

TRATTI NEO-STANDARD NEL PARLATO DEGLI INSEGNANTI DI ITALIANO LS: UNO STUDIO A SALONICCO

*Michael Psitos, Chiara Marotta*¹

1. INTRODUZIONE

Un aspetto interessante, ma poco studiato, dell'insegnamento dell'italiano all'estero è in quale misura il parlato degli insegnanti rispecchi l'evoluzione della lingua negli ultimi anni e, in particolare, l'emergere di tratti neo-standard.

Affermatosi solo a partire dalla seconda metà del secolo scorso come lingua primaria di comunicazione sull'intero territorio nazionale, l'italiano sta tuttora attraversando quella che è stata definita una «stagione sismica» (Frasnedi, 2009: 67). Attraverso la progressiva erosione della distinzione tra lingua parlata e scritta, a partire dalla seconda metà del Novecento, si è infatti assistito allo sviluppo di una realtà linguistica diversa da quella tradizionalmente codificata, caratterizzata dalla diffusione di tratti morfologici e sintattici di lunga attestazione ma finora considerati scorretti ed esclusi dalle grammatiche.

Per descrivere la situazione dell'italiano contemporaneo sono state coniate definizioni come «italiano tendenziale» (Mioni, 1983), «italiano dell'uso medio» (Sabatini, 1985) e la più nota «italiano neo-standard» (Berruto, 1987). In particolare, la definizione di Berruto posiziona il nuovo italiano in relazione all'italiano standard – dove per «standard» si intende: «una varietà di lingua soggetta a codificazione normativa, e che vale come modello di riferimento per l'uso corretto della lingua e per l'insegnamento scolastico» (Berruto, 2010) – e pone l'accento sulla novità, non dei singoli tratti che caratterizzano l'italiano di oggi, ma della loro accettabilità in una varietà crescente di contesti, con conseguente ristandardizzazione.

Come indicato nella definizione di «standard» sopra riportata, una ristandardizzazione della lingua non può non avere ripercussioni sul piano della glottodidattica. Di fronte a una lingua in così rapida evoluzione, diventa difficile per l'insegnante orientarsi su cosa sia da considerare corretto, il che può portare a limitare l'insegnamento a un modello di lingua già consolidato, senza aperture sulla nuova realtà linguistica. Una scelta di questo tipo è stata contestata da Frasnedi (2009) con una difesa dell'opportunità di portare studenti italiani a contatto con più varietà della loro lingua, nella prospettiva dello sviluppo di un'«agilità linguistica», mentre, per

¹ L'articolo è stato sviluppato a partire dalla tesi di laurea magistrale discussa da Michael Psitos nel 2017 a conclusione del corso di Italianistica, Culture letterarie europee, Scienze linguistiche dell'Università di Bologna. Il lavoro di ricerca è stato svolto presso l'Aristoteleion Panepistimion di Salonicco sotto la direzione dei professori Antonio Venturis (Salonicco) e Matteo Viale (Bologna). Sebbene l'articolo sia stato ideato congiuntamente, i paragrafi 2.1, 2.2, 2.3.1, 2.4, 3 e 4 sono da attribuire a Michael Psitos e i paragrafi 1, 2.3.2 e 5 a Chiara Marotta.

l'insegnamento L2 e LS, il tema è stato affrontato, tra gli altri, da Santipolo (2002) nel suo *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*.

Nonostante la crescente diffusione delle certificazioni linguistiche, che richiedono l'apprendimento di una lingua ancora fortemente formalizzata, si registra infatti nella glottodidattica un interesse crescente per lo sviluppo delle capacità comunicative dell'apprendente, e quindi di una competenza sociolinguistica che permetta di riconoscere e di ricorrere a diverse varietà della lingua in relazione a diversi contesti (cfr. Sobrero e Miglietta, 2011a; 2011b; Santipolo, 2007; 2010; 2016). Questo obiettivo glottodidattico è chiaramente enunciato nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Consiglio d'Europa, 2002: 146-50).

Nel caso specifico dell'italiano, il suo passaggio, in patria, da lingua riservata alla «cultura intellettuale più alta» a lingua «alla portata di tutti» (De Mauro, 2002: 19-20) comporta anche all'estero un allargamento delle motivazioni per lo studio dell'italiano al di fuori del campo della cultura in senso tradizionale (cfr. De Mauro *et al.*, 2002: 159-73; Giovanardi e Trifone, 2012: 24-41) e quindi una diversificazione dei «bisogni» linguistici dell'apprendente.

Se uno studente di italiano L2 (quindi uno studente che studia l'italiano in Italia) può essere esposto a una più ampia gamma di *input* provenienti dal «mondo reale» in cui vive la lingua (Balboni, 2002: 59), per uno studente di italiano LS (che studia l'italiano fuori dall'Italia) la lezione rimane spesso il luogo privilegiato di contatto con la lingua, attraverso il materiale didattico e il parlato dell'insegnante. Diventa allora particolarmente importante studiare come l'insegnamento dell'italiano LS presenti e gestisca una lingua fortemente caratterizzata dallo scarto tra la lingua codificata e la lingua effettivamente utilizzata.

In questa direzione si sono orientati gli studi di Sörman (2014) e Cutrì (2016) sui manuali di italiano all'estero, con particolare riferimento alla rappresentazione dei tratti neo-standard. Sempre in relazione ai tratti neo-standard, la presente ricerca prende invece in esame il parlato degli insegnanti, nella consapevolezza che, in un contesto glottodidattico, la lingua usata dall'insegnante non è solo uno strumento ma anche parte dell'insegnamento stesso.

Il parlato dell'insegnante di lingua è stato descritto da Diadori (2004: 71) come «una combinazione di *teacher-talk* (la lingua usata dal docente verso l'apprendente) e *foreigner-talk* (la lingua usata dal parlante più competente verso il parlante straniero, meno esperto linguisticamente)». La volontà di documentare questo tipo di parlato ha portato nel 2003 alla creazione del progetto CLODIS dell'Università per Stranieri di Siena, per la costruzione di un *corpus* di lezioni di italiano L2 e LS. Gli studi a partire da questo *corpus* (cfr. Diadori, Cotroneo e Pallecchi, 2007) si sono però concentrati su forme specifiche di interazione tra docente e studente (dare istruzioni, correggere errori...). Uno studio sul lessico degli insegnanti di L2 a partire da un altro campione è stato invece condotto da La Grassa (2015).

Più in linea con quest'ultimo studio, nell'ambito della presente ricerca il parlato dell'insegnante è primariamente analizzato come semplice *input* orale a cui gli studenti sono esposti. Un tale approccio è motivato anche dall'aver lavorato su un campione di lezioni di italiano intermedio-avanzato e caratterizzate da un registro mediamente informale, dove si alternavano momenti di apprendimento formalizzato (per esempio la correzione degli esercizi) e momenti di conversazione libera nei quali l'insegnante parlava continuamente.

Come verrà illustrato nel prossimo paragrafo, per descrivere la varietà di italiano presente nel parlato degli insegnanti LS si è scelto di rilevare le occorrenze di una serie di tratti neo-standard morfologici e sintattici. Lavorando sulla morfologia e la sintassi, alcuni tratti sono risultati difficili da registrare. A differenza dei tratti fonologici, infatti, la presenza di tratti morfosintattici nel campione non è scontata, in quanto non ricorrono necessariamente contesti in cui le forme studiate siano osservabili (Milroy e Gordon, 2003: 170).

Il metodo della ricerca si avvicina quindi a quello impiegato da Sörman (2014) per studiare i manuali di italiano. È però importante sottolineare che, a differenza di un manuale, l'italiano parlato dell'insegnante è solo in parte risultato di una pianificazione, riflessione o scelta consapevole. Se si è registrata una significativa presenza di tratti neo-standard (nel caso di insegnanti madrelingua), non è stato infatti possibile interpretare questa presenza come scelta di un modello linguistico da trasmettere, a maggior ragione vista l'assenza di commento metalinguistico al riguardo.

Nei paragrafi a seguire si espone il disegno di ricerca (paragrafo 2) per poi passare alla presentazione e all'analisi dei risultati (paragrafi 3 e 4) e alle conclusioni (paragrafo 5).

2. DISEGNO DI RICERCA

2.1. *Selezione del campione*

Avendo come obiettivo di studiare il contatto degli studenti con le varietà della lingua nella classe LS, si è scelto di prendere in esame solo corsi dal livello B2 al livello C2, ossia di quei livelli per i quali il QCER prevede lo sviluppo di una competenza sociolinguistica da parte dell'apprendente (Consiglio d'Europa, 2002: 149-50).

