fatti di lingua da un punto di vista globale e interdisciplinare e che non fosse letterario.

Lo sviluppo dell'italiano, come quello di tutte le lingue romanze, avviene all'interno del quadro sociolinguistico, dinamico e complesso, del latino tardo. A seguito dell'espansione romana, com'è noto, il latino si estese in vastissimi territori, presentando in Italia un carattere prevalentemente popolare, a differenza di altre aree dove la diffusione del latino fu un fatto più selettivo e avvenne soprattutto attraverso l'amministrazione e le scuole. La latinizzazione abbracciò un lungo arco di tempo – la Sicilia per esempio viene organizzata in provincia romana nel 241 a. C., la Gallia settentrionale circa due secoli più tardi, nel 50 a.C. La diffusione in un territorio così vasto portò cambiamenti importanti nel sistema del latino dovuti alle numerose interferenze provenienti dalle lingue con cui il latino venne in contatto, molte delle quali finirono poi con il sistematizzarsi. esemplificando sul lessico, il latino volgare o comune presenta, rispetto al latino classico, alcune specificità, che derivano da vari tipi di fenomeni sviluppatisi nel latino volgare, spostamenti semantici, restringimenti o allargamenti di significato, eliminazione di omofoni, deviazioni e composizioni.

Un esempio di spostamento semantico, con allargamento di significato, ci è dato dalla voce “cavallo”. Il “cavallo” era denominato in latino *ĒQUUS*, ma già nel II secolo a. C., in piena espansione dell'impero romano, compare la voce popolare *CĀBALLUM*, per indicare il cavallo da tiro e da lavoro. *CĀBALLUM* estende poi il suo significato indicando il “cavallo” in generale. L'italiano conserva, come molte altre lingue romanze, continuatori solo di *CĀBALLUM* per “cavallo”, ma presenta delle attestazioni di *ĒQUUS* in “equino”, “equitazione”, ecc.

In alcuni casi si è avuto invece un restringimento di significato: per esempio il verbo latino *NECĀRE* significava “uccidere”. Più tardi questa voce si è specializzata nel significato di “affogare” e in questa accezione è passata all'italiano.

Alcuni cambiamenti sono stati provocati dall'omofonia e dall'eliminazione di parole di cui il corpo fonetico si presentava molto debole. Un esempio è offerto da "bocca". In latino "bocca" era raso con la voce  $\bar{O}S$ , che, oltre ad essere omofona di  $\check{O}S$  "osso", dopo la perdita della quantità vocale, aveva un corpo fonetico molto ridotto, per cui fu sostituita nel latino volgare da  $B\check{U}CCAM$  che precedentemente significava "guancia".

Un altro mezzo di rinnovamento del lessico del latino volgare è dato dalle derivazioni con suffissi. Ne troviamo un esempio in "orecchio", proveniente da  $ORICLAM$  ( $AUR\check{I}CULAM$ ), diminutivo usato nel latino volgare al posto di  $\bar{A}URIS$ .

### 2.3 primi documenti

Fra i primi documenti dell'italiano viene collocato un indovinello veronese conservato nella Biblioteca Capitolare di Verona. Pubblicato per la prima volta nel 1924, è contenuto in un orazionale mozarabico<sup>6</sup>, allestito forse a Tarragona agli inizi del VII secolo, negli ambienti della Spagna musulmana. Il manoscritto giunge a Verona alla fine del secolo VIII o agli inizi di quello successivo. L'indovinello, riportato sul margine superiore di un foglio in scrittura corsiva, sul quale permangono ancora problemi filologici e linguistici irrisolti, nel 1927 è interpretato da Vincenzo Bartholomeis come metafora dell'atto dello scrivere. Secondo la ricostruzione data dal Monteverdi nel 1945 l'indovinello dovrebbe leggersi

Se pareba boves  
alba pratalia araba  
albo versorio teneba  
negro semen seminaba.

---

<sup>6</sup> Dei Mozarabi, cristiani spagnoli arabizzati durante il Medioevo ma convertiti alla religione musulmana

La traduzione sarebbe:

Spingeva avanti i buoi,  
bianchi prati arava  
un bianco aratro teneva  
un nero seme seminava

I “buoi” sono le dita della mano, i “bianchi prati” sono il foglio di carta prima della scrittura, il “bianco aratro” è il calamo (di penna d’oca), il “nero seme” è la traccia lasciata dall’inchostro.

L’indovinello è considerato veneto, come proverebbero la forma *versorio* che corrisponde al veneto *versor* “aratro” e la voce *parare* “spingere i buoi”, diffusa nell’Italia settentrionale. L’indovinello sarebbe di origine dotta e, per alcuni studiosi, non ancora del tutto volgare.

Ad un periodo compreso tra il VI-VII secolo e la prima metà del IX secolo viene attribuita un’iscrizione graffita anonima che si trova nella catacomba romana di Commodilla, a poche centinaia di metri dalla chiesa di San Paolo fuori le mura, nella cappella dedicata ai santi Felice e Adauto. L’iscrizione, piuttosto piccola, si trova sul lato sinistro di un affresco e recita: NON DICERE ILLE SECRITA A BBOCCE (con la seconda B di BOCCE più piccola, aggiunta successivamente), esorta cioè il celebrante a non dire le orazioni segrete della messa ad alta voce. Nell’iscrizione i tratti più notevoli, per l’affermarsi del volgare, sono rappresentati dall’imperativo negativo *Non dicere*, con la costruzione di “non” + l’infinito, che in latino sarebbe stato *NOLI DĪCERE*, e soprattutto *abbocce* che corrisponde al latino *AD VŌCEM*. Si ha cioè la caduta della consonante finale, il betacismo (passaggio per cui  $V > b$ ,  $VŌCEM > boce$ ) con il raddoppiamento fonosintattico nell’esito della bilabiale.

Il primo documento certo in “volgare” si ha nel 960 a Capua. Il *Placito capuano* è un documento ufficiale in cui per la prima volta si ritrova una distinzione intenzionale tra il latino notarile e il latino parlato, cui vengono rico-

nosciute funzioni diverse. Il *Placito* è un atto notarile, conservato nell'archivio di Montecassino, scritto su pergamena nel marzo 960. In quegli anni Capua faceva parte del ducato longobardo di Benevento. Il documento si riferisce ad una causa discussa davanti al giudice capuano Arechisi. L'abate del monastero di San Benedetto di Montecassino, Aligerno, era stato chiamato in causa da un tal Rodelgrimo di Aquino. La contesa riguardava il possesso di alcune terre che, nella versione di Rodelgrimo, si trovavano nel territorio di Aquino e gli erano toccate in eredità dal padre; secondo la versione di Aligerno erano invece proprietà del monastero per il diritto dell'usucapione, essendo appartenute ai Benedettini per trent'anni. L'abate era accompagnato da tre testimoni che, tenendo in mano la memoria con cui Rodelgrimo contestava il possesso delle terre al monastero, uno alla volta, resero la loro testimonianza con la celebre formula testimoniale: "Sao Ke kelle terre, per kelli fini que ki contene, trenta anni le possette parte sancti Benedicti"<sup>77</sup>, con cui davano ragione alla tesi dell'abate. I tre testimoni usano il volgare anche se avrebbero potuto usare il latino giuridico, essendo chierici o monaci. Rodelgrimo non fu in grado di produrre testimonianze a sostegno delle sue affermazioni e perse la lite, riconoscendo il diritto del monastero sulle terre contestate. Al momento della verbalizzazione il notaio Atenolfo riportò in volgare le formula dei tre testimoni di Aligerno, così come erano state pronunciate, anziché tradurle in latino com'era stata la consuetudine notarile fino a quel momento. L'uso del volgare rispondeva probabilmente alla necessità di divulgare l'esito del processo anche fra il pubblico che parlava il volgare e non conosceva il latino, in modo da evitare in seguito contestazioni dello stesso tipo. Linguisticamente si notano *sao*, comune nei dialetti meridionali antichi, anche se in quelli campani più recenti ricorre la forma *sat]o*; la forma *ko* < QUÖD che corrisponde all'italiano meridionale, mentre l'italiano "che" deriva da QUĪA; *kelle* < \*ECCU ILLAE, forma meridionale per "quelle".

---

<sup>77</sup> "So che quelle terre, per quei confini di cui qui (in questo documento) si parla, trent'anni le possedette la parte (il Monastero) si San Benedetto".

Formule testimoniali molto simili si ritrovano nei placiti capuani, risalenti al 963, di Sessa Aurunca e di Teano, conservati nello stesso archivio di Montecassino.

Più tarda, della fine dell'XI secolo, è un'altra iscrizione dai tratti volgari, romaneschi, che si trova a Roma, nella basilica inferiore di San Clemente. Su un muro edificato dopo il 1084 per sostenere la basilica superiore, sono visibili degli affreschi, alcuni dei quali hanno la curiosa caratteristica di essere affiancati, come nei fumetti, dalle parole pronunciate dai personaggi ritratti. In uno di questi affreschi il patrizio Sisinnio ordina ai servi di trasportare una colonna che uno di loro spinge con un palo. La scena è stata interpretata come la rappresentazione di un miracolo: i servi di Sisinnio credono di afferrare Clemente per trascinarlo in prigione, invece, per un miracolo, legano una colonna. Di fronte alle difficoltà di spostare la colonna, Sisinnio incita i servi a tirare: "Fili dele pute traite". Uno dei servi dice al compagno: "Falite dereto colo palo, Carvoncelle", un altro incita il compagno a tirare con la corda: "Albertel, trai".

Molti documenti antichi italiani sono di carattere notarile e giudiziario. Gli atti notarili erano forme di scritture diffuse e, per la funzione che svolgevano, presentavano sempre più frequentemente inserti della lingua quotidiana o postille in volgare. In alcuni casi il notaio aggiungeva commenti e osservazioni in aggiunta al rogito, come avviene nella *Postilla amiatina* del 1087. A conclusione dell'atto di donazione dei beni da parte dei due coniugi all'abbazia di San Salvatore di Montamiata scritto in latino, il notaio aggiunge, in una postilla in volgare: "ista car(tula) est de caput coctu ille adiuvet de ill rebottu q(ui) mal co(n)siliu li mise in corpu"<sup>8</sup>.

Per l'italiano delle origini è molto importante anche il filone religioso. Tra i documenti religiosi in volgare ricordiamo la *Formula di confessione umbra*, risalente al periodo compreso tra il 1037 e il 1080 ca. il testo, conservato nella Biblioteca Vallicelliana di Roma, proviene dalla zona di Norcia ed è una formula di confessione che veniva recitata a memoria o letta dal fedele. Ai testi

---

<sup>8</sup> Le interpretazioni sono state varie. Secondo quelle più recenti i versi significherebbero: "Questa carta è di Capocotto: Egli (Iddio) lo aiuti dal Maligno che gli mise in corpo il cattivo consiglio".

religiosi (secc. XII-XIII) appartengono anche 22 *Sermoni* in volgare piemontese conservati in un manoscritto della Biblioteca Nazionale di Torino. Nei testi si alternano parti in latino, per esempio negli *incipit* delle prediche, a parti in volgare, in genere più ampie.

Le attestazioni in volgare aumentano notevolmente nel XIII secolo, in ogni regione d'Italia. Molti volgari, sviluppatisi nei centri culturalmente ed economicamente più importanti, si affermano nei documenti ufficiali e negli scritti letterari. Fra i centri in cui si sviluppano tradizioni scritte in volgare troviamo Milano, Genova, Bologna e, soprattutto, Palermo, con tutta la Sicilia, dove si ha la prima vera Scuola poetica in volgare, la Scuola poetica siciliana, formata da poeti di diverse provenienze, principalmente siciliani e toscani.

## **2.4 La questione della lingua**

Dalle riflessioni sulla norma linguistica ha origine un'importante discussione sulla lingua italiana, sulla sua definizione, la sua natura, la sua standardizzazione, alla quale viene dato il nome di questione della lingua. Queste discussioni sono state parte integrante della storia dell'italiano, hanno espresso concezioni linguistiche e sociolinguistiche, rapporti fra culture e società, idee generali sulla lingua, sulla sua struttura e sulle sue funzioni. Per molti secoli la questione della lingua ha riguardato cerchie ristrette di letterati e di colti, poiché nel parlato della maggior parte della popolazione si sono invece usati, fino all'Unità d'Italia, e oltre, quasi esclusivamente i vari dialetti locali.

### **2.4.1 Dal Trecento al Cinquecento**

In questo periodo si ha la fissazione della norma, a partire da quella del fiorentino letterario fatta dagli stilnovisti e la successiva elaborazione letteraria del Trecento (Dante, Petrarca e Boccaccio), il ruolo egemone del toscano e infine la tesi di Bembo. La fortuna del fiorentino risiede anche nella maggiore vicinanza al latino rispetto ad altre varietà e al fatto che i primi grandi esempi



letterari furono toscani, i primi oltretutto ad essere stampati alla fine del Quattrocento (il Canzoniere di Petrarca nel 1470) e ad avere diffusione. La stampa infatti ebbe certo un ruolo non marginale nel promuovere una norma scritta comune perché si preoccupò di abolire le grafie e il lessico più bizzarri. Chi scriveva poteva comunque ancora scegliere fra il modello latino e quello dei tre grandi toscani.

La sistemazione lessicografica e morfosintattica cinquecentesca, che costituirà la base per le successive, fu quasi tutta fatta al di fuori della Toscana, dove l'esigenza di regole a cui attenersi era più sentita, e l'ortografia modellata su quella dei testi dei tre autori toscani. Lo stile petrarchesco fu il più imitato; l'opera di Dante, anche se con alterni destini, ebbe importanza soprattutto per gli studi che attorno ad essa fiorirono. Gli scritti delle "tre corone" (Dante, Petrarca e Boccaccio) furono impiegati d'altronde con lo scopo con cui l'umanesimo nascente usava i latini: divennero modello per le grammatiche e lo stile. È così che si accolse tacitamente la preminenza della Toscana e di Firenze rispetto alle altre regioni e città. Il monolinguismo della lingua poetica di Petrarca divenne la base dell'omologazione anche se il Cinquecento è il secolo in cui hanno inizio le polemiche letterarie e linguistiche. La tesi del Bembo finì comunque con il prevalere su altre, come quella del Castiglione, ispirata alla koinè delle Corti e su quella fiorentina che sosteneva che la lingua "e la è viva e va all'insù". In questa epoca iniziò l'opera dei grammatici.

#### **2.4.2 Dalla fine del Cinquecento all'Ottocento.**

Si produce in questo periodo la stabilizzazione della norma con conseguente allontanamento dello scritto dal parlato e allo stesso tempo un ampliamento del dibattito sulla lingua: la regola viene fissata attraverso grammatiche e dizionari. Bembo aveva sostenuto nelle *Prose della volgar lingua* che la lingua delle scritture doveva staccarsi da quella del popolo e scegliere le voci più nobili, in opposizione a Castiglione secondo il quale la lingua scritta avrebbe dovuto essere non dissimile da quella parlata e non fondata sul modello tosca-

no. La Crusca, sotto l'influenza di Salviati, si orientava per la scelta tra il buono e il cattivo (in accordo con la tesi di Bembo), e pubblicava nel 1612 il Vocabolario: il lessico e la morfosintassi erano stati fissati, non rimaneva che adeguarsi. È quello che faranno gli scrittori che come Ariosto sottopongono le loro opere a revisione.

La questione della lingua, cioè le discussioni sulla norma da adottare per le scritture fissando le regole attraverso saggi, grammatiche, vocabolari, si verificò perché gli scrittori a quell'epoca vivevano ancora in una situazione di bilinguismo: parlavano il dialetto e scrivevano invece in una lingua che era essenzialmente una lingua straniera appresa sui libri, almeno al di fuori della Toscana e in parte dell'area romana. Si capisce come tutto ciò portò alla nascita di una norma astratta che infondesse sicurezza. La norma che scaturì era rigida e regolarizzata, stabiliva addirittura che cosa fosse più consigliato a seconda dei generi letterari. Tuttavia questo permise di unificare le produzioni letterarie, poesia e prosa, e produsse la nascita di una lingua nazionale, a patto di essere scritta e ricalcata su un dialetto.

Nel corso di questi secoli si susseguirono anche tentativi di riforme fonologiche e morfologiche, come quella di Trissino, ma si fermarono quasi sempre agli sforzi di rendere ortograficamente le difficoltà della pronuncia.

Occorrerà arrivare al gruppo illuministico milanese, Verri e il Caffè, per avere la prima opposizione veramente radicale al culto del Trecento e poi al Cesarotti per trovare le prime posizioni a favore di una lingua libera il cui uso facesse legge: intanto la pressione del parlato diveniva sempre più forte.

La consapevolezza dell'importanza del parlato come lingua comune diviene più impellente in epoca risorgimentale: l'opera di Manzoni è un primo esempio di uso letterario, di ricerca di "naturalzza".

### **2.4.3 Il primo Ottocento.**

Il primo Ottocento è attraversato da vari eventi politici che rafforzano l'idea dell'unità e dell'indipendenza e preparano le campagne per

l'unificazione. Il 14 marzo 1861 è proclamato il Regno d'Italia, nel 1866 viene ricongiunta allo Stato Venezia, nel 1870 Roma, che diventerà la nuova capitale del Regno. La stratificazione socio-culturale rimane molto forte: il Risorgimento, com'è noto, è essenzialmente opera di ristretti gruppi sociali, attivi soprattutto in Lombardia e nei Ducati, il popolo minuto continuava a vivere nell'indigenza e nell'analfabetismo, immerso in una totale dialettologia. L'insegnamento raggiunge solo le classi più elevate. All'inizio del secolo il francese rafforza le sue posizioni soprattutto in Piemonte, prima con l'occupazione francese, poi, fino al 1860, con i Savoia. La situazione socio-culturale del primo Ottocento è così sintetizzata da Serianni (1989: 10): "La fiammata rivoluzionaria e napoleonica ha breve durata, ma molti suoi effetti permarranno: in particolare, la promozione dell'alfabetismo e, a un livello culturale superiore, la diffusione dei giornali. Sono due effetti che agiranno in senso centripeto, dilatando l'esigua base di cittadini in grado di maneggiare più o meno precariamente l'italiano e, a un tempo, favorendo la circolazione della lingua nazionale in contesti più ampi di quelli occupati dalla tradizionale cattedrale dei letterati". L'italiano ha molte difficoltà ad affermarsi nel parlato in cui continua l'uso quasi esclusivo del dialetto e compare, spesso interferito vistosamente dal dialetto, nella comunicazione fra interlocutori di aree diverse che non si capirebbero se parlassero i loro dialetti. La situazione era diversa solo per la Toscana dove i dialetti erano vicini strutturalmente alla lingua comune e per Roma dove le istituzioni scolastiche erano più efficienti e l'italiano era diffuso non solo fra i colti. Nella predicazione e nel catechismo si usava il dialetto o un italiano intriso di dialetto. Contro i barbarismi e i malapropismi proliferarono i repertori in cui si riportavano le voci errate con le corrispondenti voci toscane.

A Venezia, Milano, Napoli, Palermo si erano costituite delle *koinè* dialettali illustri, di tradizione letteraria.

Nel 1808, in pieno regime napoleonico, fu ricostituita l'Accademia della Crusca, sciolta prima della rivoluzione francese, e sui suoi modelli si sviluppò nell'Ottocento una vasta attività lessicografica. Fra le tante opere apparse in

questo periodo merita una particolare menzione il *Dizionario* di Tommaseo-Bellini, in cui per la prima volta le voci sono organizzate secondo un criterio logico, non etimologico, per cui si parte dal significato più universale e si documenta l'uso del passato attraverso esempi letterari delle diverse epoche.

Il carattere conservativo continuò tuttavia a prevalere e fu rafforzato dal purismo, che esaltava il Trecento come poca d'oro della lingua italiana, condannando l'egemonia della cultura e della lingua francesi del secolo precedente. maestro di questo movimento è considerato padre Antonio Cesari (11760-1828), veronese, a cui si deve nel 1809 un'edizione non ufficiale del Vocabolario della Crusca e la *Dissertazione sullo stato presente della lingua italiana*, punto di riferimento del nuovo purismo, basata sul culto dei trecentisti. L'atteggiamento puristico prevalse per tutto il primo ventennio. Il marchese napoletano Basilio Puoti (1728-1847), che nel 1833 pubblicò *Regole elementari della lingua italiana*, tenne una scuola di tipo puristico, anche se la sua posizione è meno rigida di quella del Cesari, aperta agli autori del Cinquecento. Contro il purismo si espresse Vincenzo Monti che, fra il 1817 e il 1826, pubblicò una serie di volumi intitolata *Proposta di alcune correzioni ed aggiunte al Vocabolario della Crusca*. Il Monti rivaluta il Cinquecento, rifiuta il provincialismo e l'arcaismo e sostiene l'importanza della lingua scientifica trascurata dalla Crusca. Ma la figura di maggior rilievo per la questione della lingua che attraversa la storia linguistica di tutto l'Ottocento è quella di Alessandro Manzoni (1785-1873), cresciuto a Milano, una delle sedi più vivaci nel dibattito sulla lingua. Sul problema della lingua Manzoni intervenne a più riprese, sia nei suoi scritti letterari che in opere specificamente linguistiche, presentando una significativa evoluzione da una lingua toscano-milanese a una toscano-fiorentina. Lo stesso romanzo dei *Promessi Sposi*, com'è noto, seguì questa evoluzione nell'opera di composizione prima di *Fermo e Lucia*, poi della prima edizione dei *Promessi sposi* del 1827, e, infine, della seconda, radicalmente rinnovata, del 1840, dallo stesso titolo. La sua elaborazione di una teoria linguistica è lunga e progressiva. Il Manzoni giunge all'accettazione integrale del fiorentinismo passando dal *Sentir messa*, del 1836, alla lettera al Carena per un

vocabolario metodico della lingua italiana del 1845. Nella lettera sostiene che la lingua comune dovrebbe essere quella fiorentina e che tale lingua dovrebbe essere posseduta effettivamente da tutti gli italiani, nella lingua scritta e in quella parlata. Fu propositore dei mezzi per la diffusione della nuova lingua, che definì, nel 1868, nella relazione della commissione di cui faceva parte, nominata dal ministro Broglio. La sua teoria fu applicata nel *Nuovo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze* di G.B. Giorgini e E. Broglio, uscito a Firenze tra il 1870 e il 1897 in 4 volumi. Secondo il Manzoni il fiorentino doveva essere diffuso tramite una capillare educazione linguistica attuata attraverso la scuola a opera degli insegnanti. Per la prima volta la questione della lingua diventava questione sociale, che investiva in prima istanza la scuola del nuovo Regno d'Italia.

Al Manzoni si contrappose, a fine secolo, la teoria del maggiore linguistico italiano, Graziadio Isaia Ascoli (1829-1907), studioso di grammatica comparativa indoeuropea. Nel 1872, nella prefazione al primo numero del suo *Archivio glottologico italiano*, Ascoli contesta i rimedi manzoniani contro il male della frammentarietà linguistica, critica lo “scimieggiare” del fiorentino da parte delle balie e dei maestri elementari che si sarebbero dovuti mandare dalla Toscana (‘da una terra così fertile di analfabeti’) a incivilire il resto d'Italia. Ascoli sostiene che lo scopo a cui mirare non può essere un popolanesimo fiorentineggiante, una nuova preoccupazione della forma che richiama l'antico male della retorica, ma quello di allargare l'”attività mentale” della nazione, con lo studio e la diffusione della cultura.

Il problema della diffusione di una lingua unitaria è unito a quello dell'unificazione politica, sociale e culturale. Alle discussioni sulla lingua intervennero molti studiosi. Il Manzoni, ormai ottantenne, di fronte al liberismo ascoliano, rispose che la questione della lingua riguarda la non formazione ma la scelta di forme linguistiche precise e adeguate per la nuova lingua.

#### 2.4.4 L'Unità.

Alla fine dell'Ottocento la tradizione ascoliana, l'interesse romantico per la cultura popolare e per i dialetti favorirono un notevole sviluppo della lessicografia dialettale. Furono pubblicate numerose trattazioni dialettali, soprattutto fonetiche (sul dialetto di Campobasso, ligure, dalmatico, sui dialetti meridionali, su quelli piemontesi, su quelli ladini). La teoria manzoniana, pur trovando oppositori illustri come Carlo Cattaneo e Giosuè Carducci, continuò ad incidere in modo rilevante nel campo linguistico ed ebbe effetti notevoli anche nel campo educativo-pedagogico. Si diffuse la tendenza, già inaugurata dall'Alfieri, a far soggiornare gli adolescenti e i giovani per un certo periodo a Firenze o nei dintorni per acquisire familiarità con la lingua fiorentina.

Nel 1861, dal primo censimento della popolazione del nuovo regno, oltre il 78% della popolazione italiana risultò analfabeta (De Mauro 1963: 32). Dall'inchiesta di Matteucci nel 1864-65 risultò che la scuola elementare era poco frequentata, per esempio a Palermo solo dal 30% dei maschi e dal 18% delle femmine, e che i maestri, soprattutto delle scuole rurali, usavano a lezione il dialetto o un italiano scorretto. Le scuole elementari funzionavano diversamente da luogo a luogo. I programmi e l'orario delle lezioni erano indefiniti, l'istruzione femminile osteggiata, lo sfruttamento del lavoro minorile teneva i bambini lontani dalle scuole. I principali nemici dell'alfabetizzazione elementare erano la mancanza di un'organizzazione scolastica capillare e l'opposizione del ceto colto italiano ad una politica di acculturazione popolare. Nel 1859 con la legge Casati fu introdotto l'obbligo dell'istruzione elementare, ma in molti comuni l'istruzione disponeva di scarsissime risorse finanziarie e strutturali. Nonostante le gravi difficoltà incontrate, la scolarizzazione ebbe effetti rilevanti sugli usi linguistici. La scuola indebolì i dialetti, stigmatizzandoli, favorì l'uso dell'italiano comune soprattutto nelle città e nelle zone urbanizzate; tra i gruppi di dialettofoni e nelle zone rurali portò alla diffusione di forme italianizzanti di dialetto e di varietà regionali fortemente interferite.

Nel campo lessicografico furono pubblicate molte opere. Seguono il programma manzoniano, oltre al *Nuovo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze* di Giorgini e Broglio, il *Vocabolario della lingua parlata* di Rigutini, uscito nel 1875, il *Nòvo dizionàrio universale della lingua italiana* di Petrocchi, uscito fra il 1887 e il 1891, in cui l'allineamento al fiorentinismo porta all'abolizione del dittongo, con la presenza di forme fiorentine del tipo *bòno, nòvo* e persino *còco* per "cuoco".

La vivace attività di grammatici e lessicografi portò anche alla realizzazione dei primi dizionari metodici, destinati a usi specifici, a particolari funzioni e settori. L'italiano era stato ed era soprattutto lingua letteraria, ma già nel periodo illuministico era stata avvertita l'esigenza di una lingua tecnica, adatta a rappresentare anche i diversi settori familiari. A questa esigenza cercò di rispondere il piemontese Giacinto Carena con il suo *Prontuario di vocaboli attenenti a parecchie arti, ad alcuni mestieri, a cose domestiche, e altre di uso comune; per saggio di un vocabolario metodico della lingua italiiana*, pubblicato in due parti nel 1846 e nel 1853, che inaugurò una stagione molto florida per la lessicografia metodica. L'Ottocento fu il secolo dei dizionari dialettali, fra i molti basti ricordare il *Gran dizionario piemontese-italiano* di Sant'Albino, il *Vocabolario romagnolo-italiano* del Morri, il *Vocabolario milanese-italiano* di Cherubini, il *Dizionario del dialetto veneziano* di Boerio, il *Nuovo dizionario siciliano-italiano* di Mortillaro. Ben 33 vocabolari dialettali furono compilati dai concorrenti che parteciparono ad un concorso bandito dal ministero della Pubblica Istruzione nel 1890 per la realizzazione di un dizionario in cui si riportassero le forme dialettali con il corrispondente dell'uso fiorentino. Nonostante la grande partecipazione, la commissione, presieduta dall'Ascoli, non ritenne di poter assegnare il primo premio, limitandosi alla consegna dei premi accessori e riconoscendo una menzione onorevole a 15 delle 33 opere presentate.

Alla fine del secolo nelle grandi città si estende l'uso dell'italiano, soprattutto a Roma dove convergono da tutte le parti d'Italia impiegati, uomini politici, uomini d'affari. Si formano molti italiani regionali. Sebbene si vada

affermando l'idea di una norma per l'italiano comune, e non solo per quello letterario, l'italiano presenta ancora molte oscillazioni nell'uso sia scritto che parlato. Appaiono incerti, per esempio, i criteri d'uso delle minuscole e delle maiuscole, degli accenti, dell'apostrofo, dell'interpunzione. I manzoniani tendono a sostituire il dittongo *wo* con il monottongo *o*, ma questo comportamento, respinto dall'Ascoli, non si afferma nella lingua scritta dove il monottongo viene usato, senza escludere la forma dittongata, solo dopo palatale: fagiolo, ma anche fagiuolo, figliolo, ma anche il figliuolo. L'articolo *il* ricorre talvolta davanti a *z*, *li* davanti a vocale (*li occhi*) e davanti a *s-* (*li scritti*). Alla prima singolare dell'imperfetto la forma in *-o* guadagna terreno al posto della *-a* (*io tenevo* al posto di *io teneva*). Nel lessico sono inserite diverse voci regionali e dialettali, fiorentine, ma anche romane (abbacchio, imbonitore, pifferari "musicisti di Natale"), piemontesi (gianduiotto, cicchetto, ramazza), lombarde (risotto, robiola, grappa, brughiera, marcita "terreno prativo"), napoletane (largo "piazzetta", mozzarelle, vongole, le voci espressive scocciare e mannaggia, imprecazione che si afferma contro il toscano malannaggia da 'male n'aggia').

#### **2.4.5 Fattori di unificazione linguistica nel Novecento.**

Nel Novecento l'italiano parlato si diffonde, estesamente e rapidamente, attraverso l'azione sinergica di più fattori socio-culturali che permettono di realizzare la comunanza culturale che Ascoli aveva considerato come unico mezzo per giungere all'unità linguistica reale: la burocrazia, il servizio militare, l'industrializzazione, l'urbanesimo, l'emigrazione, la diffusione della stampa, dei mezzi audiovisivi, cinema, radio, televisione, la scuola unitaria. In questo nuovo quadro socio-economico le classi inferiori e le culture periferiche, tradizionalmente isolate dai circuiti della cultura elitaria e della lingua nazionale vengono a contatto con i gruppi e le comunità egemoni, anche se la loro posizione continua a rimanere per molti anni di emarginazione e di svantaggio. L'italiano popolare è uno dei primi risultati di questo incontro di realtà socio-linguistiche diverse, come testimonia la vasta documentazione di scritture se-



micolte (lettere, diari, memorie), molte delle quali sono prodotte da scriventi con scarsa dimestichezza con l'italiano o da semianalfabeti, che padroneggiano poco e male l'italiano, che, trovandosi lontano dalla famiglia, hanno la necessità di scrivere ai propri familiari. Questo difficile sforzo individuale di avvicinamento alla lingua comune si sommò all'azione importantissima per l'italiano dei nuovi mezzi di comunicazione con cui si ottenne in breve tempo l'obiettivo, a lungo perseguito dalle istituzioni scolastiche, dell'avvicinamento all'italiano della maggior parte della popolazione. La stampa, il cinema, ma soprattutto la radio e la televisione portarono nelle case degli italiani una massiccia ricezione dell'italiano, letto o ascoltato, che costituì la base per i vari processi di italianizzazione e innescò la formazione di diverse varietà dell'italiano, in un quadro sociolinguistico molto eterogeneo, che prefigurava quello attuale.

*La burocrazia.* Il nuovo apparato statale, sorto con l'Unità, portò a due movimenti sociolinguistici importanti: lo spostamento di dirigenti e operatori vari nella capitale, il trasferimento di funzionari nei diversi uffici sorti sul territorio nazionale. In questo movimento di persone di ceto e cultura medio-alti da una zona all'altra dell'Italia, il ricorso all'italiano non era solo una necessità comunicativa in un contesto estraneo, ma era richiesto dai rapporti con il pubblico e dal disagio delle pratiche burocratiche.

*La leva obbligatoria.* Con la formazione di un esercito nazionale nei due periodi bellici e l'obbligatorietà della leva militare imposta dalla Costituzione a tutti i cittadini italiani maschi che avesse compiuto 18 anni, tutti i giovani furono costretti a spostarsi dal proprio paese, convivendo, per un certo periodo, con coetanei e adulti provenienti da altre parti d'Italia, con cui non si poteva comunicare in dialetto. Per molti giovani il servizio militare fu anche l'occasione per frequentare dei corsi di alfabetizzazione che venivano tenuti nel contesto militare.

