

PER UN APPROCCIO VARIETISTICO ALL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STRANIERI

Alberto A. Sobrero, Annarita Miglietta

PARTE SECONDA¹

1. COME CAMBIA L'ITALIANO

Nella prima parte abbiamo delineato il quadro di un italiano articolato in varietà ben caratterizzate ma non collocate in compartimenti stagni. Al contrario, si è sottolineato il fatto che spesso esse sfumano l'una nell'altra o – in parte – si sovrappongono (ad es. italiano regionale e italiano popolare), e inoltre sono ulteriormente articolate al loro interno (si veda il continuum dei registri, o quello delle varietà diamesiche). Ancora, sono soggette a processi di cambiamento – si arricchiscono, si impoveriscono, si trasformano – tanto rapidi quanto significativi.

Questa dinamicità non è una caratteristica intrinseca della nostra lingua, ma è comune ad altre, ed è strettamente legata, e in gran parte condizionata, da fattori esterni. Su questo stretto legame fra i cambiamenti del repertorio e le variazioni che avvengono nella società è importante che si soffermi il lavoro didattico dell'insegnante, per completare il processo di comprensione e di graduale appropriazione del repertorio linguistico da parte dell'apprendente. Il sistema delle interrelazioni è complesso, e non si sviluppa in modo deterministico, perciò la riflessione sulle interdipendenze procederà con gradualità, dal semplice al complesso.

1.1. *La società*

Ricordiamo quali sono i principali fra i dinamismi della società che oggi si devono tenere presenti per comprendere i cambiamenti e le nuove peculiarità della lingua italiana, nelle sue varietà.

Economia e società. L'economia è sempre meno rurale (ormai la percentuale degli addetti all'agricoltura ha una cifra sola) ma anche progressivamente meno industrializzata. Si basa invece in modo crescente sulla produzione e lo scambio di beni immateriali (informazione), sul terziario (i servizi: commercio, trasporti, servizi bancari e assicurativi, marketing, istruzione, giustizia, trasporti) sul terziario avanzato (informatica e telecomunicazioni) e sul 'terzo settore' (volontariato, associazionismo, cooperazione sociale). Due soli dati, molto significativi: nel 2010 gli occupati nei 'servizi'

¹ Di Alberto A. Sobrero. La prima parte dell'articolo è stata pubblicata nel numero 1. 2011 di "Italiano LinguaDue" (vd. in Archivio).

ammontavano al 68% della manodopera disponibile, contro il 29% del 1960; il cosiddetto 'terzo settore' si calcola ad oggi che interessi quasi 15 milioni di italiani.

L'agricoltura era l'attività propria dell'Italia dialettofona, nella quale la maggior parte delle comunicazioni e degli scambi avveniva in un raggio molto ridotto. Oggi, i servizi e soprattutto il terziario avanzato e la cooperazione sociale, per loro natura, abbattano i confini della singola comunità e orientano i processi di comunicazione verso flussi d'informazione a largo e larghissimo raggio. In queste dimensioni non c'è più posto per la dialettofonia e per la diglossia, ma solo per il bi- e il plurilinguismo, con l'italiano e l'inglese come stelle polari.

I giovani. Per loro natura sono il fattore trainante di qualunque rinnovamento; ma a loro volta nel corso delle ultime due generazioni sono stati i protagonisti di una vera e propria rivoluzione culturale: non solo nei settori tradizionali delle mode e del rapporto con il mondo degli adulti ma anche, più profondamente, nel sistema dei valori, nella cultura, nel linguaggio. Basta pensare ai nuovi modi di comunicare, che stanno cambiando il rapporto fra parlato e scritto e stanno rinnovando – forse radicalmente – le strutture stesse della sintassi e della testualità.

La scuola. La scuola ha ormai perso il ruolo centrale che ha sempre occupato (almeno a partire dall'unità d'Italia) tra le agenzie di educazione, istruzione, formazione dei giovani. È una scuola debole, in affanno, che stenta sempre più a tramandare i modelli tradizionali di lingua, spesso ancora basati sul monolinguisimo, plasmati su modelli letterari, insensibili alla variazione.

I mass media. Hanno sostituito, in buona parte, la scuola in compiti primari di alfabetizzazione, non solo per la scrittura e la lettura ma anche per tutte le altre dimensioni della comunicazione, i fondamenti della cultura, le priorità e le scale dei valori. In testa c'è la televisione, ma anche il cinema fa la sua parte, mentre la comunicazione digitale (*chat, sms, Twitter, Facebook*, ecc.) sta scalando posizioni nella classifica dei formatori non istituzionali. La TV è forse la prima responsabile di molte delle sciatterie linguistiche che si stanno diffondendo: giornali radio, telegiornali, *realities*, *talk show* occupano uno spazio linguistico che va dalla lingua comune infarcita di pronunce regionali, di errori di pronuncia (non solo nelle parole straniere ma anche in quelle italiane) a varietà molto basse di italiano popolare, ricche di volgarismi, disfemismi, forme marcate come fortemente 'popolari', strutture sintattiche fortemente semplificate e irregolari.

1.2. *La lingua*

Dinamiche come queste producono cambiamenti importanti nell'italiano dell'uso comune. Sono di percezione immediata quelli che riguardano il rapporto con i dialetti e con le lingue straniere e quelli che si producono all'interno del repertorio, fra le varietà compresenti.

I dialetti. Il problema della dialettofonia si pone oggi in termini del tutto nuovi rispetto al passato: da una parte la presenza del dialetto nel repertorio si è alleggerita,

dall'altra il parlare dialetto ha perso la connotazione negativa dei secoli scorsi, tanto che si sono diffuse iniziative di salvaguardia di molte parlate dialettali, delle minoranze linguistiche, ecc. Infine, i dialetti stessi sono soggetti a drastici processi di italianizzazione, che ne cancellano le individualità più marcate avvicinandoli all'italiano.