La ricerca si è svolta in Grecia, dove l'insegnamento linguistico si articola in due branche: le scuole statali e le istituzioni private (*προνομιστήρια*), comunissime in tutto il paese (Dendrinou, Zouganeli e Karavas, 2013: 17). Anche per l'italiano, gli ultimi dati pubblicati dal Ministero degli Affari Esteri (2016: 30) indicano che, su un totale di 8.154 studenti di italiano in Grecia, circa metà sono studenti universitari e metà frequentano scuole private. Per questo motivo, nella costruzione del campione, si è cercato di dare spazio in egual misura a entrambe le realtà di insegnamento. Allo stesso modo, si sono inclusi nel campione insegnanti sia madrelingua che non.

A partire da queste scelte, la strategia di campionamento è però stata di convenienza, vista la non disponibilità a collaborare della maggior parte degli istituti contattati. Il campione definitivo comprende quindi cinque insegnanti di italiano LS, il cui profilo è riportato nella tabella 1.

2.2. *Raccolta dei dati*

Le informazioni sugli insegnanti sono state raccolte tramite un questionario, il quale comprendeva una sezione su dati biografici e professionali e una sezione sul

modello di lingua che si intende trasmettere a lezione e su eventuali adattamenti della lingua nell'esprimersi in classe (paragrafo 3.1, tabella 2).

Per ogni insegnante, si è proceduto alla registrazione di una lezione. La data del rilevamento è stata scelta casualmente e le attività delle lezioni non sono state concordate in anticipo. Per rendere uniforme il campione, si sono poi trascritti e analizzati 60 minuti da ogni lezione².

Tabella 1. *Singoli profili del campione*

| Lezione | I ₁ | I ₂ | I ₃ | G ₁ | G ₂ |
|---------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Scuola privata/Università | Privata | Università | Università | Privata | Privata |
| Livello | C1 | C1 | C2 | C1 | B2 |
| Madrelingua | Italiana | Italiana | Italiana | Greca | Greca |
| Anni fuori Italia | 28 | 30 | 17 | - | - |
| Anni vissuti in Italia | - | - | - | 7 mesi | 6 |
| Anni di insegnamento | 28 | 30 | 25 | 24 | 25 |
| Laurea | Sì | Sì | Sì | Sì | Sì |
| Dottorato di ricerca | No | No | Sì | No | No |

2.3. Codifica dei dati

A partire dalla trascrizione, si sono registrate le occorrenze di tratti neo-standard all'interno di una tabella delle occorrenze (tabella 3), divisa in una prima parte per i tratti neo-standard (morfologici e sintattici) e una seconda per i tratti standard in disuso. I tratti oggetto di analisi sono stati identificati sulla base delle opere di Berruto (1987; 2012) e di Sabatini (1985). Si sono scelti esclusivamente tratti pan-italiani (tralasciando quindi il discorso sulle varietà diatopiche) tra i più diffusi nel linguaggio quotidiano di media formalità, seppure con diversi gradi di «accettabilità».

2.3.1. Tratti morfologici osservati

■ *Lui, lei, loro* pronomi soggetto: un tempo accettate solo con funzione di complemento, le forme *lui, lei, loro*, sono oggi largamente accettate anche in funzione di soggetto e nella maggior parte delle varietà dell'italiano, con un corrispondente forte declino della serie standard *egli, ella, esso, essa, essi, esse*. Come confermato anche da Sörman (2014: 83-85), le forme standard tendono a non essere nemmeno presentate in corsi di italiano LS. Essendo l'italiano una lingua a soggetto nullo, si è scelto di verificare questo tratto attraverso la registrazione delle occorrenze delle forme del paradigma *egli/ella...*, nella sezione «occorrenze di tratti standard in disuso» della tabella 3.

² I 60 minuti corrispondono a 3211 (I₁), 3623 (I₂) e 3692 (I₃) parole per le lezioni di insegnanti madrelingua italiana e 1949 (G₁) e 2043 (G₂) per le insegnanti di madrelingua greca. Non sono stati contati gli scambi di battute esclusivamente in greco, né gli interventi degli studenti.

■ *Gli* unificato: la semplificazione del sistema dei clitici dativali vede l'estensione di *gli* al posto del clitico femminile standard *le* e soprattutto dello pseudo-clitico plurale *loro*. Mentre *gli* in funzione di plurale è oggi largamente accettato e spesso anche l'unica forma insegnata in contesto LS (*ibid.*: 90), il *gli* in funzione di femminile è ancora sentito come un tratto legato al parlato informale o colloquiale (Serianni, 1991: 250). Per questo tratto si sono registrate, separatamente, le occorrenze del *gli* clitico dativo femminile e plurale.

■ *Ci* attualizzante: se originariamente il *ci* aveva valore di avverbio di luogo e di pronomi personale, lo si vede oggi impiegato sempre più spesso, soprattutto nel parlato, non solo informale, come «rinforzo semantico e fonico alle forme verbali» con valore attualizzante (Berruto, 2012: 85; Sabatini, 1985: 160). Il *ci* attualizzante è utilizzato soprattutto con il verbo *avere*, da solo (*c'averè*) o in abbinamento a pronomi anaforico (*ce l'averè*). Se quest'ultima forma ricorre in costruzioni dove, soprattutto all'orale, è pienamente accettabile, se non obbligatoria (*hai il libro? Sì, ce l'ho*), la prima è tuttora sentita come lontana dallo standard. Per quanto riguarda gli altri verbi, ci sono casi in cui il *ci* svolge una funzione semantica (*volerci, crederci...*) e altri in cui la sua funzione è puramente attualizzante (*sentirci, vederci...*). Per questo tratto si sono registrate le occorrenze del *ci* attualizzante, distinguendo tra le tre forme *c'averè, ce l'averè* e *ci* con altri verbi.

■ *Imperfetto modale*: nella ristandardizzazione dell'italiano si può notare un'espansione dell'imperfetto indicativo con valore non più temporale ma modale. È il caso, adottando la terminologia di Berruto (2012: 79), dell'imperfetto di cortesia (*volevo un caffè, grazie*), l'imperfetto nel periodo ipotetico dell'irrealtà (*se me lo dicevi prima, venivo anche io alla festa*), l'imperfetto di creazione (per esempio nei giochi infantili o nella narrazione di sogni) e l'imperfetto prospettico per indicare il futuro nel passato (*mi ha detto che arrivavi domani*), l'impiego dei quali, è sentito come «del tutto normale» (*ibid.*). Un ulteriore uso prospettico dell'imperfetto, segnalato da Berretta (1993: 213), è l'imperfetto per indicare piani o intenzioni future addirittura rispetto al presente (*andavo al cinema stasera*). Tutte queste forme sono molto diffuse, ma spesso ignorate dalle grammatiche o sconsigliate in un contesto formale (soprattutto l'imperfetto ipotetico). Per questo tratto si sono registrate occorrenze dell'imperfetto di cortesia, dell'imperfetto ipotetico e dell'imperfetto prospettico, tralasciando invece l'imperfetto di creazione in quanto poco rilevante in un contesto di insegnamento.

■ *Futuro epistémico*: come notano Diadori, Palermo e Troncarelli (2015: 241), il futuro «appare in regresso negli impieghi temporali [e] in espansione in quelli modali». Si parla di uso modale del futuro (futuro epistémico) quando il futuro è impiegato per indicare dubbi o ipotesi senza alcun valore temporale, con il futuro semplice per dubbi o ipotesi sul presente (*non è venuto a scuola, sarà malato?*) e il futuro anteriore sul passato (*non si parlano, avranno litigato?*). Questo uso del futuro è molto diffuso e ben attestato nella tradizione anche letteraria dell'italiano. Per questo tratto è stata identificata ogni occorrenza del futuro semplice e anteriore utilizzati in funzione epistémica.

■ *Espansione del pronome relativo*: siccome il *che* pronome relativo in funzione soggetto e oggetto è dominante nell'italiano contemporaneo, come nel caso di *lui, lei, loro*

soggetto, per questo tratto si sono registrate le occorrenze della serie standard *il quale, la quale, i quali, le quali*, nella parte «occorrenze di tratti standard in disuso».

■ *Che* polivalente: al di là delle sue funzioni standard, limitate alle subordinate oggettive, soggettive, dichiarative e alla funzione di pronome relativo, il *che* sostituisce oggi spesso, e soprattutto nel parlato, altre congiunzioni subordinanti con valore temporale, causale, finale, esplicativo..., in una molteplicità di usi di lunga attestazione che «costituiscono un *continuum* che va dall'italiano standard ancien régime [...] all'italiano popolare regionale basso» (Berruto, 2012: 78). Per questo tratto si sono registrate tutte le occorrenze del *che* polivalente, non distinguendo tra le sue diverse, e spesso non distinguibili, funzioni. Per l'identificazione del *che* polivalente si è comunque fatto riferimento alla casistica proposta da Sabatini (1985: 164-165) e Berruto (2012: 79).