*La stampa.* L'aumento del reddito individuale conseguente alla nuova congiuntura economica, in particolare l'industrializzazione da una parte, la riduzione dell'analfabetismo dall'altra hanno portato ad una crescente fruizione

dei mezzi di informazione, specialmente della stampa quotidiana. A fine Ottocento erano esistiti molti fogli locali, a Milano, Roma, Napoli, ma con tirature basse e di carattere quasi esclusivamente politico. Si trattava di una stampa soprattutto di partito destinata a lettori colti, italofoeni. Nel periodo della prima presidenza del Consiglio giolittiana, con la politica liberale dello statista, con il decollo economico, con la crescita culturale, i tipi giornalistici e le modalità di diffusione della stampa cambiarono. Si cominciarono a trattare più temi, non solo quelli politici, si passò ad una distribuzione capillare dei punti vendita. “La Stampa”, il “Corriere della Sera”, il “Giornale d’Italia” furono tra i primi quotidiani nazionali con una struttura moderna. Negli anni Cinquanta la stampa quotidiana raggiunge quasi la metà della popolazione adulta, circa 15 milioni di lettori. La distribuzione rimane ancora geograficamente e socialmente molto differenziata, fra le varie regioni e le diverse categorie professionali. Le percentuali relative alle famiglie in cui si leggono periodici o libri vanno dal 75% circa del Piemonte, della Valle d’Aosta, della Liguria, al 34,3% della Puglia, della Basilicata e della Calabria, dal 93,7% dei liberi professionisti e degli impiegati al 37,1% del settore agricolo (De Mauro 1963).

Nel linguaggio giornalistico si afferma la varietà romana, in quanto nella capitale, maggiore centro non solo politico ma anche della vita intellettuale e artistica, si stabiliscono le redazioni dei principali quotidiani nazionali, i corrispondenti per la stesura delle pagine politiche, i collaboratori delle terze pagine. Mezzi di propagazione dell’italiano sono anche i periodici popolari che si rivolgono alle classi più basse, i fotoromanzi (dapprima disegnati, poi, alla fine degli anni Quaranta, fotomontati) e i libri devozionali che circolano diffusamente nel ceto popolare.

*Il cinema, la radio e la televisione.* Il limite invalicabile dell’analfabetismo, presente nella diffusione della stampa, viene meno con il cinema, la radio e la televisione che riescono a portare l’italiano anche in ambienti regionali e sociali scolasticamente poco attrezzati. Questi tre mezzi sono stati fra gli strumenti più potenti per la diffusione dell’italiano. Il cinema sonoro, diffusosi negli anni Trenta, richiamava, negli stessi anni, il 48,6% della popolazione, senza

una significativa differenza tra regioni e classi. Anche la radio, che in Italia iniziò le trasmissioni regolari a partire dal 1925, divenne presto un mezzo di divulgazione molto seguito, grazie alla lingua chiara, lineare, ricca di ripetizioni e parallelismi fraseologici, che ne facilitavano la ricezione e la comprensione. La televisione si afferma con straordinaria rapidità negli strati più popolari già dai primi anni della sua apparizione, dopo il 1954. Non essendo solo spettacolo ma anche servizio di informazione, la televisione diffonde vari tipi di italiano comune, un linguaggio più variegato di quello cinematografico e di quello radiofonico. Le varietà più usate sono quelle dei grandi centri economici, Torino, Milano, Roma.

*Industrializzazione e urbanesimo.* L'industrializzazione, con la nascita dei poli industriali, portò al trasferimento di molti lavoratori, soprattutto giovani meridionali delle classi basse, nelle aree industriali, torinese, milanese, genovese, e in quelle che richiedevano assunzioni nel terziario, per esempio a Roma. Ciò comportò un ampliamento della competenza linguistica di molti giovani lavoratori, costretti a passare dai particolarismi del proprio dialetto alle varietà urbane dell'italiano, con cui dovettero fare, in qualche modo, i conti.

Non si trattava soltanto più di un movimento verso i grandi centri delle campagne circostanti, per esempio a Torino dal Piemonte, ma di spostamenti di lavoratori da una zona all'altra dell'Italia, con l'incontro di culture e di lingue del tutto estranee fra loro. L'unica possibilità di intendersi era la lingua nazionale, seppure nelle varietà più o meno provinciali. La formazione degli italiani regionali rappresenta il primo grande avvicinamento di un pubblico vasto, socialmente vario, all'italiano.

L'industrializzazione favorì anche una nuova nomenclatura tecnica unitaria che rappresenta un ulteriore elemento di omogeneizzazione linguistica.

*L'emigrazione.* Sviluppata, con diverse fasi di recrudescenza e diverse modalità di svolgimento, dalla fine dell'Ottocento fino agli anni Settanta del XX secolo, è caratterizzata dall'incontro dell'emigrante con realtà completamente diverse da quelle d'origine. Trovandosi in una società fortemente selettiva con lingua e cultura diverse, all'interno di storie di vita spesso caratteriz-

zate dallo sfruttamento e da un estremo disagio socioculturale, l'emigrante sviluppa la consapevolezza del ruolo centrale svolto dalla scolarizzazione e dall'italianizzazione per una migliore collocazione socio-economica. Ne consegue una spinta alla crescita culturale e linguistica che, insieme al miglioramento economico proprio e della propria famiglia, ha contribuito significativamente alla diffusione della lingua italiana.

*L'istruzione elementare.* Con la formazione dell'Italia unita per la prima volta la scuola elementare divenne obbligatoria, secondo l'ordinamento già previsto per lo stato sabaudo dalla legge Casati del 1859, che fu estesa nei territori che via via entravano a far parte dello stato nazionale. Si affrontò, parallelamente, per la prima volta, il problema dell'ingresso e della diffusione di un italiano unitario nelle scuole pubbliche la situazione appariva quanto mai complessa poiché di fronte alla grammatica e al vocabolario dell'italiano si poneva una babele di dialetti diversi parlati da nord a sud e nelle isole. La legge Coppino sull'istruzione elementare del 1877 definiva l'obbligo scolastico per i fanciulli e le fanciulle dai 6 ai 9 anni, faceva riferimento all'apprendimento della lettura, della calligrafia, dei rudimenti della lingua italiana, non fu facilmente attuata, soprattutto nelle zone rurali e al Sud, per le resistenze locali, per le scarse risorse economiche dei Comuni, per l'indigenza delle famiglie, per lo sfruttamento del lavoro minorile. Nell'età giolittiana l'istruzione elementare passa dai Comuni allo Stato. Nel 1904 con la legge Orlando si prevedono dei corsi serali per adulti analfabeti con compenso dei maestri a carico dello Stato. Rimaneva la distinzione tra scuole maschili e scuole femminili, fra centri urbani e centri rurali, in questi ultimi la frequenza scolastica continuava ad essere facoltativa. Nel 1907-1908 fu condotta l'importante inchiesta sulla scuola elementare da Camillo Corradini, direttore generale per l'istruzione primaria e popolare, collaboratore di Giolitti, che pose le basi per la completa statalizzazione delle scuole elementari passate ai Consigli scolastici provinciali. Fra il 1911 e il 1921 l'analfabetismo scende, con le solite disparità fra Settentrione e Meridione, dal 37,9% al 27,3%, con il 6,8% in Piemonte, il 49% in Sicilia. Nel 1923, anno in cui l'Accademia della Crusca, dopo un decennio di polemiche,

venne trasformata, di fatto soppressa, la riforma scolastica di Giovanni Gentile portò al cambiamento dei programmi e dell'intero sistema scolastico italiano. Venne stabilita l'estensione dell'obbligo scolastico a 14 anni, il corso elementare fu esteso a cinque anni. Gentile chiamò alla direzione generale dell'istruzione elementare Giuseppe Lombardo Radice, al quale si devono i programmi del 1923 e il rilancio qualitativo dei libri di testo che cominciano ad abbandonare il carattere moralistico, classista dell'Ottocento per diventare occasioni di conoscenza della vita di tutti i giorni, della cultura e dei costumi delle varie classi e delle diverse aree della popolazione italiana. Lo slancio di Lombardo Radice per una nuova editoria scolastica fu però drasticamente interrotto dall'istituzione, nel 1928, del libro unico di Stato. Il libro delle elementari rimarrà cristallizzato in una forma del tutto avulsa dalla realtà sociale per lungo tempo e tornerà libero solo dopo la seconda guerra mondiale.

Gravi problemi interessavano non solo la scuola elementare, ma anche quella popolare post-elementare, che era tutta da organizzare. Nel 1945 con la Costituzione si stabilì l'istruzione obbligatoria di 8 anni; si istituirono scuole statali per tutti gli ordini e gradi; si riconobbe il diritto dei privati di istituire scuole senza oneri per lo Stato. Nel 1955 vengono approvati i nuovi programmi didattici, che, in assenza di vincoli didattici precisi, permettono agli insegnanti di condurre iniziative e sperimentazioni in campi nuovi, come quelli della linguistica. L'istruzione elementare si diffonde fra la popolazione con una netta riduzione degli analfabeti, che nel 1961 scendono al di sotto del 10% e sono rappresentati soprattutto dagli anziani. Dal 1963-64 diventa gratuita la scuola media inferiore. Dopo essere stata a lungo limitata a ristretti gruppi sociali, l'istruzione post-elementare comincia a diventare popolare. Nel 1979 sono introdotti i nuovi programmi per la scuola media, nel 1985 i nuovi programmi per la scuola elementare. In questi programmi, l'interesse per l'italiano scolastico, per come deve essere inteso e per come deve essere trasmesso, lascia il posto all'educazione linguistica, i cui caratteri principali sono la trasversalità – l'italiano è la lingua che attraversa le diverse discipline e si apprende in tutti i momenti della giornata scolastica – e la varietà – l'italiano deve essere

studiato tenendo conto delle variazioni che esso presenta e della realtà dialettale da cui gli studenti possono provenire e alla quale possono continuare ad appartenere fuori dalla scuola. Alla fine degli anni Settanta, con i mutamenti sociolinguistici di grande portata, con l'alfabetizzazione di massa e le riforme scolastiche, la lingua scolastica diventa meno artificiosa, più vicina all'italiano comune e all'italiano parlato; il modello non è più solo quello letterario, anche la scuola sposta l'attenzione da una lingua normativamente corretta ad una lingua funzionale e variabile. Quando i nuovi programmi della scuola media entrano in vigore, il repertorio italiano al di fuori della scuola è in gran movimento. La mobilità disperde le categorie classiche delle classi sociali in cui l'istruzione, l'attività e il reddito convergono; l'italiano non si oppone al dialetto ma lo integra, lo assorbe, si arricchisce di registri di vario livello, di elementi dei dialetti. La scuola assume un compito nuovo e per certi versi più complesso: educare ad una varietà grammaticale, di funzioni e usi diversi, all'italiano letterario ma anche a quello medio, tenendo presente la rapida evoluzione dell'italiano scritto e parlato che produce forme linguistiche del tutto nuove. Se nell'Ottocento era stati sotto tiro i malapropismi e i dialettismi, i dialetti e le loro interferenze sull'italiano, ora l'insegnante si trova di fronte ad altre forme che sempre più numerose arrivano nell'italiano degli studenti – e talvolta degli stessi docenti – non solo dai dialetti, ma anche dai registri e delle varietà basse dell'italiano stesso. I contatti, le sovrapposizioni tra questi diversi sistemi producono numerose forme miste attestate anche nelle produzioni di scriventi colti. possono essere parole, parti morfosintattiche, interi testi in cui l'italiano si mescola, talvolta in modo funzionale, in molti altri casi in modo del tutto casuale e caotico, con il dialetto, e i registri alti si mescolano con quelli bassi e molto bassi. Nell'ultimo decennio la situazione diventa ancora più variegata per l'arrivo di studenti immigrati per i quali entrano in gioco anche le lingue materne straniere e i dialetti d'origine. Non si parla più di un uso corretto della lingua, tutti sottoposti ad un processo di usura o di ricambio più o meno rapido nel tempo.

I dubbi che i parlanti italiani ancora hanno trovano origine in questi fatti brevemente accennati ma sono avvalorati anche dal perdurare della ricerca di una norma del parlato, parlato che malgrado i divieti ha mantenuto tratti sopravvissuti nello scritto degli autori a partire dal medioevo fino ad oggi ma che per lungo tempo nelle scuole fu sommerso dall'azione di stilisti e grammatici.

Ai nostri giorni il processo si è rovesciato e invece di cercare di superare la norma dell'antico fiorentino parlato nel fiorentino scritto si cerca di superare la norma scritta ed estrarre un parlato e uno scritto comuni. È in questo senso che Nencioni (1987:15) allude al "nuovo che si mescola al vecchio", anzi all'"antico che si rinnova nel nuovo": accanto a elementi che si conservano ve ne sono altri "vivi nell'uso antico", censurati e che "riaffiorano oggi alla superficie di un italiano agile e spedito".

## **Capitolo terzo**

### **Il repertorio dell'italiano**



### **3.1 La variazione: tipi e modi**

Il repertorio dell'italiano contemporaneo è dato dall'insieme delle risorse linguistiche a disposizione della comunità parlante italiana. Un repertorio linguistico non è una semplice somma di lingue e di varietà di lingue ma riguarda anche i rapporti fra le varie componenti e le norme di impiego, in altre parole l'architettura generale in cui tali lingue e tali varietà si collocano e il contesto storico, che dà conto dell'evoluzione diacronica, nel tempo, di una lingua. Il repertorio dell'italiano è costituito dall'italiano con tutte le sue varietà che a breve vedremo, dai dialetti e dalle loro varietà, dalle parlate alloglotte e dalle loro varietà, dalle lingue delle minoranze immigrate, dai rapporti gerarchici tra tutte queste risorse e dalle norme d'uso delle stesse, dallo status occupato e dalle funzioni svolte all'interno del repertorio stesso.

Il repertorio contemporaneo presenta delle varietà su cinque dimensioni fondamentali di variazione: diatopica, relativa all'area geografica in cui viene usata la lingua, sociale, relativa al gruppo sociale a cui appartengono i parlanti, diafasica o situazionale, relativa alla situazione comunicativa nella quale si usa la lingua, diamesica, relativa al canale attraverso cui la lingua viene usata. Le varie dimensioni si intersecano in più punti e le diverse varietà possono collocarsi su più dimensioni: i linguaggi settoriali, per esempio, sono propri di certi gruppi sociali, quindi si collocano sull'asse diastatico, ricorrono in deter-

minate situazioni comunicative e quindi appartengono anche all'asse diafasico. Ogni varietà presenta ampie aree di sovrapposizione strutturale con altre varietà così che l'assegnazione di un elemento ad una varietà piuttosto che ad un'altra può diventare arbitraria o impossibile: "a noi ci piace" può essere, per esempio, attribuito all'italiano popolare, ma anche all'italiano colloquiale e in Sabatini (1985) la ridondanza pronominale è compresa fra i tratti neostandard. Le principali varietà dell'italiano contemporaneo risultano la varietà standard, la varietà dell'italiano comune, le varietà regionali che sono considerate una tela di fondo su cui si innestano le altre dimensioni di variazione (Berruto 2004), le varietà sociali, e, in crescente diffusione, l'uso di forme miste, con forte presenza del cambio di codice. Essendo le diverse varietà a contatto fra di loro in una dinamica complessa che porta a continui processi di spostamento di elementi linguistici verso la parte alta o verso quella bassa del repertorio, questa ripartizione indica i cosiddetti addensamenti delle varietà, in quanto tra le stesse si ritrovano larghe fasce in cui tratti, forme, costrutti dell'una digradano verso i tratti, le forme e i costrutti dell'altra, con zone di parziale sovrapposizione. Il repertorio non presenta quindi confini netti; esistono tuttavia punti di discontinuità che permettono di riconoscere le varietà, scalarmente disposte (Mioni 1979). Espressioni del tipo:

*non sono affatto a conoscenza di che cosa sia stato loro detto*

*non sono affatto a conoscenza di che cosa abbiano loro detto*

*non so affatto che cosa abbiano loro detto*

*non so affatto che cosa abbian loro detto*

*non so affatto che cosa hanno detto loro*

*non so mica che cosa gli hanno detto*

*non so mica che cosa gli han detto*

*non so mica cosa gli han detto*

*so mica cosa gli han detto*

*so mica cosa ci han detto*

*so mica che ci han detto,*

riportate da Berruto (2003: 130), mostrano bene lo sfumare da una varietà all'altra. La distinzione è massima fra i due estremi, minima fra espressioni adiacenti.

Nel 1960 G.B. Pellegrini distingueva nel repertorio dell'italiano quattro varietà fondamentali: l'italiano standard o comune, l'italiano regionale, la *koinè* dialettale o dialetto regionale, il dialetto locale. Mioni nel 1983 distingue nell'italiano lo standard formale, lo standard colloquiale-informale, l'italiano regionale e l'italiano popolare regionale, Sabatini (1985) propone la distinzione fra italiano standard e italiano dell'uso medio, italiano regionale delle classi istruite, italiano regionale delle classi popolari.

### **3.1.1 La variazione diamesica**

La dimensione della diamesia riguarda l'osservazione delle varietà della lingua in base al mezzo usato per la comunicazione. Fino agli anni Ottanta ci si era concentrati solo sulla tradizionale distinzione tra lingua scritta e lingua parlata; in quel periodo, però, il panorama è diventato più ampio e complesso in seguito alla massiccia diffusione e all'impatto dei mezzi di comunicazione a distanza come radio, televisione e cinema, al punto che alcuni studiosi hanno proposto di aggiungere un terzo tipo di varietà, il "trasmesso". Negli ultimi anni, con la penetrazione capillare della tecnologia e dell'informatica (computer, cellulari..), i confini fra scritto e parlato sono diventati sempre più incerti, con la diffusione di varietà "ibride": esempi sono il linguaggio degli SMS e delle chat, che utilizzano un tipo di scrittura che imita fortemente la sintassi e lo stile del parlato. Il parlato e lo scritto rappresentano due poli opposti (scritto-scritto e parlato-parlato) tra i quali vi sono stadi intermedi, individuati da Nencioni<sup>9</sup>: il parlato-sorvegliato, il parlato-scritto e il parlato recitato. Il parlato-parlato costituisce l'oralità pura, senza alcun legame con lo scritto: è la lin-

---

<sup>9</sup> Nencioni ,G.,1976, " Parlato-parlato, parlato-scritto e parlato-recitato", in *Strumenti critici*, X, pp.1-56.

gua delle interazioni faccia a faccia. Il parlato-sorvegliato è il parlato di una lezione, un comizio, una predica: i suoi contenuti sono stati pianificati ed è molto più controllato rispetto al parlato-parlato.

Il parlato-scritto indica la lingua delle conferenze e delle lezioni accademiche: è un parlato che si appoggia a un testo scritto, che può essere un vero e proprio testo, o appunti, o una scaletta. Il parlato-recitato è tipico delle rappresentazioni teatrali e cinematografiche e dei notiziari televisivi: in questo caso l'appoggio al testo scritto è totale, ma il parlato-recitato si differenzia dallo scritto tout court per la presenza, nel primo, di un contesto pragmatico (cinema o teatro o televisione e spettatori) e di fattori comunicativi (voce, espressione, gestualità), assenti nel secondo. Lo scritto-scritto, infine, rappresenta la scrittura vera e propria, senza alcun legame con il parlato. La distinzione fra parlato e scritto ha una posizione particolare nella variazione linguistica, in quanto è "un'opposizione che percorre le altre dimensioni di variazione e allo stesso tempo ne è attraversata" (Berruto 2000:37); il parlato e lo scritto comprendono varietà di lingua diverse, legate alla situazione comunicativa, formale o informale, allo strato sociale e alla provenienza regionale dei parlanti. È molto importante distinguere tra la variazione diamesica e quella diafasica, per non confondere l'espressione colloquiale, da ricondurre al parametro della diafasia, con quella orale, tipica della dimensione diamesica: la prima, infatti, che ci riporta al grado di formalità e di attenzione con il quale il parlante adopera la propria lingua, può riguardare sia il parlato, sia lo scritto. Tuttavia, è pur vero che negli ultimi tempi c'è la tendenza a riconoscere un'attenuazione della dicotomia tra scritto e parlato e a concentrare l'attenzione sul continuum di realizzazioni che vanno fra i due poli, perché è soprattutto la formalità della situazione in cui avviene la comunicazione che diversifica l'impiego di tratti, non soltanto la grafia e l'oralità. Gli studiosi hanno a lungo analizzato il problema teorico dell'esistenza o meno di una grammatica del parlato alternativa a quella che regola lo scritto. La risposta è stata negativa, in quanto a livello fonico c'è una notevole corrispondenza tra pronuncia e grafia, e a livello morfosintattico le differenze fra lo scritto e il parlato riguardano la maggiore o minore fre-

quenza di certi tratti piuttosto che l'esistenza di regole diverse. Il parlato è caratterizzato da scarsa pianificazione del discorso, che è invece massima nello scritto, e da una stretta dipendenza dalla situazione comunicativa; ne consegue che il parlato è più frammentario e segmentato dello scritto. Considerando la forma più genuina di parlato, vale a dire la lingua della conversazione, constatiamo che è caratterizzata da ripetizioni, pause, autocorrezioni e false partenze, oltre che da numerosi segnali discorsivi (*eh, ecco, insomma...*), che assolvono a varie funzioni: semplici riempitivi desemantizzati, segnali di attenuazione dell'informazione, punto di partenza per riformulazioni ecc. La compresenza di emittente e destinatario e la condivisione delle conoscenze comporta una maggiore implicitezza del parlato rispetto allo scritto e la presenza di molti elementi deittici, spaziali (*qui, là*), temporali (*oggi, un anno fa*) e personali (*io, lui*); l'impiego di registri informali ha come conseguenza la frequente tematizzazione di elementi tramite le dislocazioni e le frasi scisse, uno scarso livello di coerenza e di coesione e l'uso di un lessico generico e ripetitivo (*cosa, affare, roba...*). C'è una maggiore tendenza all'espressività rispetto allo scritto, con l'uso di formule enfatiche, come *bello* prima di un aggettivo (*vorrei un caffè bello forte*), *un sacco* al posto di *molto*, *molti* (*un sacco di soldi*); queste formule enfatiche sono utilizzate anche per rendere più forte una negazione: *non ho capito un tubo* invece di *non ho capito niente*. Il parlato ricorre alla coordinazione e alla giustapposizione piuttosto che alla subordinazione; è prevalente il cosiddetto "modo pragmatico" di organizzazione del testo, in cui le esigenze della semantica prevalgono sulla corretta esplicitazione sintattica. Sono ricorrenti, infatti, strutture sintattiche "interrotte", con frasi incomplete, anacoluti e frequenti cambi di progettazione. La lingua scritta, al contrario di quella parlata, è soggetta alla massima pianificazione da parte dello scrivente, in quanto la produzione e la ricezione del testo non sono simultanee. La conservabilità e la durata nel tempo dello scritto espone il testo a una maggiore valutazione sociale, e di conseguenza chi scrive cerca di rispettare le regole tradizionali della grammatica; anche per questo lo scritto è considerato più conservativo rispetto al parlato. Lo scritto possiede coesione a livello linguistico e coerenza semant-

tica. L'italiano scritto contemporaneo dovrebbe coincidere con lo standard tradizionale descritto dalle grammatiche; in realtà, è molto meno legato, rispetto al passato, ai modelli offerti dalla lingua letteraria. Una serie di tratti innovativi, spesso condivisi con il parlato, caratterizza anche sul piano dello scritto l'italiano "dell'uso medio" o "neostandard". L'italiano contemporaneo presenta, inoltre, notevoli differenze linguistiche legate alle diverse tipologie testuali, che nella lingua scritta sono particolarmente numerose: i testi letterari, i giornali, le leggi e i testi scientifici utilizzano un tipo d'italiano con caratteristiche particolari e ben diverse tra loro. Nei testi scritti formali e che presentano una maggiore conformità allo standard si può notare l'ordine canonico dei costituenti della frase, con un minor uso della dislocazione e l'evitamento della ripresa pronominale, la presenza di forme verbali complesse e il ricorso alla subordinazione, con la costruzione di periodi sintatticamente complessi. Una terza varietà è la lingua trasmessa, che entra in gioco quando il canale è costituito dai moderni mezzi di comunicazione a distanza (cinema, radio, televisione). Il trasmesso condivide alcuni elementi con il parlato e altri con lo scritto e presenta differenze notevoli da mezzo a mezzo. I tratti che il trasmesso condivide con il parlato sono l'utilizzazione della voce e la possibilità di adoperare anche codici non verbali (espressioni del viso, gesti). I tratti che il trasmesso condivide con lo scritto sono invece la possibilità di far arrivare il messaggio a una grande distanza spazio-temporale e di raggiungere un alto numero di persone. Il parlato trasmesso è monodirezionale: la comunicazione procede solo dal mittente al destinatario, che non condividono lo stesso contesto situazionale e, nel caso di trasmissioni mandate in onda in differita, neppure lo stesso ambito temporale. Il mittente non può, pertanto, adeguare il suo messaggio alle reazioni del destinatario, che non può inviare feedback. Fra i mezzi di comunicazione a distanza, riveste una particolare importanza la televisione, che ha costituito un modello linguistico per l'italianizzazione negli anni Cinquanta e Sessanta, soprattutto nel periodo di monopolio della Rai. Dalla metà degli anni Settanta, invece, con l'avvento delle tv private, si è avuta una massiccia irruzione del parlato non sorvegliato attraverso le telefonate in diretta, i talk

shows, le candid camera: la televisione ha perso la sua funzione di modello ed è diventata lo specchio dei comportamenti linguistici degli italiani. La lingua televisiva ha contribuito all'ufficialità dell'italiano neostandard e alla diminuzione della distanza tra scritto e parlato, in quanto si rivolge ad un pubblico ampio e indifferenziato dal punto di vista della diastratia, un pubblico che comprende colti e incolti. In questi ultimi anni gli italianisti e anche i semplici telespettatori rimproverano la televisione di divulgare cattivi esempi linguistici, contribuendo all'"imbarbarimento" della lingua: si pensi al successo dei "reality shows", in cui i partecipanti riversano sui telespettatori i loro modi espressivi, spesso associati a mancanza di cultura e di buone maniere. Fra i più comuni cattivi esempi si possono citare la diffusione di tratti substandard della lingua e l'uso di registri medio-bassi anche in contesti comunicativi relativamente formali; gli errori di pronuncia non solo di parole straniere, ma anche di parole italiane; l'appiattimento espressivo, il conformismo linguistico, l'uso di frasi fatte ed espressioni cristallizzate (es.: *l'esodo estivo, la morsa del gelo*). I giornalisti televisivi non hanno più una pronuncia standard come in passato, ma parlano un italiano con coloriture regionali. È molto netta la prevalenza delle varietà settentrionali, in seguito alla fortuna dei canali delle televisioni private che operano a Milano. Il parlato cinematografico rientra nel cosiddetto "parlato recitato", in quanto è basato su copioni scritti. Dal cinema degli anni Trenta, basato su una lingua "neutra", non marcata né in dia-topia né in diastratia, si è passati, dal neorealismo in poi, a un italiano più spontaneo e naturale, con differenziazioni regionali. Con la commedia all'italiana degli anni Sessanta il cinema ha diffuso in particolar modo la varietà romana, sia per la concentrazione della produzione cinematografica a Roma, sia per la numerosa presenza di molti attori romani o laziali (Sordi, Manfredi, Salvatori...) Negli anni Settanta e Ottanta è penetrato nel cinema anche l'italiano colloquiale, con la massiccia invasione del linguaggio giovanile, mentre negli anni Novanta il successo di registi toscani come Virzì, Benvenuti e Benigni ha decretato la fortuna della varietà regionale toscana. Il cinema italiano dei nostri giorni, come la televisione, è un ottimo specchio delle varietà linguistiche della penisola. La di-

dattica dell'italiano a stranieri non può prescindere dall'impiego dell'italiano televisivo e delle opere cinematografiche degli ultimi anni, perché ambedue offrono un campione delle varietà del repertorio linguistico degli italiani e danno la possibilità di analizzare la lingua nel suo contesto d'uso.

### 3.1.2 La variazione diafasica

La variazione diafasica è la variazione linguistica collegata con il mutamento delle situazioni comunicative. Berruto distingue due sottoclassi di varietà, in base ai fattori più rilevanti della situazione che contribuiscono a selezionarle: le varietà situazionali che presentano una particolare correlazione con la formalità della situazione e con lo status e il ruolo reciproco degli interlocutori sono detti registri, mentre le varietà situazionali che hanno una particolare correlazione con l'argomento di cui si parla sono detti sottocodici o lingue speciali. Sul versante della diafasia, riveste una particolare importanza l'italiano colloquiale, la lingua della conversazione quotidiana, usato in situazioni informali e per argomenti di uso comune. È una varietà situazionale e non diastratica, perché è adoperato dai parlanti indipendentemente dallo strato sociale di appartenenza, ed è piuttosto indipendente dalla variazione diatopica, in quanto presenta tratti "sovraregionali". La sua manifestazione tipica è nel parlato, ma può essere impiegato anche in usi scritti informali, come la corrispondenza tra amici, i diari e i "blog", che costituiscono la moderna versione on line dei diari. Berruto considera l'italiano colloquiale un "superregistro", che copre una gamma ampia di registri situati fra un estremo lievemente informale e un estremo molto informale e trascurato (Berruto 2001:139). Il livello che più caratterizza l'italiano colloquiale è quello del lessico e della fraseologia, con uso di termini generici ed espressivi, come *far fuori* "uccidere, rompere", *fregare* "imbrogliare, rubare", *scocciare* "seccare, importunare", *pizza* "cosa noiosa", *rompiscatole* "seccatore". Sono inoltre frequenti i diminutivi con valore attenuativo e di disimpegno nell'affermazione: *un attimino*, *un filino*, *un momentino*. Oltre all'italiano colloquiale, che copre una gamma di registri informali



sull'asse diafasico, vi è una serie di altri registri assai difficili da delimitare, in quanto si intersecano con altre dimensioni della variazione (ad esempio, per i registri bassi si ha intersezione con l'asse diatopico e diafasico); in ogni modo, dato che il registro formale tende a coincidere con l'italiano standard e il registro mediamente formale con il neostandard, i più interessanti sono i registri "alti", accurati e sorvegliati, adatti, oltre allo stile scritto formale, a situazioni molto formali come pranzi ufficiali, udienze in tribunale, conferenze ecc, e i registri "bassi", quelli del tutto informali e non sorvegliati che si usano nelle situazioni in cui si parla svogliatamente, con scarso interesse per il contenuto dell'enunciazione, oppure, al contrario, in situazioni in cui il parlare implica un forte coinvolgimento emotivo. Un tipico registro basso è l'italiano informale trascurato. Per quanto concerne i tratti più importanti tratti dell'italiano informale trascurato, che è un registro quasi esclusivamente orale, si può osservare che, a livello fonologico, è caratterizzato da scarsa pianificazione e da fenomeni di "allegro formen", con numerosi troncamenti (*fan, far, son*), aferesi ('*sto* per questo, '*sera* per buonasera), con realizzazioni regionali di fonemi e nessi fonemici. A livello lessicale, si distingue per la presenza di termini generici e ripetitivi (*cosa, roba*), epiteti disfemistici (*che palle, porca troia*) e termini parergali fortemente connotati (*crepare* per morire, *mollare* per lasciare). A livello morfosintattico e testuale si può notare una scarsa pianificazione del discorso, con frequenti cambi di progettazione, presenza di frasi ellittiche, mancanza di connettivi e sintassi spezzettata. Caratteri opposti si trovano nei registri alti: a livello fonologico, sono caratterizzati da bassa velocità di eloquio e dalla massima accuratezza nella pronuncia; a livello lessicale, c'è la preferenza per termini aulici (*rammentare* invece di *ricordare*, *conferire con* invece di *parlare con*) e una certa tendenza alla verbosità, cioè a ripetere quanto già detto con perifrasi e circonlocuzioni; a livello morfosintattico e testuale, si ricorre a una sintassi elaborata con frequente uso di subordinazione, e i rapporti tra le frasi sono esplicitati mediante connettivi metatestuali (*in primo luogo, come abbiamo già menzionato, come vedremo fra poco*). Un tipico registro alto è l'italiano formale aulico. È importante che gli studenti stranieri conoscano e

sappiano riconoscere espressioni appartenenti all'italiano colloquiale, in quanto lingua della conversazione quotidiana, mentre i registri bassi potranno essere presi in considerazione soltanto come consapevolezza della loro esistenza e della loro marcatezza nei confronti della lingua standard. Per quanto riguarda i registri alti, siamo d'accordo con l'affermazione di Berruto: "Merita infine di essere ricordato che sui registri formali si basa solitamente la didattica linguistica, in particolare l'insegnamento delle lingue seconde; con l'inevitabile risultato di uno sfalsamento della competenza comunicativa in lingua straniera di chi abbia imparato la lingua straniera solo in contesto scolastico, guidato". (Berruto 2001:153).

Come abbiamo dichiarato in precedenza, è opportuno tenere in considerazione soprattutto il registro di media formalità (il neostandard) e ricorrere ai registri alti, ovvero all'italiano standard o, addirittura, all'italiano formale aulico (varietà scritta e parlata-scritta usata in occasioni pubbliche molto solenni e formali) solo per gli usi scritti formali.

Una seconda classe di varietà diafasiche è costituita dai sottocodici, che sono caratterizzati da un lessico specialistico, molto marcato tecnicamente. Sono utilizzati per comunicare da gruppi di parlanti legati a specifiche categorie professionali o ambiti di studio e hanno diffusione più scritta che orale. Si suddividono in due grandi gruppi: a) sottocodici in senso stretto, o lingue speciali, contrassegnati da un lessico particolare e usati solo tra gli addetti ai lavori (lingua della medicina, dell'informatica, della biologia...); b) sottocodici in senso lato, o linguaggi settoriali, che, pur essendo legati a particolari sfere di attività, non hanno propriamente un lessico specialistico e sono accessibili a una cerchia più ampia di utenti. Fanno parte di questo gruppo il linguaggio politico, sportivo, televisivo, pubblicitario ecc.