Parole straniere. Grazie all'internazionalizzazione dei mercati e delle comunicazioni, alla scienza e alla tecnica, ai commerci, entrano nell'italiano in numero sempre maggiore termini stranieri, in grande prevalenza a base anglosassone. Sotto la pressione dei linguaggi tecnico-scientifici si adottano anche parole inglesi che avrebbero un corrispondente in italiano (telefoni *cordless* 'senza fili', *spread* 'scarto, differenziale') e si utilizzano con significati 'anglosassoni' parole che già esistono, con un loro significato peculiare, in italiano: *suggestione* 'suggerimento', *polluzione* 'inquinamento'. Le parole – e anche alcuni costrutti – inglesi vengono accolti quasi sempre nella loro forma originale. Fino alla seconda metà del Novecento l'italiano ha conservato un'immagine di lingua antica, fortemente ancorata alle lingue classiche: ancora alla fine del XX secolo si stimava che le parole del lessico italiano fossero per il 60% di origine latina e per il 15% di origine greca. Oggi queste percentuali stanno diminuendo nettamente e rapidamente. Non indicano certo l'agonia della lingua, come molti ritengono (si pensi che una delle lingue più ricettive è stato ed è proprio l'inglese), anche perché gli esotismi riguardano molto di più le lingue speciali, e le forme scritte, che il parlato medio, e inoltre sono presenti in percentuali ancora basse; ma di sicuro sono il segnale di uno svecchiamento in corso, del recupero di ritardi – rispetto alle altre lingue europee – nel rinnovamento del lessico e delle strutture grammaticali.

Parole che escono, parole che entrano nell'italiano dell'uso comune. L'ingresso di parole straniere non è l'unica novità dell'italiano contemporaneo.

- a) Molte parole cadono in disuso: i vocabolari stessi, anche i più recenti, le segnalano come di uso comune e invece, in realtà, sono sempre meno conosciute: designano per lo più oggetti e procedure di uso decrescente, che pian piano escono dalla padronanza attiva dei parlanti, i quali finiscono per ricordarne i significati in modo sempre più vago, finché non arriva il giorno in cui le sentono come completamente estranee. Molte sono già segnalate dal vocabolario, con segnalini specifici: una croce, la marcatura con la sigla *arc.* o *disus.* o *raro*, ma molte diventano rare o misconosciute sotto i nostri stessi occhi, e il vocabolario non fa a tempo a tenerne conto. Diamo di seguito un piccolo elenco di parole che nel lessico di frequenza della lingua italiana sono tuttora classificate come termini 'di alta disponibilità' o appartenenti al 'lessico comune', e che invece, in un'indagine recente sulle competenze lessicali di studenti universitari, sono risultate ormai pochissimo o per niente conosciute: *accattone*, *azzardo*, *basetta*, *caparra*, *panciotto*, *pergolato*, *rastrello*, *rovo*, *stinco*, *balzello*, *brandello*, *capoverso*, *carpentiere*, *aleatorio*, *cinofilo*, *gavetta*, *tafferuglio*, *necrofilo*, *canone*, *carsico*, *immune*, *abrogare*, *deflazione*, *nullaosta*, *rococò*.
- b) Altre forme entrano nell'italiano dell'uso comune, soprattutto passando per la porta spalancata del parlato. È un processo che non riguarda solo l'italiano ma anche altre lingue d'Europa, e riguarda forme linguistiche marcate diatopicamente (regionalismi), diastraticamente (forme di italiano popolare), diafasicamente (registri bassi, usi colloquiali), diamesicamente (forme del parlato-parlato). In generale, si

tratta di un diffuso ed ampio processo di 'risalita' delle forme cosiddette substandard, proprie delle interazioni verbali più informali e meno sorvegliate, nelle varietà più formali, sia parlate che scritte. Qualche esempio di forme substandard che stanno 'risalendo' verso lo standard, e che sono sempre più spesso usate e accettate come 'normali'²:

- le costruzioni con *avere* preceduto da *ci*: *c'ho* (< *ci ho*), *c'hai*, *c'ha* (*c'ho ragione*, *c'hai fame*, *c'ha sete*, *c'avevo sonno*);
- le costruzioni con *entrare* preceduto da *ci*: *non c'entra*. Il *ci* è così concrezionato con il verbo che a volte è percepito come parte stessa della voce verbale: accanto a *non deve entrarci* si sente dire – e si legge, anche su quotidiani di diffusione nazionale – *non deve centrare*;
- *piuttosto che* “oppure” (“magari nel pomeriggio andiamo a vedere la mostra di Chagall piuttosto che (“o”) la mostra di Leonardo”): oggi diffusissimo, anche se a resa molto bassa a causa della sua ambiguità (propongo di andare a vedere Chagall perché lo preferisco decisamente a Leonardo, o mi vanno bene tutti e due, indifferentemente?);
- l'esclamazione *dàì!* non come formula di incoraggiamento ma di meraviglia: “Sai che ho vinto 200 euro all'Enalotto?” – “Ma dàì, che bello!”;
- il superlativo con *troppo*: “mi sono comprata una t-shirt troppo bella!”;
- *non esiste* “è assurdo, non è possibile”: “Ci facciamo ancora quella salitella?” – “Non esiste proprio. Sono stanco morto”;
- costruzioni con *è che* con il significato dell'italiano colto (ironia della sorte) *gli è che*: “Ti dispiace farlo?” – “No, è che non ne ho proprio voglia”;
- l'avverbio *tipo* col significato di “come, più o meno, all'incirca”: “Poi ho incontrato tipo un marocchino”; “Guarda, la cintura la sistemi tipo così”;
- *semplificazioni*. Un altro processo di svecchiamento attraverso la risalita di forme del substandard è costituito dai molti fenomeni di semplificazione che caratterizzano oggi le strutture dell'italiano, e che – anche in questo caso – in buona parte corrispondono a processi analoghi già avvenuti o in corso in altre lingue europee. Alcuni esempi³:
 - il *che* polivalente;
 - la riduzione – con conseguente ristrutturazione – del sistema dei tempi e modi verbali;
 - la riduzione e la semplificazione del sistema dei clitici;
 - costruzioni come l'accusativo preposizionale (tipo *a me non convince*) o la dislocazione a sinistra.