2.3.2. *Tratti sintattici osservati*

■ *Dislocazioni*: nell'italiano standard, si definiscono «frasi marcate» quelle che presentano un ordine dei componenti diverso da soggetto-verbo-oggetto (SVO), caratterizzandosi per una diversa distribuzione dell'informazione. In particolare, la dislocazione a sinistra consiste nell'anticipare un elemento noto prima del verbo per poi riprenderlo con un pronome (*il caffè, non lo bevo mai*), mentre la dislocazione a destra consiste nell'anticipare, mediante pronome preposto al verbo, un complemento che resta nella sua posizione post-verbale e viene così messo in evidenza (*lo vado a prendere io, Marco*). La presenza delle dislocazioni nell'italiano contemporaneo è fortissima, soprattutto nel parlato. Sebbene attestati nei testi letterari di tutte le epoche (Sabatini, 1985: 162), questi costrutti non trovano tradizionalmente spazio nelle grammatiche. Per questo tratto si sono registrate separatamente le occorrenze di dislocazione a sinistra e a destra, seguendo la linea di Berruto (2012: 76) che considera tra le dislocazioni anche i casi di tema sospeso.

■ *Frase scissa*: altra forma di sintassi marcata molto diffusa e a lungo condannata dalle grammatiche, la frase scissa spezza una frase normale in due parti, la prima costituita dal verbo essere in funzione di copula e dal dato nuovo, mentre la seconda da una subordinata contenente il dato già noto. Le due parti sono collegate da un *che* polivalente, per la frase scissa esplicita (*è Luca che ha rotto la porta*) o da *a*, per la frase scissa implicita (*è il rumore a darmi fastidio*). Sabatini (1985: 163) nota che questa costruzione è particolarmente frequente nelle frasi interrogative (*dov'è che hai comprato questa borsa?*). Un caso particolare, la cui associazione alla frase scissa è a volte contestata per l'assenza dell'elemento scisso (Roggia, 2009: 16-17), è quello delle «frasi scisse della polarità» (Berretta, 2002: 193), come: *è che ci ho lavorato quattro mesi o non è che sia stato sempre facile*. Per questo tratto si sono registrate tutte le occorrenze di frase scissa, includendo la frase scissa interrogativa e della polarità.

■ *C'è* presentativo: altro costrutto che spezza l'informazione della frase mettendo in rilievo un elemento, il *c'è* presentativo vede un sintagma nominale introdotto da *esserci* seguito da una (pseudo)-relativa esplicativa (*c'è una macchina che blocca l'uscita*). Berruto (1986: 67) sottolinea la specificità del *c'è* presentativo rispetto ad altri costrutti che si

presentano sempre con la forma *c'è ... che ...*, sottolineando come il *c'è* presentativo non sia «riconducibile a affermazione di esistenza, ma implic[hi] appunto l'introduzione dell'elemento come pertinente al discorso». Tratto tipico dell'italiano parlato contemporaneo (De Cesare, 2007: 128), il *c'è* presentativo rimane estraneo alle grammatiche. Se ne sono registrate le occorrenze, seguendo la linea di Berruto (1986) e De Cesare (2007) per la sua identificazione.

2.4. *Analisi dei dati*

Per l'analisi dei dati si è combinato un approccio quantitativo e qualitativo, presentando i risultati in due momenti. Si è prima discussa ogni singola lezione, per renderne un'immagine globale e «personalizzata» e studiare la presenza dei tratti in rapporto gli uni agli altri, riportando gli esempi più significativi. Si è poi proceduto a un'analisi complessiva dei risultati, illustrata da grafici realizzati a partire dalla tabella delle occorrenze (tabella 3). Si sono confrontati i dati relativi ai singoli tratti e alle diverse lezioni del campione, prima di passare a una discussione dei risultati tratto per tratto. L'analisi è stata successivamente arricchita da osservazioni di carattere più generale, relative ad aspetti non quantificati nella tabella.

3. RISULTATI: LE LEZIONI

3.1. *Questionario per gli insegnanti*

Tabella 2. *Domande sulla concezione della lingua italiana delle insegnanti del campione*

| Domanda | Lezione | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <i>I</i> ₁ | <i>I</i> ₂ | <i>I</i> ₃ | <i>G</i> ₁ | <i>G</i> ₂ |
| 1. Lei è a conoscenza dei termini italiano neo-standard o italiano dell'uso medio? | Sì | Sì | Sì | No | Sì |
| 2. Scelga la frase che più la rappresenta: <i>i. È del tutto normale che una lingua cambi e che le sue regole si modifichino.</i> <i>ii. È importante difendere la lingua da cambiamenti della norma che possano rappresentare un impoverimento.</i> | ✓ | ✓ ³ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 3. Scelga la frase che più la rappresenta: <i>i. Nell'insegnamento bisogna dare delle regole fisse che corrispondano alla lingua standard.</i> <i>ii. Nell'insegnamento è importante presentare anche forme non standard che rispettino l'uso della lingua contemporanea.</i> | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

³ L'insegnante *I*₂ ha commentato: «mi rappresentano tutte e due le frasi. Ritengo che la lingua essendo strettamente connessa alla società e alla cultura debba adeguarsi ai cambiamenti ma non per questo impoverirsi».

4. Parla italiano in maniera diversa a lezione e non a lezione?
i. Parlo più lentamente.
ii. Parlo in maniera più semplice.
iii. Controllo di più la lingua che uso (per evitare errori grammaticali o per usare parole di un registro più alto).

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| Sì | Sì | Sì | Sì | Sì |
| No | Sì | Sì | Sì | Sì |
| No | Sì | Sì | Sì | No |
| Sì | Sì | No | No | No |

Dalle risposte al questionario si ricava che tutte le insegnanti hanno una concezione flessibile della lingua italiana e che ritengono importante includere nelle loro lezioni forme dell'italiano che ne rispecchino l'evoluzione. Tutte, ad eccezione di una delle insegnanti greche, dichiarano inoltre di conoscere l'espressione «italiano neo-standard». Per quanto riguarda il giudizio espresso sulla lingua che usano a lezione, le insegnanti dichiarano di adattare il loro modo di parlare, chi ricorrendo a una lingua più semplice, chi a una lingua più controllata, chi solo parlando più lentamente. Attraverso l'analisi delle singole lezioni, vedremo ora come questo si rifletta nella presenza di tratti neo-standard nel campione.

3.2. Lezione I

In questa lezione si è verificata la presenza di alcuni tratti neo-standard, in particolare quelli più legati all'organizzazione del discorso.

Per quanto riguarda i tratti morfologici, si sono registrate tre occorrenze del *che* polivalente e una marcata preferenza per l'impiego del *che* pronome relativo rispetto a *il quale* in funzione di pronome relativo soggetto e oggetto diretto. Quando richiesto dagli esercizi, l'insegnante presenta *il quale* sempre insieme a un'alternativa (*che* quando si tratta di soggetto o oggetto diretto, preposizione + *cui* per gli oggetti indiretti). Per esempio, nella correzione di un esercizio:

STUDENTE: la ragazza la quale...

INSEGNANTE: fammi vedere, la ragazza che, la quale, anche la quale possiamo usare.

STUDENTE: ci aveva invitati, le cui...

INSEGNANTE: [...] quindi la ragazza che ci aveva invitati e dalla quale siamo andati, da cui siamo andati.

Nella produzione orale dell'insegnante, *gli* è chiaramente preferito allo pseudo-clitico plurale *loro*. Anche nella correzione di un esercizio è infatti presentato come prima risposta con *loro* e *a loro* come opzioni ulteriori:

STUDENTE: i miei amici mi hanno prestato un po' di soldi, glieli renderò alla fine del mese. Glieli? Gliene?

INSEGNANTE: glieli renderò alla fine del mese. Tutti glieli renderò alla fine del mese. Glieli renderò. [...] Li renderò a loro alla fine del mese. Potevamo dividerlo, il pronome. Li renderò a loro. Per questo due spazi. Li renderò a loro. Oppure li renderò loro alla fine del mese.

L'insegnante ha poi impiegato tre volte la forma *ce l'aver*.