Il lessico specialistico dei sottocodici è ricco di prestiti da lingue straniere, soprattutto dall'inglese, ma tuttora frequente è il ricorso al latino e al greco, soprattutto per quanto riguarda la lingua della medicina. Gli anglicismi non adattati penetrano in discipline e tecniche di nuova formazione, mentre le discipline che esistono da tempo e che possiedono già una terminologia stabile

preferiscono ricorrere ai calchi linguistici. Sono diffusi i neologismi, ottenuti attraverso prefissazione e suffissazione. Ai prefissi e ai suffissi è convenzionalmente attribuito un particolare significato: ad esempio, in medicina il suffisso –osi indica un’affezione cronica (*artrosi*), mentre in chimica tutti i sali sono indicati dal suffisso –ato (*nitrate*). Molto spesso si usano termini della lingua comune con significato diverso: per esempio, il vocabolo *tessuto* ha il significato di *stoffa* nella lingua comune e quello di *insieme di cellule* nella lingua della medicina. I termini dei sottocodici hanno un solo significato, mentre quelli della lingua comune sono polisemici. Per quanto riguarda la morfossintassi, si può notare una spiccata preferenza per lo stile nominale, con riduzione dei tempi, modi e persone verbali (prevale la terza persona del presente indicativo). La perdita di importanza del verbo ha come conseguenza un’alta densità semantica dei testi scientifici. È frequente l’uso del passivo e delle forme impersonali; da parte di chi scrive o parla vi è spesso il riferimento a se stesso in terza persona (*chi scrive, l’autore*).

I tecnicismi dei sottocodici penetrano nella lingua comune attraverso i mass media: sono molti i tecnicismi inseriti da Adamo e Della Valle nel testo che abbiamo citato in precedenza, come *emocomponente* “componente del sangue umano” (linguaggio della medicina), *nano molecola* “particella microscopica, di grandezza infinitesimale” (linguaggio della biologia), *finanziamento etico* “concessione di somme di denaro a persone che non sono in grado di offrire le necessarie garanzie di copertura” (linguaggio dell’economia). La lingua dei sottocodici, per il suo alto grado di specializzazione, può essere insegnata solo in corsi specifici dedicati alle microlingue professionali; in corsi generali di italiano a stranieri con competenza avanzata dell’italiano si può presentare qualche esempio lessicale tratto dai linguaggi settoriali, come la lingua della pubblicità, facendo rilevare le differenze con la lingua comune.

### 3.1.3 Il cambio di codice e le forme miste

Nel quadro generale del repertorio dell'italiano, caratterizzati da vari tipi di rapporto tra le diverse varietà dell'italiano e i vari dialetti, uno spazio significativo è occupato dalle forme miste dovute a diverse specie di contatto fra italiano e dialetto o fra varietà dell'italiano, e nel caso dell'italiano L2, fra italiano, dialetto italiano, lingua d'origine. L'avvicinamento dei dialetti all'italiano ha prodotto, da una parte, l'italianizzazione degli stessi, ha provocato dall'altra degli effetti di dialettizzazione dell'italiano, creando numerose occasioni di cambio linguistico. L'alternanza di codice viene definita come un cambio di codice o di varietà, all'interno di uno stesso evento comunicativo e da parte di uno stesso attore sociale, provocato da un mutamento della situazione, in particolare dell'interlocutore o dell'argomento trattato. Un esempio ci è dato dal frammento (a), relativo ad un'intervista ad emigrante biellese che, con l'intervistatore, estraneo, usa l'italiano, rivolgendosi alla moglie passa al dialetto:

Prima non si chiamava ... (alla moglie) Matteo – *me ch'as ciamava primma?* ('come si chiamava prima?') (Grassi, Pautasso 1989: 87).

Un altro esempio, riconducibile ad un cambiamento di argomento, è riportato nel frammento (b), tratto da Regis (2002-2003: 15), in cui il cambio di codice, dall'italiano al piemontese, avviene nel passaggio dall'argomento principale (compravendita di alcuni insaccati) ad un argomento di contorno (difficoltà degli extracomunitari nell'ambientarsi in Italia):

M. Ce ne sono quanti? Otto etti ci sono? Ne metta ancora due o tre magari ... [...] ... E' che poi hanno le organizzazioni dietro ... ('Ma povera gente ... certo').

La commutazione di codice indica, invece, il passaggio funzionale da un codice all'altro o da una varietà all'altra all'interno del medesimo evento comunicativo e da parte di uno stesso attore sociale, senza alcun cambiamento nella situazione. Si dispone oggi di un lungo elenco di funzioni che la commutazione può assumere, di citazione, di specificazione del destinatario (adeguamento all'interlocutore a cui si rivolge), di interiezione o riempitivo, di ripetizione per chiarificazione o enfasi, di commento per qualificare il messaggio, di personalizzazione con l'uso del *we-code*. Esempi di alcune funzioni sono riportati nei frammenti (c), (d), (e), (f), tratti, come (a), da interviste con emigranti biellesi (Grassi, Pautasso 1989). In (c) il cambio indica una citazione altrui, in (d) un'autocitazione, in (e) un commento, in (f) un'interiezione:

L'han chiamato giù (amici del nonno): *adès varda che i e i lavòr, vene giù* ('adesso guarda che ci sono i *lavori*, vieni giù').  
e allora gli (al fratello) ho detto: *di-dime sciu ch'at è manca, i vègh sciu ch'i pos fe* ('Dimmi che cosa ti occorre, vedo che cosa, vedo che cosa posso fare').  
*ma s capìs* ('ma si capisce'): son nati tutti qui  
l'orario di lavoro, sì ... ah! *cris-cianìn, cris-cianin* ('cribbio').

Oltre alle funzioni qui riportate, alla commutazione di codice sono state attribuite anche funzioni di riempimento di vuoti lessicali, di chiave scherzosa, di evocazione di un ambiente, di identificazione socio-culturale del soggetto, di riformulazione per autocensura (g), di marcatura di parti significative del discorso, soprattutto delle aperture e delle chiusure (h), di allocuzione e appellazione.

I seguenti frammenti, tratti da interazioni catanesi (Alfonzetti 1992, con adattamenti), attestano alcune di queste funzioni: (g) si riferisce ad una richiesta di due certificati di residenza a un impiegato, adulto, presso uno sportello dell'anagrafe, (h) ad una conversazione fra due donne, un'estetista e una sua cliente.

- I. C.C. (ripete nome e cognome) Cosa deve fare? La residenza?
- M. Due certificati di residenza e due stati di famiglia.
- I. A residenza *tutti rui*/tutte e due a lei?
- M. Due, si ... E due stati di famiglia. E quanto pago?
- I. Lei paga duemila.

L'impiegato, in un'interazione che si svolge in italiano, inizia un turno in dialetto, si auto-interrompe e riformula in italiano. La riformulazione è segnata dall'auto-interruzione che mostra la percezione dell'errore e l'inizio dell'autocorrezione.

E. [...] Allora piglia e cifa ... Ce ne stavamo andando, ho chiamato F. da lontano (...) Dico "F" (...) "F." dico "vedi che: saluta, perché ce ne dobbiamo andare": Dice "Sì, mamma". Allora lui se ne va, P. torna e mi fa "Senti C., ha detto mia mamma lo: lo puoi lasciare → a F (...)?" Dico "No bo!" ... *Accussì idda chiacchiriava → ccu ll'amica e mme figgi cci faceva u baby sstiter è so figghi!* ... Capito?

G. E poi manco te l'ha chiesto lei, che veniva, dice "Lo lasci", così.

E commenta la richiesta che un'amica ha fatto alla figlia di occuparsi temporaneamente del figlio piccolo (*Accussì idda chicchiriava ccu ll'amica e mme figgi cci faceva u baby sstiter è so figghi!* ... Capito? [Così lei chiacchierava con l'amica e mia figlia faceva la baby sitter ai suoi figli? ... Capito?]).

Le commutazioni di codice sono considerate normali comportamenti comunicativi, nei quali il passaggio dall'uno all'altro dei sistemi svolge una precisa funzione discorsiva, interessando unità testuali e sintattiche di alto livello. Le direzioni del cambio possono essere sia verso l'italiano che verso il dialetto, anche se alcune funzioni, come quelle enfatiche, di commento, sembrano preferire la direzione italiano → dialetto, altre, come quella allocutiva in contesto formale, seguono la direzione contraria:

*Cincuntumila liri ogni ddu misi, signora, pìgghiu* [Cinquecentomila lire ogni due mesi, signora, piglio] (Alfonzetti 1992: 165-166).

Ma l'orientamento dipende innanzitutto dal codice dominante nelle competenze del parlante e dalla formalità del contesto: in alcune interazioni familiari salentine l'italiano lascia il posto al dialetto proprio in corrispondenza degli appellativi, sia perché i nomi sono spesso dialettizzati, sia perché la conservazione del dialetto in questi spazi serve a mantenere la coesione interna della rete comunitaria:

(l) hai parlato *kul:u* 'tsi saru? Che cosa ti ha detto?

[Hai parlato con lo zio Cesario? Che cosa ti ha detto?]

Un'altra funzione importante svolta dalla commutazione è la convergenza conversazionale locale. alcuni cambi, in apparenza mistilingui, non funzionali, sono in realtà funzionalmente significativi nella strategia dell'intera conversazione, sono mezzi di avvicinamento all'interlocutore o di distanziamento dallo stesso. Nel frammento (m), relativo ad un'interazione raccolta in Salento, fra madre (M) e figlia giovane (F), su un regalo da acquistare per il compleanno della nipote, troviamo un continuo altalenare, nel parlato della giovane, fra italiano e dialetto con cui si segnala la convergenza verso il dialetto materno.

(m) M. mam:a mia: povra li mam:i!

F. e tʃ:e li 'ste damu soldi?

M. e ma: non tʃi lu satʃ:u iu tʃi vu'li k:at:ava nkuna kosa no satʃu pro-prja tʃe kosa l-adza pi'g:ja/era pinsata nu lib:ru tu tʃ:e ditʃi?

F. nsom:a a djetʃ-an:i. 'si magari un libro!

M. e tʃe li 'po pjatʃe a n.a van:ona di djetʃ-an mo:?

F. (...) o kwalke videokas:et:a

M. non:I li 'pja'funu no-t:i prok:u'pa tu (...) mo ke pas:jamo prima di andare a kasa di tsia ... kwel:a ke 'sta in via ... entrjamo e vediamo ke 'sta dentro

F. non t'ji mi 'ste pari b:ona sta videokas:et:a a m:e

[M. mamma mia povera mamma!

F. e che cosa le stiamo dando?

M. e ma: non lo so io se volevi comprare qualche cosa non so proprio che cosa devo prenderle/avevo pensato un libro tu che dici?

F. insomma a dieci anni. Sì magari un libro!

M. e che cosa le può piacere a una bambina di dieci anni mo?

F. (...) qualche videocassetta

F. no le piacciono non ti preoccupare tu (...) ora che passiamo da zia ... quella che sta in via ... entriamo e vediamo che cosa c'è dentro

M. non mi sta sembrando buona questa videocassetta a me ] (Tempesta 2000: 75-76)

Oltre al contatto fra italiano e dialetto il cambio può riguardare un passaggio di registro dell'italiano, una variazione stilistica che può portare a delle vere e proprie cadute di registro. In un'interazione familiare in italiano colloquiale fra un adulto (A) e due giovani (B e C), in Salento, abbiamo:

(n) B. si stanca?/chissà la processione a che ora deve uscire? bo? (si parla di una processione del paese alla quale i due giovani vogliono partecipare)

C. alle se (...)

A. sei e mezza?

B. alle sei!

C. o! io me li fotto tutti i biscotti (avvicina la mano alla bocca) (prende i biscotti che l'adulto offre)

A. beh! Questi solo infatti ... pensavo che ce ne fossero di più! (Tempesta 2000: 71).



La rilevanza del misto e del cambio di codice, nei comportamenti linguistici attuali, traspare dall'uso, non sporadico, del cambio anche in alcuni nuovi spazi comunicativi, come le chat, in cui si pensava che si sarebbe radicato l'uso dell'italiano a scapito del dialetto. Nei dialoghi delle chat sono attestati, invece, in abbondanza, cambi di codice che svolgono, oltre alle funzioni tradizionali, altre, tipiche del linguaggio giovanile, come quella meta cognitiva e quella ludica, fino alle forme trasgressive del flame. L'uso ludico della lingua spiega il numero elevato di espressioni oscene, scatologiche, di imprecazioni e di epiteti ingiuriosi, che hanno, anche nella rete, una funzione aggregativa, di identificazione e di coesione di gruppo. Un esempio ci è dato dai frammenti (o) e (p) tratti da chat-lines, ad accesso libero, dell'Italia meridionale (lucane, salentine e calabresi (da Grimaldi 2004, con adattamenti).

- (o) M. ciao compà  
 D. harnold compà  
 H. WEEEE COM'PA  
 M. COM'PA DaNi/:)hai fatto gli esami oggi?/penso di sì  
 H. MIA SORELLA/HA FATTO/IL TEMA  
 M. ah non eri tu?  
 H. SU QUASIMODO [...]  
 M. quasimodo è brutto come lo fanno fare a scuola/ke si fermano a pavesese poi/e uno esce da un classico senza nemm sapere ki è gadda  
 M. quasimodo e ci eti quiddu ca stai alla chiesa di Notrè Damè????  
 [Quasimodo, e chi è? Quello che sta nella chiesa di Notre Dame?????]

Ma si serve della commutazione italiano > dialetto per enfatizzare una parte dell'enunciato, sfruttando il meccanismo del paradosso e giocando con la chiusura in rima di Notré Damé.

In un altro dialogo il cambio assume un valore perlocutivo, serve a rafforzare una parte del messaggio, in modo che non possa essere dimenticato:

- (p) M. senghel lo sai ke ti amo/\*  
 S. anke io tesdò/\*  
 M. [...] li Cd/nn ti scurdari [non ti dimenticare]  
 S. stanno pronti/appena ti vedo  
 M. puru li mia [anche i miei]  
 S. te li do [...]

Il carattere ludico, di *banter* giovanile emerge nella seguente conversazione in cui si ritrovano dialetto, italiano, inglese, forme miste, interiezioni, giochi di parole, iterazioni di parole e suoni, trascinamenti grafici che creano un gioco visivo oltre che linguistico. Il frammento comprende anche dei turni meta cognitivi, in cui i partecipanti alla chat esprimono riflessioni e commenti sulla lingua. B contesta l'introduzione dell'inglese da parte di A, che viene in qualche modo costretto a riconoscere di saper parlare il dialetto.

- (q) B. ma andrea?  
 A. sa perz (si è perso)  
 B. kome sa perz [come si è perso]/ma è nu minkiun [ma è un minchione]/oi ma chi dè su cutrone [oi ma chi c'è su crotone]  
 C. ma quannu ti nni nesci i sa casa? [ma quando esci da casa?]  
 B. oi ma ki dè su cutrone [oi ma chi c'è su crotone]/oi maaaaaaa  
 C. oi maaaaaaa  
 B. oi mammiceeeee  
 C. oi mammiceeeeeeeeeee  
 B. e ki de keeeeeeeeeeeeeeeee  
 C. oi ma/chide su cutrone [chi c'è su crotone]/oi ma/oi maaaaaaaaaaaaa/oi mammiceeeeeeeeeee  
 B. oi mammiceeee  
 C. ahahahahahahah  
 B. hehehe

- C. am fatt a curva sud [abbiamo fatto la curva sud]
- A. A one dream one soul one price one goal one golden glance, of what should be!
- B. alè/ha nesciut iddr [se n'è uscito lui]/in inglese
- C. i cristiani ca venanu in trasferta e fannu i turisti [le persone che vanno in trasferta e fanno i turisti]
- B. ma parra cutrunis [ma pparla cotronese]
- C. wax
- A. tu pozz 'mparar'u cutrunis [te lo posso insegnare il crotonese]
- C. parra com t'ha fatt mammata [parla come ti ha fatto tua madre]/a viterbo erimu nu 100 e 25 cantavamo e l'altri appoggiati ara rita a si fare i fotu e a ridire!! [a Viterbo eravamo un centinaio e 25 cantavano e gli altri appoggiati (...) a farsi le foto e a ridere]/bell tifosi [bei tifosi].

Oltre alle alternanze e alle commutazioni, conversazionalmente e funzionalmente significative, nel parlato si possono trovare degli enunciati mistilingui, in cui in una frase iniziata in un sistema vengono inseriti costituenti di un altro sistema senza che sia possibile assegnare al passaggio di codice alcun valore comunicativo. La lingua materna del mistilingue, secondo alcuni studiosi, non è né il dialetto né l'italiano, ma il codice misto.

Sul cambio di codice pesa una valutazione generalmente negativa da parte dei parlanti. Si rileva in generale una preferenza per la separazione dei due codici e si sottolinea l'incapacità, da parte di chi usa il misto, vista come una scarsa competenza in una delle due lingue, di usare separatamente i due codici. Si ritiene che siano soprattutto gli anziani e gli adulti ad alternare l'italiano e il dialetto in uno scenario che vede il dialetto in perdita progressiva di vitalità e la commutazione di codice più che una strategia comunicativa vera e propria, appare un fatto accidentale legato alla scarsa competenza di una generazione prevalentemente dialettologa (Antonini, Moretti 2000). Dai dati di una ricerca

condotta in Puglia con l'applicazione del *matched guise*<sup>10</sup>, risulta che il misto viene valutato positivamente come lingua 'familiare', stigmatizzato su molte altre dimensioni: non è considerato adeguato per le persone colte, né per la lezione scolastica, né per la scrittura; il misto non può essere usato per trattare argomenti seri, è sconsigliato per i bambini (De Salvatore 2004).

### 3.2 L'italiano dei giornali.

La storia della lingua italiana ha nel giornale un emblematico documento delle evoluzioni della lingua e del contesto socio-culturale in cui tali evoluzioni sono avvenute fino ai nostri giorni. La stampa, in particolare quella quotidiana, ha svolto un ruolo importante nella diffusione dell'italiano già nell'Ottocento. Alla fine del Novecento il giornale rappresenta l'anello fra l'italiano e i lettori spesso parlanti dialettofoni o mistilingui, e, accanto a quello stampato, appaiono altri tipi di giornale che presentano organizzazioni e lingue nuove.

I quotidiani possono essere di informazione o di opinione o misti. Il giornale oltre a fornire notizie, commenti, intrattenere il lettore, funge da veicolo pubblicitario, svolge anche un'importante funzione di identificazione sociale. Una regola che guida i testi giornalistici più recenti nella presentazione di una notizia riguarda le cosiddette cinque W: ogni notizia deve contenere le risposte alle domande Who? (Chi?), Where? (Dove?), When (Quando?), What? (Che cosa?), Why? (Perché?), deve informare sull'evento, sul soggetto dell'evento, sul perché, sul dove e quando si è svolto l'evento. Il giornale può avere varie forme: quella stampata, quella televisiva e quella multimediale. La diversità del mezzo di trasmissione porta ad importanti differenze di organiz-

---

<sup>10</sup> Si tratta di una tecnica di reazione soggettiva, ideata e sviluppata da Lambert, negli anni Sessanta, per lo studio degli atteggiamenti verso l'inglese e il francese in Canada. Il ricercatore prepara una registrazione di più voci (che appartengono a più parlanti con un'alta competenza nelle lingue o varietà di lingua oggetto di studio o ad un unico parlante in grado di produrre più voci) relative ad un testo di contenuto costante. Si chiede quindi ai soggetti di cui si indagano gli atteggiamenti di ascoltare una alla volta le voci e di dare dei giudizi sulla lingua e sulla persona che parla. Voci diverse possono richiamare stereotipi diversi mentre la stessa voce può suggerire diversi stereotipi a soggetti diversi.

zazione testuale-linguistica. Il giornale televisivo è subordinato al tempo: tranne casi eccezionali, il telegiornale in genere dura, per esigenze di palinsesto, trenta minuti. La durata media delle notizie è di circa un minuto e mezzo; si può quindi arrivare a un totale di 20 notizie televisive in un solo telegiornale. Se pensiamo che l'ANSA trasmette ogni giorno circa 1800 notizie, è impressionante notare come i notiziari televisivi riescano a ricomporre le notizie in un'immagine unitaria generale, in 30 minuti. Il giornale a stampa è condizionato invece dal numero delle pagine a disposizione. Sia nel giornale stampato che in quello televisivo si seguono precise procedure di disposizione gerarchica delle notizie. La notizia televisiva, come quella stampata, è un testo rielaborato a partire da alcune fonti di informazione, dette eveline, acquistate da agenzie italiane o estere. Nell'organizzazione del giornale sono importanti i titoli e l'impaginazione. Con questi strumenti il giornale compie tre operazioni importanti: informa, impressiona e orienta il lettore. Nei quotidiani italiani i titoli a più colonne sono composti quasi sempre di tre elementi: l'occhiello, il titolo e il sommario. L'occhiello, posto sopra il titolo, introduce e richiama l'argomento, il titolo dà la notizia principale, il sommario riassume il contenuto. La pagina si compone di un'apertura – un articolo o servizio o, molto eccezionalmente, una fotografia – che occupa le prime colonne in alto, a sinistra, un titolo di testata, a centro pagina, e uno di spalla, a destra. Spesso, invece di tre titoli, ne troviamo soltanto due, quello di apertura e quello di spalla. Seguono i tagli, cioè i titoli posti nel corpo della pagina, in alto, nella parte media e bassa della pagina. Nella prima pagina di alcuni quotidiani c'è anche il "corsivo", breve scritto polemico che ha preso il nome dal tipo di carattere obliquo con cui di solito è composto. Un'altra parte importante della prima pagina è l'informazione di politica interna, presentata, fino a pochi anni fa, sotto forma di "pastone", un articolo lungo, a volte anche due colonne, che contiene tutte le informazioni politiche della giornata. Negli ultimi anni si è passati invece ad un'articolazione dell'informazione politica quotidiana in più articoli. Anche la seconda pagina viene considerata una pagina di rilievo dove si collocano articoli e servizi importanti per i quali manca lo spazio in prima pagina. Nella se-

conda pagina si trovano anche i giri cioè le riprese dei servizi della prima, l'informazione sindacale, l'intervista, la tribuna libera, le rubriche di politica e di costume. La terza pagina è aperta la cosiddetto "elzeviro", dal nome del carattere di stampa, elegante e ricercato, con cui è stato composto per tanti anni, con divagazioni erudite, dirette in genere a pochi lettori molto colti.

La lingua dei giornali è una lingua composita, il cui registro e il cui grado di elaborazione dipendono da diverse variabili come il tipo di giornale, la pagina, l'oggetto dell'articolo, lo scopo dello scrittore, il tipo di lettori a cui è destinato. Nell'universo lessicale del giornalismo compaiono quasi tutti i livelli di lingua e le lingue speciali. Ricorrono molte aggettivazioni rituali (il coltello acuminato dell'omicida, l'operazione brillante della polizia, nella cronaca) e formule fisse (la morsa del gelo, l'esodo e il controesodo). Sono molto utilizzati i pleonasmi (i protagonisti principali, una giovane ragazza, un anziano nonno), le metafore (vola l'hi-tech; la scrematura della bolla speculativa; il profitto bonsai; la galassia dei titoli Internet), le metonimie (Il Quirinale "il capo dello Stato"), l'uso dei composti e derivati (multi-uso, toto-elezioni, dopo-elezioni, eurodeputati, polverone, decretone), di sigle (gip "giudice per le indagini preliminari", doc "denominazione di origine controllata"). Si ritrovano molti anglicismi non adattati, ma anche alcuni dialettismi, come il romanesco bufala "notizia infondata". Sono molto utilizzate voci e forme dei vari linguaggi settoriali (medicina, economia, finanza, sport, ecc.).

Nel parlato-scritto giornalistico televisivo si tende ad usare strutture sintattiche elementari facilmente comprensibili, perché il telespettatore non dispone di una seconda possibilità di sentire quel che gli viene detto. L'informazione giornalistica stampata è lineare, scorre dalla prima verso l'ultima pagina, è strutturata all'interno della singola pagina, la qualità di testo e le titolazioni sono diverse a seconda dell'importanza della notizia, lascia molte possibilità di scelta al lettore, che può sconvolgere la linea di lettura e l'ordina piramidale interno. La notizia televisiva è, invece, molto più rigida. Lo spettatore si trova di fronte a una successione obbligata di pezzi, ordinati secondo una diminuzione progressiva della loro importanza. Nonostante queste

differenze sia il giornale stampato che quello televisivo presentano alcune costanti nell'organizzazione testuale.

Come il giornale stampato anche il notiziario televisivo segue un'impaginazione. Il servizio della prima pagina è dedicato in prevalenza ad un grande avvenimento di politica interna o internazionale ed è formato da uno, due o al massimo tre argomenti, quasi sempre differenziati in interni ed esteri. La pagina degli interni è la più complessa del telegiornale, dominata quasi completamente dalla politica e dall'economia. Le notizie di sport, cultura e spettacolo chiudono, di solito, il telegiornale.

Una recente evoluzione del giornalismo è data dal giornalismo on-line. È il 1995 l'anno in cui i giornali italiani scoprono il web.

Il giornale on-line, composto di testi e immagini audiovisive, non ha il limite dello spazio di stampa e consente di aggiornare le notizie in tempo reale, riscrivendo sui medesimi articoli anche più volte al giorno. Dal punto di vista testuale si preferiscono enunciati brevi e altamente informativi. Il tratto più specifico della scrittura per il web è dato tuttavia dai rimandi ipertestuali che moltiplicano i piani di lettura, arricchendoli, e permettono di approfondire i punti di maggior interesse.

In generale la lingua dei giornali, sia quella del giornale stampato, che quella dei notiziari televisivi e telematici, costituisce una sorta di modello della lingua italiana media e rappresenta uno degli elementi del processo di omologazione linguistica nazionale.

### **3.3 Le varietà regionali**

L'uso dell'italiano può risentire, più o meno vistosamente, del dialetto dell'area in cui viene parlato o scritto, assumendo un carattere regionale, cioè della regione linguistica di appartenenza (Sobrero 1988). La 'regionalizzazione' può riguardare la pronuncia, livello particolarmente sensibile all'azione del dialetto e resistente all'addomesticamento all'italiano, ma anche il livello lessicale, morfosintattico, testuale, pragmatico. L'italiano regionale (IR) è una va-

rietà essenzialmente parlata, anche da persone istruite, in una determinata area geografica, e si caratterizza per le distanze dalle varietà di altre zone da una parte, dall'italiano standard dall'altra. Con il processo di italianizzazione forme lessicali originariamente dialettali sono entrate sempre più nell'alveo della lingua comune, costituendo diverse varietà. Nello studio del Ruegg del 1956 sulla lingua parlata in Italia, su oltre 1000 parole e locuzioni raccolte in corrispondenza delle 242 nozioni studiate, il 46,5% risulta usato in meno di cinque; soltanto il 33,5% è usato almeno nella metà delle province considerate. Le differenziazioni regionali non risparmiano nemmeno le parole caratterizzate da un'alta frequenza media come essere/stare, avere/tenere, sapere/conoscere, trovare, entrare, uscire, tornare, ora, aprire, prendere, passare che sono soggette a differenti usi regionali (De Mauro 1963).

Sulla rilevanza dell'IR sono state date diverse interpretazioni: secondo alcuni studiosi i tratti regionali si vanno sempre più attenuando, nel processo di crescente standardizzazione, o di ristandardizzazione che privilegiano gli elementi comuni; per altri studiosi l'italiano regionale è la varietà sempre più usata nel parlato.

Il grado di regionalità non riguarda allo stesso modo i diversi livelli della lingua: la fonetica e la tonetica risultano quelli più caratterizzati geograficamente, meno interessato dalla variazione diatopica appare il livello morfologico-sintattico, che risulta il meno studiato, almeno fino agli anni Novanta. Nel 1990 Telmon sostiene che “anche oggi, in una situazione di drastica riduzione numerica dei dialettologi, i fatti intonativi, prosodici e fonologici continuano ad essere le spie acutissime della regionalità di qualsiasi parlante italiano”.

Le principali varietà regionali, per prestigio e numero di individui, sono quelle settentrionali, la toscana, la romana; la varietà meridionale, che ha come punto principale Napoli, risulta stigmatizzata dagli stessi meridionali, i quali di frequente soggiacciono a inavvertiti o intenzionali fenomeni di ipercorrettismo che segnalano il desiderio di evitare le reali o presunte particolarità linguistiche regionali. Nel rapporto fra italiano – varietà dell'italiano e dialetto risulta che il dialetto è valutato positivamente come lingua della *group solidarity*, della fami-



liarità. L'accento della varietà standard viene valutato come segnale di uno status socio-economico e socio-culturale più alto, ma anche di presunzione e di freddezza. Per le restanti varietà che si trovano fra l'italiano e il dialetto è risultato che quanto più aumenta il numero di tratti dialettali, tanto più bassa è la valutazione della varietà e del parlante quella varietà sulla scala dei valori socio-culturali e socio-economici.

Le varietà dell'IR non sono poche. Accanto alle quattro principali ve ne sono altre minori. D'altra parte le varietà comprendono voci, forme e costrutti che possono avere diversi raggi di azione: alcune sono di ambito strettamente regionale, altre hanno un carattere interregionale o ricorrono in vaste zone del territorio nazionale.

All'interno di uno stesso IR si possono trovare forme più o meno alte, più vicine all'italiano o più vicine al dialetto. Per questo carattere composito, l'IR è stato variamente collocato nel repertorio. È stato definito una varietà che si trova a metà strada tra dialetto e lingua nazionale, un italiano che risente, più o meno vistosamente del dialetto, una forma particolare di italiano che non è usata, e spesso non è neppure compresa, al di fuori dell'area perché risente del dialetto sottostante. Si sono distinti anche vari gradi di connotazione regionale, tra le forme di italiano regionale che si sono estese anche fuori dall'area di appartenenza e che sono avvertite come quasi italiane e le forme locali che appaiono fortemente intrise di dialetto. secondo Telmon (1990) sono regionalismi le parole che provenendo dal dialetto sono adattate al sistema morfologico lessicale dell'italiano con il massimo grado di naturalezza e di neutralità comunicativa nell'enunciato.

Riportiamo di seguito i principali caratteri di alcune varietà regionali.

Nelle varietà settentrionali la *a* tonica tende ad essere pronunciata come una velare in area piemontese, come una palatale in quella emiliano-romagnola. Le consonanti doppie sono pronunciate come scempie (soprattutto nel Veneto). Lo scempiamento riguarda anche la pronuncia delle palatali *ʃ*, *ɲ*, *ʎ*, che, nelle varietà più basse, vengono sostituite da *sj*, *nj* e *lj*. La dentale alveolare sorda (-t-) intervocalica è realizzata come sonora. Le affricate alveolari, specie nel Ve-

neto e nell'Emilia, passano a una fricativa (speranza diventa *speransa*<sup>11</sup>), le affricate palatali sonore diventano alveolari (la gente diventa la *zente*). La morfologia è caratterizzata dalla prevalenza d'uso del passato prossimo rispetto al passato remoto, dall'uso dell'articolo davanti ai nomi propri sia femminili che maschili (il Luigino, il Riccardo), dall'assenza del “non” preverbale in frasi negative costruite con *mica* o altri avverbi (mi piace mica).

La varietà toscana, che appare la più vicina allo standard tradizionale, presenta tuttavia dei caratteri regionali non condivisi dallo standard e che lo distinguono dagli altri IR. Tratti fonetici locali sono la pronuncia spirantizzata delle sorde intervocaliche *p, t, k*, variamente realizzata nelle diverse areole toscane, la resa con una fricativa palatale sonora dell'affricata palatale sonora intervocalica (*faʒoli* “fagioli”), il passaggio di - tʃ - intervocalica a - ʃ - (*kwindiʃi* “quindici”) e l'affricazione di *s* dopo *r, l, n* (*inzalata, forze* “forse”). Nella morfologia troviamo l'uso del dimostrativo “codesto”, del “si” impersonale con pronomi soggetto di prima persona plurale (*noi si mangia; noi si andava*).

Nella varietà romana troviamo il raddoppiamento di *b* e *ɖ* intervocaliche (*subbito, raggione*) che è tipico non solo della varietà romana, ma anche di quelle meridionali, come la tendenza alla lenizione delle sorde intervocaliche *p, t, k*, particolarmente accentuata a Roma e nel Lazio. La *s* prima di *t*, soprattutto a Roma, tende ad allungarsi e ad assorbire la dentale (che strano! *Ke s:rano!*). Nella morfologia si ritrovano spesso apocopi degli imperativi, degli infiniti e degli allocutivi, comuni alle varietà meridionali e il costrutto “stare a + infinito tronco invece di “stare” + gerundio.