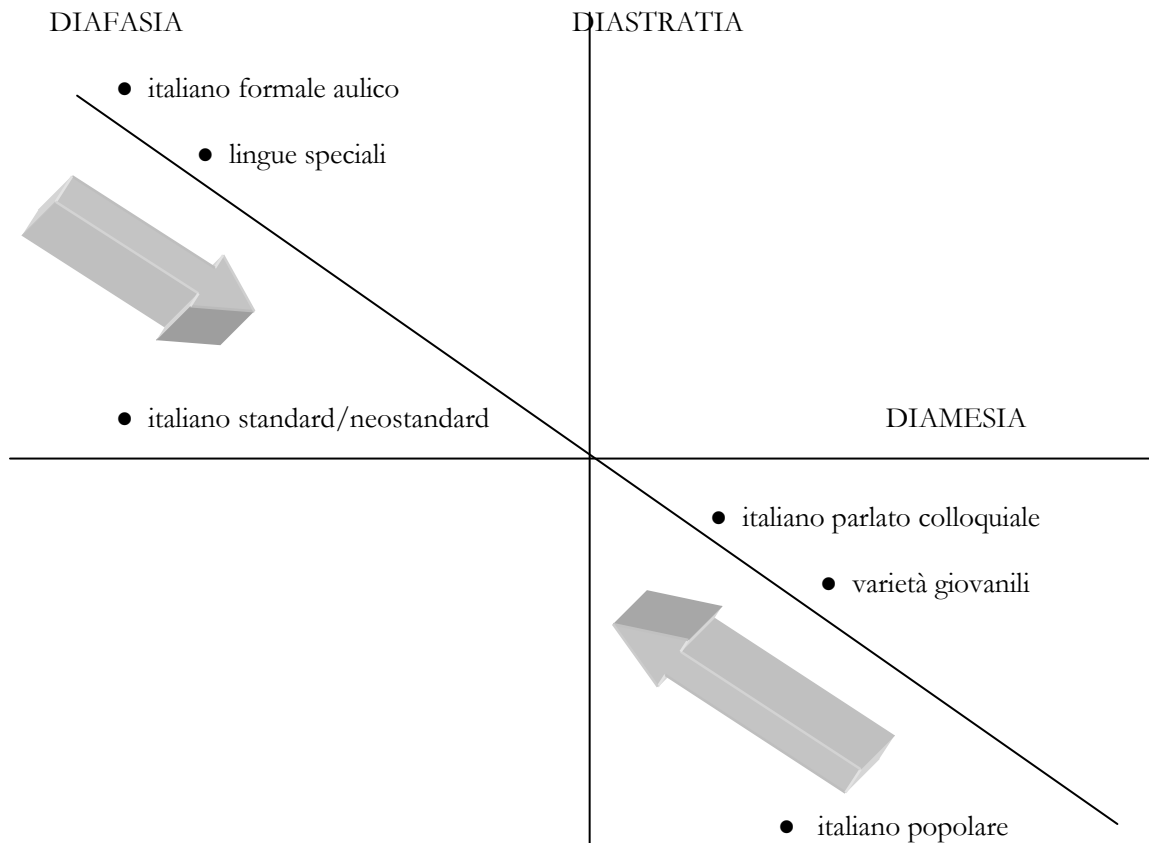
² Si veda Renzi L., “Le tendenze dell'italiano contemporaneo. Note sul cambiamento linguistico nel breve periodo”, in *Studi di lessicografia italiana*, XVII (2000): 279-319.

³ Per approfondimenti si veda la prima parte di questo contributo.

Molti di questi tratti, come si è già visto, sono entrati a far parte del neostandard. È particolarmente significativo il fatto che nello stesso neostandard confluiscano anche forme dell'italiano non letterario già usate nel passato ma per lungo tempo bandite dalla 'buona lingua': lo stesso *che* polivalente, l'indicativo per il congiuntivo, la semplificazione del sistema dei pronomi personali, ecc. La semplificazione è infatti un fenomeno antico, di percorso carsico ma presente in tutta la nostra storia linguistica, oggi accelerato e dunque particolarmente evidente ai nostri occhi.

La lingua si alleggerisce delle strutture più complesse e 'pesanti', diventa più agile e moderna: si potrebbe dire, in linea con lo standard europeo delle lingue parlate.

- *I cambiamenti del repertorio*. Possiamo rappresentare lo spazio linguistico italiano, limitatamente alla lingua nazionale, mediante un grafico a tre assi, che rappresentano rispettivamente le dimensioni diamesica, diastratica, diafasica⁴:



⁴ Da Berruto G., "Le varietà del repertorio" in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza 1993: 3-36, alla p. 15, con adattamenti. La dimensione diatopica non è rappresentata sia per motivi grafici sia perché le sue varianti attraversano quasi tutte le altre varietà.

La grande freccia che dal quadrante inferiore destro punta verso il superiore sinistro indica il movimento di 'risalita' che riguarda molti tratti delle varietà substandard, caratterizzando la dinamica odierna dello spazio linguistico italiano.

Ma anche nella parte alta del repertorio (quadrante superiore a sinistra) c'è una freccia, di direzione eguale e contraria. Segnala altri spostamenti, simmetrici e contrari rispetto ai primi, che interessano le varietà del quadrante superiore a sinistra:

- i registri formali più elevati si stanno sganciando dal modello letterario per avvicinarsi al neostandard o addirittura al parlato informale;
- non si usano, più, in pratica, gli stili più sostenuti, la prosa aulica, i riferimenti colti che caratterizzavano i registri più formali, i quali sono sostituiti da forme di un italiano 'controllato', di registro alto ma di larga accessibilità;
- le lingue speciali tecnico-scientifiche, diffondendosi in modo trasversale in tutta la società, si infiltrano progressivamente nella lingua comune;
- l'italiano burocratico comincia a mostrare segni di cedimento, e ad avvicinarsi – anche se lentamente – alla lingua comune;
- anche l'italiano parlato delle persone colte accetta sempre più numerose forme e costrutti propri degli usi meno formali della lingua.