Tra i tratti sintattici, si sono verificati dieci casi di dislocazione a sinistra, sei casi a destra e un caso di frase scissa. L'uso delle dislocazioni è emerso perlopiù quando l'insegnante ha parlato liberamente e a lungo, con la funzione di indicare gli elementi importanti su cui verteva il discorso. Per esempio, in un dialogo con gli studenti sui cartoni animati:

INSEGNANTE: gli animali cosa gli facciamo, cosa gli facciamo agli animali? Addestrare. Addestrare un animale. Come addestrare il tuo drago. Io non lo conosco questo. [...] le Winx, che sono italiane. Quello lo conosco anche [...] Allora, i film di Disney quando eravate bambini li guardavate però? [...] io non l'ho visto Ercole cartone animato.

La dislocazione a sinistra è comparsa anche in un esercizio ed è poi stata ripresa dall'insegnante che ha spiegato in modo esplicito la sua costruzione:

INSEGNANTE: e se io dico «oggi la frutta... mi porto da casa», però siccome la frutta l'ho messo prima del verbo, altrimenti avrei detto «oggi mi porto la frutta da casa», l'ho messo prima del verbo e quindi con il verbo devo usare il pronome, non è completo il significato, quindi «oggi la frutta me la porto da casa».

La dislocazione a sinistra viene dunque presentata come forma alternativa di sintassi in assenza di giudizi di valore.

3.3. Lezione I₂

In questa lezione si è verificata la presenza di una serie di tratti neo-standard, con una prevalenza di quelli collegati all'espressione orale per intensificare il discorso e dare enfasi a certi elementi all'interno di una frase.

A livello morfologico, molto frequente è stato l'uso del *che*: il *che* polivalente appare sei volte (in una varietà di funzioni), mentre per soggetti e complementi oggetto relativi viene utilizzato per la maggior parte il *che* pronome relativo con solo un'occorrenza di *il quale* in funzione di pronome relativo soggetto.

Il *che* polivalente è emerso prevalentemente in discorsi liberi:

INSEGNANTE:

- 1) dovete parlare, parlare, parlare, ipotizzare, ipotizzare, che poi non c'è niente da ipotizzare perché è molto chiaro.
- 2) invece io ho sentito loro che invece mi hanno detto qualcos'altro.
- 3) tutti i nomi degli uccelli, che non ve ne fregava niente.
- 4) c'è qualcuno di voi che è pignolo? Che io ho detto che non li sopporto.
- 5) ha cantato una canzone di Alicia Keys qua al teatro, che tutti sono rimasti così appena ha cominciato.
- 6) possiamo fare una ricerca bibliografica, che prima invece dovevamo andare nelle biblioteche nelle varie città.

Si è vista anche una forte presenza del *ci* attualizzante, sia nella forma *ce l'avere* (nove volte) che nella forma meno standard *c'avere* (due volte). In particolare, le nove occorrenze di *ce l'avere* si sono concentrate in un unico discorso:

INSEGNANTE: perché chi ha questi talenti, perché questi sono dei talenti, [...] non ce li abbiamo tutti e allora se ce li abbiamo dobbiamo secondo me coltivarli. Perché ce li abbiamo. Se non ce li abbiamo non ce li abbiamo ma se ce li abbiamo perché non coltivarli? [...] Se ce l'hai ed è così che, *το κατάλαβες*, che l'hai capito che ce l'hai, lo devi per me coltivare, perché tante volte abbiamo dei talenti e non lo capiamo, non lo sappiamo, vabbè se non lo sappiamo non lo sappiamo, ma se lo abbiamo capito che ce l'abbiamo secondo me è un peccato.

Anche se non c'è stata occasione di verificare l'uso di *gli* al posto di *le*, quando l'insegnante ha percepito l'uso scorretto di *gli* al posto di *le* da parte di una studentessa, ha corretto ricorrendo alla forma standard del clitico dativo femminile:

STUDENTE: lei...gli ho mandato?
INSEGNANTE: le ha mandato.
STUDENTE: le ha mandato una richiesta di amicizia...

Da notare, inoltre, l'uso modale dell'imperfetto in funzione di cortesia presentato come primo modello per insegnare a intervenire durante un dibattito:

INSEGNANTE: come devi fare? «scusami [...] volevo aggiungere qualcosa».

Si è poi registrato un caso di futuro anteriore con valore modale, seguito da autocorrezione col passato prossimo:

INSEGNANTE: e quindi questo signore qui molto carino [indica foto] uhm avrà, ha scritto un articolo sul Corriere della Sera.

Con l'eccezione del *c'è* presentativo, tutti i tratti sintattici sono stati presenti, più frequentemente durante discorsi liberi ma anche durante spiegazioni.

Si sono registrate otto dislocazioni a sinistra e sei a destra. L'insegnante ha usato spesso la dislocazione a sinistra per riprendere un elemento pronunciato dagli studenti per poi rielaborarlo (per esempio questi lavori nel primo esempio riportato a seguire), oppure per costruire certi enunciati enfatici, come vediamo nel secondo esempio:

INSEGNANTE:
1) ho capito, questi lavori, noi, li esponiamo sempre nella seconda parte...
2) quello che c'è da fare lo facciamo.

La dislocazione a destra è stata impiegata soprattutto nelle forme più comuni di questo costrutto nell'italiano parlato:

INSEGNANTE: io lo so il motivo [...] Ce ne sono altri punti a favore?

Oltre alle dislocazioni, si è registrata la presenza di frasi scisse:

INSEGNANTE:

- 1) fare un confronto con la Grecia, ovviamente un confronto così...ambiguo perché non è che ci sono dati, però, secondo voi...
- 2) Voi cos'è che avete da dire invece?

Delle tre tipologie di frase scissa, troviamo una frase scissa della polarità, una in forma interrogativa e una propriamente detta.

È opportuno notare che, nella parte più strettamente didattica della lezione, la marcatezza sintattica, nonostante l'esigenza di mettere in evidenza specifici elementi, è scomparsa quasi completamente. Quando l'insegnante ha proposto modelli strutturali e costruiti da imitare, ha presentato una sintassi non marcata, con ordine standard SVO. Ci sono stati, infatti, lunghi periodi della lezione in cui i tratti sono risultati assenti.

La maggior parte dei tratti rilevati sono comunque tra quelli oggi più «accettabili», (*ce l'avere*, dislocazioni, frasi scisse). È però importante notare la presenza di altri tratti (soprattutto il *che* polivalente e il *ci* attualizzante della forma *c'avere*) che occupano un altro spazio nella lingua italiana, ossia sono ancora considerati fortemente tratti del parlato.

3.4. Lezione I₃

In questa lezione, la maggior parte delle occorrenze di tratti neo-standard sono state a livello sintattico: infatti le dislocazioni, sia a sinistra sia a destra, nonché la frase scissa, sono state utilizzate molto spesso dall'insegnante, sempre con la funzione di mettere certi elementi in evidenza. Oltre ai tratti sintattici, si sono presentati anche dei tratti di tipo morfologico, soprattutto quelli più legati all'italiano parlato e più comuni nell'italiano contemporaneo.

Per quanto riguarda l'espansione del *che*, si è registrata un'occorrenza del *che* polivalente, ma anche due occorrenze in cui *il quale* è stato utilizzato in funzione di soggetto:

INSEGNANTE:

- 1) è un tema quindi che può effettivamente unire tutti, al di là del colore, della razza, della religione, che il tema della fratellanza si trova in tutte le religioni.
- 2) Ndjock Ngana Yogo, il quale scrive quattro strofe...
- 3) so che avete già introdotto questo argomento con Bertilla, la quale mi ha comunicato che vi ha fatto fare una lettura su questo argomento.

Il *gli* unificato viene impiegato una volta al posto di *le* e una volta al posto di *loro*:

INSEGNANTE:

- 1) quando gli si viene a dire a una mamma...
- 2) cosa potremmo dire a una coppia, a un gruppo che decide di fare un viaggio ma lungo in Africa, sei mesi, cosa gli potremmo dire?⁴

L'imperfetto di cortesia e l'imperfetto prospettico sono stati entrambi usati una volta, per esprimere una richiesta dell'insegnante e per spiegare la registrazione della lezione:

INSEGNANTE:

- 1) volevo sapere semplicemente...
- 2) mi ha chiesto se poteva registrare la lezione.

L'insegnante dimostra, inoltre, una predilezione per il *ci* attualizzante col verbo *avere*, che ritorna sette volte durante la lezione. È interessante notare che ben quattro volte il verbo è usato nella forma *c'avere* (come nella frase *non può parlare, c'ha la voce giù*). Le altre tre volte sono esempi di usi di *ce l'avere* (per esempio, *tutte le lingue ce l'hanno*).