Le varietà meridionali presentano nel vocalismo la tendenza a ridurre la distinzione tra le vocali finali, con l'affioramento della vocale indistinta *ə*, che caratterizza i dialetti locali. Nel consonantismo, oltre ai tratti già segnalati per il romano, si hanno la pronuncia di *ɣ* come *jj*, la sonorizzazione delle sorde

---

<sup>11</sup> Gli esempi sono riportati in grafia italiana. Sono trascritti in IPA solo se rinviano a fonemi particolari come in *faʒoli* “fagioli”, *kwindiʃi* “quindici”.

dopo nasale o liquida, anche in fono sintassi (*momendò* “momento”, *tandò* “tanto”, *in gasa* “in casa”, *campagna* “campagna”, *angora* “ancora”). Nella morfosintassi troviamo la sostituzione dei verbi essere e avere non ausiliari con *stare* e *tenere*, l’ accusativo preposizionale (Ho visto a Paolo, è amico a Michele), ma anche l’ uso dell’ accusativo per i casi obliqui (L’ ho telefonato), l’ uso del passato remoto per indicare un’ azione recente, (Andasti dalla nonna stamattina?), l’ uso della congiunzione seguita da “che” in frasi dipendenti (Siccome che è partito, mentre che mangiavi), che si ritrova anche nell’ italiano settentrionale, veneto e friulano. Il verbo *volere* ricorre in costruzioni ellittiche (Vuoi stirato l’ abito? “Vuoi che sia stirato l’ abito?”) o con l’ infinito passivo (Sandra vuole essere spiegata la lezione di inglese”). Nella varietà siciliana si tende a pronunciare intensa la *r* iniziale di parola (sic. *Colla rrete* “con la rete”, *lle rregole* “le regole”), con una retroflessa la *r* nei nessi *tr* e *dr*.

Comuni all’ area meridionale sono l’ epitesi di una vocale finale in parole che finiscono per consonante (*bussu* “bus”, *sportto* “sport”, *barra* “bar”) e l’ anaptissi, cioè l’ inserzione di una vocale epentica in nessi consonantici ‘difficili’ (*diffiterite* “diferite”, malattia delle prime vie respiratorie). La nasale *n* in fine di parola cade e si ha il raddoppiamento fonosintattico della consonante iniziale della parola che segue (*u ccert* “un certo”, *no llo mangiò* “non lo mangiò”). Nella pronuncia regionale siciliana, salentina, calabrese meridionale le vocali toniche sono, in genere, realizzate come medie.

Una forte connotazione regionale si ritrova nel lessico. La variazione geolinguistica del lessico rimanda a vicende extralinguistiche, alla storia degli oggetti, al dinamismo socio-economico dell’ area e del centro irradiatore. Fra i numerosissimi regionalismi ricordiamo la ricca serie di geosinonimi per “marinare la scuola”, *far filone* nell’ Italia centro meridionale, *nargiare* in Salento, *far sicilia*, *fal l’ ora e buttarsela*, in Sicilia, *bigiare*, *bruciare*, *bucare*, *salare*, *far fughino* nell’ Italia settentrionale, *far vela* in Sardegna. Nell’ Italia meridionale estrema troviamo *fare il lecco* “fare le boccacce”, *fare i raggi* “fare una radiografia” *buttare sangue* “sfacchinare”, *Giovanni vuole essere telefonato* “vuole che gli si telefoni”, *imparare* per insegnare, *faticare* per lavorare. Mol-

te di queste parole hanno un'estensione sovra regionale. In un'area più specifica, quella pugliese, troviamo molte voci nel campo alimentare: la *capriata* è una purea di fave e verdure, in particolare di cicorie, lessate, condite con olio, il *ciambotto* è una zuppa di pesce, la *focaccia* una sfoglia di pasta condita con pomodori, origano e olio, il *panzerotto* un foglio di pasta lievitata piegato in due e ripieno di mozzarelle e pomodoro; l'*arraganato* un impasto di pane grattugiato con formaggio, aglio e prezzemolo, cotto al forno e usato per la preparazione del pesce, la *cialda* una zuppa di pane raffermo, con olio, sale, aglio, origano e pomodoro. Numerosi regionalismi riguardano i prodotti ortofrutticoli (il *cappuccio* è una lattuga per insalata, il *carosello* un cocomero tondo, verde, ricoperto da una leggera peluria) e anche molte denominazioni che riguardano il corpo umano assumono un colore regionale: il *sonno* indica la tempia, il *ditto grosso* indica sia l'alluce che il pollice.

### **3.4 Le varietà diastratiche: variabili sociali**

Nelle varietà diastratiche, determinate dal gruppo sociale e dalla classe sociale degli utenti, sono sempre presenti, come abbiamo già rilevato, tratti diatopici, dovuti alla provenienza regionale, e tratti diafasici, dovuti alla situazione in cui avviene la comunicazione. Nella situazione italiana, i fattori che determinano l'appartenenza a classi sociali sono, più che il reddito, il livello d'istruzione e i modelli culturali e comportamentali di riferimento. Nel panorama linguistico italiano il livello d'istruzione determina la distinzione fra l'italiano standard letterario e l'italiano neostandard da una parte e l'italiano popolare dall'altra. Con italiano standard Berruto intende sia l'italiano normativo insegnato dalle grammatiche tradizionali, usato in situazioni formali soprattutto scritte, sia la varietà di lingua meno marcata lungo tutte le dimensioni di variabilità, e che quindi lascia meno riconoscere la provenienza socio-geografica del parlante. L'italiano neo-standard, varietà di lingua usata dalle persone colte e mediamente colte in situazioni parlate e scritte, sta relegando lo standard a usi molto formali e quasi esclusivamente scritti: è, inoltre, la lingua

dei mezzi di comunicazione di massa. L'italiano popolare, invece, è la varietà di lingua, scritta e parlata, adoperata da parlanti semicolti, che sono abituati ad usare il dialetto, quando tentano di esprimersi in italiano. Presenta tratti fortemente devianti nella morfosintassi, un lessico povero e infarcito di malapropismi (ad es. *convalicenza* invece di *convalescenza*), con molte interferenze dialettali. Anche se non sempre risulta nettamente distinguibile da altre varietà di lingua, in quanto tratti devianti dalla norma sono presenti anche in altre varietà, l'italiano popolare presenta comunque alcuni tratti diagnostici, come il tema libero senza clitico di ripresa, che dà luogo ad anacoluto, senza alcun elemento di coesione sintattica (Berruto 2001: 121). Condividiamo il punto di vista di Cortelazzo, quando afferma che l'italiano popolare è una varietà di lingua poco significativa dal punto di vista dell'evoluzione dell'italiano, in quanto presenta una notevole staticità e “non riesce a imporsi come modello, neppure tra le masse, di italiano unitario “ (Cortelazzo 2000:17), anche per la forte interferenza dei dialetti delle diverse regioni. Inoltre, dato che l'italiano popolare presenta caratteristiche sensibilmente marcate e substandard, che possono essere fonte di discriminazione sociale, è opportuno presentare alcuni suoi tratti come esempi di deviazione dalla norma e specificare che si tratta, come sostiene anche Berruto (Berruto 2001:106), di una varietà di apprendimento fossilizzata, un sistema che si forma a partire da una L1 ( in questo caso, il dialetto dei parlanti semicolti) verso una L2 (un italiano “approssimato”, ritenuto accettabile per bisogni comunicativi elementari).

E' invece importante che l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera assuma la grammatica del neo- standard come punto di riferimento che possa indicare l'uso vivo della lingua, riservando allo standard il ruolo di modello per lo scritto formale. L'italiano neo-standard presenta una certa semplificazione delle strutture morfosintattiche più complesse e condivide molte caratteristiche con la lingua parlata.

### 3.5. Le varietà diastratiche: variabili etnografiche

La variazione diastratica non è connessa soltanto con lo strato sociale propriamente detto, ma anche con variabili etnografiche, come il sesso e la classe generazionale. Studi sulla lingua “femminile”, risalenti alla fine degli anni Settanta, rilevano che le donne sono sia più sensibili degli uomini all'accoglimento di forme tipiche di varietà di prestigio, sia più attente alle autocorrezioni e all'uso degli eufemismi. La preferenza delle donne per la varietà standard, secondo gli studiosi, dipenderebbe da un'insicurezza nei confronti della loro posizione sociale, che le induce a un maggior sforzo per una forma di identità e di riconoscimento. E' stato rilevato che il lessico delle donne è orientato all'uso delle iperboli, dei diminutivi e degli appellativi affettuosi come “gioia, tesoro” (Coveri, Benucci, Diadori 1998: 107), mentre il loro stile di interazione è più incentrato sugli aspetti interpersonali rispetto agli uomini, che sono maggiormente interessati ai contenuti referenziali del discorso; le donne fanno un uso abbondante di marche di cortesia, di intercalari “dubitativi” (*forse, no?*) e “assertivi” (*penso, secondo me*), che “starebbero a indicare che la donna, educata a soddisfare particolari aspettative sociali incentrate sulla sfera dei sentimenti, è poco sicura della condivisione di sottintesi e contenuti retrostante al buon andamento della conversazione, e ha bisogno di verificare e “aggiustare” il proprio giudizio e atteggiamento sull'interlocutore attraverso meccanismi di rinforzo di ciò che si dice”. (Berruto 1980:148).

Mancano, in questo settore, studi recenti e che si riferiscano specificamente alla realtà italiana; bisogna inoltre tenere conto che le ricerche su lingua e sessi sono velati inevitabilmente da stereotipi e pregiudizi molto radicati nella nostra cultura. Non sembra, in ogni modo, un argomento molto interessante per fini strettamente didattici, a meno che non sia inserito in una discussione più generale sulle differenze fra uomini e donne. La variazione linguistica in relazione alle classi di età oscilla fra tratti conservativi, propri degli anziani, e tratti innovativi, propri dei giovani. La variazione generazionale si interseca con altri fattori sociali, come l'appartenenza al gruppo: i ceti contadini, ad e-

sempio, risultano più conservativi rispetto ai ceti urbani. Il linguaggio giovanile si situa in un *continuum* che va dalla diafasia alla diastratia, in quanto le manifestazioni linguistiche dei giovani hanno una dimensione diastratica che si riferisce all'appartenenza a un gruppo e una dimensione diafasica, che riguarda il parlare colloquiale. L'apporto innovativo del linguaggio giovanile consiste nel parlare in modo ironico e cinico, che si realizza attraverso l'uso di disfemismi, voci lessicali dialettali e termini presi dai linguaggi settoriali con connotazione ironica o dispregiativa. Gli elementi dialettali sono usati per la loro particolare espressività, in particolare sono utilizzate le aree semantiche del turpiloquio (*incazzato* "arrabbiato", *scazzato* "annoiato"), delle caratteristiche fisiche e morali ritenute negative (*ciospa* "ragazza brutta", *pirla* "stupido") e quella del sesso (*arrapato* "eccitato", *frocio* "omosessuale"). Il linguaggio giovanile ha inoltre una sua dimensione internazionale, con ricorso a prestiti e calchi linguistici che dimostrano una conoscenza delle lingue straniere maggiore che nelle generazioni precedenti: anglicismi legati al mondo della droga (*trip*, *overdose*, *pusher...*) e alla musica amata dai giovani (*heavy metal*, *reggae-rap...*). L'influsso angloamericano si nota anche in interiezioni espressivamente marcate prese dal mondo dei fumetti (*slurp*, *splash...*) e nel lessico dell'informatica (*hardware* "aspetto fisico", è stato un *floppy* "è stato un fallimento"), con considerevoli slittamenti semantici rispetto alla voce di base (Radke 1993: 191-235). Gli ispanismi, indotti dalla vicinanza linguistica fra lo spagnolo e l'italiano, si prestano molto alla funzione ludica attraverso la coniazione di pseudo-forestierismi (*cucador* "che ci sa fare con le donne", *arrapescion* "eccitazione sessuale", *los dineros* "i soldi"). A causa del veloce ricambio generazionale, il linguaggio dei giovani è notevolmente mutevole: ogni generazione tende a differenziarsi da quella precedente, e molti neologismi cadono presto in disuso (ad esempio la parola *matusa* per indicare i genitori, che era diffusa negli anni Sessanta, ora non si usa più).

I mass media divulgano a livello nazionale le espressioni linguistiche dei singoli gruppi, come è accaduto per il lessico paninaro promulgato dalla trasmissione televisiva "Drive in" degli anni Ottanta. Le trasmissioni comiche te-

levisive, come “Striscia la notizia”, “Le iene” costituiscono un’ottima fonte per la coniazione e diffusione di nuove espressioni linguistiche; si noti la fortuna di espressioni come “attapirante”, per indicare un personaggio che ha comportamenti riprovevoli e perdenti, e “attapirato”, in riferimento a una persona immalinconita per aver patito una delusione. I giovani sono inoltre influenzati dai messaggi pubblicitari, da cui riprendono slogan, battute (*Videochiamami!*) e sigle (*CBCR* “cresci bene che ripasso”, rivolto dai ragazzi più grandi alle ragazze ancora troppo giovani), che hanno come conseguenza un accumulo di “parlare stereotipato” nell’italiano tendenziale. In ogni modo, gli studiosi concordano sul fatto che i media siano più il tramite che la fonte del linguaggio giovanile. Risulta evidente, da quanto esposto finora, che il linguaggio dei giovani riveste grande importanza per l’evoluzione dell’italiano, in quanto favorisce fortemente il mutamento linguistico. Lo studioso Edgar Radke rileva come l’italiano abbia accolto molte innovazioni lessicali provenienti dalle varietà giovanili, vocaboli che intensificano la marcatezza diafasica e informale; egli sostiene inoltre che “le varietà giovanili introducono nell’italiano elementi innovativi e, nello stesso tempo, consolidano i mutamenti in corso” (Radke1993:228). Dato che le varietà giovanili costituiscono un settore che interessa sempre gli studenti stranieri, in quanto incuriositi dal linguaggio dei loro coetanei italiani, è opportuno presentare campioni di queste varietà mediante la lettura di brani di opere di giovani scrittori contemporanei

### **3.6 La grammatica e il lessico dell’italiano neo-standard**

Due aree dell’italiano contemporaneo sono particolarmente soggette a processi di ristrutturazione: il sistema verbale e il sistema pronominale. La suddivisione dei tempi dell’indicativo, molto ampia nell’italiano standard, è ridotta, nel neostandard, a un sistema costituito da presente, imperfetto, passato prossimo o remoto quali tempi dettici, e trapassato prossimo quale tempo anaforico.



E' molto indebolito lo statuto del futuro, che perde la sua caratterizzazione temporale: il futuro semplice è sostituito dal presente indicativo (*domani vado a Milano*), mentre è molto frequente nei suoi usi modali, con valore epistemico (*saranno le dieci*) e deontico (*domani mi metterò a dieta*).

Analogamente il futuro anteriore è usato soltanto nelle varietà molto accurate di lingua, mentre nelle varietà più informali è sostituito dal futuro semplice (*quando arriverò, ti telefonerò*) e dal passato prossimo (*quando ho finito di studiare, esco*). Affrontando questo argomento con gli studenti, bisogna precisare che la sostituzione del futuro anteriore con il passato prossimo, anche se molto diffusa nel parlato, non è generalmente espressa nello scritto (Scaglione 2000-2001:8).

Anche il futuro anteriore, come il futuro semplice, ha valore modale nel neostandard: *Sarà stato Piero a telefonare?* L'imperfetto ha ampliato le sue funzioni: nel periodo ipotetico del III tipo, per esprimere una condizione e una conseguenza che non si sono verificate nel passato, sostituisce il congiuntivo e il condizionale (*se non pioveva, andavo al mare*); noto è anche il suo uso attenuativo, per rendere più cortese una richiesta (*volevo un caffè*); sostituisce, inoltre, il condizionale composto come futuro nel passato (*mi ha detto che veniva*). Uno stilema del linguaggio giornalistico è il cosiddetto "imperfetto cronistico", che esprime, sostituendo il passato prossimo o remoto, un'azione conclusa e non continuata nel passato: "tre banditi mascherati assaltavano ieri l'ufficio postale di Rimini per tentare una rapina, ma l'intervento della polizia li metteva in fuga" (Patota 2003:129). L'uso dell'imperfetto cronistico potrebbe confondere gli studenti, che hanno studiato l'imperfetto nel suo valore aspettuale di forma imperfettiva, in contrapposizione al passato prossimo e al passato remoto (forme perfettive); è, quindi, necessario precisare che il suo impiego è limitato al linguaggio giornalistico. Il passato prossimo guadagna sempre più spazi a scapito del passato remoto, che tuttavia resta vitale nelle varietà meridionali, nei contesti formali in riferimento ad eventi lontani e senza alcun riferimento con il presente, nei testi narrativi come le favole; analogamente, il trapassato prossimo ha completamente sostituito il trapassato remoto.

Il congiuntivo, nelle frasi dipendenti, è in regresso, mentre rimane vitale in quelle principali: le ottative (*smettesse di piovere!*), le dubitative (*che abbia capito male?*), le esortative con l'imperativo di cortesia (*per favore, esca!*). È usato l'indicativo in luogo del congiuntivo dopo i verbi di opinione (*Penso che hai ragione*), dopo espressioni con valore volitivo (*Bisogna che fai subito gli esercizi*), dopo espressioni con valore valutativo (*Non so se è vero*). (Scaglione 2000- 2001:10). Persiste, in ogni modo, una buona tenuta del congiuntivo nello scritto e nel parlato di tono formale: si deve far notare agli studenti che l'indicativo al posto del congiuntivo può essere accettato solo in situazioni informali.

Il condizionale è vitale nelle frasi indipendenti, soprattutto nella forma “di modestia”, che serve ad attenuare un'informazione (*le indagini potrebbero portare alla scoperta dell'assassino*) e nella forma quotativa, tipica dell'informazione giornalistica e televisiva, in cui il giornalista riporta notizie fornitegli da altri, prendendo le distanze dalla fonte che gli ha fornito l'informazione: “*Il premier avrebbe già nominato i ministri del nuovo governo*”. Nelle dipendenti, invece, è sostituito dall'imperfetto sia come futuro nel passato, sia nell'apodosi del periodo ipotetico del III tipo, come già rilevato in precedenza.

Nel campo della diatesi, si può notare l'assenza del passivo nel parlato informale, dove è sostituito da un costrutto impersonale con III persona plurale generica: *l'hanno mandato a casa* invece di *è stato mandato a casa*. È molto usato anche il passivo senza l'agente: *è stato annunciato uno sciopero dei trasporti*.

Nel settore dei pronomi stanno avvenendo ampi fenomeni di ristrutturazione e di ristandardizzazione: per quanto riguarda i pronomi personali soggetto, la triplice serie *egli/ella, esso/essa, essi, esse/lui, lei, loro* si è risolta, nell'italiano neostandard, a favore di *lui, lei, loro* in ogni tipo di parlato, anche formale, e nelle scritture che rispecchiano atti comunicativi reali: le altre forme sono relegate allo scritto piuttosto sorvegliato. L'italiano neostandard consente di estendere anche a referenti non umani l'uso di *lui, lei, loro*: “*voglio così be-*

*ne alla mia gatta che non so più stare senza di lei*". Nell'ambito dei clitici, c'è la tendenza ad estendere la forma pronominale dativale *gli* a tutte le persone: "a lui", "a lei", "a loro" (maschile e femminile, singolare e plurale). Qui è necessario fare una netta distinzione: se la forma *gli* per *loro* è accettata in più di una grammatica didattica (Berruto 2001:75), non si può dire altrettanto del maschile *gli* al posto del femminile *le*, che è tipico del parlato non sorvegliato ed è considerato errore nello scritto. Si tende, quindi, a sconsigliare il suo impiego.

Il *ci* con valore locativo sostituisce il *vi*, che è usato solo nelle scritture formali. La particella *ci* è molto diffusa in unione con i verbi *essere* e *avere* (non con valore di ausiliari), con funzione di rinforzo semantico e fonico. Digna di interesse è anche la funzione "attualizzante" di *ci* in forme come *vederci* e *sentirci*, con il significato di "vedere bene" e "sentire bene". Lo stesso *ci* si combina anche con altre forme verbali, come *entrarci*; questa forma è molto usata nel neostandard con il significato di "riguardare un argomento o una situazione": *non ti preoccupare, è una questione fra me e Marco: tu non c'entri niente* (Patota 2003: 257).

La particella *ne* ha un uso ridotto nel neostandard, dove conserva la funzione partitiva ("*quante caramelle hai mangiato? Ne ho mangiate tre*") e, in misura minore, quella di argomento ("*Sapevi che Carlo si è separato dalla moglie?*" "*No, non ne sapevo niente*"). La funzione locativa del *ne* è quasi scomparsa: in verbi come *andarsene* e *starsene*, *ne* è completamente lessicalizzato; anche la funzione di specificazione è in netto regresso, e al posto del *ne* si preferiscono costruzioni alternative: "*Conosci quel ragazzo?*" "*Sì, ma non ne ricordo il nome*" è molto meno frequente della frase: "*Conosci quel ragazzo? Sì, ma non ricordo il suo nome*". *Ne* è invece usato in verbi ed espressioni particolari, come *volverne* "essere offeso" (*non te ne voglio, ma cerca di comportarti meglio*), *non poterne più* "essere stufo di qualcuno o di qualcosa" (*che noia questa pioggia! Non ne posso più*), *andarne* "essere in pericolo" (*fà attenzione: ne va della tua reputazione*).

I clitici compaiono con frequenza nel neostandard nei verbi con riferimento personale, in cui il pronome atono è superfluo e serve solo a sottolineare la partecipazione emotiva del soggetto all'azione ( *mi sono bevuta un bicchiere di prosecco*).

Anche il settore dei pronomi relativi presenta notevoli fenomeni di semplificazione: nell'italiano parlato informale è diffusa la cosiddetta frase "relativa debole", formata da *che* come connettivo generico e ad un pronome clitico di ripresa che specifica la funzione e il caso ( *E' una situazione che non se ne può più; è un libro che ci tengo molto*). Questa forma dell'italiano tendenziale è molto marcata e il suo uso va sconsigliato, nella massima parte dei contesti, agli stranieri. E' invece accolto da alcune grammatiche il *che* usato come complemento indiretto con valore temporale: *il giorno che ci siamo conosciuti portavi gli occhiali da sole*.

Un'altra funzione del *che* è quella di connettivo subordinante generico (il cosiddetto "che polivalente"), sostitutivo di una congiunzione più esplicitamente finale o causale o consecutiva, in frasi come *Stai attento che non ti scoprano; chiudi la finestra, che fa freddo; Vieni presto, che ti aiuto a fare i compiti* (Patota 2003:80). Queste espressioni sono accettabili in un parlato non sorvegliato.

Per quanto riguarda la sintassi, il fenomeno più interessante è costituito dalla diffusione di frasi marcate, che non rispettano l'ordine tradizionale dei costituenti S(oggetto)-V(erbo)-O(ggetto), tipico dell'italiano: sono la dislocazione a sinistra, la dislocazione a destra, il *c'è* presentativo, la frase scissa. Questi ordinamenti sono dotati di particolari funzioni espressive e favoriscono specifiche esigenze comunicative del parlante. Nella dislocazione a sinistra, un costituente della frase, che costituisce il 'centro d'interesse comunicativo' (Beruto 2001:66), è anticipato rispetto agli altri e portato nella posizione del tema, per poi essere ripreso da un pronome clitico: *la mela, l'ho mangiata*. Il clitico è obbligatorio se l'elemento dislocato è un complemento oggetto, facoltativo se è un altro complemento: *Alla stazione, Piero (ci) compra i giornali*. (Scaglione 2000-2001: 20). La dislocazione a sinistra, nell'italiano parlato, sostituisce la

forma passiva. Nella dislocazione a destra (*l'ho mangiata, la mela*), l'elemento dislocato a destra è tematico ed è anticipato da un pronome clitico: questa costruzione ha la funzione di richiamare un argomento di cui si è già parlato. Il *c'è presentativo* è una costruzione costituita, nella prima parte, dal verbo *esserci*, che introduce un sintagma nominale, e, nella seconda parte, da una frase pseudorelativa: *c'è un ragazzo che bussa alla porta*, invece dell'espressione standard *un ragazzo bussa alla porta*. Il *c'è presentativo* introduce, quindi, un'informazione nuova (rema), che diventa tema della frase pseudorelativa che segue. La frase scissa consiste nella divisione della frase originaria non marcata in due parti, l'una costituita da verbo *essere* e dall'informazione nuova (il rema), l'altra introdotta da *che* più l'informazione "data": *é Piero che ha comprato il giornale*. Quando l'elemento da porre in risalto è la polarità, positiva o negativa, della frase, si ricorre alle varianti *è/non è...che*: *Non ce l'ho con te: è che mi sento male e voglio tornare a casa; Non è che voglia criticarti, ma potresti essere più gentile con lui*. (Scaglione: 2000-2001:20).

L'uso della scissa è frequente anche nelle interrogative: *Non è che verresti al cinema con me?* Tutte queste costruzioni sono molto frequenti nel parlato e vanno senz'altro presentate agli studenti stranieri, con un'attenzione particolare alla frase scissa, che presenta un maggior livello di diffusione ed è impiegata anche nello scritto, quando si vuole dare un forte rilievo al soggetto.

Nel settore lessicale, notiamo una consistente presenza di regionalismi, che forniscono vocaboli maggiormente espressivi rispetto a quelli più neutri dello standard: *balle* "sciocchezze", *far fuori* "eliminare, uccidere, rovinare", *barbone* "mendicante". In questa categoria rientrano anche i numerosi disfemismi, termini fortemente sub-standard e ora frequenti in contesti pubblici, nei giornali e nella televisione: *pirla* "sciocco", *fancazzista* "fannullone", *paraculesco* "furbo, abile nel fare i propri interessi senza darlo a vedere". Una delle direzioni dell'italiano contemporaneo è l'"eufemese", ovvero l'adozione di eufemismi politicamente corretti: *disabile*, *non vedente*, *operatore ecologico*. Il fenomeno più rilevante è, tuttavia, la massiccia proliferazione di neologismi, parole nuove usate per la loro efficacia espressiva o per il bisogno di denomi-

nare concetti e oggetti ancora sconosciuti. A questo proposito, recentemente Giovanni Adamo e Valeria Della Valle hanno scritto un dizionario formato da 2006 parole nuove, raccolte attraverso la lettura sistematica di trentanove quotidiani, e ancora non presenti nei dizionari. La stampa quotidiana, infatti, ha sempre esercitato una notevole influenza nella diffusione di modelli linguistici. I giornali costituiscono inoltre la principale fonte di diffusione dei termini presi dai linguaggi settoriali, come la medicina, l'economia e l'informatica: ad esempio, *geloterapia* "terapia del sorriso", *fisco etico* "sistema tributario che si propone un rispetto rigoroso dei principi di capacità contributiva e di uguaglianza dei contribuenti", *e-payment* "pagamento per via telematica". Come sostengono anche gli autori (Adamo, Della Valle: VII), non è facile pronosticare un sicuro attecchimento di queste neoformazioni nella pratica linguistica, perchè molto spesso i neologismi si affermano nell'uso per un certo periodo di tempo e poi scompaiono o rimangono ai margini della lingua: per esempio, il termine *deflettore*, molto in voga negli anni Sessanta per indicare il finestrino anteriore di un'automobile, ora è in disuso. La maggior parte dei neologismi citati nel testo di Adamo e Della Valle appartiene al linguaggio politico: *neomoderatismo* "linea politica che ripropone posizioni moderate", *neopopulismo* "nuova forma di populismo", *legge-chiave* "legge di importanza fondamentale per il conseguimento delle finalità del programma di governo". Molti sono i riferimenti ai personaggi di questi ultimi anni: *antibertinottiano* "che prende le distanze da Fausto Bertinotti", *berlusconizzazione* "appiattimento sui modelli proposti da Silvio Berlusconi", *bushismo* "linea e strategia politica di George W. Bush", *cossuttista* "sostenitore della linea politica di Armando Cossutta", *violantiano* "di Luciano Violante"... Altri neologismi appartengono al mondo dello spettacolo televisivo ( *calendarista* "chi ama posare per calendari fotografici", *ingabibbarsi* "rivolgersi al Gabibbo, pupazzo della trasmissione Striscia la notizia, per ottenere ragione di un torto subito", *meteorina* "annunciatrice televisiva che legge le previsioni meteorologiche") e della moda (*ingellato* "con i capelli intrisi di gel", *lampadarsi* "abbronzarsi mediante lampade a raggi Uva", *T-shirtizzare* "rendere in forma di T-shirt"). Di queste parole, 576

sono unità polirematiche: *aborto selettivo*, *custodia attenuata*, *omicidio mirato*... (Adamo, Della Valle 2005: VII).

Molte unità polirematiche sono formate con l'aggettivo "mirato" in seconda posizione: *attacco mirato*, *farmaco mirato*, *obiettivo mirato*, *strategia mirata*... Molti neologismi sono ottenuti per derivazione, tramite prefissi, suffissi o entrambi (come nel caso di *antidalemismo* "contrapposizione alla linea politica di Massimo D'Alema", *decostruttivismo*, "tendenza alla scomposizione delle linee e dei volumi in architettura", *svarechinato* "scolorito, come lavato in varechina"). Tra i suffissi, sono molto produttivi i formanti **-ismo** (*governismo* "atteggiamento di<sup>12</sup>partecipe apprezzamento delle scelte operate dal governo", *ribaltonismo* "assecondare radicali cambiamenti degli equilibri politici", *velinismo* "comportamento tipico di una velina televisiva) e -ista (*assimilazionista* "che tende all'assimilazione", *buonsensista* "ispirato dal buonsenso", *cocacolista* "bevitore abituale di coca cola; per estensione, chi si uniforma alle scelte americane").

Un solo termine è, invece, formato con il suffisso **-zione** (*profilazione* "stesura di un profilo mediante la raccolta dei dati personali e delle abitudini di qualcuno"), mentre sono molto diffusi i nomi con suffisso **-izzazione** (*bambinizzazione* "tendenza a vivere come eterni bambini", *duopolizzazione* "condizione di duopolio", *liceizzazione* "estensione della struttura didattica dei licei agli altri istituti di formazione superiore o alle università") e i verbi terminanti in **-izzare** (*adultizzare* "far diventare precocemente adulto", *gerghizzare* "parlare in gergo", *totemizzare* "esorcizzare, liberarsi di qualcosa"). Fra i prefissi, sono molto produttivi anti- (*antiansiogeno* "tendente a dissolvere gli stati d'ansia", *antibanalità* "rifiuto di ogni forma di banalità", *antinazionalista* "contrario al nazionalismo"), iper- (*iperburocratico* "soffocato dai vincoli bu-

---

<sup>12</sup> 1 Negli ultimi tempi, è molto in voga fra il popolo di Internet, in particolare fra gli scrittori di blog, il neologismo perplimere "rendere perplessi" (es: questo post mi perplime); il termine è stato coniato dal comico Corrado Guzzanti negli anni 90. Anche l'Accademia della Crusca ha dedicato la sua attenzione a questo fenomeno in espansione ([http://www.accademiadellacrusca.it/faq/faq\\_risp.php?id=4409&ctg\\_id=44](http://www.accademiadellacrusca.it/faq/faq_risp.php?id=4409&ctg_id=44)).

rocratici”, *iperliberale* “fortemente ispirato al liberalismo”, *iperottimista* “eccessivamente ottimista”), post- (*post-dottorando* “chi prosegue la propria formazione scientifica, dopo aver conseguito il titolo di dottore di ricerca”, *post-politica* “la politica italiana dopo la fine della prima Repubblica”, *post-televisivo* “che ha origine nell’uso del mezzo televisivo”) e super- (*superbonus* “gratifica economica”, *supermanovra* “manovra economico-finanziaria di rilevante entità”, *superstilista* “stilista di alta moda che gode di grande prestigio”). Nel campo della derivazione, sono presenti alcuni accorciamenti di parole inglesi, come *neocon* “neoconservatore”, *neoprog* “neoprogressista” e derivati italiani formati su basi inglesi, come *bloggista* “utente della rete telematica che compila un blog”, *gossipante* “amante del pettegolezzo”. Frequenti sono i neologismi ottenuti con il prefisso non-, che si accompagna a un aggettivo o a un nome: *non autosufficiente* “chi non è in grado di badare a se stesso”, *non-cultura* “mancanza di cultura”, *non scelta* “scelta mancata”.

Altri neologismi sono ottenuti per composizione di due o più vocaboli preesistenti. Molto diffusi sono i composti con prefissoidi come micro-, mini -, neo-: *microborghesia*, *microgiacca*, *miniborsa*, *minidollaro*, *neoclericalismo*, *neodandy*. Una novità nel campo della prefissazione è la vitalità del prefissoide euro-: *eurocolto* “permeato degli influssi culturali europei”, *euro pessimista* “pessimista nei confronti dell’integrazione europea”, *euoretorica* “slancio eccessivo nei confronti delle elezioni europee”. Diffuso è il suffissoide – poli per indicare uno scandalo, sulla scia del noto “tangentopoli”: *bancopoli* “scandalo legato al presunto coinvolgimento di alcune banche in operazioni finanziarie poco chiare”, *parentopoli* “scandalo legato a favori concessi illecitamente a familiari di politici o di personalità influenti”. Il suffissoide mantiene il valore originario e tradizionale di “città” nel termine *Querelepoli* “Il Paese delle querele”. Sono frequenti gli acronimi, ottenuti mediante la fusione di due parole che formano un’unità composta: *aristomodel* “giovane aristocratica che sfila per una casa di moda”, *Eurabia* “Europa in via di arabizzazione” (neologismo coniato da Oriana Fallaci), *docu-fictional* “sceneggiato televisivo che rappresenta episodi realmente accaduti”.