Non solo: questi spostamenti causano la caduta, o il depotenziamento, di barriere fra una varietà e l'altra, sia nei due quadranti inferiori che nei due superiori. Da una parte fenomeni del parlato meno controllato assumono spesso caratteristiche da italiano popolare e regionale, dall'altra i discorsi formali accolgono sempre più spesso brani ed espedienti retorici propri dello 'stile brillante', e così via.

Riassumendo. I caratteri più rilevanti delle dinamiche linguistiche odierne sono: la 'risalita' di forme del parlato, che rinnovano la nostra lingua con un robusto apporto di forme e costrutti della lingua dell'uso, e la 'discesa' (o, se si preferisce, l'abbassamento) delle forme più colte di italiano scritto formale verso la fascia centrale del diagramma. Si va verso un repertorio a due compartimenti: uno superiore, che comprende tutti gli stili più controllati e include molte varianti specialistiche (giuridiche, economiche, burocratiche, letterarie ecc.), e uno inferiore, che comprende tutti gli stili (e tutte le varianti) 'leggere', informali, meno sorvegliate e include in modo tendenzialmente indifferenziato un numero sempre più elevato di varianti che provengono dai grandi – e però ancora vitalissimi – filoni dell'italiano regionale 'basso', dell'italiano popolare 'basso', delle varietà giovanili, dell'italiano colloquiale, e persino alcune varianti dialettali.

In prospettiva, potremmo avere da una parte lo standard (o italiano comune), una varietà mediamente sostenuta ma con molti tratti del neostandard, dall'altra un substandard di pronto impiego per tutti gli usi quotidiani, informali, più marcati diastraticamente e diamesicamente.

1.3. *Questioni di didattica*

Questi grandiosi e relativamente rapidi movimenti del repertorio linguistico italiano sono strettamente legati a fattori extralinguistici, a trasformazioni che caratterizzano il tempo presente in modo ben diverso dai secoli passati.

1.3.1. Nel passato, a una società divisa in settori ben distinti, la cui vita si svolgeva su pochi scenari precostituiti, corrispondevano usi linguistici altrettanto divisi in compartimenti: di qua la lingua 'corretta', di là il dialetto, in mezzo l'italiano 'scorretto', che era compito della scuola ricondurre sulla retta via. Oggi, come sappiamo, non è più così: la vita sociale è articolatissima, i confini fra uno scenario e l'altro mutevoli, a volte impalpabili; e gli usi linguistici sono differenziati su più livelli, con continue incursioni da un livello all'altro. Le regole di appropriatezza linguistica non rispondono più ai dettami della grammatica, o meglio dei grammatici, ma alle regole sociolinguistiche che collegano le diverse situazioni, ambienti, scopi, modalità di comunicazione. In poche parole, il successo della comunicazione dipende da una 'grammatica sociolinguistica' che comprende la grammatica tradizionale ma non si esaurisce in essa.

È questa la bussola con la quale il docente, sin dalle prime fasi dell'insegnamento della lingua, si orienta nella foresta inestricabile delle produzioni linguistiche che si offrono alla scelta del parlante. Forme paludate e disinvolute, costrutti complessi e ipersemplificati, tecnicismi, fatismi, gergalismi possono essere di volta in volta accettati, consigliati, scoraggiati a seconda del tipo di testo e di scambio comunicativo in cui si realizzano, degli scopi che si perseguono. Per un insegnamento efficace bisogna dunque utilizzare sia le conoscenze relative all'articolazione e ai dinamismi del repertorio linguistico odierno – su cui il docente sarà costantemente aggiornato – sia quelle relative alle prestazioni specifiche richieste da ogni situazione comunicativa.

I cenni contenuti in questo capitolo non sono che un invito a seguire costantemente i cambiamenti in atto, ad aggiornare le nostre conoscenze (e, perché no, le nostre personali diagnosi) sulla direzione in cui si muove il quadro sociolinguistico e sulle regole di adeguatezza che legano le scelte linguistiche alle diverse situazioni comunicative, così da evitare il rischio – sempre più in agguato, nella scuola – di utilizzare per il nostro insegnamento modelli datati, ingessati, inattuali. Cosa che, secondo i parametri valutativi più diffusi nella società, è giudicata negativamente, ancor più della perpetuazione di errori grammaticali.

Soltanto la consapevolezza non solo delle caratteristiche strutturali della lingua – fonetica, morfologia, sintassi ecc. – ma anche dello statuto sociolinguistico e funzionale di ogni varietà e del senso dei cambiamenti che avvengono nell'italiano contemporaneo offre all'insegnante la chiave per risolvere i dubbi che di volta in volta affiorano su come comportarsi di fronte a forme, ad esempio, discutibili sul piano della correttezza – o classificate come erranee – ma ampiamente usate, o particolarmente efficaci, o usate in alcuni ambiti particolari o presso fasce sociali o gruppi particolari ecc. Ed è la base indispensabile per progettare e realizzare un itinerario di insegnamento/apprendimento che non si attenga al vecchio modello normativo ma addestri prima alla comprensione del fenomeno 'variabilità' poi al riconoscimento dei fenomeni di variazione e alla loro attribuzione alle varietà della lingua, infine all'elaborazione delle principali regole sociolinguistiche che rendono le scelte linguistiche adeguate alle situazioni comunicative.

1.3.2. La didattica dell'italiano L2 ha, oltre a questi, anche altri problemi. L'obiettivo della comprensione e della produzione delle principali varietà della lingua, quanto meno sugli assi diafasico e diamesico (con i quali il parlante / scrivente L2 si trova ben presto a fare i conti) costringe a un'operazione tanto importante quanto delicata: la messa in sequenza delle unità didattiche. Proprio le caratteristiche di queste varietà e della

particolare situazione di apprendimento dell'italiano L2 offrono un aiuto, aiutandoci a identificare alcuni criteri utili per affrontare il problema.