Nonostante il *focus* grammaticale di questa lezione fosse sull'uso del congiuntivo, un argomento presentato con una certa rigidità nella costruzione delle frasi e nella corrispondenza dei tempi e modi verbali da adottare, nell'idioletto dell'insegnante si è invece registrata una libertà maggiore, soprattutto nella combinazione tra protasi e apodosi.

A livello sintattico, le dislocazioni sono state impiegate diciotto volte (undici a sinistra e sette a destra). Nelle dislocazioni a sinistra, l'elemento dislocato è stato di varia natura, dando luogo a frasi più o meno lontane dallo standard:

INSEGNANTE:

- 1) ma l'università la puoi vedere anche dall'esterno.
- 2) la biblioteca, ci vanno gli studenti...
- 3) le frontiere, sono gli uomini che le mettono...
- 4) a te ti sembra facile...
- 5) ad agire, è sempre lì che si trovano le prime difficoltà...

Venendo alla dislocazione a destra, è stata utilizzata perlopiù per mettere l'elemento dislocato in evidenza e non in funzione di «ripensamento», ad eccezione della prima frase:

INSEGNANTE:

- 1) non so se avete il tempo di farli, quelli su internet.
- 2) tu la vuoi migliorare la crisi? Io la voglio far finire.
- 3) cosa ne pensate di queste quattro riflessioni sulla vita?
- 4) la conoscete l'espressione «tradurre in pratica»?

⁴ Questo esempio è stato contato come occorrenza di *gli* dativo plurale perché abbiamo, sì, *un gruppo* come complemento indiretto (il quale richiederebbe il pronome *gli* nello standard) ma abbiamo anche *una coppia*. Il complemento indiretto è perciò sentito come plurale, il che richiederebbe, nello standard, il pronome *loro*. L'insegnante continua, infatti, a usare il plurale di seguito nello stesso esempio.

Il tratto dominante durante la lezione è stato la frase scissa (17 occorrenze), sia la frase scissa propriamente detta sia la frase scissa della polarità:

INSEGNANTE:

- 1) cos'è che non può proprio credere?
- 2) non è che è una delle cose più importanti.
- 3) quella è Ariella che ci ritarda.
- 4) eravamo noi che con le valigie in mano...

3.5. *Lezione G₁*

In questa lezione, non vengono impiegati spesso tratti dell'italiano neo-standard. Nella sua produzione orale, l'insegnante è ricorsa per la maggior parte a strutture standard, sia a livello sintattico sia a livello morfologico. Gli unici tratti neo-standard presenti sono stati di tipo sintattico: due dislocazioni a sinistra e una frase scissa:

INSEGNANTE:

- 1) altri registi [...], allora, ne conoscete?
- 2) se un umano cresce in giungla diventa come un animale, per questo è l'ambiente che conta.

A orientare la lezione è probabilmente stato lo scopo complessivo di sostenere, alla fine dell'anno, un esame di certificazione linguistica. L'insegnante, infatti, ha corretto spesso gli studenti ed è tornata più volte a insistere su strutture che appartengono alla grammatica avanzata, richiamando continuamente gli studenti (con tanto di campanella) affinché usassero il congiuntivo.

3.6. *Lezione G₂*

In questa lezione si è registrata una quasi totale assenza di tratti neo-standard nella produzione orale dell'insegnante. L'unico tratto apparso è stata una dislocazione a sinistra quando l'insegnante ha chiesto agli studenti *delle domande ce ne sono?* L'idioletto dell'insegnante è stato caratterizzato da una struttura sintattica non marcata. Anche quando l'insegnante ha voluto richiamare l'attenzione su un particolare elemento, caso in cui abbiamo visto spesso impiegate le dislocazioni, ha utilizzato comunque una struttura sintattica standard, scegliendo di spostare l'oggetto all'inizio della frase per poi riprenderlo interamente alla fine, dopo il verbo, nella sua posizione non marcata:

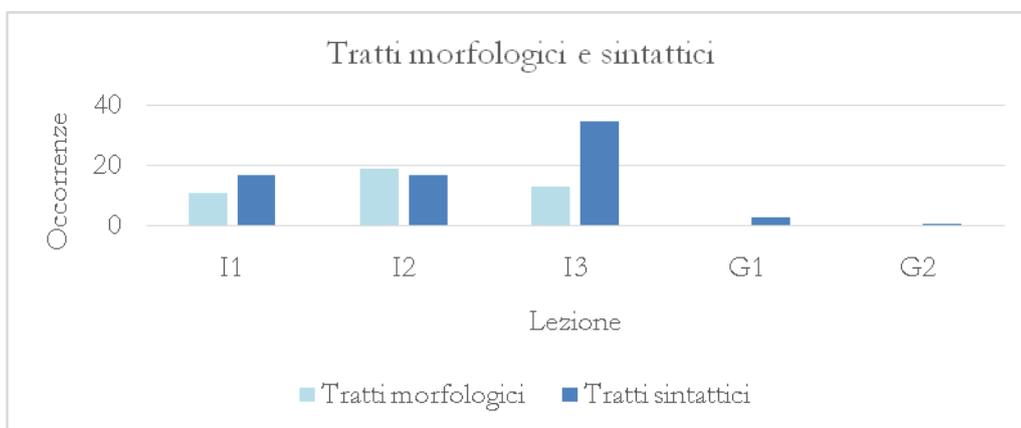
INSEGNANTE: Athena, il primo testo, no, hai preparato il primo testo?

L'idioletto dell'insegnante si è dimostrato, insomma, fortemente standard. La struttura della lezione è stata evidentemente influenzata dallo scopo di un'eventuale certificazione linguistica e non dallo scopo di sviluppare prevalentemente capacità comunicative da usare in un contesto autentico. Questo si rispecchia anche nel frequente ricorso al greco per offrire agli studenti spiegazioni più chiare e dirette.

4. RISULTATI: I TRATTI

Quando si considerano i risultati delle cinque lezioni nel loro insieme (grafico 1), non si registrano differenze riconducibili alle caratteristiche delle singole insegnanti a eccezione della discrepanza tra le lezioni delle insegnanti di madrelingua italiana e quelle delle insegnanti di madrelingua greca, con una presenza molto più elevata di tratti neo-standard nelle prime che nelle seconde. È invece da notare che la diversa durata del soggiorno in Italia delle due insegnanti greche (sette mesi e sei anni rispettivamente) non ha comportato una diversità nei risultati.

Grafico 1. *Tratti morfologici e tratti sintattici*



A livello morfologico, infatti, le insegnanti greche non hanno presentato nessuna occorrenza di tratti neo-standard durante le lezioni osservate, mentre per le insegnanti italiane sono state registrate 11, 19 e 13 occorrenze rispettivamente, e, anche a livello sintattico, per le insegnanti greche si sono rilevate solo 3 occorrenze e 1 occorrenza, mentre per le insegnanti italiane rispettivamente 17, 17 e 35 occorrenze.

Tra le insegnanti italiane, poi, ogni lezione ha presentato un rapporto diverso tra il numero complessivo di tratti morfologici e di tratti sintattici presenti: più tratti morfologici per l'insegnante della lezione I₂ (19 occorrenze vs. 17), mentre più tratti sintattici per le insegnanti delle lezioni I₁ (17 vs. 11) e soprattutto I₃ (35 vs. 12), dove lo stacco è motivato dal frequente ricorso alla frase scissa.

Nel complesso, si è registrata una presenza nettamente superiore di tratti sintattici rispetto ai tratti morfologici (73 vs. 43).

La tabella 3 riassume tutte le occorrenze di ogni tratto per ogni singola lezione, nonché il numero complessivo di occorrenze di ogni tratto.