I prestiti dall'inglese non adattati sono frequenti nel linguaggio dell'economia, della tecnologia e dell'informatica: *pink fund* “fondo d'investimento a favore delle donne imprenditrici”, *pharming* “frode informatica finalizzata a carpire dati personali e riservati di altri utenti della rete telematica”, *net-addiction* “incapacità di fare a meno di Internet”. Sono presenti anche calchi semantici, che traducono fedelmente un'espressione straniera: *cibo di strada* dall'inglese “street food”, *finanza creativa* da “creative finance”, *sinistra al caviale* dal francese “gauche caviar” (Adamo, Della Valle 2005: XI). Sono diffuse le sigle, sia di origine straniera, sia italiana: *Gad* “grande alleanza democratica, coalizione dei partiti del centro-sinistra”, *Vas* “value-added service, servizio a valore aggiunto”. I puristi non vedono di buon occhio la penetrazione di prestiti dall'inglese, ritenendola un pericolo per la nostra lingua, ma le loro preoccupazioni appaiono esagerate: i prestiti non adattati non superano il 3% e non intaccano il lessico di base dell'italiano, ma sono tipici dei linguaggi settoriali e il loro uso è più diffuso nello scritto che nel parlato. Molti di loro sono, inoltre, anglolatinismi, prestiti di ritorno dal greco e dal latino. Vi sono lingue, come il francese e lo spagnolo, che hanno promulgato leggi contro l'afflusso di anglicismi: il termine *mouse*, proveniente dal linguaggio dell'informatica, è detto dai francesi *la souri* e dai spagnoli *el ratòn*. Sarebbe interessante proporre agli studenti una discussione su quest'argomento e uno scambio di opinioni sull'opportunità di legiferare sulla lingua che, come si sa, è determinata dall'uso.

### **3.7 Il repertorio e la glottodidattica**

Fino a pochi anni fa l'italiano aveva una pessima strumentazione per la didattica, il carattere difensivo delle proposte stilistiche e normative per la lingua da proporre agli stranieri veniva dal vuoto di conoscenze degli anni Cinquanta. Lo studio delle aride regole formali esaminate in astratto, che costituiva il punto di forza dell'insegnamento, derivava, come abbiamo visto, anche dall'incertezza sul modello di descrizione da adottare. Questa incertezza acu-

tizzava l'esigenza di sicurezze che gli stessi parlanti nativi avvertivano per cui era inevitabile il rifugio nel rispetto della tradizione, sia terminologica che concettuale. Oggi possediamo gli strumenti per una visione più chiara del problema poiché anche l'italiano si è dotato di una grammatica di riferimento basata su una raccolta di dati ampia e adeguata dal punto di vista descrittivo.

Oltre tutto la situazione dell'italiano, anche ora, è più di quella di altre lingue connotata da instabilità e variabilità per cui i contenuti dell'apprendimento devono risentirne e tenere conto sia del concetto di *continuum* che di *modello* e delle varietà diamesiche, diafasiche, diastratiche e diatopiche (in particolar modo delle prime due).

Come si è visto ci si sta avvicinando alla standardizzazione linguistica e culturale ma nel territorio italiano sono sempre state presenti anche minoranze etniche separate che hanno frenato questo processo e che, almeno dal punto di vista culturale, ci arricchiscono. Inoltre, accanto a una tendenza unificatrice che porta all'aumento del numero di coloro che parlano la lingua comune, si manifesta anche l'esigenza di differenziazione attraverso lo sviluppo di particolari settori di lingua per scopi specifici di alcuni gruppi, le microlingue. Si hanno così due tendenze: una *centripeta* di unificazione, più forte per i registri bassi e medio alti, e una *centrifuga* che acutizza la differenziazione interna. Tradotto in termini didattici questo significa fornire una conoscenza di lingua comune e dei livelli di divulgazione di certi settori specifici (burocratico, dei giornali, ecc.) ma anche di micro lingua a studenti con particolari finalità di studio come quelle dei soggetti di mobilità.

Partendo da tali assunti la naturale conseguenza glottodidattica è che gli apprendenti devono essere messi in grado fin dall'inizio dell'apprendimento di muoversi nello *spazio linguistico italiano* in rapporto alle varie norme, alle situazioni e agli interlocutori con cui via via si manifesta il bisogno di produrre e comprendere messaggi. Un modello che voglia tenere conto delle differenze negli usi cerca "di recuperare, nella dimensione pragmatica, il carattere della variabilità, e consente di avvicinarsi correttamente a un'analisi contrastiva che

studi, ad esempio, le equivalenze funzionali fra una norma1 e una norma2...” (Sobrero 1983: 553).

La conoscenza dei bisogni e del tipo di destinatari guida quindi alla definizione dello spazio entro il quale dovranno muoversi gli studenti e che fornirà indicazioni sui contenuti dell'apprendimento. La graduazione dell'ampliamento di questo spazio non dovrebbe seguire il processo dal più facile al più difficile ma riprendere ciclicamente gli elementi morfosintattici del sistema. Occorre applicare il concetto di progressione anche al tipo di varietà da insegnare: se all'inizio dell'apprendimento l'esigenza primaria è quella di parlare con i nativi è utile presentare una morfosintassi propria di una varietà parlata; se alla fine del processo di apprendimento vi è la necessità studiare su testi italiani o sostenere interazioni molto formali in cui le sfumature della lingua giocano un ruolo primario, la morfosintassi deve essere quella dello scritto, dello “standard”; se infine gli scopi della comunicazione sono specifici per certi domini del sapere, la morfosintassi sarà quella della micro lingua interessata (e non ci si limiterà al lessico che costituisce solo uno dei livelli di decifrazione).

Fino a pochi anni fa si faceva grammatica solo della lingua scritta e dell'insegnante, che era l'unico modello, oggi per grammatica si intende una conoscenza appropriata di forme, variabili ugualmente valide e della loro correttezza di uso in base alla situazione di comunicazione al di là dell'idioletto e di uno standard monolitico.

Una proposta di spazio linguistico oggetto di apprendimento potrebbe delinearsi così:

- Italiano neo standard o dell'uso medio fin dai livelli elementari;
- Italiano standard e italiano neo standard o dell'uso medio nei livelli avanzati;
- *Italiano regionale e dialetti* (solo come riconoscimento) nei livelli superiori.

Va da sé che le varietà apprese fin dai primi livelli non vanno abbandonate ma studiate con approfondimenti successivi e esercitazioni al passaggio

dall'una all'altra in funzione delle diverse situazioni comunicative. Inoltre si deve differenziare fra insegnamento in Italia e all'estero: riguardo a quest'ultimo nei primi momenti non è bene presentare troppo spesso varianti ma occorre dare un modello "certo" che non disorienti.

### **3.8 Lingua scritta e parlata**

Sotto la spinta dei fattori a cui si accennava nei paragrafi precedenti si è avuto un lungo processo di unificazione linguistica consistente, come afferma Nencioni (1987), nel *sovrapporsi della lingua nazionale ai dialetti locali* e nel formarsi di un bilinguismo sempre più esteso ma, malgrado le annose questioni sulla lingua, solo negli ultimi anni (e in gran parte per l'impulso della televisione) l'italiano è diventato davvero lingua parlata. Il fatto che oggi in Italia si riproponga ancora il problema del parlato è dovuto all'impetuosità con cui si è avuto questo processo che altrove, per esempio in Inghilterra e in Francia, avvenne a partire dal medioevo (si pensi alla riduzione della morfosintassi). In questi paesi fu presa norma dalla società colta contemporanea così, come giustamente pensava il Manzoni a proposito del francese, che fra la lingua degli scrittori e quella della conversazione non si ebbe il divario profondo che si è avuto invece da noi. L'italiano, a differenza del francese, è caratterizzato da costanza e continuità di struttura dal medioevo all'età moderna proprio perché non è mai stato lo strumento comunicativo dell'intera società. È ciò che permette di accedere abbastanza agevolmente a un testo di Petrarca e non ad uno di Rabelais, ma crea altri problemi.

Inoltre, l'impiego della lingua orale e di quella scritta hanno avuto differenti distribuzioni in città e in campagna e la diffusione di varietà urbane nelle campagne ha prodotto complesse stratificazioni.

In situazione di LS/L2 è più difficile avere una idea chiara del parlato che per sua natura ha una sintassi "meno regolare" dello scritto, irregolarità dovuta a due fattori:

Il primo è che il concetto di regolarità si è formato in italiano sullo scritto, varietà che la tradizione di studi grammaticali ha considerato a lungo come l'unica;

Il secondo è che è più facile descrivere lo scritto il quale per la sua caratteristica di essere fissato su carta è più accessibile del parlato.

Negli ultimi anni il dibattito sulla lingua parlata e su quella scritta si è approfondito grazie soprattutto agli studi sulla prima che hanno dato un notevole stimolo per la ricerca: l'attenzione è dovuta alla sua diffusione in quanto LM e nella sfera della quotidianità. Ormai si differenzia il parlato dei testi letterari, anche teatrali, da quello di una conversazione, si ha coscienza che gran parte degli esempi di parlato prodotti dai manuali e dalle grammatiche sono costruiti su un falso parlato, pianificato, privo di spontaneità, riconducibile allo scritto (per una chiara classificazione di parlato e scritto si veda il noto saggio di Nencioni 1983).

Tuttavia è anche vero che oralità e scrittura si stanno avvicinando anche per opera di un più diffuso alfabetismo e le semplici etichette parlato/scritto non bastano più, per esempio, nella scelta di testi per la didattica. Anzi, spesso si ha l'illusione di esporre la classe a un parlato-parlato e invece i materiali sono più vicini allo scritto che al parlato (per esempio il radiogiornale, certi servizi radiofonici, quelli opzionali telefonici, per non citare i dialoghi costruiti *ad hoc*). Si tratta, come sostiene Dardano (1984: 176), di testi misti: "In effetti nell'epoca dei *mass media* i due mondi" [del parlato e dello scritto] interagiscono tra loro producendo una stragrande maggioranza di testi nei quali si riscontra un'effettiva cooperazione tra le due modalità d'uso della lingua. Così, di giorno in giorno, si consolida e si estende un settore di "testi misti", che nella nostra società gode di grande fortuna come mezzo interpretativo e come modello di rappresentazione".

Per rappresentare il parlato nella sua dimensione effettiva occorre però analizzarlo a partire dal rapporto grammatica/uso/norma (non solo su basi linguistiche ma di ordine comunicativo e socioculturale): su questo la ricerca non ha esaurito le sue indagini, tuttavia il dibattito sulla possibilità di due gramma-

tiche differenziate per lo scritto e il parlato sembra aver fornito una risposta negativa. Sono invece gli usi scritti e orali che differiscono e quindi i testi e i comportamenti (di tipo sociale e psicologico).

Non è questa la sede per riportare tutte le tesi del dibattito, quello che ci interessa qui è che se non è corretto dire che esista una grammatica del parlato diversa da quella scritta, occorre comunque tenere presenti la pressione esterna (l'atteggiamento del parlante nei confronti della lingua) e quella interna (tipologica di equilibrio).

Da qui si arriva alla conseguenza, avallata dai più recenti lavori di neuro-linguistica e psicolinguistica, che studiare una lingua non coincide con l'assunzione di pure e semplici strutture linguistiche, che è poi l'ipotesi che sottostà a tutta la presente indagine. E ne consegue ancora che il modello descrittivo esaustivo non trova più giustificazione se si accetta che la realtà linguistica è costituita da regole variabili.

Certi fatti relativi allo scritto in italiano sono dovuti a esigenze di chiarezza (non intervengono gli elementi prosodici, la situazione ...) ma altri sono consuetudini fissate nel tempo: sono un esempio i *fenomeni di enfaticizzazione* molto usati nel parlato ma considerati scorretti nello scritto. Come afferma Poggi Salani (1990:63) la frase "io, veramente, questo libro non mi piace" rappresenta un caso di irregolarità che "è in realtà regolarissimo, ossia comunissimo, nel parlato e ciò dimostra che come forma, indipendentemente da giudizi di correttezza, 'funziona', altrimenti la lingua lo eliminerebbe". Anche l'uso dei *pronomi* differisce fra scritto e parlato grazie alla proibizione nel primo di fare ripetizioni, frequenti e utili invece nel secondo: nel parlato l'impiego è ampio attraverso la ripresa in frasi scisse tipo "quel libro non l'ho comprato" ma nello scritto sono sostitutivi di concetti e sostantivi già espressi per evitare, appunto, le ripetizioni ("Non *lo* leggo").

I fatti prosodici del parlato offrono inoltre la possibilità di rompere l'ordine sintattico S+V+O dello scritto dando maggiore libertà espressiva, ma ci sono s'altronde combinazioni che sarebbero comprensibili anche nello scrit-

to e che la “norma” non ha ammesso, come frasi del tipo “tu, io non ti capisco”: irregolare ma non equivoco.

In italiano poi, il posto dell’accento è molto importante perché si ha una grande libertà con diverse realizzazioni funzionali. I troncamenti sono più frequenti nel parlato che nello scritto. Anche l’evoluzione agisce in questo e le grammatiche più vecchie testimoniano troncamenti e elisioni oggi non più frequenti.

Poiché oggi non ci basta più che gli studenti stranieri sappiano capire (leggere) le L2/LS ma vogliamo che parlino e che attraverso le interazioni entrino nelle diverse culture, è bene conoscere quale lingua si parla in Italia: il corpus del LIP<sup>13</sup> permette considerazioni utili per l’individuazione di contenuti didattici e per verificare ipotesi (perdita di vari tempi verbali, delle marche del congiuntivo, desemantizzazione, evitamento del passivo, fenomeni di enfasi, ecc.).

Infine, il dibattito più recente sulla lingua scritta riguarda i linguaggi settoriali, o microlingue. Già negli anni scorsi ci si è accorti della necessità di introdurre oltre a quella letteraria anche altre microlingue nell’insegnamento ai livelli superiori. Eppure i testi che contengono riferimenti e descrizioni di microlingue sono ancora pochi (si vedano i risultati della ricerca), fra queste quella dei giornali è senz’altro la più presente forse anche per l’impiego ampio che si fa di testi autentici di questo tipo.

### **3.9 L’italiano standard e “il nuovo standard”: problemi di definizione e di unità.**

Generalmente si chiama *standard* quella lingua che gode dell’appoggio politico o istituzionale, livellata in modo artificiale. In italiano, come si è visto, è quella formatasi per motivi culturali e politici sulle opere dei grandi scrittori del Trecento, non distinta da quella letteraria. È caratterizzata da continuità di

---

<sup>13</sup> Il LIP è il Lessico di frequenza dell’italiano parlato (Etas Libri, Milano 1993) curato da Tullio De Mauro

strutture perché non è mai stata lo strumento di comunicazione di tutti gli italiani, dunque non parlata. Per questo motivo nelle etichettazioni della nuova norma contemporanea si rifugge dal chiamarla standard dal momento che a questo aggettivo si dà il valore di uniformità che il parlato ancora oggi non avrebbe. L'opposizione standard/comune non sarebbe necessaria per Muljacic (1988: 228) secondo il quale “a differenza di certe altre culture nazionali quella italiana distingue ora bene tra i termini *lingua letteraria e lingua standard*”. Secondo alcuni addirittura non esisterebbe alcun tipo di standard, si tratterebbe solo di un ideale a cui si tenderebbe, dunque un livello di lingua astratto. Le opinioni non sono concordi: per taluni è il fiorentino emendato, per altri un insieme di sistemi diversi, altri ancora lo legano all'aspetto diatopico e diastatico. Galli De' Paratesi (1987) parla di “italiano normativo” con chiari richiami alla sua formazione a tavolino; Berruto (1987) suggerisce che lo standard nella sua accezione linguistica rappresenta l'insieme dei tratti che costituiscono modello corretto e accettato e che non sono marcati, o lo sono minimamente. Rituendo però le considerazioni di Canepari (1980) e quelle di Galli De' Paratesi, ma anche di Sgroi (1981), Sobrero-Romanello (1981), Dardano (1990) e altri, si arriva al postulato che *in Italia nessuno o quasi nessuno parla lo standard*, varietà ideale a cui si tende, che godrebbe di prestigio e si opporrebbe alle differenze sociali e geografiche. *Sembra quindi inutile insegnare agli stranieri una lingua così poco parlata e scritta dagli italiani*. D'altronde anche il modello fiorentino colto sul quale lo standard si è formato non si identifica più con la caratterizzazione dello standard, ma anzi succede che molti suoi tratti siano considerati regionali o comunque vengano avvertiti come aulici. Infine l'italiano colto possiede un prestigio più limitato di un tempo, si scontra con nuove fonti di linguaggio, con una europeizzazione non solo intellettuale e scientifica come nell'Ottocento e presenta tratti analoghi alle varietà corrispondenti di altre lingue (soprattutto il francese e lo spagnolo).

Non c'è uniformità di opinioni neppure nel definire il “*nuovo standard*”, se non che viene riconosciuto come più semplificato e privo del carattere letterario proprio dello standard, più tollerante. Per Sabatini è un “italiano dell'uso



medio” che insieme allo standard è costituito da tratti panitaliani; Mioni (1983: 515) parla di “nuovo standard nascente, creato dalla mutata interazione sociale”, strutturalmente più semplice, vicino alla parlata colloquiale e fondato in termini sociali e per definirlo usa il termine “italiano tendenziale”; Berruto (1987) riprende molti tratti descritti da Sabatini per illustrare il “neostandard” ma nel nucleo substandard del suo modello troviamo anche l’italiano colloquiale” intimamente legato al primo. Secondo Dardano (1986a: 170) “si tende ad un nuovo standard, privo di connotazioni letterarie e simile allo standard di altre lingue europee [...]. Il ponte tra il vecchio e il nuovo è costituito oggi dalla lingua comune: una lingua priva di pregiudizi puristici, aperta a varianti colloquiali e regionali [...], moderatamente europeizzante (soprattutto nel settore tecnologico). Tale lingua realizzata è l’ideale a cui tendono molti: è l’italiano diffuso dalla televisione, dal cinema e dalla stampa; è l’italiano dei centri di potere nella sua versione divulgativa; è l’italiano che possiede il più alto grado di accettabilità e di consenso [...]. Questa lingua comune è una varietà medio-alta che funge da cardine della nostra complessa “situazione” linguistica”.

Che si tratti di un nuovo standard, di una varietà contrapposta allo standard, o di uno standard contrapposto alla lingua letteraria (come distingue Muljačić 1988), la varietà parlata e scritta, che testimonia la raggiunta ufficialità di una uniformazione nazionale per esigenze informali e mediamente formali, quindi intimamente legata alla situazione e al canale (in diafasia e diamesia), è costituita da tratti che non possono essere ignorati per l’apprendimento di LS/L2. Anzi, la coscienza di questa varietà è fondamentale per la scelta delle strutture da respingere o da accogliere nell’insegnamento. È lo è per differenti motivi all’estero e in Italia.

### **3.10 L’italiano dell’uso medio: i motivi di una scelta**

Alcuni studiosi come Baldelli hanno osservato già anni fa che la lista di Sabatini di tratti dell’italiano dell’uso medio avrebbe potuto dare utili informazioni per la didattica, per gli insegnanti e per gli autori di manuali perché si sarebbe

avuto finalmente un modello parlato, non più solo quello dei testi drammatici. E ciò su cui si indagherà nei due capitoli successivi.

L'articolo di Sabatini del 1985 ha esercitato una notevole influenza perché giunge a una sistemazione di fatti di lingua generalmente rifiutati della norma in un'ottica di tipo sociolinguistico e tiene conto delle dimensioni diafasica e diamesica, che più di quelle diastratica e diatopica devono interessare la didattica.

Parte dei tratti di Sabatini si trovano anche in Mioni (1983) sotto l'etichetta di "italiano popolare": sparizione del congiuntivo, *che* complementatore, ecc. sono tratti di cui si è cominciato a parlare con frequenza da qualche decennio soprattutto da parte dei linguisti che si occupano del parlato.

Anche Berruto nella sua analisi dell'italiano neo-standard fa un elenco dove si ritrovano molti tratti di Sabatini; molti dei tratti di Berruto e Sabatini sono poi presenti nelle descrizioni di altri studiosi sotto l'etichetta di italiano parlato o parlato colloquiale, talvolta come italiano popolare. Fra i modelli a disposizione sono stati scelti quelli di Sabatini (1985) e di Berruto (1987) che considerano anche le variabili diafasica e diamesica e che sembrano essere i più conosciuti e diffusi, in particolare quello di Sabatini a cui si è rivolta buona parte della ricerca negli anni successivi. Inoltre, più di un modello proposto per l'italiano contemporaneo pone l'accento sul carattere sociale e geografico della variazione (Pellegrini 1975, Mioni 1975, Sanga 1978, Sobrero-Romanello 1981) che per le particolari esigenze della didattica di LS/L2 non si presta a scelte semplici. Come si è detto sopra l'importanza della sistemazione di Sabatini risiede nella attenzione alle variazioni che riguardano:

il *canale* o "modo", come più precisamente lo definisce egli stesso (ma già Halliday), che evidenzia le differenze fra scritto, parlato e trasmesso;

la *situazione*, come si sa di enorme importanza per la didattica di oggi che postula la necessità di utilizzare materiali autentici e sfruttare i mezzi tecnici, come la televisione, in qualità di catalizzatori o sussidi.

Oggi si insegna ad interagire in base ai diversi contesti situazionali, ai ruoli e agli argomenti, dunque le due variazioni, diamesica e diafasica, non possono non interessare la didattica dell'italiano agli stranieri. È pur vero che Sabatini non è il solo che negli ultimi anni abbia tenuto conto di queste variabili; De Mauro, per esempio, già nel 1980 considera l'importanza del mezzo di comunicazione. Riteniamo però che il modello di Sabatini, che differenzia schematicamente fra varietà nazionali (in cui si ammette l'italiano di uso medio) e varietà non nazionali, sia il più semplice da proporre a chi non si occupa dei fatti di lingua come specialista: in molti corsi di didattica dell'italiano e di formazione e aggiornamento abbiamo presentato vari modelli ed è risultato senza dubbio il più comprensibile e utilizzabile per i fini immediati della didattica, che non sono quelli della ricerca storica e sociolinguistica. Non si tratta quindi di una preferenza originata da giudizi di merito ma da criteri di utilità e semplicità.

Tuttavia, nella scelta del *corpus* per la nostra indagine sulle grammatiche per stranieri non si è tenuto conto di tutti i 35 tratti dell'"uso medio" ma si è data la precedenza a quelli presenti anche in altre descrizioni.

## **Capitolo quarto**

### **La lingua dei corsi per stranieri**

#### 4.1 L'indagine

In questo capitolo l'indagine condotta sui contenuti grammaticali dei testi destinati all'insegnamento dell'italiano come L2/LS.

Nei manuali, nelle guide, nelle introduzioni per l'insegnante il problema dell'apprendimento di tipo formale non viene sempre affrontato esplicitamente ma si danno di preferenza consigli sull'approccio e sullo sfruttamento del testo. Via via che l'indagine prendeva forma si è dovuto quindi abbandonare il livello esplicito di rilevamento dei dati per investigare sempre più su quello implicito. Al di là dei fatti di lingua, presi nella loro singolarità, si è cercato di mantenere un piano di osservazione globale: nelle schede compilate alcune *categorie* sono state raggruppate per verificare quali descrizioni di sociolinguistica e di linguistica storica siano state utilizzate nei manuali, ma non si è indagato in particolare sui modelli teorici grammaticali forniti dalla linguistica, né su quanto è stato ritenuto degli approcci della storia della metodologia per il ruolo della grammatica.

Luogo di elezione dell'indagine è stata dunque l'esemplificazione della regola confrontata, naturalmente, con la presentazione di essa, quando ve ne era.

Abbiamo già insistito sulla necessità di partire dalle esigenze e dalle motivazioni di studio degli apprendenti per la fissazione dei contenuti. Ora, le in-

dagini motivazionali che abbiamo commentato nei capitoli precedenti hanno chiaramente indicato un ambito di interessi che non è solo quello scritto ma prevalentemente orale, che deve servire per intrattenere relazioni con i nativi, fruire delle produzioni di massa, ecc. Ci si può chiedere a tale proposito se si debba adottare un unico modello o più modelli poiché lo straniero che vive all'estero non può avvalersi di quelli che fornisce la realtà in cui si trova immerso: deve in qualche modo venire in contatto con essi in situazione di apprendimento e allo stesso tempo ha necessità di confrontarsi con regole ben precise<sup>14</sup>. Certo è necessario che sia però, fin dai primi momenti di studio, cosciente che la realtà è assai complessa e che sia indotto, almeno sul piano ricettivo, a distinguere fra le principali varietà nazionali. Per questo motivo l'indagine insiste nel rilevamento dei più frequenti modelli proposti e della loro distribuzione in base ai livelli, ma soprattutto di quanto sia proposto il parlato e di quale tipo sia.

La massa dei dati che abbiamo raccolto è enorme e siamo stati costretti a circoscriverla con degli incroci che mettessero in evidenza la concezione normativa della lingua e l'evoluzione delle posizioni; pur avendo registrato anche quali testi considerano certi tratti ci limitiamo a commentarli globalmente perché non vogliamo fornire nessun giudizio di merito sull'opera degli autori ma solo sul tipo di lingua che essi vanno proponendo.

#### **4.1.1 Produzione complessiva e scelta del campione**

Il censimento non ha pretese di esaustività in quanto il fine non è quello di fornire una dettagliata bibliografia delle opere esistenti per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri, ma di osservare l'accoglimento delle tendenze di "ristandardizzazione". Il *corpus* bibliografico da cui sono stati selezionati il

---

<sup>14</sup> Per la soluzione del problema concordiamo con quanto affermava Baldelli già nel lontano 1983 (149): "considerazioni didattiche ci spingono a proporre nella fase iniziale dell'apprendimento un modello soltanto, non però come modello esclusivo, ma come modello ideale standardizzato ad hoc, magari molto permissivo e sensibile a molte o a tutte le alternative, e comprensivo delle regole comuni a tutti i parlanti".

campione è di circa 250 testi, anche se il campione ideale, cioè di testi di cui si hanno riferimenti bibliografici ma che non ci è stato possibile reperire o che sono usciti dopo che l'indagine è stata chiusa, è molto più vasto. Sono invece 93 i testi di cui è stato analizzato il tipo di lingua.

Come *limite geografico* è stato scelto quello nazionale sia perché si presuppone più probabile il riscontro di teorie sviluppate inizialmente in Italia, sia perché nella situazione all'estero la problematica dovrebbe essere diversamente impostata tenendo conto dei criteri di contrastività, di vicinanza linguistica/culturale e dell'influenza delle scuole teoriche linguistiche e glottodidattiche dei diversi paesi.

Le *tipologie testuali*<sup>15</sup> incluse sono quelle delle *grammatiche* propriamente dette, dei *sussidi* per lo studio della grammatica, degli eserciziari e dei *corsi di lingua* dove figura la grammatica, di cui però non sono state analizzate con particolari *item* le sezioni delle attività e la lingua dei testi autentici presenti.

Sono stati invece raccolti i dati ricavati dalle *conversazioni costruite ad hoc* e dagli esercizi di tipo strutturale perché si supponeva di trovarvi un riscontro delle scelte normative dal momento che si tratta di campioni di lingua creati con lo scopo di spiegare/introdurre/affiancare ed impiegare i contenuti formali. Questi ultimi dati sono stati però considerati solo se massicciamente presenti. Quando più avanti saranno riportati esempi tratti da dialoghi e conversazioni saranno intesi sempre come testi costruiti dall'autore e mai come eventi comunicativi reali.

Non è stata fatta nessuna limitazione riguardo ai *destinatari*: sono stati inclusi manuali in cui non viene data alcuna indicazione ma che sono utilizzabili in contesto di apprendimento L2/LS e manuali destinati a studenti di madre lingua italiana che nell'introduzione specificassero la possibilità sfruttamento anche da parte di stranieri.

---

<sup>15</sup> Da ora in poi, anche se non sempre in modo appropriato, verrà utilizzato il termine MANUALE per riunire le varie tipologie, senza specificare a quale gruppo appartenga il testo analizzato (grammatica, corso, eserciziario ...), al fine di non equivocare con il concetto di TESTO in quanto occorrenza comunicativa, usato nella teoria della comunicazione e della linguistica testuale.

Quando è stato possibile sono state analizzate le prime edizioni mentre non sono state compiute particolari ricerche per appurare l'esatto numero di ristampe: quelle rivedute sono state confrontate, quando se ne è avuta la possibilità, con le prime, al fine di osservare l'evoluzione della teoria.

#### 4.1.2 Il questionario

Le schede con cui è stato analizzato ciascun testo comprende un totale di 142 *item*, alcuni con due, altri con fino a otto categorie, suddivisi in:

- una *parte tecnica* dove sono stati riportati i dati bibliografici;
- una *parte descrittiva* dove sono state raccolte informazioni di tipo glottodidattico (materiale, destinatari, obiettivi predominanti) indispensabili per il confronto degli altri dati che altrimenti non avrebbero una collocazione sulla cui base verificare le ipotesi;
- una parte che riguarda le *varietà* del repertorio presenti e quindi il rilevamento del tipo di lingua che i manuali vanno proponendo;
- una parte con i *dati* ricavati dallo spoglio che interessano più da vicino gli aspetti della *diamesia e della diafasia*, cioè la presenza di varietà legate alla situazione e al canale;
- una parte che elenca i *tratti* riscontrati, le modalità di presentazione e l'eventuale giudizio normativo dell'autore.

**STRUTTURA DELMATERIALE:** riguarda la distribuzione del materiale e la sua concezione. Chiaramente, i manuali composti da più volumi sono stati visionati in ogni loro parte. L'*item* relativo agli strumenti tecnici è stato aggiunto per l'importanza che rivestono le glottotecnologie nell'apprendimento/insegnamento di LS/L2, su cui la ricerca degli ultimi anni ha prodotto un'ampia letteratura: del laboratorio linguistico si è parlato a lungo in passato, degli audiovisivi ci si è occupati massicciamente verso la fine degli Ottanta, i contributi più recenti sono invece sulle tecnologie informatiche.



Dati bibliografici			
Autore			
Titolo			
Casa editrice		Luogo di pubblicazione	
		Anno	
Livello			
Non specificato		Progresso (B2)	
Contatto (A1)		Efficacia (C1)	
Sopravvivenza (A2)		Padronanza (C2)	
Soglia (B1)			
Numero volumi (per livello considerato)			

La DESTINAZIONE dei manuali è fondamentale per valutare le scelte contenutistiche. Per questo, oltre ad indagare sull'età e la situazione degli utenti, sono stati considerati anche i livelli di apprendimento che, oltre tutto, forniscono anche una rilevazione indiretta sulla richiesta di italiano e sulla profondità/continuità degli studi: una maggioranza di manuali per livelli elementari dovrebbe corrispondere ad un interesse per un primo contatto con la lingua/cultura italiana, viceversa una preponderanza di livelli superiori rileverebbe la presenza di un pubblico che desidera specializzarsi e fruire delle manifestazioni più alte e complesse della cultura italiana. Ciò almeno se esiste corrispondenza fra domanda e risposta.

Destinatari			
Parametri di profilo dei destinatari			
Livello linguistico		d.	Età
Livello culturale		e.	Altro
Livello di studio o professionale			
Età del destinatario			
Bambini		b. Adolescenti	c. Adulti
Livello di studio o professionale del destinatario			
Studente di scuola primaria		Studente CTP	
Studente di scuola secondaria di I grado		Commercianti	
Studente di scuola secondaria di II grado		Lavoratori	

Nell'*item* relativo allo SCOPO PRINCIPALE, oltre a considerare le quattro abilità classiche (ascolto, lettura, parlato, scrittura), è stata inserita la categoria *comunicazione globale* al fine di rilevare quando si miri all'aspetto pragmatico della lingua, alle sue funzioni (accettare un invito, accordarsi su un fatto ecc.) e a un concetto di abilità miste o integrate. Non poteva mancare, data la natura dell'indagine, lo scopo della *correttezza grammaticale*, che serve ad accertare in quale misura sia attuale un'idea della lingua straniera di tipo tradizionale, propria di quei manuali in cui la presenza della grammatica è preponderante rispetto alle altre componenti della comunicazione. E' stato aggiunto anche quello della *competenza culturale* al fine di osservare l'attenzione verso gli aspetti non strettamente linguistici della comunicazione, l'attenzione ai comportamenti sociali. Riteniamo che sia impossibile comunicare correttamente, anche in possesso di tutte le "regole della lingua", se insieme alla competenza linguistica non viene sviluppata quella culturale, anzi se le caratteristiche dell'una non vengono analizzate alla luce di quelle dell'altra. Un atteggiamento antipuristico non può non tener conto della pluralità di culture presenti sul territorio e ricollegarsi a quella delle varietà linguistiche. I manuali con concezioni stereotipiche della cultura italiana sono infatti anche quelli dove è stato riscontrato un atteggiamento analogo verso la lingua.

Infine lo scopo *traduzione* riunisce gli accenni e l'attenzione degli autori verso il livello contrastivo/comparativo poiché l'attività di traduzione costringe continuamente a riflettere sui rapporti interni fra le varie forme e strutture nell'ambito delle due lingue coinvolte, sulle dissimmetrie e i parallelismi.

L'analisi degli errori, poi, permette di fare previsioni e di spiegare eventuali fallimenti ed è correlata ai tratti delle varietà di apprendimento (per e-

sempio in italiano l'alta concentrazione di errori riguardo ai pronomi clitici deve far riflettere l'insegnante e influenzare il suo insegnamento)<sup>16</sup>.