Il quadro generale del repertorio linguistico italiano e alcuni caratteri fondamentali di varietà diafasiche e diamesiche potranno essere introdotti già nelle fasi iniziali del processo di acquisizione, sia pure in forma polarizzata e contrastiva (scritto formale / lingue speciali *vs* parlato informale), mentre si riserveranno alle fasi intermedie e avanzate i caratteri più fini della diafasia e della diamesia, riflessioni / analisi / congetture / induzioni sulla variazione diastratica, diatopica e diacronica, e soprattutto gli aspetti più complessi della variabilità della lingua: rapporti fra le varietà, adeguatezza delle scelte linguistiche in situazioni e chiavi particolari come ad esempio l'ironia, i movimenti interni del repertorio e la loro valutazione, ecc.

Non è opportuno stabilire una sequenza più analitica: questo è un compito specifico del docente, il quale dovrà agire tenendo conto, di volta in volta, delle caratteristiche specifiche degli allievi. In particolare disporrà la successione delle unità didattiche in funzione della preanalisi della classe e dei singoli allievi, che – procedendo dal generale allo specifico linguistico – riguarderà⁵:

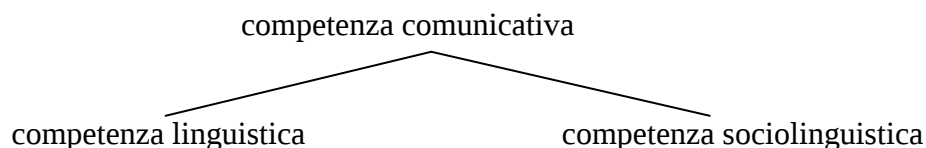
- *i bisogni linguistici dell'apprendente*, che dipendono dalla sua storia personale: adulto / bambino di famiglia immigrata, esperienze scolastiche precedenti, motivazioni dell'apprendimento (l'italiano è lingua straniera, seconda lingua o lingua di contatto?), ecc.;
- *la situazione di apprendimento*. Se l'italiano L2 è studiato in Italia l'allievo vive la propria vita in una serie di ambiti di esperienza, ed è esposto a saperi e a socialità che riconosce come caratteristici della comunità italiana: sono gli ambiti dell'accoglienza, del lavoro, della salute e dell'assistenza, della formazione, della socializzazione, del tempo libero. La conoscenza diretta e l'interazione quotidiana con questi ambiti facilita notevolmente il compito dell'insegnante, che potrà organizzare analisi e riflessioni utili per l'apprendimento a partire proprio dall'esperienza quotidiana dei suoi allievi, e potrà sfruttare i vantaggi del coinvolgimento e della motivazione diretta avviando fin dall'inizio – o quanto meno dalle prime fasi – alla costruzione dell'immagine di una L2 sociolinguisticamente pluridimensionale, articolata, variabile. Se la situazione è diversa da questa dovrà invece introdurre i temi della variazione e della dinamicità del repertorio in una fase più avanzata del curriculum;
- *la lingua madre* (tipologicamente più / meno vicina all'italiano): sarebbe utilissimo per l'insegnante conoscere le strutture fondamentali della L1 dell'allievo, per individuare i punti di possibile difficoltà per l'apprendimento;
- *la predisposizione cognitiva*, ovvero la conoscenza che ha ogni allievo delle varietà – e delle regole sociolinguistiche che ne governano l'uso – nella sua lingua materna. In generale non bisogna mai dimenticare che la riflessione sulla L1 crea gli 'abiti' interpretativi necessari per analizzare anche i fenomeni relativi alla L2, e per appropriarsene;

⁵ Per questo argomento si veda in particolare Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci, 2010².

- *il livello di acquisizione delle strutture di base della L2*: sicuramente il possesso dell'intelaiatura fonetica e morfosintattica dell'italiano, utile ad esempio per raggiungere gli obiettivi elencati dai descrittori del livello A1 del QCER, è preliminare rispetto al trattamento didattico di temi varietistici di livello medio-basso; ma anche per unità didattiche, ad esempio, su variazioni morfosintattiche bisognerà appurare preliminarmente l'avvenuta acquisizione delle corrispondenti forme 'standard'.

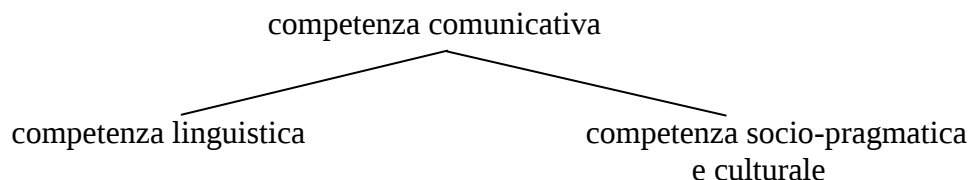
2. COMPETENZA LINGUISTICA E COMPETENZA COMUNICATIVA

In una situazione come quella descritta, l'obiettivo dell'apprendente non può che essere: acquisire tanto una competenza linguistica – fonetica, morfosintattica, lessicale, testuale – quanto una competenza sociolinguistica. Più in generale, diremo che dovrà arrivare a padroneggiare le regole che governano l'interazione comunicativa e che lo portano a scegliere le varietà e i tratti di lingua più adatti a ogni contesto, a ogni argomento, a ogni interlocutore, a ogni scopo.



Nell'italiano L2, però, questa seconda dimensione è ulteriormente, e notevolmente, dilatata: nel contatto fra L1 e L2 si incontrano (e si scontrano) non solo regole sociolinguistiche ma schemi di comportamento socialmente ratificati in modo diverso nelle due culture in contatto: in quanto abitudinizzati, essi non sono avvertiti come peculiari in ciascuna delle comunità in contatto, e perciò sono tradizionalmente trascurati nelle didattiche L2. È invece molto importante che chi studia l'italiano L2 li conosca, soprattutto in modo contrastivo, e li inserisca a pieno titolo nel suo itinerario di apprendimento.

Chi impara una lingua straniera, quando viene a contatto con frammenti di produzione linguistica reale si accorge che in ogni manifestazione della L2 è incorporato un insieme (spesso un sistema) di valori, comportamenti, procedure altrettanto peculiari quanto le regole grammaticali: *frames*, *script*, norme conversazionali, regole gestuali e prossemiche universalmente condivise nella L2/C2 ma estranee alla L1/C1. In questo caso, piuttosto che di 'competenza sociolinguistica' è più corretto parlare di 'competenza socio-pragmatica e culturale'.