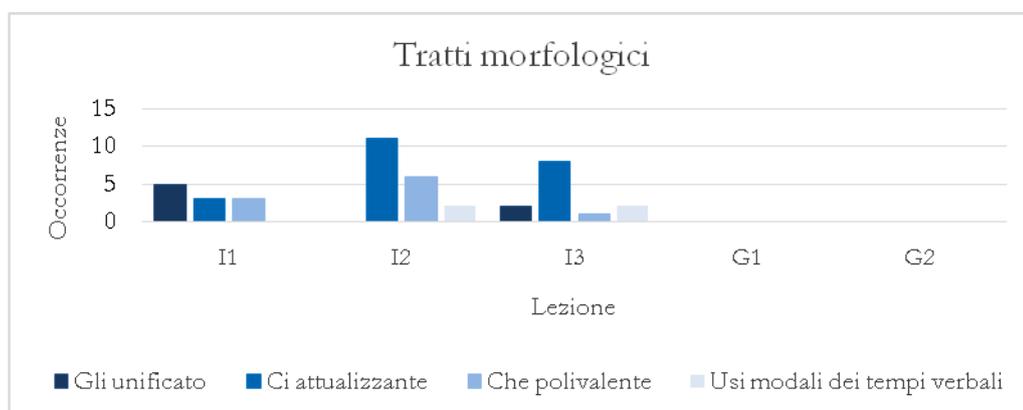
Tabella 3. Occorrenze di tratti neo-standard

| Occorrenze di tratti neo-standard | | | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------|
| MORFOLOGIA | | | | | | |
| Tratto | Lezione | | | | | |
| | I ₁ | I ₂ | I ₃ | G ₁ | G ₂ | Totale |
| Gli unificato | | | | | | |
| <i>Gli</i> al posto di <i>loro</i> | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| <i>Gli</i> al posto di <i>lei</i> | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Ci attualizzante | | | | | | |
| <i>C'avere</i> | 0 | 2 | 4 | 0 | 0 | 6 |
| <i>Ce l'avere</i> | 3 | 9 | 3 | 0 | 0 | 15 |
| <i>Ci</i> con altri verbi | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Semplificazione del sistema verbale | | | | | | |
| Imperfetto prospettico | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Imperfetto di cortesia | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| Imperfetto ipotetico | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Futuro epistemico semplice | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Futuro epistemico anteriore | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Espansione del <i>che</i> | | | | | | |
| <i>Che</i> polivalente | 3 | 6 | 1 | 0 | 0 | 10 |
| Totale | 11 | 19 | 13 | 0 | 0 | 43 |
| SINTASSI | | | | | | |
| Tratto | Lezione | | | | | |
| | I ₁ | I ₂ | I ₃ | G ₁ | G ₂ | Totale |
| Dislocazione a sinistra | 10 | 8 | 11 | 2 | 1 | 32 |
| Dislocazione a destra | 6 | 6 | 7 | 0 | 0 | 19 |
| Frase scissa | 1 | 3 | 17 | 1 | 0 | 22 |
| <i>C'è</i> presentativo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Totale | 17 | 17 | 35 | 3 | 1 | 73 |
| Occorrenze di tratti standard in disuso | | | | | | |
| Tratto | Lezione | | | | | |
| | I ₁ | I ₂ | I ₃ | G ₁ | G ₂ | Totale |
| Riorganizzazione del sistema pronominale | | | | | | |
| <i>Egli, ella, esso, essa, essi, esse</i> pronomi soggetto | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Espansione del <i>che</i> | | | | | | |
| <i>Il quale, la quale, i quali, le quali</i> come sogg./ogg. | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |

4.1. Tratti Morfologici

Gli unici tratti morfologici emersi sono stati il *ci* attualizzante, il *che* polivalente, il *gli* unificato e gli usi modali dell'imperfetto e del futuro (grafico 2). Le tre insegnanti di madrelingua italiana non hanno dimostrato grandi differenze tra loro, sebbene per ogni lezione fosse identificabile un tratto dominante: il *gli* clitico dativo plurale per l'insegnante I₁, il *ci* attualizzante e il *che* polivalente per l'insegnante I₂ e il *ci* attualizzante per l'insegnante I₃. Come vedremo, questi tratti non sono tutti ugualmente «approvati» nella lingua contemporanea.

Grafico 2. Occorrenze dei tratti morfologici



4.1.1. Gli *unificato*

Riguardo al *gli* unificato, si può infatti notare che per il *gli* clitico dativo plurale (ampiamente accettato in tanti contesti diversi e da tanti diversi parlanti) si sono registrate 6 occorrenze rispetto a solo una per il *gli* clitico dativo femminile (ancora ai margini dell'italiano «corretto»). 5 di queste 6 occorrenze si sono verificate durante la lezione I₁. Se non si sono registrati casi di *gli* unificato nelle altre lezioni, è però anche vero che non si sono presentate occasioni che richiedessero l'utilizzo del pronome dativo plurale (lezioni I₂, G₁ e G₂) né femminile (G₁ e G₂). Nelle lezioni I₁ e I₂, sottolineano, invece, casi in cui le insegnanti hanno scelto la forma standard *le*, anche se quasi sempre in situazioni indotte o da un esercizio o da una domanda da parte di uno studente (vd. grafico 3).

4.1.2. Ci *attualizzante*

Un altro caso che oscilla tra usi standard e non-standard è quello del *ci* attualizzante col verbo *avere* (vd. grafico 4). Esso si è presentato per un totale di 21 volte nelle tre lezioni delle insegnanti italiane. Di queste 21 occorrenze, 6 sono state in forma puramente attualizzante, ossia in forma *c'avere*, un uso sentito ancora come

molto lontano dallo standard e riservato perlopiù all'italiano parlato poco sorvegliato. Le altre 15 occorrenze sono state nella forma obbligatoria insieme a un pronome (*ce l'averè*).

Mentre l'uso del *ci* attualizzante puro (*c'averè*) è emerso singolarmente, i casi del *ci* attualizzante obbligatorio con pronome (*ce l'averè*) tendono a presentarsi raggruppati all'interno delle lezioni. Il carattere enfaticizzante di questa forma, utile per richiamare l'attenzione dello studente, può infatti risultare nella sua ripetizione in successione. Questo aspetto è particolarmente evidente nella lezione I₂, nella quale le 9 occorrenze sono tutte in un unico discorso, mentre nelle lezioni I₁ e I₃ 2 delle 3 occorrenze compaiono insieme.

È interessante notare che, nonostante l'utilità in un contesto didattico del *ci* obbligatorio, non abbiamo registrato nemmeno un caso di questo tratto per le insegnanti greche. Sebbene quindi la forma *ce l'averè* richieda obbligatoriamente il *ce* anche nell'italiano codificato, il suo utilizzo dipende però dal ricorso a frasi costruite in modo da richiederne l'uso. Frasi risultate assenti nelle lezioni di insegnanti non di madrelingua.

Grafico 3. Occorrenze del *gli* unificato

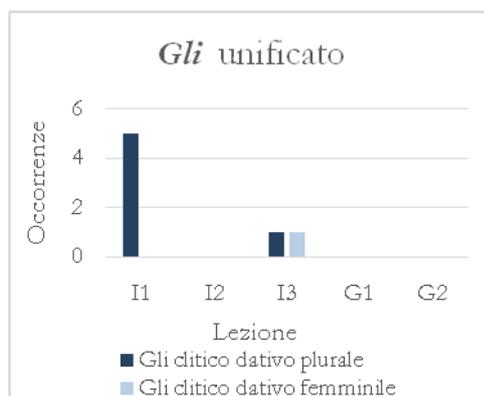
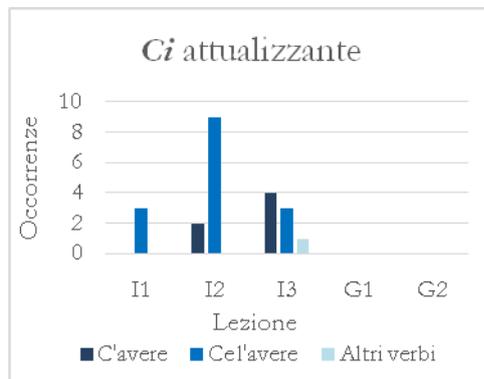


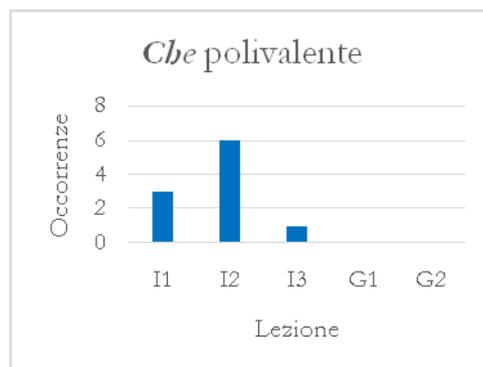
Grafico 4. Occorrenze del *ci* attualizzante



4.1.3. Che *polivalente*

Altro tratto molto caratteristico del neo-standard, il *che* polivalente è comparso nel nostro campione un totale di 10 volte. Anche questo tratto, caratterizzato da un'enorme flessibilità, si è presentato in una varietà di forme, alcune vicino allo standard (*aspettate che mi ricordo*) e altre invece ancora lontane (*che il tema della fratellanza si trova in tutte le religioni*).