L'analisi contrastiva potrebbe fornire, almeno a livelli già avanzati di apprendimento<sup>17</sup>, una riflessione sui rapporti dell'italiano con altre lingue e altre culture in dimensione sincronica e temporale, sulla prospettiva futura delle tendenze di ristandardizzazione in base ai principali fenomeni di deriva e di prestigio sociolinguistico. In particolare, al fine di sfruttare il *transfer* positivo, è indispensabile conoscere quali tratti sono già divenuti norma in altre lingue, specie se dello stesso ambito tipologico come lo spagnolo e il francese, e si stiano avviando ad aver uno *status* simile in italiano (si vedano in proposito gli studi di Radtke 1993a)<sup>18</sup>.

I TRATTI scelti sono per lo più di sintassi e relativi al parlato perché permettono di affrontare la tematica del rapporto norma/uso in base anche alla loro attestazione nelle scritture del passato (si veda l'analisi di D'Achille 1990). Gli aspetti morfologici presentano invece meno casi di oscillazione, dopo averne avuto per secoli e oggi non pongono molti problemi di scelta.

Fra i tratti oggetto della ricerca vi sono solo pochi che riguardano la fonologia: è stata fatta attenzione al livello di esplicitazione nelle trattazioni, ma sono rari i testi che vi dedichino almeno una unità (chiamiamo per brevità uni-

---

<sup>16</sup> Per gli ispanofoni, ad esempio, i maggiori problemi sono per i pronomi (il *ne*), certi tempi verbali, l'uso degli ausiliari e le preposizioni. Errori come “*Dottore lo saluto*”, tipici di questo pubblico, sono però comuni anche fra gli italiani, e questo dovrebbe far meditare.

<sup>17</sup> La traduzione può essere impiegata per facilitare l'analisi contrastiva e stimolare la riflessione sulla lingua. Il fatto che l'AC oggi non abbia più la rilevanza di un tempo è dovuto al motivo che gran parte della filosofia sottostante all'ipotesi contrastiva è stata tratta dalla psicologia comportamentista che si è ormai dimostrata inadeguata per l'apprendimento. Alcuni risultati possono però trovare una buona applicazione anche nell'ottica comunicativa: nell'ambito dell'analisi degli errori la mancanza di *transfer* positivo, cioè il non uso delle regole della L1 simili a quelle della L2 (per una sorta di inibizione nel mescolare le regole dei due sistemi) meriterebbe una maggiore attenzione da parte dell'insegnante, così come nel costruire una grammatica pedagogica si dovrebbe tenere conto degli evita menti più ricorrenti riguardo alle strutture che presentano maggiore difficoltà (come i citati pronomi personali).

<sup>18</sup> L'interferenza linguistica è poi accompagnata da quella culturale, che anzi interferisce a sua volta con la prima: non abbiamo potuto raccogliere dati di questo tipo ma anche questa strada andrebbe percorsa per stabilire quali rapporti possano influire direttamente nell'apprendimento (già sappiamo dell'influenza di fattori come l'età, il lavoro, il prestigio, ecc.). Su questi temi si vedano Corder (1983), Dulay-Burt-Krashen (1985) per l'AC e il valore del contesto extralinguistico, la sezione di linguistica contrastiva in Dressler-Grassi-Rinder Schjerve-Stegu (1987) e il volume SLI a cura di Calleri-Marello (1982).

tà anche quelle che in effetti sono dei capitoli), sempre iniziale, ancora più rari quelli che non esauriscono in una volta il problema. I fenomeni intonativi più ampi sono poi quasi del tutto assenti, così come d'altronde anche gli aspetti della competenza extralinguistica (si veda il modello e l'elenco di Balboni 1994a: 46): per questo motivo ci siamo limitati a *item* e su problemi "classici" di pronuncia.

Anche se le schede non prevedono una sezione specifica per il rilevamento di osservazioni sulle varietà e gli usi della lingua, si sono raccolti dati con incroci relativi alla analisi dei tratti (facoltativo, non corretto, ...) e alla parte diamesia/diafasia, o annotati nei pochi casi di accenni espliciti.

La prospettiva testuale è stata poco considerata dai manuali di impostazione grammaticale tradizionale, per questo la parte relativa alle *varietà del repertorio* pone una particolare enfasi sui tipi di testi e sul rapporto con le dimensioni diamesica e diafasica.

#### **4.2 L'analisi: schede tecniche e descrittive**

In queste pagine abbiamo riportato ampi stralci dei questionari affinché il docente che voglia continuare a sperimentare questo tipo di analisi possa farlo sui propri libri di testo o su altri di recente pubblicazione che intende adottare. Esistono, naturalmente, altre proposte di griglie e questionari che servono per far riflettere sulla prassi didattica; ognuno di questi materiali è focalizzato su un aspetto della programmazione e ha specifiche finalità, che non sono quelle della presente ricerca.

Per quanto concerne le note bibliografiche dei volumi, sono state indicizzate quelle relative alla casa editrice, all'anno di pubblicazione, al numero dell'edizione.

Il campione è sufficientemente rappresentativo ed i dati abbastanza ben distribuiti per tentare, a questo punto della ricerca, una interpretazione complessiva.

Le informazioni sulla struttura del materiale aiutano l'indagine poiché il problema dell'approccio alla grammatica è più facilmente riscontrabile se si ha

un manuale solo di grammatica o un corso con specifiche appendici e spazi ben riconoscibili, insomma se la presentazione è esplicita, anche se occorre non fermarsi a questo livello di analisi perché le scelte implicite sono comunque quasi sempre presenti nei materiali, nella selezione del tipo di lingua, negli esempi degli esercizi, e pur non avendo uno specifico spazio nel questionario vanno comunque analizzate. Questo è il motivo per cui oltre ai contenuti strettamente grammaticali si è ritenuto necessario considerare anche il tipo di testi selezionati e in particolare indagare su quelli *ad hoc* (dove i riscontri delle scelte effettuate sono più immediati).

Riguardo alla struttura del materiale:

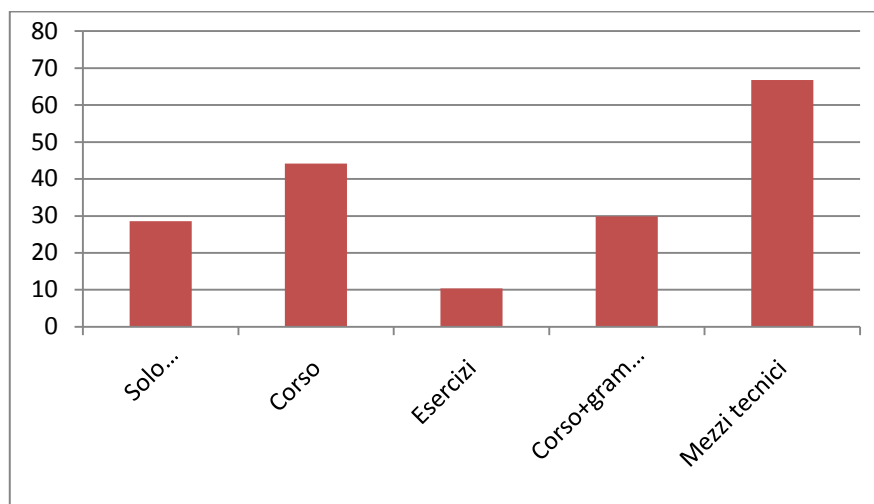
- se è *solo grammatica* contiene in genere una descrizione dei fenomeni strutturali in LM, esercizi applicativi delle regole e di traduzione, qualche volta letture. L'8,6% dei manuali è di questo tipo: si tratta di volumi con finalità di consultazione, per l'apprendimento autonomo, ma in alcuni casi di vecchie concezioni dell'apprendimento della lingua straniera;

- se si tratta di un *corso* contiene una parte o più di una dedicata alla grammatica o vi è una scansione delle unità che richiama chiaramente una suddivisione delle strutture della lingua. Il titolo dato alla parte sulle strutture fornisce un primo livello di indicazione sul tipo di approccio e sull'idea di grammatica adottati. Il 44,2 non rappresenta una percentuale molto alta se si pensa che i manuali del campione reale analizzati sono solo quelli in cui vi è qualche accenno alle strutture formali;

- il *corso più grammatica* può essere fisicamente suddiviso in due manuali, uno per lo studente e uno per l'insegnante, uno di attività e uno centrato sull'analisi della lingua, o con un'appendice: è concepito per una maggiore libertà di impiego. Solo il 10,4 è di questo tipo;

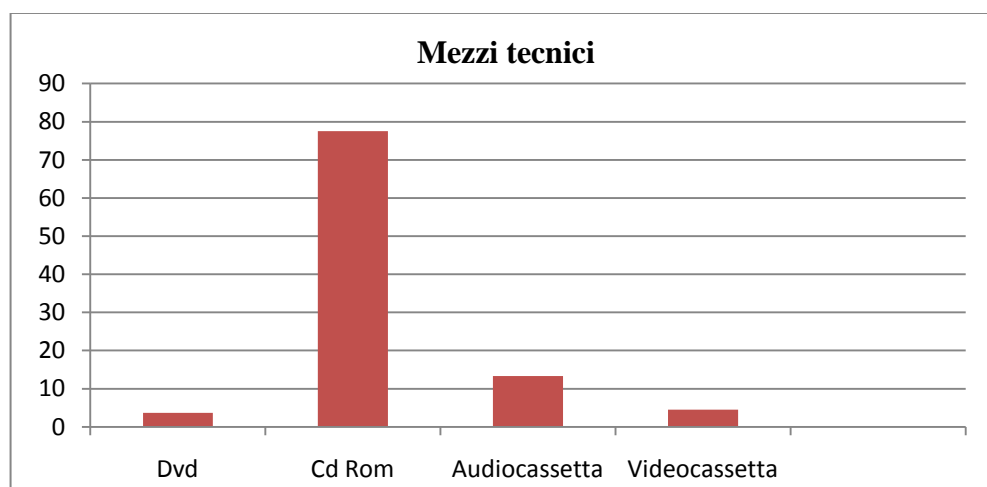
i manuali di *esercizi*, presuppongono la presenza o consultazione di un testo di riferimento non necessariamente indicato. La percentuale è di 29,9 e mostra quanto la concezione tradizionale della grammatica a cui far seguire esercizi applicativi sia ancora valida. Si tratta poi di manuali con esercizi di tipo strut-

turale generalmente poco comunicativi, non di attività che mirano a far fare con la lingua né tanto meno di tecniche che conducono alla riflessione.



La presenza di *mezzi tecnici* serve a indicare una scelta esplicita di diversi canali e di accettazione delle varietà linguistiche, occorre però vedere se sono utilizzati per dare un'aria di modernità o sfruttati per le reali loro possibilità: come *catalizzatori*, senza i quali tutto il resto del materiale non è impiegabile, o come *sussidi*, cioè di aiuto per l'operazione didattica ma non indispensabili e di cui l'insegnante può non tenere conto.

La quasi totalità dei manuali analizzati prevede l'impiego di mezzi tecnici.



Da rilevare la scarsa percentuale di materiale video. Ciò avviene perché, a meno che non si vogliano creare manuali con materiali *ad hoc* o realistici (cioè costruiti su canovaccio, recitati liberamente) e che sono costosi, è molto difficile poter impiegare a scopi didattici spezzoni di film o trasmissioni televisive, dunque testi autentici. E anzi, questo, un motivo di continue lamentele e richieste da parte degli insegnanti e degli operatori del settore che vedono frustrate le loro aspirazioni. La ricerca, tra l'altro, ha già offerto numerosi risultati sperimentali di qualità che non possono circolare liberamente proprio per motivi di *copyright* (come i lavori sull' "Italiano del cinema" di Troncarelli, Bruni, Vannini).

Una specifica scheda è stata riempita per rilevare la distribuzione della grammatica nel testo e nelle unità didattiche.

#### *Come è suddivisa*

La veste tipografica è influenzata anche dalle tendenze metodologiche e dalle idee più o meno puristiche in fatto di lingua. Fra i vari *modi per visualizzare* si hanno nei testi più recenti colori e cerchiature, simboli di richiamo, evidenziazione con bordi delle pagine, fotografie e fumetti, in quelli più vecchi titolazioni in corpo e carattere diversi del testo; le tavole strutturali sono molto utilizzate perché permettono di individuare agevolmente gli elementi trattati ma sono quasi sempre costruite in modo da non lasciare posto per annotazioni personali e presentano gli elementi esaustivamente, non danno spazio a indicazioni di tipo sociolinguistico, sono in realtà "schemi pieni". I grafici sono spesso utilizzati per i livelli morfologici, le forme verbali, le varie parti del discorso: per la trattazione dei livelli più complessi, sintattici, se ne trovano meno. Sono tuttavia anch'essi un modo semplice di presentazione rispetto alle riflessioni estese per più pagine, che possono essere facilmente scambiate per testi autentici finalizzati ad altri scopi. Si osserva che in molti manuali il livello metalinguistico delle spiegazioni è più alto di quello supposto di competenza in italiano e che sono quindi spesso illeggibili da parte dell'apprendente. Se la

grammatica è alla fine dell'unità didattica indica conferma e sintesi di punti già incontrati ed è generalmente più accessibile perché schematica.

Sono ancora molti i manuali in cui le regole sono trattate per punti distinti e ogni "unità" porta il titolo delle strutture con un procedimento lineare. Per questo motivo si è approfondito anche un altro livello di analisi:

Come e dove è trattata

Se l'unità didattica è centrata su singoli aspetti morfosintattici, sulle funzioni, sui tipi di testi, sulle situazioni (per esempio "al bar"), sulle abilità, si hanno altrettanti tipi di grammatica. Nel primo caso è probabilmente di tipo normativo, nel secondo riguarda l'uso ed è generalmente implicita, considera solo gli elementi che servono per realizzare la funzione: sono pochi i casi in cui gli aspetti funzionali contenuti nei testi vengono allargati ad altre situazioni o registri. I manuali che si basano sulla tipologia testuale non contengono generalmente molta grammatica e quando la possiedono si rivolgono per lo più al livello sintattico e a quello lessicale. Ancora meno riferimenti alle strutture formali si hanno nei manuali con unità situazionali ("Al ristorante") e suddivise in base alle abilità ("Per parlare", "Per scrivere in italiano", ecc.), che presentano modelli da imitare, per lo più frasi messe in rilievo e da reimpiegare.

Per verificare le ipotesi di partenza era molto importante osservare se il *tono* usato fosse perentorio o possibilistico: quando le informazioni sono accompagnate da parole tipo "quasi sempre", "soprattutto" ecc., si nota un'ottica aperta anche ad altre varietà, plurilinguistica; gli intenti sono di stampo puristico e monolinguistico se invece i punti descritti sono presentati con espressioni tipo "Il congiuntivo è obbligatorio nei casi ...", "La posizione del pronome è ...", o "Non è mai ...", "Si trova sempre", e se si propone una sola variante con tono di verità assoluta, senza alternative. Di queste rilevazioni è stato tenuto particolarmente conto nella sezione dell'indagine sui singoli tratti (prossimo capitolo).

Riguardo alla posizione:

- le *regole esplicite prima dei testi* si trovano per lo più nei manuali del campione e sono associate ad una assenza di unità didattica e ad un normativismo



più severo, si parte da come dovrebbe essere la lingua corretta e si scelgono/costruiscono i testi su questa regolarità;

- le *regole esplicite a posteriori*, possono essere dopo il dialogo/lettura iniziale o alla fine dell'unità didattica. Pur partendo da presupposti opposti a quelle del punto *a* non sempre sono garanzia di una visione della grammatica nel senso dell'uso, prima di tutto perché i materiali a cui fanno seguito quasi mai sono autentici e poi perché si possono estrarne anche soltanto certi elementi come spunto per presentare le strutture programmate;

- gli *esempi* tratti dai testi e/o ampliati, aggiunti, sono per lo più in forma di nota, come NB o come osservazioni, commenti occasionali. In questo gruppo spesso si trovano indicazioni sull'uso: sembra che a questo tipo di presentazione si associ la più alta percentuale di concezioni possibilistiche, non autoritarie in fatto di lingua.

I manuali tradizionali seguono una presentazione delle regole secondo classi morfologiche seguite da capitoli sulla sintassi; da un punto di vista di consultazione questa strutturazione del libro lo rende più agevole ma sembra immotivata da quello dell'apprendimento poiché è assente il concetto di ciclicità che rende possibile anche l'inserimento della variazione linguistica con il progredire dell'apprendimento, allargando da una varietà modello a più d'una.

Per quanto riguarda poi la modalità con cui le spiegazioni vengono presentate si va da spiegazioni concise, schematiche, a colpo d'occhio comprensibili, a spiegazioni discorsive che necessitano di lettura (*studio*) attenta e infine a suggerimenti indiretti (i più "nascosti" sono presentati come esempi per le attività).

Nella pratica quotidiana di classe, la scelta del momento dell'unità didattica in cui inserire la formazione della competenza linguistica è spesso influenzata dai manuali adottati per l'insegnamento oltre che dall'approccio (deduttivo o induttivo). La grammatica si trova all'interno delle unità nella stragrande maggioranza dei casi, soprattutto nei libri di testo più recenti: vi sono solo pochi esempi in cui è separata dal corso (generalmente alla fine) e in entrambe le posizioni, separata e all'interno.

La *posizione in cui viene trattata la grammatica* è importante perché permette a colpo d'occhio di individuare il tipo di approccio: infatti se la regola esplicita segue la presentazione dei fenomeni in testi e in attività o si trova alla fine dell'unità didattica si è più facilmente di fronte a un atteggiamento che favorisce l'induzione e il permissivismo per forme non normative. Viceversa, quando la trattazione degli elementi formali avviene all'inizio dell'unità si ha verosimilmente una scelta deduttiva e di forme cristallizzate. Una scheda aggiuntiva per la rilevazione del luogo di presentazione e della denominazione della grammatica è stata concepita per aver un conteggio preciso delle diverse scelte.

#### Luogo

Per quanto riguarda la posizione si rileva che è più frequente il caso di elementi grammaticali presentati *dopo la lettura o il dialogo iniziale e prima degli esercizi*, pochi sono i casi in cui si trova *alla fine dell'unità*, tutta insieme *alla fine del libro* e ancora meno *ogni due, tre ... unità* (solo in due manuali). Sta aumentando poi negli ultimi anni la pratica di riprendere più di una volta all'interno della stessa unità la trattazione grammaticale: dal confronto dei dati si ricava che questi manuali sono anche quelli con la posizione *dopo la lettura o il dialogo iniziale* e, pur con una corrispondenza meno ampia, che forniscono la presentazione *prima degli esercizi*.

#### Come è chiamata

Per quanto riguarda la denominazione le alternative sono svariate: ne sono state raggruppate quarantaquattro. Si va dal dare ad ogni capitolo il titolo dell'elemento formale che in esso viene trattato, a vari richiami al termine "grammatica": *Sintesi grammaticale, E ora la grammatica, Riflessione grammaticale, Momento grammaticale, Schede grammaticali*, di stampo normativo tradizionale. Vi è poi la serie di *Osserva e leggi, Osservate, Per + funzione* (per salutare), *Hai notato?, Occhio alla lingua, Attenzione, NB, Guarda questo*, ecc. che fa rilevare una ottica di ruolo attivo dello studente stimolato alla riflessione. Infine sembrano orientarsi verso scelte ancora più possibilistiche le denominazioni come *Ci sono vari modi per esprimere, Ci sono poi vari modi*

per ..., *Appunti grammatico-lessicali, Usi della lingua*, che richiamano l'idea della non esaustività/non assolutismo delle presentazioni, una concezione non dogmatica. Questi ultimi sono assenti nel campione e tutti concentrati nelle edizioni più recenti.

Occorre non dimenticare mai, infine, che la riflessione grammaticale deve essere direttamente proporzionale alla formazione intellettuale e infatti i testi destinati a bambini sono più semplici anche dal punto di vista della presentazione e della denominazione, oltre che da quello quantitativo.

Una considerazione a parte andrebbe fatta sull'*aspetto metalinguistico* delle presentazioni grammaticali, sia delle spiegazioni dell'insegnante che delle istruzioni contenute nei manuali per svolgere le attività<sup>19</sup>. Un ruolo importante, sul quale non è stata posta sufficiente attenzione, riveste infatti la scelta della *terminologia da adottare* in classe. Se è vero che la competenza metalinguistica rappresenta una parte della generale competenza comunicativa, è altresì innegabile che questa è direttamente proporzionale alla conoscenza della lingua materna e alla autonomizzazione dell'azione formativa. Il pubblico adulto è in grado di sopportare una terminologia tecnica anche per la presentazione degli elementi formali della lingua, non lo è invece il pubblico non adulto. Inoltre, se la lingua materna non possiede le stesse categorizzazioni di quella straniera, se non è a questa vicina tipo logicamente e se nel suo sistema pedagogico non c'è l'abitudine di esplicitazione metalinguistica, l'allusione ai termini tecnici sarà solo di impedimento. Al di là di questi problemi resta poi il fatto che se la linguistica tradizionale ha fornito definizioni lessicali ampie sulle forme linguistiche, manca tuttavia un metalinguaggio adeguato per parlare del contenuto. Per questi motivi non abbiamo dato molta importanza al tipo di definizioni dei singoli elementi strutturali<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Le posizioni sulla necessità di inserire il metalinguaggio nell'apprendimento non sono concordi (si vedano Besse e Vedovelli in Giunchi 1990).

<sup>20</sup> Si possono individuare due gruppi di categorie: il primo che serve per definire il contenuto di tipo informativo degli enunciati (per esempio spazio e tempo); il secondo che serve alla definizione dell'aspetto sociale degli enunciati e delle frasi e vi rientrano dei gruppi ampi di categorie come la *modalità* e di categorie come la possibilità e l'impossibilità (si vedano i lavori del gruppo di Pavia). Secondo il modello proposto da Balboni (1994a) dal punto di vista della psicologia co-

### 4.2.1 Destinatari e livelli

La tipologia del testo più diffuso per l'insegnamento dell'italiano come LS/L2 emerge in modo estremamente chiaro dai grafici derivanti dall'elaborazione statistica dei dati ricavati dal questionario e coincide in maniera esemplare sia con il manuale-tipo che è disponibile in libreria sia con quello che è maggiormente richiesto dallo studente che si trova in Italia a studiare la lingua.

*Destinatari adulti/bambini:* quasi il 90% dei manuali è rivolto prevalentemente agli adulti; solo il 10% è destinato in modo specifico a bambini;

*Parametri di profilo dei destinatari:* la quasi totalità dei manuali analizzati non dà alcuna indicazione sui parametri di profilo dei destinatari; solo in 3 casi viene fornita come indicazione il parametro di profilo *Livello culturale 2* in 2 casi il *Livello linguistico*;

*Livello di studio o professionale del destinatario:* nessuno dei manuali analizzati fornisce indicazioni al riguardo;

*Livello:* il questionario prevede una suddivisione in 5 livelli, che sono poi quelli previsti dal Quadro comune europeo di riferimento (QCER: 2002): A1 (Contatto) e A2 (Sopravvivenza), B1 (Soglia) e B2 (Progresso), C1 (Efficacia) e C2 (Padronanza). La frequenza di dati largamente superiore si trova al livello A1 e A2 (rispettivamente 36 e 28 occorrenze), poi ai livelli B1 e B2 (rispettivamente 18 e 9 occorrenze), con una frequenza minima dei livelli C1 e C2 (rispettivamente 3 e 1 occorrenze).

### 4.2.2 Panorama

La meta competenza riguarda un sapere esplicito del:

- perché la lingua italiana funziona in un certo modo e perché si integra con altri linguaggi;

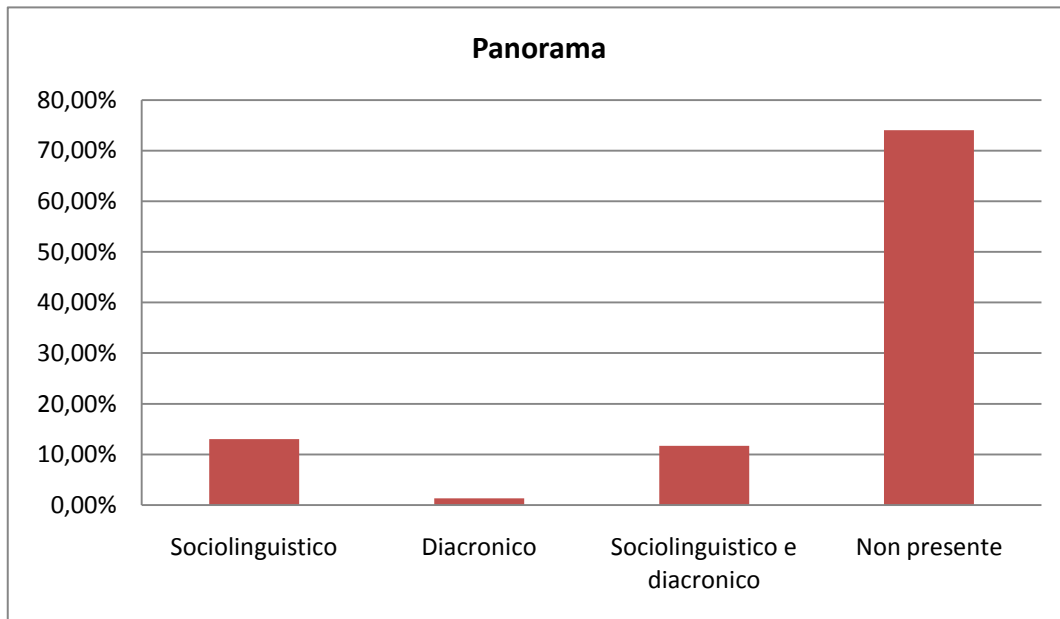
---

gnitiva si hanno due tipi: le articolazioni dichiarative (fonologia, grafemica, semantica, morfologia) e procedurali (di raccordo fra le conoscenze sintattiche e testuali).

- perché varia a seconda del contesto, cioè in base ai ruoli, scopi, argomento, luogo;
- come creare rappresentazioni mentali sotto forma di schemi che permettono di archiviare, recuperare le regole.

Tutti e tre essenziali perché permettono di padroneggiare quanto è stato interiorizzato spontaneamente, cioè di avere un *Monitor*, per continuare l'apprendimento autonomamente e concernono l'aspetto cognitivo, che non è solo metodologico ma anche contenutistico. I primi due possono essere trattati anche esplicitamente; per questo sono stati inseriti anche i dati riguardanti la presenza di sezioni dedicate a fornire indicazioni di tipo storico, cioè sull'evoluzione dell'italiano e sul concetto di norma puristica, o anche solo accenni che non trovassero una particolare collocazione. Soltanto l'1,30% dei testi fornisce questo tipo di informazione (mai in modo sistematico), anche se in molti programmi esteri si sottolinea frequentemente il valore di questa conoscenza. Si presuppone dunque che venga considerata come materia a sé stante, da non trattare unitamente all'apprendimento della lingua. Inoltre, poiché prevalgono i manuali destinati ai livelli elementari, la variazione diacronica è probabilmente legata al presupposto di uno studio avanzato e si ritiene non necessario parlarne all'inizio dello studio della LS/L2.

I testi che contengono indicazioni sia sociolinguistiche che diacroniche sono più numerosi (11,69%) ma anche in questo caso non si tratta mai di trattazioni sistematiche. Per quanto riguarda i soli dati sociolinguistici si rileva che stanno aumentando negli ultimi anni e sono più cospicui, tuttavia, nel 75% dei casi non sono presenti né accenni di tipo sociolinguistico né di tipo linguistico storico.



#### 4.3 Parti linguistiche e sociolinguistiche: canale, tipi di testi e varietà

L'apprendimento di tipo pedagogico si espande dalla grammatica ristretta (morfologia e sintassi) a quella allargata, da un primo livello referenziale, formale e semantico, a un secondo livello pragmatico, che riguarda la forza più usuale delle frasi enunciate di *routine*, e derivato quale si ha nella contravvenzione alle regole, per esempio negli scherzi, nei giochi, nel sarcasmo e nell'ironia (i più difficili da capire in LS/L2). Dal significato più convenzionale, letterale, degli enunciati la grammatica pedagogica arriverà quindi allo studio delle variazioni in base alla situazione in cui si produce la comunicazione e all'aspetto testuale che questa assume.

Inoltre, la linguistica testuale ha ampliato il campo delle osservazioni grammaticali anche a quegli elementi che assicurano la coesione e la coerenza testuale e agli aspetti funzionali situazionali, i quali sugli assi sociolinguistici della diamesia e della diafasia riguardano i tratti propri delle varietà nazionali o non nazionali a cui questa sezione indagine è dedicata.

Invece, pur inserendo il concetto di testo nella pratica didattica, spesso, anche se in misura minore oggi, lo si fa appiattendolo ad un solo tipo. Si man-

tiene l'abitudine di vendere la lingua letteraria come lingua di tutti i giorni (spesso trattando aspetti del quotidiano attraverso brani di autori). Questa tendenza di appiattare tutto a un unico registro risale forse all'Ottocento quando gli scambi fra le popolazioni non erano numerosi come oggi e la lettura di opere letterarie era spesso l'unico contatto con la lingua e la civiltà straniera (si veda il *reading method*, fra l'altro oggi rivalutato in parte per lo studio per scopi speciali). La tendenza è doppiamente forte per l'italiano che possiede di suo una tendenza normativa letteraria. Inoltre, nel caso di modelli prodotti all'estero, si osserva un conservatorismo che riflette una chiarezza di direttive da parte italiana. Eppure un corso di lingua non è affatto un corso di letteratura.

Le teorie sull'enunciazione, che sono il risultato dell'elaborazione di quelle di Jakobson, Halliday, Benveniste (fra gli altri), hanno avuto sviluppo nella scuola di ricerca francese, ma oggi si sono imposte nella didattica europea almeno in una veste che unisce gli aspetti pragmatici e formali. Questa visione del linguaggio come espressione sociale trova nella glottodidattica applicazioni nel crescente interesse per l'atteggiamento dei partecipanti all'interazione e per le diverse tipologie del testo in base alle sue funzioni ma anche ai canali in cui si realizza, al di là della frase, nel discorso. Tale impostazione non può che tradursi nell'insegnamento in una presentazione di più norme, varietà di apprendimento. Sempre all'interno delle teorie sull'enunciazione un'altra direzione di studi, quella sulle categorie grammaticali (quali la modalità, la deissi, ecc.) ha trovato in Italia un certo sviluppo nella ricerca (cfr. Ramat e il congresso di Pavia del 1993) ma non ancora nei manuali, fatta eccezione per qualche sporadica eccezione.

Occorre dunque vedere quali osservazioni vengono fatte a livello testuale e se la lingua è autentica, semplificata per fini didattici, o non autentica.

I TIPI DI TESTO presenti nei manuali sono una riprova di queste osservazioni, infatti quelli creati *ad hoc* (falsi dialoghi, letture con il solo fine di presentare le strutture a cui l'unità didattica è finalizzata, ecc.) sono il 27,3%. Solo il 15,6% dei manuali ha unicamente testi autentici, il 29,9% unisce testi autentici

e creati *ad hoc*: questi ultimi sono concepiti in funzione della presentazione degli elementi formali, quelli autentici sono generalmente all'interno dell'unità o alla fine, quindi inseriti per ampliare, motivare, presentare elementi di "civiltà".

Il problema del tipo di testo è poi direttamente collegato a quello del tipo di lingua in base ai diversi canali perché è chiaro che i testi creati *ad hoc* parlati sono un parlato-scritto, standard, senza variazioni regionali (diatopiche) o situazionali (diafasiche) quindi *l'item* TESTI che abbiamo inserito nella parte descrittiva è stato trattato insieme a quelli della sezione sulle *varietà* per poter avere una riprova dei dati.

Sono stati elaborati i dati relativi al rapporto canale – tipo di lingua e ai sottocodici (microlingue).

Suddividendo questa sezione relativamente ai tre tipi di canale (trasmesso, scritto, parlato) e al registro si sono volute osservare le scelte linguistiche dell'autore, se siano presenti varietà geografiche (all'interno del parlato), riferimenti ai ruoli sociali attraverso i registri. Oltre alla trattazione delle differenze fra codice grafico e fonico (comuni a tutte le lingue) ci sono peculiarità di ogni idioma (Coveri–Benucci-Diadori 1993) rispetto al canale e la cui evoluzione è l'oggetto di questo capitolo.

La scrittura è tradizionalmente descritta, ma alcuni manuali già includono la segnalazione di fenomeni tipici del parlato e distinguono fra vari tipi: familiare, colloquiale, ecc. Volevamo vedere se era possibile cogliere un mutamento di consapevolezza nella trattazione della dimensione diamesica che, anche se solo per tentativi isolati e non sistematici, indica lo sforzo di una visione "nuova" delle regole di grammatica, considerate non più come indicazioni di correttezza assoluta e onnicomprensiva di qualsiasi impiego ma come entità che cambiano a seconda delle intenzioni comunicative e delle situazioni. Un tale mutamento è un riconoscimento che il parlato non è una degenerazione dello scritto, ha sue caratteristiche e regolarità, anche se non una grammatica differente dallo scritto. Non abbiamo dimenticato poi l'importanza dei fattori sociali e culturali nella strutturazione delle interazioni, che dovrebbero essere



individuati, ma che non abbiamo potuto inserire nell'indagine: norme conversazionali, di presa di parola, di tono di voce, ecc. si nota tuttavia che solo in pochi testi si fa attenzione agli elementi prosodici o alla gestualità e alla mimica.