Quando lavora in una situazione di contatto fra lingue/culture diverse il docente di lingua dovrà dunque avere nel suo bagaglio didattico anche una formazione adeguata in quella che oggi si usa chiamare pragmatica interculturale. Utilizzare questo approccio è il modo più corretto ed efficace di colmare la distanza, spesso profonda, fra i due blocchi L1/C1 e L2/C2, sfruttando da una parte la compenetrazione dei due fattori – lingua e cultura – nel ‘territorio’ socio pragmatico, dall'altra la naturale curiosità dell'apprendente per ciò che è ‘diverso’. Bisogna aggiungere che la L2/C2, in situazione di apprendimento, gode quasi sempre di uno stereotipo positivo, il quale crea attese che a loro volta predispongono all'apprendimento. In questo senso si può parlare di un approccio ‘ecologico’: una specie di moderno, aggiornato ‘metodo natura’ per l'apprendimento della L2.

Ci soffermiamo brevemente, a titolo esemplificativo, su due temi classici dell'intersezione lingua/cultura studiata dalla pragmatica interculturale: il rapporto fra significato di superficie e significato profondo; le strutture della conversazione.

2.1. *Significato di superficie e significato profondo.*

Al di là del significato letterale, in ogni lingua si usano espressioni che, nell'interazione quotidiana, devono essere interpretate, applicando regole non scritte che riflettono la ‘visione del mondo’ – o, più banalmente, le tradizioni testuali – condivise da tutti coloro che appartengono alla stessa lingua/cultura. Per gli apprendenti è indispensabile che se ne impadroniscano, allo stesso modo della grammatica interna della lingua.

In italiano – come nelle altre lingue, ciascuna secondo modalità sue proprie – la stessa forma può esprimere atti linguistici diversi, e dunque può avere significati reali diversi da quello di superficie: una frase apparentemente chiara e univoca, calata in un contesto comunicativo reale, può assumere significati e adempiere funzioni molto differenti, non solo a seconda del contesto specifico – che veicola spesso rapporti gerarchici altrettanto specifici – ma a seconda di altre variabili sia linguistiche che cognitive e relazionali: l'intenzione, le relazioni personali, la tradizione testuale, il quadro delle regole conversazionali. Un esempio:

Contesto: sulla spiaggia, d'estate, scambio di battute fra due bagnanti.

Il primo bagnante al secondo: “*È uscito il sole!*”.

Significati possibili, a seconda della funzione che il parlante vuole attribuire alla frase:

	<i>Funzione</i>	<i>Significato reale</i>
A)	Contatto	“si sta bene, vero?”
B)	Invito	“andiamo a fare il bagno?”
C)	Giustificazione	“fa troppo caldo, non vengo in barca”
D)	Ordine	“mettiti la crema!”
E)	Recriminazione	“era meglio portare l'ombrellone”

ecc.

Il significato reale (profondo) si recupera con la conoscenza del rapporto tra i bagnanti (*b, d*) o di comportamenti pregressi (*c, e*), o dell'intenzione comunicativa (*a*). Si

potrà realizzare per/con gli allievi – con qualunque tecnica – una micro-scenetta con l'ambientazione e la battuta in esame, poi la si analizzerà alla luce di criteri pragmatici, portando in primo piano il recupero delle informazioni utili – non importa se reali o fittizie – per la decodifica corretta del messaggio verbale. E questo sarà il primo passo verso la ricostruzione di altre regole – analoghe – di interpretazione che consentiranno di risalire dal significato di superficie al significato profondo. In questo caso, ma anche in altri in tutto o in parte analoghi.

Non si tratta dunque di esibire una galleria di casi, da studiare e ricordare, ma di scoprire un insieme – neanche troppo esteso – di regole interpretative di base, che, una volta sistematizzate, consentiranno l'interpretazione di altre, nuove, occasionali e impreviste produzioni linguistiche reali.

Lo strumento didattico, come si vede, è costituito dal lavoro interpretativo – condiviso con gli apprendenti – esercitato sulla riproduzione (non importa se fittizia) di scenette autentiche. Dall'analisi e dalla discussione emergerà un set di 'regole' (che ovviamente saranno presentate non come categoriche ma come probabilistiche) la cui condivisione consentirà all'apprendente di passare dall'analisi alla consapevolezza e dalla consapevolezza alla competenza. Che non riguarderà solo le capacità di produzione linguistica ma anche quelle di analisi della situazione, di inferenza, di traduzione delle inferenze in processi linguistici e comportamentali.

Un altro esempio, simmetrico rispetto al precedente. Lo stesso atto linguistico, in italiano come in altre lingue, può avere forme diverse. Ad esempio la richiesta di un supplemento di sale, a tavola, può essere espressa con formule diverse, a seconda dell'intenzione comunicativa, del rapporto fra i parlanti, del grado di formalità della situazione:

- a) *Passami il sale* (richiesta diretta; rapporto amicale / informale, probabilmente gerarchico; modo imperativo).
- b) *Mi passeresti il sale?* (richiesta diretta; rapporto informale; condizionale con funzione attenuativa).
- c) *Per favore, mi passa il sale?* (richiesta diretta; rapporto formale; formula di cortesia).
- d) *Scusi, mi passerebbe il sale?* (richiesta diretta; rapporto formale; condizionale con funzione attenuativa).
- e) *Sai dov'è il sale?* (finta domanda = richiesta indiretta).
- f) *Se ci fosse un pizzico di sale in più sarebbe perfetto* (finta dichiarazione = richiesta indiretta, con formula attenuativa).

Queste formulazioni sono diverse perché contestualizzano l'atto linguistico in modalità tra loro diverse. Il loro rapporto con l'analisi della situazione, anche in questo caso, è centrale: da una corretta analisi della situazione dipende l'adeguatezza del comportamento linguistico conseguente, il quale sarà valutato in termini di competenza. Una competenza che, lo ricordiamo, può sembrare linguistica, ma in realtà è pragmatica/culturale.