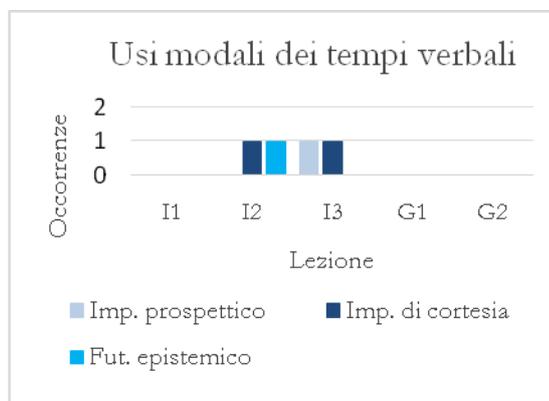
Grafico 5. Occorrenze del *che* polivalente



4.1.4. Usi modalali dei tempi verbali

Usi modalali di tempi verbali si sono verificati 4 volte: 2 casi d'imperfetto di cortesia, 1 caso di imperfetto prospettico e 1 caso di futuro epistemo. L'imperfetto di cortesia è stato presentato come modello nella lezione I₂ (*scusami [...], volevo aggiungere qualcosa*), ed è stato impiegato dall'insegnante I₃ nel rivolgere una richiesta agli studenti (*volevo sapere semplicemente*). Sono risultate invece assenti riduzioni all'indicativo del periodo ipotetico dell'irrealtà, forma molto usata ma sentita più lontana dallo standard. L'uso prospettico è stato utilizzato per indicare il futuro nel passato all'interno di un'interrogativa indiretta, forma praticamente standard e non per indicare, per esempio, il futuro proprio, uso invece più lontano dallo standard.

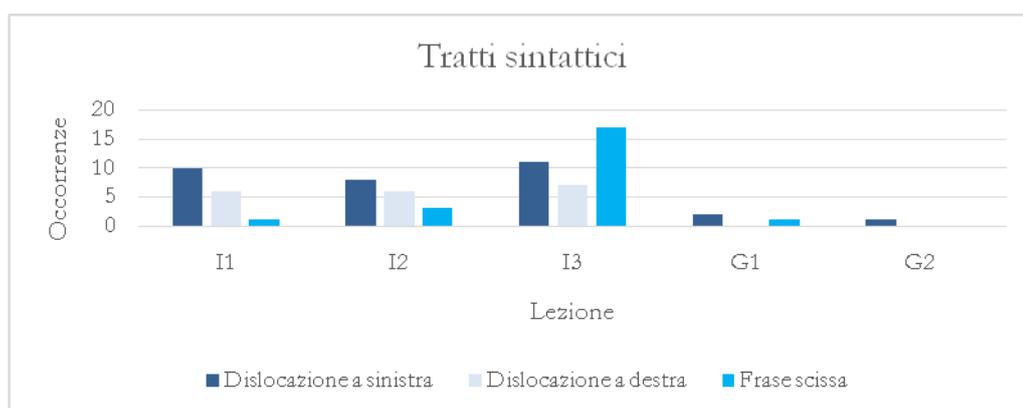
Grafico 6. Occorrenze di usi modalali dei tempi verbali



4.2. *Tratti Sintattici*

I tratti sintattici presenti durante le lezioni osservate sono stati la dislocazione a sinistra e a destra e la frase scissa. Non sono state, invece, rilevate occorrenze del *c'è* presentativo.

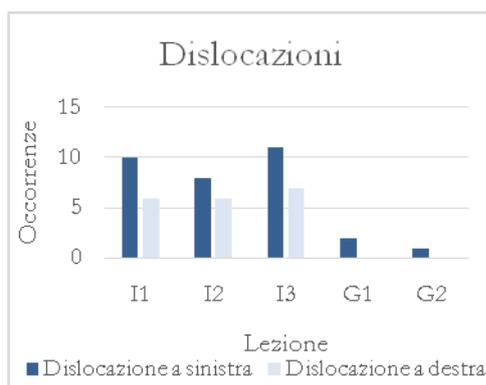
Grafico 7. *Occorrenze dei tratti sintattici*



4.2.1. *Dislocazioni*

Le dislocazioni (vd. Grafico 8), sia a sinistra sia a destra, sono il tratto più presente nelle lezioni osservate (con una media di 16 occorrenze per le insegnanti italiane) e sono state spesso usate per il loro carattere enfaticamente e di richiamo, utile in un contesto didattico.

Grafico 8. *Occorrenze delle dislocazioni*



Possiamo notare che le dislocazioni a sinistra sono più presenti rispetto a quelle a destra nelle lezioni delle insegnanti italiane (10, 8, 11 volte e 6, 6, 7 volte rispettivamente) e sono state impiegate anche da entrambe le insegnanti greche (2 e 1

volta), mentre non ci sono stati casi di uso di dislocazione a destra. È infatti interessante notare che, nonostante l'ampia diffusione della dislocazione a destra nella lingua contemporanea (cfr. Gavazzi, 2009), essa sia ancora sentita come più lontana dalla sintassi standard rispetto alla dislocazione a sinistra, forse perché il suo uso spontaneo è più legato a espressioni fisse (per esempio, *lo sai che...?*) e per la sua capacità di svolgere diversi ruoli (di tematizzazione o di ripensamento) all'interno di una frase. A sottolineare questa diversa percezione, la dislocazione a sinistra è stata anche insegnata come costruzione durante una delle lezioni, mentre la dislocazione a destra no.

4.2.2. Frase scissa

La situazione della frase scissa (vd. grafico 9) è diversa da quella delle dislocazioni. Tutte le insegnanti, a parte l'insegnante della lezione I₃, dimostrano una bassa frequenza di utilizzo della frase scissa con 1, 3, 1 e 0 occorrenze rispettivamente, mentre l'insegnante della lezione I₃ ha usato questo specifico costrutto 17 volte.

Delle tre diverse tipologie di frase scissa, si sono registrate occorrenze di tutti e tre i tipi, con 10 casi della frase scissa «normale», 8 casi in forma interrogativa e 4 casi della polarità (tutti nella forma negativa *non è che*).

La frase scissa non è solo caratteristica della lingua parlata ma trova spazio anche nella lingua scritta, il che potrebbe contribuire alla sua frequenza a lezione rispetto a un costrutto simile, ma più prettamente orale, come il *c'è* presentativo.

Grafico 9. Occorrenze della frase scissa



4.3. Tratti in disuso

In tutte le lezioni si è rilevata una preferenza per i pronomi relativi *che*, in funzione di soggetto e oggetto diretto, e *chi*, in funzione di oggetto indiretto. La serie *il quale, la quale, i quali, le quali* è stata presentata come relativo equivalente al *che* (ma di seconda scelta) dalle insegnanti I₁ e G₂, mentre è stata impiegata in funzione di soggetto 1 volta dall'insegnante I₂ e 2 volte dall'insegnante I₃. Della serie *egli, ella, esso, essa, essi, esse* non si è verificata nessuna occorrenza (ad eccezione di un esercizio della lezione I₁).

4.4. Ulteriori osservazioni

Per quanto riguarda il sistema verbale, il presente indicativo è stato impiegato molto più spesso degli altri tempi, con una netta preferenza per frasi che non richiedessero l'utilizzo di un congiuntivo. Un esempio di semplificazione si è visto nell'impiego dell'imperfetto prospettico da parte dell'insegnante I₃ al posto del condizionale passato. Inoltre, abbiamo notato che tante frasi ipotetiche sono state costruite con l'indicativo (di solito protasi presente + apodosi presente) ricorrendo al primo tipo di periodo ipotetico. Non si è inoltre registrato neanche un caso di frase ipotetica costruita in forma congiuntivo imperfetto + condizionale presente o congiuntivo trapassato + condizionale passato.

Anche le congiunzioni hanno dimostrato una tendenza alla semplificazione. Le congiunzioni semplici (*e, o, ma, quindi, che*) sono state le più utilizzate, mentre l'unica congiunzione composta usata spesso è stata *perché*. Nonostante la presenza di altre congiunzioni (per esempio, *siccome, oppure...*), sono state evitate congiunzioni che richiedessero necessariamente il congiuntivo (*sebbene, benché, affinché*). Le congiunzioni rimangono però un tema grammaticale importante per i corsi avanzati e per gli esami di certificazione e perciò una vasta gamma di congiunzioni è ancora presente negli esercizi svolti a lezione. Abbiamo infatti registrato, all'interno di esercizi, occorrenze di *affinché, poiché e qualora*.

5. CONCLUSIONI

Nelle lezioni prese in esame si è verificata, per le insegnanti di madrelingua italiana, una presenza non indifferente di tratti neo-standard, anche tra quelli tuttora più lontani dallo standard, a fronte di una loro quasi totale assenza per le insegnanti di madrelingua greca. Inoltre, la distribuzione dei tratti non è stata uniforme, ma si è concentrata nei momenti di parlato continuo dell'insegnante. Il numero relativo di occorrenze di tratti confrontabili (*gli* dativo plurale rispetto a *gli* dativo femminile, *ce l'aver* rispetto a *c'aver*, imperfetto di cortesia e prospettico rispetto a imperfetto ipotetico, dislocazione a sinistra rispetto a dislocazione destra, frase scissa rispetto a *c'è* presentativo) identifica una varietà linguistica che accoglie soprattutto gli elementi già più codificati del neo-standard, con solo qualche circoscritto abbassamento di registro (*c'aver* e alcuni casi di *che* polivalente). La forte presenza di tratti sintattici (e il non trascurabile ricorso al *che* polivalente) non sorprende, in quanto ricollegabile a esigenze di ripianificazione tipiche del parlato o di ripresa ed enfasi utili in un contesto didattico.

I risultati sembrano quindi indicare che il neo-standard è, sì, presente nella produzione orale delle insegnanti, ma più come riflesso del loro parlato abituale che di una sua consapevole introduzione in un contesto LS (di nuovo, il neo-standard non è rappresentato nel parlato delle insegnanti di madrelingua greca). Ciò è confermato anche dall'assenza di riflessione metalinguistica sui tratti neo-standard sia nella correzione degli esercizi sia come autocommento dell'insegnante sul suo parlato. Benché le insegnanti abbiano dichiarato nel questionario di assegnare un valore all'inclusione di «forme non standard che rispecchino l'uso della lingua contemporanea», queste forme non sono state quasi mai presentate come modelli.

Anche nei due casi segnalati in cui lo sono state (per la dislocazione a sinistra e l'imperfetto di cortesia), non vi è però stata alcuna spiegazione di accompagnamento né contestualizzazione rispetto a forme concorrenti. Una «mancanza» che è risultata ancora più evidente nel caso della correzione dell'esercizio con oscillazioni tra l'iniziale *glieli renderò* e *li renderò (a) loro*.

Gli studenti sono quindi stati esposti a un *input* linguistico vario ma difficile da interpretare sociolinguisticamente, vista l'assenza, da parte dell'insegnante, di quell'inquadramento del proprio idioletto di cui Santipolo (2002: 199) sottolinea l'importanza.

Con questa ricerca si è voluto ampliare lo studio sull'italiano neo-standard nell'insegnamento dell'italiano LS dai manuali al parlato degli insegnanti. La metodologia di indagine elaborata, sperimentata su un campione ridotto, potrebbe utilmente essere estesa a campioni più grandi in diversi contesti nazionali. Sarebbe inoltre interessante, come già suggerito da Diadori, Cotroneo e Pallecchi (2007: 340), confrontare i dati ottenuti con un *corpus* aggiornato di italiano parlato in contesto non L2 o LS. Proseguimento naturale di questa ricerca sarà, invece, sempre in ambito di italiano LS, un'indagine sulla familiarità degli studenti con i tratti neo-standard, a partire dalla loro capacità di riconoscerli e commentarli.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2002), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Berretta M. (1993), "Morfologia", in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: le strutture*, Laterza, Roma-Bari, pp. 193-245.
- Berretta M. (2002), "Ordini marcati dei costituenti maggiori di frase: una rassegna", in Berretta M., Dal Negro S., Mortara Garavelli B. (a cura di), *Temi e percorsi della linguistica: scritti scelti*, Mercurio, Vercelli, pp. 149-199.
- Berruto G. (1986), "Un tratto sintattico dell'italiano parlato: il c'è presentativo", in Lichem K., Mara E., Knaller S. (a cura di), *Parallela 2: aspetti della sintassi dell'italiano contemporaneo*, Narr, Tübinga, pp. 61-73.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Berruto G. (2010), "Italiano standard", in Simone R. (ed.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani.
[http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard_(Enciclopedia-dell'Italiano))
- Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, 2° ed., Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, traduzione dall'inglese di Quartapelle F., Bertocchi D., La Nuova Italia-Oxford, Firenze-Milano.
- Cutri A. (2016), "Le varietà dell'italiano in alcuni manuali per stranieri diffusi all'estero", in *Italiano LinguaDue*, VIII, 1, pp. 84-102:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7565/7338>.
- D'Achille P. (2010), *L'italiano contemporaneo*, 3° ed., il Mulino, Bologna.

- De Cesare A.M. (2007), “Sul cosiddetto ‘c’è presentativo’: Forme e funzioni”, in De Cesare A.M., Ferrari A. (a cura di), *Acta Romanica Basiliensia 18 marzo 2007: lessico, grammatica, testualità*, Università di Basilea, Basilea, pp. 127-153.
- De Mauro T. (2002), “Prefazione”, in De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L., *Italiano 2000: I pubblici e le motivazioni dell’italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma, pp. 13-22.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2002), *Italiano 2000: I pubblici e le motivazioni dell’italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Dendrinos B., Zouganelli K., Karavas E. (2013), *Foreign Language Learning in Greek Schools: European Survey on Language Competences*, RCEl, Atene.
- Diadori P. (2004), “Teacher-Talk/Foreigner-Talk nell’insegnamento dell’italiano L2: un’ipotesi di ricerca”, in Maddii L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell’italiano L2 in età adulta*, Edilingua, Atene, pp. 71-102.
- Diadori P., Cotroneo E., Pallecchi F. (2007), “Quali studi sul parlato del docente di italiano L2?”, in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Guerra, Perugia, pp. 339-354.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l’italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Frasnedi F. (2009), “Terremoti e fraseggio”, in Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell’italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma, pp. 67-77.
- Gavazzi S. (2009), “La dislocazione a destra nella didattica dell’italiano L2/LS: riflessioni e proposte didattiche”, in Supplemento alla rivista *ELLE*, Bollettino XXX, giugno 2009. <http://www.italy.it/la-dislocazione-destra-nella-didattica-dell%E2%80%99-italiano-l2ls-riflessioni-e-proposte-didattiche>.
- Giovanardi C., Trifone P. (2012), *L’italiano nel mondo*, Carocci, Roma.
- La Grassa M. (2015), “Il lessico degli insegnanti dei corsi di italiano L2 rivolti a immigrati adulti”, in *ILSA – Italiano a stranieri*, 19, pp. 12-18.
- Milroy L., Gordon M. (2003), *Sociolinguistics: Method and Interpretation*, Blackwell, Malden, MA.
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2016), *Italiano lingua viva: stati generali della lingua italiana nel mondo*, Firenze: 17-18 ottobre 2016.
- Mioni A. (1983), “Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione”, in *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Vol. I, Pacini, Pisa, pp. 495-517.
- Roggia C.E. (2009), *Le frasi scisse in italiano: struttura informativa e funzioni discorsive*, Slatkine, Ginevra.
- Sabatini F. (1985), “L’italiano dell’uso medio’: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in Holter G., Radtke E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen, pp. 154-185.
- Santipolo M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET, Torino.
- Santipolo M. (2007), “‘Scusi, volevo un bicchier d’acqua, per cortesia!’ La grammatica comunicativa e il cambiamento strutturale: il caso dell’imperfetto di cortesia nelle lingue romanze e il suo insegnamento”, in Atti delle Giornate di studio “*Quale grammatica per la didattica linguistica?*”, Padova, 10-11 gennaio 2008, numero monografico di *Quaderni Patavini di Linguistica*, 23, pp. 51-66.
- Santipolo M. (2016), “Variatio delectat, ossia della necessità della varietà di modelli sociolinguistici nella classe di lingua”, in *ELLE*, V, 3, pp. 327-338.

- Santipolo M., Di Siervi C. (2010), “Le competenze linguistico-comunicative per l’inserimento sociale”, in Santipolo M., Di Siervi C. (a cura di), *La lingua oltre la scuola: Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Guerra, Perugia, pp. 7-24.
- Serianni L. (1991), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria*, 2° ed., UTET, Torino.
- Sobrero A. A. (a cura di) (1993a), *Introduzione all’italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Roma-Bari.
- Sobrero A. A. (a cura di) (1993b), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari.
- Sobrero A. A., Miglietta A. (2011a), “Per un approccio varietistico all’insegnamento dell’italiano a stranieri: parte prima”, in *Italiano LinguaDue*, III, 1, pp. 233-260: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1236/1448>.
- Sobrero A.A., Miglietta A. (2011b), “Per un approccio varietistico all’insegnamento dell’italiano a stranieri: parte seconda”, in *Italiano LinguaDue*, III, 2, pp. 243-257: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1924/2177>.
- Sörman E. T. (2014), *Che italiano “fa” oggi nei manuali di italiano lingua straniera? Tratti del neo-standard in un corpus di manuali svedesi e italiani* [tesi di dottorato], Università di Stoccolma, Stoccolma.