#### **4.3.1 La lingua scritta**

Sono stati scelti quattro tipi: *standard*, intendendo la varietà astratta, normativa, tipica delle grammatiche tradizionali per l'italiano a nativi; *di uso medio*, in base alla presenza di certi tratti di uso non codificati dalla norma, quelli da noi scelti e contenuti nel capitolo successivo, di crescente accettazione e di diffusione nello scritto (secondo Sabatini 1985, limitatamente ad alcuni per Serianni 1986°); della *stampa*, riferendosi alla presenza o assenza di testi di giornali e riviste, senza però analizzarne il dettaglio i tipi di lingua; *letteraria*, dove prevalgono testi tratti da autori contemporanei.

Al primo posto abbiamo la lingua standard (84,4%) seguita a distanza da quella di uso medio (35,1%), quelle della stampa e letteraria hanno rispettivamente il 37,7% e il 36,4%. Ciò dimostra che risulta ancora oggi molto più comodo descrivere la lingua scritta secondo un modello astratto che è sempre facilmente proponibile o con esempi autorevoli (autori letterari) o di grande diffusione e già ampiamente studiati come i giornali.

Sono praticamente assenti i cenni sulla punteggiatura se si esclude la mera elencazione, fra l'altro rara, dei segni, così come su altri aspetti grafici.

#### **4.3.2 Lingua parlata**

Il parlato è stato diviso in cinque punti: *standard*, in cui sono stati inseriti i dialoghi con le caratteristiche dello scritto e le indicazioni contenute nelle regole; *di uso medio*, se prevalgono tratti di questa varietà o se vi erano comunque esposizioni di ambito di uso di certi tratti nel parlato; si è aggiunto anche l'*italiano regionale* perché sono state rilevate segnalazioni di certi tratti marca-

ti o anche solo del fiorentino presentato però come varietà locale e non tradizionalmente come modello nazionale; infine i *gerghi* e i *modi di dire, idiomatica*: con questi ultimi si è voluta sottolineare l'attenzione per certi moduli del parlato che siano di un determinato gruppo di parlanti, come il linguaggio giovanile<sup>21</sup> o di certe situazioni, come talune espressioni prese a prestito dai gerghi, o anche alcuni moduli cristallizzati (sono solo in tre manuali).

Le percentuali mostrano una accoglienza di varietà non standard più ampia che per lo scritto: 68,85% italiano standard, italiano standard 53,2% italiano dell'uso medio, 26% italiano regionale, 57,1% modi di dire, idiomatica e infine 3,9% gerghi. Come si vede, lo scarto fra standard e italiano di uso è molto ridotto.

Attraverso l'elevata percentuale del punto *modi di dire, idiomatica* si rileva lo sforzo degli autori di inserire certi moduli del parlato che evidentemente avvertono in contrasto con la regola standard, attraverso la dicitura "modi di dire": molti manuali hanno intere sezioni dedicate all'idiomatica. Questi dati mostrano da una parte insicurezza nel descrivere certi tratti come propri del parlato e rispondenti a precise regole, dall'altra il segnalarli in qualche modo testimonia l'importanza ad essi attribuita e la coscienza di descrivere un parlato più vicino a quello della realtà. Negli ultimi anni, dove i tratti del parlato hanno una maggiore facilità di essere ammessi nelle descrizioni, prevalgono i proverbi e non più l'idiomatica, limitata ai veri casi di idiotismo, cioè costruzioni caratteristiche dell'italiano che non possiedono corrispondenti in altre lingue (cfr. Vietri 1990, Elia 1982).

Malgrado un miglioramento dei contenuti, nel senso di avvicinamento al parlato, si nota anche però che sono assenti descrizioni e indicazioni di tipo comparativo fra lingua parlata e lingua scritta e soprattutto sono pochi i chiarimenti sui tipi di parlato in base alle situazioni. Del resto, sappiamo quanto sia difficile descrivere il parlato poiché molti fenomeni si spiegano solo con il contesto e la situazione, e soprattutto è difficile trascrivere gli elementi proso-

---

<sup>21</sup> Per approfondire l'argomento Banfi-Sobrero (1992), Radke (1993b): in particolare Sobrero, M.A. Cortellazzo e Coveri, per quest'ultimo anche altri contributi come (19929

dici e extralinguistici (con il video si potrebbe ovviare all'inconveniente, ma abbiamo già notato quanto poco questo mezzo tecnico sia presente). Gli studi sul parlato sono oggi però abbastanza numerosi da fornire delle comode esemplificazioni: si può analizzare a distanza di anni la sua velocità attraverso registrazioni, si sa che le catene foniche sono più lunghe di un tempo (fino a 60/70 sillabe senza prendere fiato ignorando anche i punti fermi) ma vi sono maggiori ridondanze: si è data persino una etichetta che è significativa di questo cambiamento, l'*iperparlato*. È certo però che se il 53,2% rappresenta una buona percentuale ci aspettavamo di più.

### 4.3.3 Lingua trasmessa

Il trasmesso è di notevole importanza per l'apprendimento perché i mezzi non alfabetici (televisione, radio, cinema) costituiscono una buona percentuale della comunicazione odierna e hanno inciso sulla formazione linguistica italiana portando modelli unitari dove dominava il dialetto e favorendo il processo di unificazione linguistica nazionale. Anche se l'influenza del trasmesso non è andata al di là della diffusione passiva di modelli di pronuncia, la TV e la radio sono diventate lo specchio dei comportamenti linguistici degli italiani, di cui riflettono il policentrismo, oltre che il pluriculturalismo. Sono dunque i luoghi deputati per portare in classe un tipo di parlato abbastanza vicino a quello reale, quando anche non si tratti di registrazioni di parlato spontaneo. Infatti la videoregistrazione è forse la riproduzione più accettabile del parlato che non sia quello dell'insegnante perché riproduce le componenti auditiva e visiva della comunicazione.

In questo gruppo, più che osservazioni su singoli tratti, di cui molti sono in parte comuni allo scritto e in parte al parlato, si sono riunite le valutazioni sui testi in trascrizione o su quelli autentici delle cassette e dei Cd Rom. La panoramica risultante è desolante: solo il 6,49% dei manuali ha la lingua della TV e il 5,19% della *radio* (oltre tutto poi i testi che hanno le varietà dell'una sono spesso anche quelli che hanno le varietà dell'altra). Ancora meno è pre-

sente il *cinema* (1,30%) che tuttavia ha rappresentato meglio di altri mezzi l'evoluzione della lingua (e dei costumi) degli italiani, registra con puntualità tutte le novità e tiene alta la motivazione.

Nell'*item* VARIE si sono riuniti testi autentici di altri tipi di trasmesso come i telegrammi, i testi di fax, le canzoni. Queste ultime fanno alzare la percentuale che è di 23,38% ma sappiamo che anche qui le difficoltà dei diritti d'autore ne limitano l'utilizzo in didattica: infatti quasi tutte quelle trovate o sono solo in trascrizione o sono filastrocche e canzoni non attribuibili a nessuna casa di registrazione e riprodotte in studio.

Il grafico che si propone qui di seguito dovrebbe fornire una idea chiara della presenza dei tre canali, dove si osserva che ventuno testi presentano tutti i tre tipi di lingua contemporaneamente.

#### **4.3.4 Registri**

Questa sezione riguarda l'attenzione alla differenza di registri attraverso l'osservazione almeno dei due più frequenti livelli, formale/informale, ma comprende anche ulteriori differenziazioni del tipo "molto informale", "fra amici", "in famiglia" che sono stati ricondotti ai due principali.

Sono stati considerati anche i dati ricavati dai testi *ad hoc*, dalle indicazioni degli esercizi, insomma anche le trattazioni non esplicitamente rivolte al livello di formalità ma in cui si facesse in qualche modo rilevare non occasionalmente la variazione in base ai registri. Questo dato è stato poi rapportato anche al tipo di lingua più presente perché è chiaro che il registro informale sia più legato al livello dell'oralità, mentre non è vero sempre il contrario, vale a dire che la formalità non è sempre associata a testi scritti perché molti dialoghi, soprattutto quelli dei manuali del campione, usano di preferenza il registro formale.

La prevalenza netta di uno sull'altro si ha per quello formale nel 7,79% e quello informale nell'1,30% sono entrambi presenti nel 64,94%. Nel 25,97% dei casi sono assenti accenni di qualsiasi tipo e non è possibile fare rilevamen-

ti. Tuttavia i casi di maggiore attenzione si fermano al livello degli allocutivi personali e dell'imperativo. Va inoltre tenuto conto che, da autore ad autore, può variare il concetto di formalità/informalità, di "lingua di tutti i giorni" e soprattutto varia nel tempo: nei manuali del campione certe situazioni e esempi di lingua definiti informali oggi ci sembrano decisamente formali.

#### 4.3.5 Varietà presenti

In questa scheda sono state riunite e rielaborate le informazioni ricavate dalle altre, soprattutto la presenza/assenza dei tratti e l'eventuale inserimento di indicazioni o sezioni specifiche riguardo al variare della lingua rispetto all'argomento (diafasia) e al ruolo professionale (diastratia), cioè se vi siano sottocodici/microlingue. I primi tre fenomeni servono ad avere un quadro sintetico del tipo di lingua del manuale.

Quando le indicazioni erano puntuali ed esplicite si segnalato a quale varietà di uso e su quale asse sono stati iscritti i fenomeni presi in considerazione, altrimenti si è tenuto conto del contesto in cui erano citati.

I dati sono stati suddivisi in tre categorie: *sistematico*, *non sistematico*, *assente*. Nel primo e secondo caso rientrano i manuali che hanno almeno 1/6 dei tratti, nel terzo quelli che ne avevano solo alcuni e non potevano rientrare né nel primo né nel secondo caso. Le percentuali mostrano una netta prevalenza dello standard (79,22%), l'italiano regionale è trattato raramente in modo sistematico. Ci sono accenni al fiorentino e al siciliano: "Ora ora arrivò u ferryboat", "gliè un piatto co' fiocchi". I più frequenti casi di italiano regionale sono poi riferiti alla varietà umbra (forse per la provenienza di numerosi autori e per l'influsso degli studi all'Università per Stranieri di Perugia) e a quella romana. La percentuale dell'italiano di uso medio e neo standard, in cui però prevalgono trattazioni non sistematiche (33,77%), è ancora inferiore allo standard (58,45%).

I dati che più ci interessano sono quelli sul confronto fra i due periodi analizzati. Si notano percentuali abbastanza elevate per l'italiano neo standard

o di uso medio, il che conferma l'ipotesi sottostante a tutta la ricerca. Anche nelle grammatiche rivolte a stranieri l'influsso della teoria linguistica è innegabile e oggi, inoltre, si sta procedendo verso una idea "plurilinguistica" dell'italiano, fatto avvalorato dal permanere di una percentuale ancora alta di standard da cui si ricava che non sembra esserci una mera sostituzione di una varietà all'altra, ma una specializzazione di ambiti.

Per quanto riguarda le microlingue si ha la prevalenza di quella burocratica e dei giornali<sup>22</sup> (3,9% e 5,2%), seguono poi la pubblicità (2,6%) e a pari punteggio quelle della medicina e della politica (1,3%)<sup>23</sup>. In conclusione sono pochi i manuali che considerano questa variazione della lingua, solo quattro quelli che ne hanno più di una, solo due quelli con quattro microlingue presenti. Va detto inoltre che non vengono mai trattate sistematicamente, anche se in un manuale i materiali sono suddivisi in base agli argomenti e il livello di trattazione è più ampio che in altri.

---

<sup>22</sup> La frase nominale è il fenomeno più citato

<sup>23</sup> Per la definizione dell'ambito delle microlingue si sono adottati i criteri di Berruto (1987).

## **Capitolo quinto**

### **Aspetti fonetici e morfosintattici dell'italiano LS/L2**

## 5.1 I tratti analizzati

Dei tratti descritti da Sabatini e da Berruto ne sono stati scelti 24 e si è cercato anche di analizzare il grado di frequenza con cui apparivano al fine di verificare se il loro inserimento fosse casuale o intenzionale: nel questionario non sono quindi stati considerati quelli riscontrati solo una volta, a meno che non fossero sotto forma di esemplificazione/osservazione grammaticale<sup>24</sup>.

Si tratta dunque di un tentativo di identificazione del modello linguistico italiano globale dominante. Una possibile obiezione è che nei manuali per i livelli iniziali di apprendimento la porzione di lingua deve essere forzatamente ridotta e che certi tratti, soprattutto di sintassi, sono con maggiore facilità assenti. Si osserva comunque la diversa impostazione normativa: vi sono delle scelte importanti evidenti anche a questo livello (pronomi soggetto) e il tipo di varietà selezionata, anche se introdotta in modo controllato, è chiaramente identificabile. È possibile inoltre rilevare agevolmente fin dai primi livelli se la

---

<sup>24</sup> La parte del questionario sui tratti presenta 8 uscite riunite a gruppi di due: - il primo rileva semplicemente la presenza o l'assenza di considerazione dei tratti stessi, senza valutazioni di alcun genere; - il secondo è relativo al canale ma, data la scarsa presenza di trasmesso registrata nella parte descrittiva, abbiamo limitato il rilevamento solo allo scritto e al parlato; il terzo riguarda il giudizio di correttezza/non correttezza dato dagli stessi autori; - il quarto la facoltatività e l'obbligatorietà di impiego. Sono stati elaborati *value label* per ogni tratto. Si è poi proceduto al conteggio dei tratti posseduti da ogni manuale e successivamente al rilevamento della presenza di ogni tratto nell'intero *corpus*. Infine sono stati conteggiati i tratti più ricorrenti all'interno di gruppi di manuali: I) con meno di tre; II) compresi fra 3 e 6; III) fra 6 e 10; IV) fra 10 e 15.



lingua assurta a modello è invecchiata e se le preoccupazioni formali dominano su quelle comunicative.

### 5.1.1 Aspetti fonetici e morfosintattici

Sono stati accolti quattro tratti di fonetica perché il livello fonologico è l'aspetto più immediato di differenziazione e quello che ha interessato maggiormente le dispute sulla lingua. L'indagine non poteva non occuparsi della *neutralizzazione delle vocali e/o aperte/chiose* e dell'*opposizione sorde/sonore delle s/z scempie intervocaliche* che hanno riempito molte pagine di dibattito nelle grammatiche storiche e nei classici sull'argomento (Lepschy 1977, Lepschy e Lepschy 1981, Galli de'Paratesi 1984).

Anche gli altri due tratti rappresentano un dubbio non infrequente negli studenti stranieri. Il *mantenimento o la caduta della i prostetica*, che non sembra un grosso problema per gli italiani, crea ancora difficoltà in ambito LS/L2. Abbiamo ipotizzato due probabili cause: una era che i manuali la presentassero ancora come norma valida e l'altra che, pur non trovandola esplicitamente trattata nelle grammatiche, coloro che studiano l'italiano la incontrassero in certi campioni di lingua per lo più letterari e non contemporanei. La prima ipotesi è caduta poiché il tratto non è presente in alcun manuale del campione, non ne viene fatta menzione. La seconda ipotesi resta valida e fa quindi pensare che venga incontrata nei campioni di lingua letterari su cui è condotto l'apprendimento.

Il tratto *limiti all'incontro della stessa vocale (ed, ad, od)* crea anch'esso dei dubbi perché nello scritto contemporaneo l'italiano si può incontrare nella forma normativa e in quella di uso alternativamente all'interno di uno stesso testo, e l'uso varia da individuo a individuo. In tre manuali si affronta esplicitamente dichiarando la caduta della *d* eufonica, in uno è considerato facoltativo, in un altro corretto, mentre non vengono date informazioni riguardo al canale. Per il resto, nelle letture e nei dialoghi è abbastanza presente la *d* eufonica anche in assenza della stessa vocale.

I tratti morfosintattici sono stati raggruppati.

Il che polivalente connettivo generico con valore temporale, finale, consecutivo, causale, di sogg./ogg., congiunzione di frase scissa, aggettivo interrogativo/esclamativo riunisce i tratti 20 e 22 di Sabatini. Si tratta di uno dei fenomeni che più caratterizzano il parlato rispetto allo scritto, comprende sia i valori di congiunzione che di pronome relativo, mantenuti invece rigorosamente distinti nella grammatica tradizionale, ma comunque non trova una particolare attenzione nelle grammatiche storiche.

Le *forme di ingresso o connettivi* includono anche *ma, e, o* iniziali di discorso o di enunciato che Sabatini, nel suo articolo del 1990, aggiunge all'avverbio *allora*, segnale demarcativo del discorso.

*Questo/quello (anche con qui lì) e lo neutri, raro uso di ciò* si riferisce alla funzione neutra e al rafforzamento dei dimostrativi con *qui/lì*; sono stati riuniti in questo caso anche i valori di *quello* sostitutivo dell'articolo determinativo (*nei riguardi di quella ragazza che hai conosciuto*); è servito inoltre per registrare la presenza di *codesto*, non segnalato come toscano o burocratico.

Il tratto *risalita del clitico*, che riassume l'analisi della tendenza alla *proclisi pronominale*, è stato ampiamente esaminato e descritto anche se non sempre indipendentemente da altri fenomeni: spesso infatti se ne parla a proposito di quelli di enfasi o della diatesi verbale.

Fra gli aspetti descritti da Berruto sono stati osservati in *ci attualizzante* anche la prevalenza di *ci* su *vi* come avverbio di luogo e la ripresa clitica del pronome *ne*. *Ci* è un clitico con molta polisemiticità, non molto documentato nelle grammatiche descrittive, che ha aggiunto al valore locativo quello di oggetto indiretto fino a divenire un rafforzativo di certe forme verbali. Nelle grammatiche contemporanee non viene quasi mai analizzato in questa funzione se non come pleonastico. Unito ad *essere* e *avere* quando non hanno funzione di ausiliari, ha assunto grammaticalizzazione: D'Achille (1990) osserva che si può parlare di *ciavere* e *centrare* come nuovi verbi. Sul *c'è* presentativo (Berruto 1986).

I *fenomeni di enfasi* riuniscono ordini della frase non canonici che servono ad evidenziare o il tema o il rema. Si sono voluti così riunire fenomeni, su cui la terminologia è varia, in considerazione dell'effetto che producono nella comunicazione (soprattutto orale) sia per motivi pragmatici, come la difficoltà di pianificare il discorso, che testuali. Rispetto al fatto che siano più raramente presenti nello scritto D'Achille suggerisce che ciò "si può spiegare agevolmente se si considerano le caratteristiche di questo canale, il quale assicura anche visivamente, grazie alla permanenza del segnale, la connessione sintattica all'interno di ogni enunciato" (1990: 99), ma avverte anche che i testi scritti che normalmente vengono analizzati sono scarsamente situazionali. Dal punto di vista delle grammatiche normative il fenomeno sintattico della dislocazione viene per lo più considerato come un fatto stilistico su cui la censura non si è particolarmente accanita.

La *concordanza a senso* è un tratto presente anche in altre lingue romanze non frequente nello scritto ma prevalente nel parlato, già discusso dai grammatici dei secoli passati, trattato in Cortellazzo (1972) in relazione all'italiano popolare, in Sornicola (1981) e altri.

Riguardo al *declino del congiuntivo* sono stati riuniti il caso del *periodo ipotetico* del terzo tipo, reso con il doppio imperfetto indicativo, presente già in Fornaciari (1981) ma ampiamente trattato (Lepschy-Lepschy 1981, Bruni 1986, Sereanni 1986), retto da verbi estimativi, interrogativi ecc. che, come sottolinea Nencioni (1987), si fa strada "soprattutto per influenza dell'uso romanesco propagandato dalla televisione". È in posizione subordinata e forse dovuto all'ambiguità della forma verbale (ambiguità del resto molto avvertita dagli stranieri).

Non poteva mancare la trattazione dei *pronomi soggetto di terza persona* *lui, lei, loro* su cui la letteratura è ormai vasta<sup>25</sup> e che riscuotono il generale consenso nel parlato, rivalutati da Manzoni come si vede nel brano seguente,

---

<sup>25</sup> Per una introduzione al problema D'Achille (1990, anche per una bibliografia aggiornata

così come del *gli dativo unico* in cui sono stati riuniti i valori singolari femminili e plurali, ampiamente condannato dai grammatici.

“Ora” disse Tonio, “si contenti di mettere un po’ di nero sul bianco”

“Anche questa!” disse don Abbondio: “le sanno tutte. Ih! Com’è divenuto sospettoso il mondo! Non vi fidate di me?”

“come, signor curato! S’io mi fido? Lei mi fa torto. Ma siccome il mio nome è sul suo libriccio, dalla parte del debito ... dunque, giacché ha già avuto l’incomodo di scrivere una volta, così ... dalla vita alla morte ...”

(Da “I Promessi Sposi”, Firenze, *La Nuova Italia*, 1974, p. 141”)

Riguardo alla *costruzione impersonale non canonica* si è voluto soprattutto rilevare quanto l’uso toscano e il prestigio di questa varietà trovassero applicazioni nelle scelte dei manuali (*noi si va ...*) ma non sono stati esclusi il *tu* generico, parlato ma anche di scrittori contemporanei e altri tratti dalla lingua dei giornali.

Lo scarto fra la norma piena *che cosa* e le altre (*cosa interrogativo [nord]*, *che [sud]informale*) ci interessava in quanto altamente funzionale, con valore quindi pragmatico per le possibilità comunicative degli stranieri ma anche per i valori autonomi che ha assunto.

### **5.1.2 Livello di normatività**

Si nota che la prescrizione prevale nei testi del campione, dove si fa strada il concetto di scelta da parte dell’apprendente, al quale vengono forniti i mezzi per giudicare l’appropriatezza delle varietà in base alle situazioni, ai parlanti e ai canali. Nel 39, in merito al congiuntivo, si fornisce la regola “standard” ma si avverte che nel parlato, con i verbi di opinione, gli italiani spesso usano l’indicativo, in particolar modo nella lingua familiare, nella lingua comune con le interrogative indirette. Nel 69, a proposito delle forme di ingresso/connettivi, si fa rilevare per esempio la frequenza della posizione in

inizio di frase e si specificano alcuni ambiti di impiego anche per lo scritto: titoli di romanzi, di articoli di giornale, ecc. Tutto lascia pensare che tale ottica sarà sviluppata nel futuro e resa ancora più esplicita. I giudizi puristici in fatto di lingua vanno scomparendo, infatti sono pochi i tratti considerati esplicitamente non corretti e in percentuali bassissime (che vanno dall'1,3% al 5,2%), mentre i giudizi di correttezza, anche se non espliciti salvo il caso del tratto *per cui*, si trovano distribuiti in tutti i casi analizzati.

Per ciò che riguarda il livello di presenza globale dei tratti per ciascuna scheda si è confermata l'ipotesi di una considerazione dei fatti di lingua relativa all'uso non molto alta, infatti solo in un testo si ha la presenza di 15 tratti contemporaneamente; solo in uno di 14 e 13, in due di 12, in quattro di 11, in tre di 10, in cinque di 9 e in sei di 8.

La media dei tratti considerati è di 6, vale a dire  $\frac{1}{4}$  del totale; con un ulteriore incrocio si è cercato di rilevare quali fossero generalmente i più accettati. I risultati rilevano che fra i manuali con meno di tre tratti accolti quello di *lui, lei, loro soggetti* è il più presente, seguono *'sto/'sta aferetici colloquiali*, *il che polivalente* e *il declino del congiuntivo*.

Fra i testi con un numero di tratti compreso fra tre e sei i più ricorrenti sono i *fenomeni di enfasi*, *la risalita del clitico* e i *pronomi personali soggetto*. Fra i testi con un numero di tratti compreso fra sei e dieci troviamo ancora al primo posto i *pronomi personali soggetto* seguiti da *questo/quello/lo*, *dalla risalita del clitico*, e infine *il che polivalente*.

Nell'ultimo gruppo di manuali, cioè quelli con tratti fra dieci e quindici, vi è una maggiore distribuzione ma continua a prevalere il tratto *pronomi personali soggetto* insieme a *cosa/che interrogativi* (fino ad ora quasi assente) seguiti da: *ci attualizzante*, *questo/quello/lo* e *risalita del clitico*.

Le ultime statistiche intendono cercare di mostrare la distribuzione dei tratti nei tre livelli considerati (A, B e C del QCER).

Il livello che ha la maggiore concentrazione di tratti è quello Contatto (a1 e A2) con 14 tratti in un manuale, 12, 11, 10 in due manuali, 10 in uno,

seguito da quello di Sopravvivenza (B1 e B2) dove si registra il massimo di tratti (15) compresenti in un manuale (insieme 11 in un altro e 10 in due).

Questi dati sono in parte dovuti alla più alta consistenza numerica di grammatiche destinate a livelli bassi e medi che per quelli superiori, ma mostrano anche un'indubbia maggiore attenzione alle varietà di uso, più impiegate nel parlato. Vale a dire che si confermerebbe l'ipotesi fatta nei precedenti capitoli di presentare una lingua che sia caratterizzata come parlata quando gli scopi glottodidattici accordano precedenza al parlato, e cioè nelle prime fasi dell'apprendimento, e le varietà scritte e lo standard quando l'apprendimento è già avanzato e vi è la necessità di comprendere e produrre testi scritti.

Il *neo toscanismo* è presente nei testi del campione, fino al punto da accettare anche tratti ormai obsoleti: “come si chiama codesto bambino. È una varietà regionale dura da sradicare, lo si vede nella trattazione della pronuncia, nella presenza quasi costante di *codesto* fra i dimostrativi, nella forma impersonale “noi si va!”, presente anche quando sono assenti altre non canoniche, infine negli accenni espliciti alla varietà toscana. Gli esempi non sono solo di autori toscani che avrebbero potuto confondere il proprio dialetto con la lingua, ma anche di altri. È certo che le numerose descrizioni del toscano, unite al rispetto della tradizione, giocano un ruolo non indifferente nel produrre un modello sentito ancora oggi come autorevole.

## **5.2 Indicazioni in base al canale**

Questa categoria fornisce un'idea sulla specializzazione delle forme concorrenti ed è la prova della mutata concezione dell'*errore*, non considerato in senso assolutistico ma relativizzato a seconda del contesto situazionale, dei ruoli dei parlanti e del mezzo fisico attraverso il quale è trasmesso il messaggio. In molti casi si ha l'ammissione della correttezza di certe forme nel parlato mentre invece si sconsigliano nello scritto. È indubbio che questi dati si

possono rilevare anche empiricamente se si confrontano i dialoghi contenuti nei manuali della prima metà del secolo con quelli più recenti.

Senza entrare nel particolare, la stessa disposizione grafica mostra una discontinuità a livello di frase prima assente. La punteggiatura, poi, fa il resto (puntini di sospensione, esclamativi), insieme ai troncamenti, alle ripetizioni, ecc. Ma il riscontro puntuale di queste osservazioni si ha dai dati dell'indagine: la colonna relativa ai tratti indicati per il parlato mostra percentuali in assoluto più alte di quella dello scritto, dove spesso non ci sono indicazioni di nessun genere, segno che si sta riconoscendo il valore del parlato e se ne stanno individuando i caratteri che lo distinguono dallo scritto e da uno standard asettico e astratto.

### 5.2.1 Analisi dei dati

#### Aspetti fonetici

Sono tutti scarsamente presi in considerazione, vi sono dei casi – neutralizzazione delle vocali e/o chiuse/aperte e caduta delle s/z scempie intervocaliche (con preferenza della pronuncia sorda al nord) in cui si dichiara di seguire la pronuncia del nord, forse per effetto delle opinioni sul dibattito, a cui abbiamo accennato nei capitoli precedenti, ma di fatto si presenta il sistema toscano. La neutralizzazione esplicita del primo è stata rilevata in cinque testi, negli altri, vale a dire nel 93,5% dei casi, si preferisce non prendere posizioni o si mantiene il modello toscano. Non è facile fare il punto di questo fenomeno perché, come si è detto, il livello fonetico è poco presente nei manuali per stranieri. Il secondo tratto si registra in percentuale del 3,9%.

La *caduta della i prostetica davanti a s + consonante* è presente solo in un testo, per il resto non si hanno dati espliciti.

Infine il tratto *limiti all'incontro della stessa vocale (ed, ad, od)* risulta in tre testi. La percentuale complessiva è del 3,9%.

### Aspetti morfologici e sintattici

I pronomi *lui, lei, loro come soggetti* sono accettati nel 57,1% dei manuali, fra il quali nel 35,1% come unica forma presente. Riguardo alle indicazioni di uso per lo scritto e il parlato prevale quest'ultimo (18,2%). Quando rimangono anche le altre forme si incontrano quasi sempre e soltanto nei paradigmi verbali.

*Gli dativo unico (parlato ma anche scritto nei giornali, riviste, narrativa)*. Si osserva una certa oscillazione: 33,8% di sì e 22,1% di no. E' quasi sempre considerato corretto per il parlato, solo nel 5,2% dei manuali per lo scritto, e limitatamente al valore plurale, tuttavia il livello di facoltatività è abbastanza presente (15,6%). In diversi manuali, infatti, negli schemi si riporta *gli* tra parentesi ma al momento della presentazione della regola sui pronomi indiretti si ha *loro* tra parentesi: "E' l'anniversario di matrimonio di Carlo e Giovanni: gli porterò (porterò loro) una bottiglia ...).

*Preposizione + articolo partitivo*. Si attesta quasi sempre su percentuali molto basse (6,5% sì). È però indicativo che venga considerato esplicitamente non corretto nel 2,6% dei manuali, segno che alcuni autori registrano la forma anche se avvertono di non usarla. Circa la metà dei manuali, il 46,8%, presenta *fenomeni di enfasi*, mai però indicati per lo scritto, nel 20,8% si esplicita la correttezza nel parlato. Dei tre fenomeni riuniti in questo punto la *posposizione del soggetto al predicato* è il più accettato ma nei manuali più recenti si iniziano a trovare anche la descrizione della *topicalizzazione* e la frase *scissa*. Si vedano alcuni esempi: "E il caffè a quanto lo vende?", "I dolci li fa tutti lui", "Ma lo parla l'inglese adesso?".

Il *che generico (o polivalente)* con valore temporale, finale, consecutivo, causale, di *sogg./ogg*, congiunzione di frase scissa, interrogativo/esclamativo è spesso presente con il valore interrogativo/esclamativo, valore che fa alzare la percentuale delle presenze al 41,6%. Abbastanza alta, rispetto a quella di altri tratti, ma non in assoluto, è la facoltatività (10,4%). I riferimenti per l'impiego nel parlato sono il 19,5% ma allo stesso tempo il tratto non è considerato molto corretto (solo il 6,5%). In alcuni manuali vengono citati tutti i valori. Alcuni



esempi: “Vado a Potenza dai miei, che non li vedo da ...”; “Ho incontrato Carlo, che (mentre) tornava dal lavoro”, “Vi manderò una cassa di vino, che (affinché) allieti la vostra mensa”, “Mi congratulo con voi che (poiché) siete i primi)”.

*Per cui con funzione di congiunzione causale consecutiva, derivato da ellissi (spesso nominale) come altri nessi relativi.* Questo tratto è per lo più assente, non ne vengono forniti né giudizi di correttezza né indicazioni per il canale (eccetto due casi). Le sporadiche presenze registrate sono contenute per lo più nei testi e negli esercizi, senza commenti. Segno che non se ne avverte il valore pragmatico e la frequenza, tanto da non prendersi neppure cura di censurarlo.

*Interrogativi cosa/che.* Vi sono qui grosse oscillazioni (39% di sì e 20,8% di no) e una percentuale discreta di facoltatività (19,5%), non ci sono mai giudizi di scorrettezza, invece alcuni se ne hanno riguardo alla correttezza (9,1%). Spesso le due forme si trovano all'interno dello stesso testo o trattazione di regola insieme al *che cosa*.

*I connettivi e le forme di ingresso* sono invece abbastanza presenti (37,7%) e indicati per il parlato. Tuttavia ci sono dei testi che non accennano alle congiunzioni e quindi non si occupano neppure di questi fenomeni. Nelle trascrizioni dei dialoghi dei testi più recenti sono però molto frequenti e dunque se ne riconosce il valore comunicativo ma soprattutto argomentativo.

Del tanto decantato e commentato declino del congiuntivo, A. con verbi putandi, B. nelle interrogative indirette, C. con il periodo ipotetico del 3° tipo, D. nelle relative restrittive, sembrano curarsi poco gli autori di manuali per stranieri: non se ne parla nel 29,9% dei casi, i giudizi di non correttezza sono relativamente presenti (5,2%). L'accettabilità nel parlato (15,6%), la correttezza (18,2%) e la facoltatività (20,8%) hanno percentuali abbastanza cospicue per via del riconoscimento ormai diffuso dei casi B e, soprattutto, C. non è mai presente il caso A, dato d'altronde prevedibile anche per l'ambito di diffusione che è soprattutto televisivo (varietà pochissimo presente) e regionale.

Anche la *concordanza a senso, con nome collettivo singolare e predicato plurale*, è un fenomeno che non sembra preoccupare molto gli autori, eppure rappresenta uno di quei tratti di deriva già normalizzati in altre lingue e di facile interferenza (come si osserva dagli errori più frequenti degli studenti). Non è comunque ammessa, anche se il più delle volte, in maniera implicita solo il 2,6% di testi la cita a proposito del parlato.