Dal punto di vista del curriculum, fatti di polisemia e di sinonimia pragmatica come quelli appena visti possono essere utilizzati a livelli diversi: per il caso della richiesta di sale si può lavorare a un livello elementare con le varianti a) e c), dirette e referenziali; a

un livello intermedio con i tipi b) e d), altrettanto diretti ma pragmaticamente marcati come cortesi; a un livello avanzato si può completare il discorso con e) ed f), che allargano l'orizzonte a meccanismi di tipo conversazionale, i quali includono chiavi di ordine più elaborato come l'intenzionalità scherzosa o ironica.

Si tratta di obiettivi rilevanti, ad oggi troppo poco considerati: in particolare, la facies linguistica di convenzioni sociali e di chiavi ironiche o scherzose è poco presente sulla scena della didattica per livelli avanzati, probabilmente a causa del forte coinvolgimento della componente specificamente culturale, che è tradizionalmente sottovalutata.

In generale, vogliamo sottolineare che queste competenze non possono essere apprese con tecniche mnemoniche ma solo con procedimento induttivo, attraverso l'esposizione a produzioni 'in situazione', reali o altamente verosimili (non solo scenette costruite ad hoc ma brani di *fiction* televisiva, cinematografica o teatrale, spot pubblicitari ecc.), l'osservazione e l'analisi linguistico-pragmatica, l'inferenza di set di regole operative riutilizzabili in casi e in contesti diversi, la simulazione con funzione di consolidamento.

2.2. Regole conversazionali

Un altro capitolo importante di una didattica della competenza comunicativa riguarda il settore delle regole conversazionali. Per ovvie ragioni di spazio diamo qui per scontata la conoscenza delle nozioni di base relative all'analisi conversazionale⁶, e ci limitiamo a qualche considerazione di tipo didattico.

Anche per questo settore la distribuzione delle regole che governano l'interazione verbale deve rispettare criteri di complessità crescente. Per orientarsi può essere ancora utile il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, anche se è molto lacunoso proprio per la dimensione pragmatica.

Se per il livello elementare (A1 e A2) sono sufficienti le indicazioni di massima e le esemplificazioni 'in situazione' oggi di uso comune nella didattica della L2, al livello intermedio non sarà possibile raggiungere tutti gli obiettivi elencati dai descrittori del QCER, in particolare al livello B2, senza la conoscenza e la padronanza delle 'regole' conversazionali che caratterizzano la L2, identificate contrastivamente rispetto alla L1.

Al livello B2 è prevista la capacità di «...interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione ...». Ma non è possibile raggiungere questi traguardi (e quelli del livello successivo) se l'apprendente si limita al possesso anche pieno delle sole strutture linguistiche. L'interazione con un parlante, per essere 'sciolta e spontanea' deve comprendere il pieno controllo delle regole che governano le strutture anche testuali, stilistiche, organizzative della conversazione (contenuti, disposizione in sequenza, reattività).

La competenza sociopragmatica è poi fondamentale al livello avanzato, là dove si dice – al livello C1 – che l'apprendente «è in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito» e, specificamente, è in grado di «saper controllare le strutture discorsive [...] sa produrre

⁶ Per una prima informazione si può vedere Orletti F., *Comunicare nella vita quotidiana*, Bologna, il Mulino 1983 o Sacks H., *L'analisi della conversazione*, Roma, Armando 2007.

testi chiari [...] mostrando di saper controllare le strutture discorsive». A maggior ragione la competenza socio pragmatica è parte costitutiva della competenza complessiva descritta in C2.

Fra le regole da apprendere in parte al livello elementare in parte a quello intermedio sono sicuramente comprese quelle che governano ogni turno e il rapporto fra i turni, le sequenze di apertura, di pre-chiusura e di chiusura. Ma nel livello intermedio – e in certe situazioni di apprendimento nel livello avanzato – tra le regole conversazionali che rientreranno fra le competenze finali dell'apprendente si dovranno anche comprendere i *complimenti* (e le *risposte ai complimenti*), le *scuse*, le *proteste*, le *strategie per salvare la faccia*, le *convenzioni di apertura e chiusura delle telefonate*, l'*organizzazione e la sequenzialità tematica*, le *strategie argomentative*.

Al livello avanzato, infine, il lavoro verterà sullo *stile conversazionale*, che segna spesso distanze anche notevoli fra L1/C1 e L2/C2. Per fare un esempio di stile conversazionale prendiamo una situazione consueta: l'incontro di colleghi al lavoro, il lunedì mattina, e la domanda più ricorrente, in ogni cultura che condivida con la nostra i criteri base di organizzazione del lavoro: "Hai passato un buon week-end?". Ci sono molti modi diversi di organizzare la risposta, e la maggior parte di essi è legata a schemi conversazionali culturalmente differenziati. Ricerche pragmatiche hanno rilevato, ad esempio, differenze pressoché sistematiche fra il comportamento di australiani da una parte, italiani o francesi dall'altra. I primi di norma:

- producono testi di gran lunga più brevi dei secondi;
- entrando in ufficio, rivolgono la domanda a tutti i presenti, non a uno solo (come fanno invece di preferenza italiani e francesi);
- rispondono in modo sintetico e piuttosto generico (italiani e francesi sono dettagliati, analitici, attivano strutture narrative anche complesse);
- menzionano attività tipiche del week-end, raccontando fatti piuttosto che opinioni (italiani e francesi si sforzano di essere vivaci e divertenti, ed evidenziano sempre il loro punto di vista);
- non usano, al contrario degli altri, artifici retorici come l'esagerazione, la drammatizzazione, l'ironia;
- quando non hanno il turno di parola fanno molta attenzione a non interrompere la persona che sta parlando;
- rispettano i turni conversazionali (nei paesi latini al contrario si manifesta il proprio interesse a ciò che viene detto ripetendo e aggiungendo qualcosa a quanto dice l'interlocutore, interrompendolo spesso, sovrapponendo i turni).

Per gli australiani la domanda da cui siamo partiti è di routine, per italiani e francesi è un tema da svolgere, con coinvolgimento dell'interlocutore, stile necessariamente brillante, ricchezza di particolari⁷.

Queste differenze, sommate, danno luogo a due 'stili conversazionali' molto differenti. E questo per uno straniero è un problema, perché rispondere alla domanda "Hai passato un buon week-end?" 'all'italiana' in contesto australiano è ritenuto (pragmaticamente) scorretto, così come lo è rispondere 'all'australiana' in ambiente italiano. In entrambi i casi ci sono molte probabilità che le scelte linguistiche, anche se

⁷ Da Bettoni C., *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza 2006, con adattamenti.

sono grammaticalmente corrette, suscitino un giudizio di scorrettezza / maleducazione / scortesia, che applicato a un non nativo è ben più negativo di uno o più errori di lingua.

2.3. *Questioni didattiche*

Ricapitolando. In generale, nella didattica pragmalinguistica si privilegiano le forme di insegnamento/apprendimento che fanno largo uso di procedimento induttivo, partendo da testi reali (interazioni vere o registrate, scene da film, brani di trasmissioni TV di tipologia varia, articoli e saggi brevi) opportunamente selezionati, e che inglobano nella scoperta e nella riflessione sulle regole grammaticali⁸ la scoperta e la riflessione sulle regole extralinguistiche ricavabili dal testo in esame.

Per rispondere alle domande “a quale punto del curriculum inserire riflessioni e acquisizioni di competenze di tipo pragmatico?” e “come metterle in sequenza?” abbiamo già visto quali sono le risposte suggerite – sia pure indirettamente – dal QCER. Ma il docente si trova davanti alla necessità di conciliare questa progressione astratta, e generale, con le caratteristiche specifiche dei suoi allievi, spesso eterogenee. Dovrà dunque basarsi anche in questo caso sul livello di competenza a cui si trova l'apprendente, su entrambi i livelli. Procederà dunque secondo queste gradualità:

- *al livello linguistico*: i frammenti, o le regole, pragmatiche insegnate dovranno comportare l'uso di strutture linguistiche di complessità commisurata alla competenza linguistica raggiunta dall'allievo. Ad esempio, il sistema-base dei saluti (*ciao/buongiorno /buonasera* ecc.) si può collocare in un segmento iniziale, ma forme attenuative come “Le dispiacerebbe chiudere...” o “pensavo che qui vendessero anche ...” e simili si possono trattare solo con apprendenti già consapevoli degli usi del congiuntivo e del condizionale sia nell'italiano standard che nel neostandard.
- *Al livello cognitivo*: l'analisi dei materiali spesso richiede l'attivazione di processi di inferenza che presuppongono uno specifico allenamento, specialmente se – come ovviamente accade nel nostro caso – l'apprendente non è addestrato ad attivarli attraverso gli schemi comportamentali appresi nella sua lingua/cultura nativa. Ad esempio, se le inferenze necessarie per interpretare di volta in volta il significato pragmatico specifico (contestualizzato) delle due espressioni “è uscito il sole” e “passami il sale” che abbiamo visto prima non sono abituali nella lingua/cultura materna devono essere prima attivate, portate al livello della consapevolezza, e se necessario adeguatamente stimulate e rafforzate, in quanto operazioni di tipo cognitivo. Solo dopo l'acquisizione di questi processi mentali sarà possibile mettere al centro dell'attività didattica elementi specifici di pragmatica L2, che stimoleranno inferenze di cui gli allievi saranno ormai capaci.

Il pericolo maggiore è quello di produrre elenchi di scenette e di far memorizzare blocchi fissi (modi di dire, formule fisse, risposte stereotipiche) contando su

⁸ In questa sede usiamo il termine *grammatica* non, come s'usa spesso soprattutto in ambito didattico, nel senso ridotto di ‘morfologia e sintassi’ ma in quello più esteso di ‘insieme dei livelli d'analisi delle lingue: fonetico-fonologico, tonetico, grafico, morfologico, sintattico, lessicale-semantic, testuale’.

automatismi di tipo pavloviano. L'insegnamento linguistico invece richiede sempre, e a maggior ragione in questi casi, una didattica finalizzata all'acquisizione di schemi di comportamento non superficiali e situati ma profondi: capacità di analisi, di inferenza, di trasposizione, di confronto, di passaggio dall'interpretazione letterale a quella indiretta, attraverso l'interiorizzazione di sistemi metaforici, di schemi di interpretazione abitualizzati, l'uso di prospettive specifiche basate su chiavi anche inusuali.

Il metodo più produttivo è probabilmente quello che, attraverso il coinvolgimento diretto degli studenti, li induce ad analizzare – magari attraverso l'uso di registrazioni fatte ad hoc, ma anche di video che è facile scaricare dalla rete – situazioni in cui la comunicazione non 'passa' a causa della mancata conoscenza di regole pragmatiche, e a fare una vera e propria analisi conversazionale che li porti, passando continuamente dal livello linguistico a quello pragmatico e viceversa, alla comprensione e all'interiorizzazione delle regole appropriate.

Quanto ai materiali didattici, per questo settore dell'insegnamento della lingua non c'è dubbio: devono essere il più possibile autentici. Questo non significa che si debbano proscrivere materiali elaborati ad hoc, come scenette costruite appositamente in studio. Specialmente al livello elementare, e in alcuni casi anche all'intermedio, esse offrono vantaggi notevoli, che vale la pena di sfruttare: l'essenzialità del dialogo e della sceneggiatura, la pulizia della colonna sonora, l'assenza di sequenze laterali superflue ecc. Concentrano al massimo l'attenzione sull'interazione che si sta studiando, evitando dispersioni e scoraggiamenti.

Al livello avanzato, invece, sarà indispensabile utilizzare il più possibile materiale autentico, anche se l'analisi conversazionale richiederà uno sforzo notevole: è lo stesso sforzo che il parlante dovrà sostenere quando si troverà in una situazione reale. Tanto vale accompagnarlo in questo complicato processo che inizia dall'analisi linguistica / conversazionale / pragmatica e finisce con la produzione di una stringa conversazionale adeguata alla situazione, al contesto, alla tradizione testuale L2, agli scopi del parlante e alle attese stilistiche e testuali dell'interlocutore.