*Ci attualizzante con avere, sentire, vedere; con significato originario di qui in entrare, capire, credere, volere.* Con il verbo *avere* è generalmente più ammesso. Questo è uno fra i tratti che negli ultimi anni vengono più considerati, anche se spesso solo nelle sezioni di idiomatica/modi di dire. La percentuale di presenza non è alta come ci si aspetterebbe (29,9%) perché in alcuni manuali è del tutto assente. È considerato corretto nel 15,6% dei casi e per lo più ascritto all'ambito del parlato (11,7%).

*Diatesi media dei verbi.* Si ritiene corretta nel 13% dei manuali, spesso confusa con la forma riflessiva, ma sono ancora abbastanza numerosi gli autori che non ne parlano affatto (18,2%) in rapporto a quelli che la citano (22,1%). Non è mai considerata adatta allo scritto, ma poco anche per il parlato (7,8%): sembra quindi che se ne abbia poca coscienza e che essi registri forse senza conoscerne il pieno valore comunicativo.

*Questo/quello (anche con qui, lì) e lo neutri, raro uso di ciò.* Riguardo a *lo* neutro sostitutivo di *ciò* si ha una percentuale di 9,1 come unica forma presente. Per il resto l'ammissione di questo e degli altri fenomeni è ampia (49,2%), consigliati più o meno implicitamente per il parlato (10,4%) e considerati corretti (13%) ma allo stesso tempo facoltativi (13%). In un testo abbondano, pur all'interno di una veste grafica e una concezione metodologica tradizionali, numerosi esempi di uso, fra cui la ripresa di *questo/quello* con *qui/li*: "Questo qui è Luigi", "Dov'è quell'articolo su Pasolini? Sul quel Panorama ...".

*Risalita del clitico: A. del si passivante; B. con verbi modali; C. con gli aspettuali (stare+gerundio/a/per); D. con andare/venire; E. con l'imperativo negativo.* Insieme al tratto pronomi personali soggetto è il più accettato

(48,1%) anche se rispetto a quello con una maggiore percentuale di facoltatività (36,4%). Va detto che la categoria B e la E sono le più ammesse e considerate corrette.

È poco presente la trattazione della *riduzione del sistema delle congiunzioni*, A. *causali (siccome, dato che, e esplicativa)*; B. *finali (perché)*; C. *interrogative (come mai, perché)*: è assente nel 39% dei manuali. Quando sono comprese nel programma dei manuali le congiunzioni vengono in genere presentate unitamente al congiuntivo per spiegarne i vari casi di impiego. Come mai e perché sono tuttavia ricorrenti nei testi, negli esercizi e nei dialoghi.

*Costruzione impersonale non canonica (con la terza persona plurale, uno, il tu generico, passivo senza agente, dice che)*. I casi di costruzione non canonica stanno aumentando nei manuali più recenti (la percentuale di presenza è di 24,7%), sono assenti valutazioni di non correttezza, gli altri fenomeni registrano percentuali non rilevanti. La soluzione *uno* è la più accettata. Un manuale riporta tutte le costruzioni: “Dicono che son solo ...”, “Uno si accorge che ...”, “Ci si riuniva...”.

La *costruzione negativa partitiva (niente+aggettivo)* è raramente citata, sia per considerarla accettabile che per biasimarla.

*/’Sto/’sta aferetici colloquiali*. Anche questo tratto è per lo più assente (nel 31,2% dei casi), solo un manuale lo cita esplicitamente come corretto per il parlato.

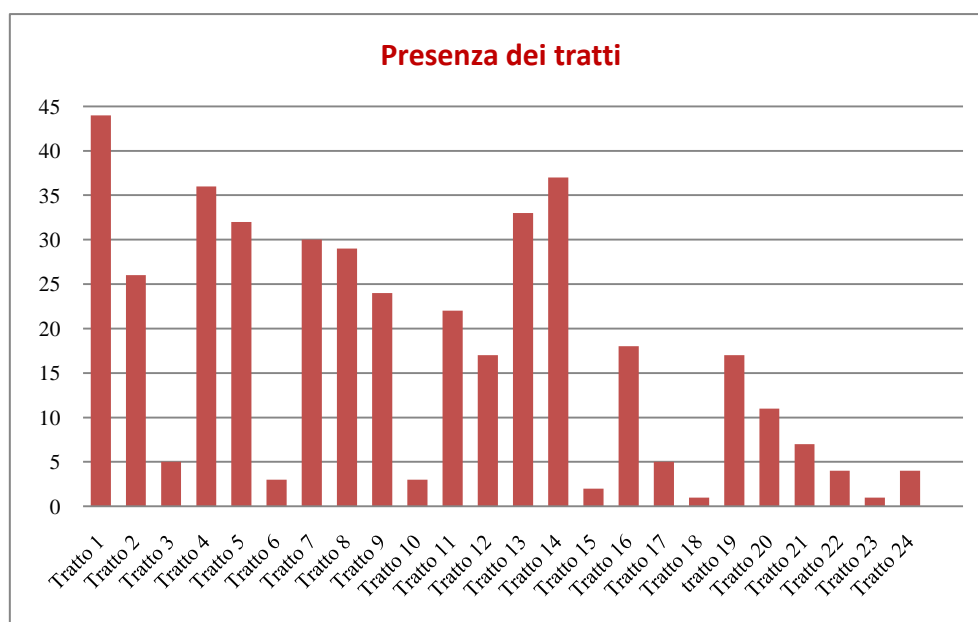
Gli *allocutivi di cortesia Lei, Voi* prevalgono rispetto alle altre forme nel 20,8% dei manuali, ma il dato contrasta con la loro accettazione che è pari al 26%. Spesso però il *loro* è presentato legato a certe situazioni e ruoli, per esempio usato dai camerieri nei dialoghi in ristoranti, ma anche in questo caso si nota un cambiamento; ci sono dialoghi, infatti, il cui i camerieri apostrofano i clienti con il *Voi*: “Buongiorno signori. Quanti siete?”. Sembra che gli autori di manuali per stranieri non abbiano prestato particolare attenzione ai

cambiamenti dell'italiano nei confronti della maggiore informalità e soprattutto nel sistema dei saluti<sup>26</sup>.

*Raro accordo del participio passato con il relativo, in presenza di essere accordo con il soggetto.* Sono pochissimi gli autori che lo sconsigliano facoltativo (3,9%) e ammettono il non rispetto delle regole (11,7%). Nei manuali però è spesso assente.

Alcuni di questi tratti sono riportati con l'etichetta di frasi idiomatiche o pleonasmii.

Il grafico seguente riassume la presenza complessiva dei tratti.



<sup>26</sup> Si veda l'articolo di Sobrero (1994: 35-42).

## **Conclusioni**

Più che delle vere e proprie conclusioni vorremmo esporre alcuni commenti che servano da sintesi a quanto è stato detto fino a qui.

Alcuni anni fa Freddi (1987:124-125) riteneva che l'insegnamento dell'italiano all'estero oscillasse "fra un residuo formalismo toscaneggiante basato su un grammaticalismo riverniciato ed un ritardato spontaneismo sessantottesco che si appiglia a nozioni non ben chiarite, quali bisogno, nozione e funzione, cioè all'apparato concettuale che sorregge il "Progetto Lingue Vive del Consiglio d'Europa". Anche se forse non si è accentuata la caratteristica funzionale-comunicativa che ci si sarebbe aspettati (limitata al *role play* e a liste di funzioni), i brani delle unità didattiche di questi ultimi anni sono generalmente di tipo colloquiale, è quasi del tutto scomparso il toscanismo di qualche decennio fa; i manuali però si sono modernizzati esteriormente ma hanno di rado mantenuto una impostazione grammatico-traduttiva o strutturalistica ancora notevole.

Alla grammatica viene comunque attribuito un ruolo e uno spazio privilegiato ma, almeno a livello superficiale, si presenta sempre meno prescrittiva e sempre più descrittiva.

La novità è rappresentata dalla crescente preoccupazione di cogliere le differenze e le specificità tra parlato e scritto soprattutto se considerati all'interno della dicotomia formale e informale; l'oralità e la scrittura vengono concepite come differenti modi di comunicazione per altrettante situazioni, come differenti norme che sviluppano le potenzialità della lingua. Restano an-

cora carenti i livelli fonologici e prosodico: si ricava dalla scarsa presenza di considerazioni, ma anche da esplicite affermazioni contenute nei manuali, che sono affidati per lo più all'insegnante, il quale funge ancora da modello unico, o ai materiali registrati (di cui pochi vanno al di là dello standard).

La ricerca ha effettivamente mostrato la fondatezza dell'ipotesi di un cambiamento di giudizi di normatività. Vi è molta maggiore sicurezza negli autori nell'includere nei loro testi forme non standard e nel cercare di proporre un parlato il più possibile vicino a quello reale. Tuttavia, vi sono ancora posizioni contrastanti riguardo al modello linguistico da adottare e ciascuno accoglie certi tratti a scapito di altri, spesso senza giustificazione. Come si è visto vi sono alcuni fenomeni che godono di maggiore popolarità ma non si può affermare che siano in assoluto preferiti da tutti coloro che hanno fatto scelte nel senso dell'uso.

Riprendendo gli aspetti dell'indagine elencati nel primo capitolo possiamo tentare di dare una risposta alle domande che ci eravamo posti.

Le varietà oggetto di apprendimento si stanno diversificando e, anche se lentamente, la didattica dell'italiano a stranieri sta andando verso un concetto di plurilinguismo, in particolare si utilizzano oggi le nozioni di sociolinguistica che riguardano il canale e il grado di formalità.

Ci si è avvicinati in modo compatto ai bisogni linguistici degli stranieri che studiano la nostra lingua e le proposte si sono specializzate nei settori di maggiore interesse. Sono pochi però i manuali destinati ad un apprendimento di livelli alti che ritengano necessario continuare a trattare fatti formali della lingua.

Si nota una maggiore rispondenza fra situazioni comunicative e repertorio linguistico proposto per realizzarle, segno di una idea della lingua meno astratta di un tempo.

Anche se non tutti i tratti sono stati accolti dagli autori, e fra questi in modo non omogeneo, si nota tuttavia un grado di normatività minore che in passato e una apertura verso la concezione dinamica della lingua. Riguardo ad alcuni di questi, come la caduta del congiuntivo con i verbi *putandi* o *gli=a lei*, il retag-

gio scolastico e le idee tradizionali sembrano ancora pesare: sono infatti fenomeni ancora considerati in molti casi “scorretti” da molti parlanti e insegnanti.



## **Bibliografia**

- AA.VV., 1983, *L'italiano come lingua seconda in Italia e all'Estero*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- AA.VV., 1995, *L'insegnamento della lingua italiana all'estero*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 1992.AA.VV., *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- Accademia della Crusca, 1987, *Gli italiani parlati. Sondaggi sopra la lingua di oggi*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Accademia della Crusca, 1997, *Gli italiani trasmessi: la radio*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Adamo G., Della Valle D., 2005, *2006 parole nuove. Un dizionario di neologismi dai giornali*, Milano, Sperling&Kupfer.
- Agati, A., 1999, *Abilità di lettura*, Torino, Paravia.
- Albano Leoni F., Maturi P., 1993, *Didattica della fonetica e parlato spontaneo*, SLI, Bulzoni, Roma.
- Albano Leoni F., 1994, *L'analisi fonica del parlato*, in De Mauro T. (a cura di), *Come parlano gli italiani*, La Nuova Italia, Firenze.
- Alfonzetti G., 1992, *Il discorso bilingue. Italiano e dialetto a Catania*, FrancoAngeli, Milano.
- Alfonzetti G., 1995, *Code switching e code mixing nell'Atlante Linguistico della Sicilia*, in Romanello M.R., Tempesta I. (a cura di), *Dialetti e lingue nazionali*, Bulzoni, Roma.
- Ambel M., 1982, *Insegnare la lingua. Quale grammatica?*, Bruni Mondadori, Milano.
- Andorno C., Ribotta P., 1999, *Insegnare e imparare la grammatica*, Torino, Paravia, Torino.
- Andorno C., 2001, *Banca Dati di Italiano L2. Progetto di Pavia*, CD Rom a cura di C. Andorno, Università di Pavia, Dipartimento di Linguistica, Pavia.

- Andorno C., Bernini G., Giacalone Ramat A., Valentini A., 2003, *Sintassi*, in Giacalone Ramat A., (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Andorno C., Bernini G., 2003, *Premesse teoriche e metodologiche*, in Giacalone Ramat A., (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Andorno C., Bosc F., Ribotta P., 2003, *Grammatica. Insegnarla e impararla*, Edizioni Guerra, Perugia.
- Antonini F., Moretti B., 2000, *Le immagini dell'italiano regionale*, Armando Dadò, Locarno.
- Bagna C., 2004, *La competenza quasi bilingue/quasi native. Le preposizioni in italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Baker C., 2001, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney.
- Balboni P.E., 1994, *Una mappa dell'insegnamento dell'italiano all'estero*, in Freddi G., (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Le Monnier, Firenze.
- Balboni P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino.
- Balboni P.E., 1999, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balboni P.E., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Edizioni Guerra, Perugia.
- Balboni P.E. (a cura di), 2000, *ALIAS. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*. Theorema, Torino.
- Balboni P. (a cura di), 2000, *Approccio alla lingua italiana per stranieri*, Petrini, Torino.
- Balboni P.E., 2000, *Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano*, in Dolci R., Celentin P., (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P.E., 2003, *Conflitti culturali in classe con studenti immigrati*, in Luise M.C., (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi. Coordinate, vol. 1*, Edizioni Guerra, Perugia.
- Baldelli I., (a cura di), 1987, *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma.
- Baldelli I., 1991, *Le sorti della lingua italiana oggi nel mondo*, in Baldelli I., da rif. B.M., *Lingua e letteratura italiana nel mondo oggi. Atti del XIII*

- Congresso A.I.S.L.L.I.*, Perugia, 30 maggio – 3 giugno 1988, Leo Olschki Editore, Firenze.
- Bandini A., Barni M., Sprugnoli I., 1999, *La CILS – Certificazione dell'italiano come lingua straniera e i pubblici dell'italiano: tradizione e innovazione nella composizione e nei bisogni*, in Vedovelli M., (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, FrancoAngeli, Pavia.
- Banfi E., Sobrero E.E. (a cura di), 1992, *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta. Regole, invenzioni, gioco*, Laterza, Roma-Bari.
- Banfi E., 1993, *Italiano come L2*, in E. Banfi (a cura di), *L'altra Europa linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Banfi E., (a cura di), 1993, *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze.
- Banfi E., 2003, *Italiano/L2 dei cinesi. Percorsi acquisizionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Bange P., 1992, *A' propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)*, "Aile" (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère).
- Barki P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M.P., Strambi B., 2003, *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra, Perugia.
- Barni M., 2001, *Le certificazioni di italiano*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Barni M., A. Villarini (a cura di), 2003, *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Barni M., 2004<sup>3</sup>, *La verifica e la valutazione*, in A. De Marco, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Carocci, Roma.
- Baroni M.R., 1983, *Il linguaggio trasparente*, Il Mulino, Bologna.
- Bazzanella C., 1994, *Le facce del parlare: un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bazzanella C. (a cura di), 2002, *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini, Milano.
- Bazzanella C., Kobau P. (a cura di), 2002, *Passioni, emozioni, affetti*, McGraw-Hill, Milano.
- Beltramo M., 2000, *Abilità di scrittura*, Paravia, Torino.
- Benucci A., 2001, *Le varietà del repertorio linguistico italiano nell'insegnamento agli stranieri*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Beretta N., F. Gatti, 1999, *Abilità d'ascolto*, Torino, Paravia, Torino.

- Bernini G., 1990, *L'acquisizione dell'imperfetto nell'italiano lingua seconda*, in Banfi E., Cordin P. (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Bulzoni, Roma.
- Bernini G., Giacalone Ramat (a cura di), 1990, *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano.
- Berretta M., 1986, *Formazione di parola, derivazione zero e varietà di apprendimento dell'italiano lingua seconda*, "Rivista italiana di dialettologia. Scuola società territorio", X.
- Berretta M., 1988, *Italienisch: Varietätenlinguistik des Italienischen. Linguistica delle varietà*, in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (a cura di), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, Niemeyer, Tübingen.
- Berretta M., 1990, *Morfologia in italiano lingua seconda*, in Banfi E., Cordin P., (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Bulzoni, Roma.
- Berruto G., Finelli T., Miletto A.M., 1983, *Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani*, in Orletti F. (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, Società editrice il Mulino, Bologna.
- Berruto G., 1985, *Per una caratterizzazione del parlato: l'italiano parlato ha un'altra grammatica?*, in Holtus G., Radtke E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte un Gegenwart*, Narr., Tübingen.
- Berruto G., 1990, *Italiano regionale, commutazione di codice e enunciati mistilingui*, in Cortellazzo M.A., Mioni A.M., *L'italiano regionale*, Bulzoni, Roma.
- Berruto G., 1980, *La variabilità sociale della lingua*, Loescher, Torino 1980.
- Berruto G., 1983, *Una nota su italiano regionale e italiano popolare*, in A.A.VV., *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pacini, Pisa.
- Berruto G., 1986, *Un tratto sintattico dell'italiano parlato: il c'è presentativo*, in Lichem K., Mara E., Knaller S. (a cura di), *Aspetti della sintassi dell'italiano contemporaneo*, Tubingen, Narr.
- Berruto G., 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Berruto G., 1999, *Fondamenti di sociolinguistica*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Berruto G., 2003, *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Berruto G., 2004<sup>10</sup>, *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Editori Laterza, Bari.
- Berruto G., 2004<sup>10</sup>, *Le varietà del repertorio*, in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Editori Laterza, Bari.

- .Berruto G., 2004, *Prima lezione di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Bertini Malgarini P., 1994, *L'italiano fuori d'Italia*, in Serianni L., Trifone P., *Storia della lingua italiana. Vol. III: Le altre lingue*, Einaudi, Torino.
- Bertocchi D., M.C. Castellani (a cura di), 2000, *Modulo di formazione per insegnanti L2*. Progetto MILIA, Sagep, Genova.
- Bertocchi D., 2003, *La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia.
- Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Bari.
- Bettoni C., 2004<sup>10</sup>, *Italiano fuori d'Italia*, in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Editori Laterza, Bari.
- Bettoni C., 2006, *Usare un'altra lingua*, Laterza, Bari.
- Bosc F., A. Malandra, 2000, *Il video a lezione*, Paravia, Torino.
- Bosc F., Conoscenti M., Corda A., Malandra A., 2001, *Il computer a lezione*, Paravia, Torino.
- Bosc F., C. Marellò (a cura di), 2005, *Formare insegnanti di italiano a stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino, Loescher.
- Brighetti C., Minuz F., 2001, *Abilità del parlato*, Paravia, Torino.
- Bruni F., 1984, *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, UTET, Torino.
- Calleri D., Chini M., Cordin P., Ferraris S., 2003, *Confronti tra l'acquisizione di italiano L1 e l'acquisizione di italiano L2*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Cantù S., G. Favaro, A. Mastromarco, 1995, *Proposta di programmazione di italiano L2 per bambini stranieri*, Centro COME, Milano.
- Cardona G.R., 1974, *La lingua della pubblicità*, Longo, Ravenna.
- Cattana A., M.T. Nesci, 2000, *Analisi e correzione degli errori*, Paravia, Torino.
- Chiantera A., 1989, *Una lingua in vendita: l'italiano della pubblicità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Chini M., 1996, *Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi*. In E. Nigris (a cura di) *Educazione interculturale in una società multietnica*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.

- Chini M., 1995, *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M., 2004<sup>3</sup>, *Interlingua: modelli e processi di apprendimento*, in De marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma.
- Ciliberti, A., 1991, *Grammatica, pedagogia, discorso*, Firenze, La Nuova Italia.
- Ciliberti, A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L., 2003, *Le lingue in classe*, Carocci, Roma.
- Cives G. (a cura di), 1990, *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Coletti V., 1993, *Storia dell'italiano letterario*, Einaudi, Torino.
- Coluccia R., 2002, *Scripta mane(n)t: studi sulla grafia dell'italiano*, Congedo, Galatina
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione*, trad. it. A cura di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze.
- Coppola D., 2000, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Edizioni ETS, Pisa.
- Corda A., C. Marellò, 1999, *Insegnare e imparare il lessico*, Torino, Paravia.
- Cordin P., 1990, *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Bulzoni, Roma.
- Cortellazzo M., 1988, *Ripartizione dialettale*, in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (a cura di), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, Niemeyer, Tübingen.
- Cortellazzo M.A., Mioni A.M., 1990, *L'italiano regionale*, Bulzoni, Roma.
- Cortellazzo M.A., 1994, *Il parlato giovanile*, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino.
- Cortellazzo M.A., 2000, *Italiano oggi*, Esedra, Padova.
- Costamagna L., 2000, *Insegnare e imparare la fonetica*, Paravia, Torino.
- Coveri L., 1988, *Lingua ed età*, in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (a cura di), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, Niemeyer, Tübingen.
- Coveri L. (a cura di), 1991, *L'italiano allo specchio. Aspetti dell'italianismo recente. Atti del primo Convegno della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, Siena, 28-31 marzo 1989*, Rosenberg&Sellier, Torino.
- Coveri L., Benucci A., Diadori P. (a cura di), 1998, *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Università per Stranieri di Siena, Bonacci, Roma.

- D'Achille, 2003, *L'italiano contemporaneo*, Il Mulino, Bologna.
- Danesi M., Di Pietro R.J., 2001, *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*, Armando, Roma.
- Danesi M., *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana-Petrini, Torino 1988.
- Dardano M., Trifone P., 1997, *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Dardano M., Trifone P., 1999<sup>3</sup>, *Grammatica italiana non nozioni di linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Demarchi C., Papa N. (a cura di), 1996, *Raccontafiaba, Percorsi di educazione interculturale*, Guerini Milano.
- De Benedetti A., F. Gatti, 1999, *Routine e rituali nella comunicazione*, Paravia, Torino.
- De Marco A. (a cura di), 2004<sup>3</sup>, *Manuali di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma.
- De Mauro T., 1990, *Il patrimonio linguistico delle nuove generazioni*, in Petter G., Tessari F. (a cura di), *I valori e i linguaggi. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Mauro T., 1994, *Come parlano gli italiani*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Mauro T., 1963, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L., 2002, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- De Mauro T., Vedovelli M., 1998, *La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione: una prospettiva alla fine degli anni '90*, "Studi Emigrazione", 123.
- Della Valle V., 2005, *Dizionari italiani: storia, tipi, struttura*, Carocci, Roma.
- Demetrio D., Favaro G., 1992, *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Demetrio D., Favaro G., 1992, *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Desideri P. (a cura di), 1995, *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Devoto G., 1971, *Profilo di storia della di linguistica italiana*, La Nuova Italia, Firenze.
- Diadori P., 2001, *L'uso didattico degli audiovisivi*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Diadori P. (a cura di), 2001, *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Diadori P., 2004<sup>3</sup>, *Bisogni, mete e obiettivi*, in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma.



- Diadori P., 1994, *L'italiano televisivo. Aspetti linguistici, extralinguistici, glottodidattici*, Bonacci, Roma.
- Dolci R., Celentin P. (a cura di), 2000, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.
- Dulay H.C., Burt M., Krashen S., 1985, *La seconda lingua*. Il Mulino, Bologna.
- Favaro G. (a cura di), 1999, *Imparare l'italiano, imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, Guerini e Associati, Milano.
- Favaro G., 2000, *In viaggio dentro la nuova lingua. Alunni neo arrivati e apprendimento dell'italiano L2*, in Balboni P.E. (a cura di), *ALIAS. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema, Torino 2000.
- Favaro G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- Favaro G., 2003, *L'italiano L2 per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: italiano per lo studio", Bergamo 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia.
- Favaro G., *Nuove parole per dire e per studiare*, Milano, Centro COME, Milano 2002.
- Freddi G. (a cura di), 1987, *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Le Monnier, Firenze.
- Freddi G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino.
- Galatolo R., Pallotti G. (a cura di), 1999, *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Galli de'Paratesi N., 1981, *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Consiglio della Cooperazione Culturale, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P., (a cura di), 2003, *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Atti del Convegno-Seminario, Bergamo, 23-25 giugno.
- Giacalone Ramat A. (a cura di), 1986, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- Giacalone Ramat A., 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.

- Giacalone Ramat A., 1992, *Educazione linguistica: L2*, in Mioni A.M., Cortelazzo M.A. (a cura di), *La linguistica italiana degli anni 1973-1986*, Bulzoni, Roma 1992.
- Giacalone Ramat A., 2003, *Il quadro teorico*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A., 2004<sup>10</sup>, *Italiano di stranieri*, in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Editori Laterza, Bari.
- Giacalone Ramat A., 1986, *Prospettive e problemi della ricerca nell'acquisizione di una seconda lingua*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), 1994, *Italiano: lingua seconda/lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso della Società Linguistica Italiana, Siena, 5-7 novembre 1992, Bulzoni, Roma.
- Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), 1994, *Italiano lingua seconda/lingua straniera*, Roma, Bulzoni.
- Gobber G. (a cura di), 1992, *La linguistica pragmatica. Atti del XXIV Convegno della SLI*, Bulzoni, Roma.
- Grassi R., A. Valentini, R. Bozzone Costa (a cura di), 2003, *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia.
- Grimaldi M., *Il dialetto rinasce in chat*, "Quaderni del Dipartimento di Linguistica", Università di Firenze, 14.
- Haller H.W., 1993, *Una lingua perduta e ritrovata. L'italiano degli anglo-americani*, La Nuova Italia, Firenze.
- Hofstede G., 1991, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw Hill England, London.
- Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (a cura di), 1988, *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, Niemeyer, Tübingen 1988.
- Klein W., Dittmar N., 1985, *Developing Grammars*, Springer, Berlin-Heidelberg, New York 1985.
- Krashen S.D., 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice Hall, New York.
- Krashen S.D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen S.D., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London-New York.
- Lavinio C. (a cura di), 2002, *La linguistica Italia alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Bulzoni, Roma.

- Lo Cascio V. (a cura di), 1990, *L'italiano in America Latina. Convegno internazionale svoltosi a Buenos Aires nei giorni 1-5 settembre 1986*, Le Monnier, Firenze.
- Lo Cascio V. (a cura di), 1990, *Lingua e cultura italiana in Europa*, Le Monnier, Firenze.
- Lo Duca M.G., 2003, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Carocci, Roma.
- Lo Duca M.G., 2003, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Maggini M., Parigi V., 1986, *Bisogni linguistici dei discenti di italiano alla Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri di Siena*, "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 2, XVIII.
- Maraschio N., 2002, *Storia della lingua italiana*, in Lavinio C. (a cura di), *La linguistica Italia alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Bulzoni, Roma.
- Marazzini C., 1994, *La lingua italiana. Profilo storico*, Il Mulino, Bologna.
- Marazzini C., 2004, *Breve storia della lingua italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Marcato C., 2002, *Dialetto, dialetti e italiano*, Il Mulino, Bologna.
- Massara S., 2001, *I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta*, in Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A., *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per arabofoni*, FrancoAngeli, Milano.
- Mastromarco A., 2002, *Imparare a leggere e scrivere in italiano L2*, Centro COME, Milano.
- Medici M., Simone R., 1971, *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero. Atti del IV Convegno internazionale di studi, Roma 1-2 giugno 1970*, Bulzoni, Roma.
- Migliorini B., 1988, *Storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze.
- Ministero degli Affari Esteri, 1981, *Indagine sulle motivazioni dell'apprendimento della lingua italiana nel mondo*, in collaborazione con l'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma.
- Mioni A. M., 1983, *L'italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione*, in AA.VV., *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pacini, Pisa.
- Muljačić Ž., 1971, *Introduzione allo studio della lingua italiana*, Einaudi, Torino.
- Nencioni G., 1983, *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato recitato*, in Nencioni G., *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Zanichelli, Bologna.
- Orioles V., 2003, *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*, Il Calamo, Roma.
- Orletti F. (a cura di), 1994, *Fra conversazione e discorso: l'analisi dell'interazione verbale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

- Pallotti G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Patota G., Pizzoli L. (a cura di), 2004, *La Certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri)*, Le Monnier, Firenze.
- Porcelli G., 1994, *Le risultanze dell'indagine*, in Freddi G. (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Le Monnier, Firenze.
- Porcelli G., 1994, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, 1983, *L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero. Atti del Convegno organizzato dai Ministeri Affari Esteri e Pubblica Istruzione, Roma 1-4 marzo 1982*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma.
- Renzi L., Cortellazzo M.A. (a cura di), 1997, *La linguistica italiana fuori d'Italia. Studi, Istituzioni*, Bulzoni, Roma.
- Sabatini F., 1985, *L'“italiano dell'uso medio” : una realtà fra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus G., Radtke E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr., Tübingen.
- Sabatini F., 1987, *L'italiano di “uso medio” : un punto di riferimento per l'insegnamento dell'italiano all'estero*, “Il Veltrò”, 3-4, XXVIII, 1984.
- Sabatini F., Raffaelli S., D'Achille P., 1987, *Il volgare nelle chiese di Roma. Messaggi graffiti, dipinti e incisi dal IX al XVI secolo*, Bonacci, Roma
- Sabatini F., 2003, *L'Italia fuori d'Italia: la prospettiva europea*, in *L'Italia fuori d'Italia. Tradizione e presenza della lingua e della cultura italiana nel mondo. Atti del Convegno di Roma, 7-10 ottobre 2002*, Salerno Editrice, Roma.
- Santagata M., 2003, *Gli strumenti per la diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero*, in *L'Italia fuori d'Italia. Tradizione e presenza della lingua e della cultura italiana nel mondo. Atti del convegno di Roma, 7-10 ottobre 2002*, Salerno Editrice, Roma.
- Santipolo M., 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET, Torino.
- Sbisà M. (a cura di), 1978, *Gli atti linguistici*, Feltrinelli, Milano.
- Serianni L., 1997, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Serianni L., 1989, *Il primo Ottocento*, Il Mulino, Bologna.
- Serianni L., 1990, *Il secondo Ottocento*, Il Mulino, Bologna.
- Serianni L., Tifone P., 1994, *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino.
- Serianni L., Trifone P. (a cura di), 1994, *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino.
- Serragiotto G., 2003, *CL.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra, Perugia.

- Sobrero A.A., 1992, *Il linguaggio giovanile degli anni '90*, Laterza, Roma-Bari.
- Sobrero A.A., 2004<sup>10</sup>, *Lingue speciali*, in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le variazioni e gli usi*, Editori Laterza, Bari.
- Sobrero A.A., 2003<sup>7</sup>; *Pragmatica*, in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Roma-Bari.
- Società Dante Alighieri, 2003, *Vivere italiano: il futuro della lingua*, Luca Sossella Editore, Roma.
- Spadaro R. (a cura di), 1999, *Italiano L2 ... e non solo. Spunti teorici ed operativi per l'insegnamento della lingua italiana agli alunni stranieri*, Provveditorato agli Studi di Milano, Milano.
- Spillner B., 1996, *Contributi della linguistica applicata alla didattica dell'italiano come lingua straniera*, "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", I.
- Strambi B., 2005, *Criteri di selezione dei testi: la competenza in uso*, in Vedovelli M. (a cura di), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci, Roma.
- Tosi A., 2000<sup>2</sup>, *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Trifone P., 2002, *L'insegnamento della lingua italiana all'estero*, in *L'Italia fuori dall'Italia. Tradizione e presenza della lingua e della cultura italiana nel mondo. Atti del convegno di Roma, 7-10 ottobre 2002*, Salerno Editrice, Roma.
- Tronconi E., 2001, *Quale italiano insegnare agli stranieri nei diversi contesti di insegnamento/apprendimento*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Valentini A., 2004, *Il ruolo della lingua materna: dall'analisi contrastiva alle varietà di apprendimento*, in Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Atti del Convegno-Seminario, Bergamo 23-25 giugno 2003, Guerra, Perugia.
- Valentini, A., 1992, *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Guerini Studio, Milano.
- Vedovelli M. (a cura di), 1998, *Linee guida CILS*, Università per Stranieri, Siena 1998.
- Vedovelli M., 1994, *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano in contesto migratorio*, "Studi di Linguistica Teorica e Applicata" XXIII (2).

- Vedovelli M., 2001, *La dimensione linguistica nei bisogni formativi degli immigrati stranieri*, in Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A., *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per arabofoni*, Franco Angeli, Milano.
- Vedovelli M., 2001, *La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma*, in Barni M., Villarini A. (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Vedovelli M., 2001, *Livelli di competenza e stadi di apprendimento nelle prospettive glottodidattiche; i progetti del Consiglio d'Europa e le certificazioni*, in M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, FrancoAngeli, Milano 2001.
- Vedovelli M., 2002, *Italiano come L2*, in C. Lavinio (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1998)*.
- Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., 2002, *L'italiano come L2*, in Lavinio C. (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Roma, Bulzoni.
- Vedovelli M., 2002, *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., 2005, *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., Villarini A., 2003, *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze didattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri*, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Vignuzzi U., 1983, *Le motivazioni dello studio della lingua italiana all'estero*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri, *L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero. Atti del Convegno organizzato dai Ministeri Affari Esteri e Pubblica Istruzione, Roma, 1-4 marzo 1982*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma.