

*Matteo Santipolo*

Università degli Studi  
di Padova

*Paolo Torresan*

ALMA edizioni  
Roma

NUOVO LESSICO NELLA  
SOCIOLINGUISTICA E NELLA  
DIDATTICA DELL'ITALIANO  
A STRANIERI<sup>1</sup>

1. SOCIOLINGUISTICA DELL'ITALIANO PER STRANIERI

In questa sezione illustreremo alcuni dei neologismi e dei relativi concetti, perlopiù, ma non esclusivamente, di taglio teorico da noi sviluppati nel corso degli ultimi quindici anni nell'ambito dello studio del rapporto tra la sociolinguistica e la glottodidattica, con particolare riferimento alla didattica dell'italiano a stranieri.

Partiremo, innanzitutto, dall'*approccio socio-glottodidattico* (cfr. 1.1) che funge da sfondo e da cornice entro cui si collocano, si sviluppano e si snodano tutti gli altri concetti che illustreremo in seguito. Tra questi quello della *semidialettofonia* con tutte le sue sottocategorie e tipologie (cfr. 1.2). Analizzeremo quindi il modello della *distanza culturale e sociolinguistica* (cfr. 1.3), cui seguiranno tre temi strettamente correlati tra loro (cfr. 1.4): *utilità e usabilità sociolinguistiche*, *la classe a modelli variabili* e *la varietà didattica* con i criteri per la sua identificazione e realizzazione.

1.1. L'APPROCCIO SOCIO-GLOTTODIDATTICA

Prima di illustrare le caratteristiche e gli obiettivi dell'*Approccio socio-glottodidattico* (Santipolo 2002, 2003) è bene chiarire che esso non si deve interpretare come alternativa o, ancora peggio, come in contrasto agli ormai consolidati approcci di base comunicativa e umanistica. Semmai, al pari di quanto accade con altri approcci più tradizionali (strutturalistico, grammatico-traduttivo, ecc.) esso va inteso come una loro integrazione, il cui focus, come vedremo, si colloca sugli aspetti strettamente socio-linguistici.

---

<sup>1</sup> Benché l'architettura dell'intero articolo sia stata concepita insieme, a Matteo Santipolo si devono i paragrafi 1 e 3, a Paolo Torresan il paragrafo 2.

Secondo Balboni (2002), un approccio, tra l'altro: individua le *finalità* dell'educazione linguistica; indica gli *obiettivi* glottodidattici. Cercando di specificare ciascuna di queste voci in relazione all'approccio socio-glottodidattico potremmo affermare che le sue finalità sono quelle di sviluppare nei discenti una sensibilità sociolinguistica che consenta loro di diventare sempre più indipendenti nella comprensione e nella gestione dell'uso sociale (e socializzante) della lingua.

Gli obiettivi sono quindi identificabili nelle tre "C" (Santipolo, Di Siervi 2010), rappresentate dai concetti di *coscienza*, *consapevolezza* e *competenza sociolinguistica*, il cui sviluppo va perseguito secondo una sequenza logica. Primo passo di questo percorso è la *coscienza linguistica*, qui intesa innanzitutto come una riflessione sulla propria lingua materna che può solo migliorare attraverso il confronto attento con altre lingue. Tale coscienza si riferisce non solo alle strutture delle lingue, ma pure al loro ruolo come strumenti di comunicazione sociale. Il secondo *step* è costituito dalla *consapevolezza sociolinguistica*, da intendersi come una forma di meta-riflessione che dovrebbe portare ad un piano leggibile e quindi gestibile gli aspetti sociolinguistici tanto della propria L1 quanto, progressivamente della L2/LS. Per meglio comprendere a cosa si riferiscano questi due primi passi potrà essere utile il seguente esempio. Quando si incontra uno straniero che parli la nostra L1 in maniera adeguata da veicolare dei significati comprensibili ma che tuttavia commetta errori di tipo strettamente linguistico (morfosintattici, fonetici, lessicali, ecc.), la nostra reazione è generalmente di "accomodare" il nostro modo di parlare al suo (perlopiù rallentando la velocità dell'eloquio, scandendo meglio i singoli fonemi, talvolta semplificando la sintassi, ecc.). Ciò avviene, quasi istintivamente, perché riconosciamo il nostro interlocutore come straniero in base al suo dialetto e ci regoliamo di conseguenza. Tuttavia, se l'interlocutore non commette alcun errore di tipo linguistico, ma opera invece scelte pragmatiche (ad esempio pone domande in modo troppo diretto rispetto a quanto ci aspetteremo da un altro parlante nativo) o sociolinguistiche (ad esempio impiega un registro troppo formale o troppo informale rispetto al contesto e ai ruoli sociali), la nostra reazione più che di accomodamento convergente sarà di accomodamento divergente, ossia di allontanamento. Sebbene molte siano le variabili psicologiche, sociali e comunicative che entrano in gioco in questo tipo di reazioni antitetiche, non vi è dubbio che un qualche ruolo lo giochino anche la scarsa coscienza e consapevolezza che di solito si possiede al riguardo delle dimensioni pragmatiche e sociolinguistiche per le quali la scuola (al contrario di quanto accade per la dimensione grammaticale) solo di rado ci forma e ci prepara. In altre parole, mentre l'errore grammaticale rientra in ciò che la nostra *expectancy grammar* ci segnala come prevedibile quando ci rendiamo conto che l'interlocutore non è madrelingua e quindi ampliamo il nostro grado di tolleranza verso la deviazione dallo schema atteso, quando invece la deviazione riguarda gli aspetti sociolinguistici, la nostra scarsa consapevolezza sociolinguistica e la relativa *expectancy grammar* non sono in grado di aiutarci a interpretarle adeguatamente come esterne agli schemi previsti. Ecco quindi che coscienza e consapevolezza

sociolinguistica implicano un “sollevamento” ad un livello riconoscibile di questi aspetti noti solo implicitamente<sup>2</sup>.

Dalla consapevolezza “teorica” si dovrebbe, infine, partire per la creazione della relativa *competenza*, vale a dire la capacità procedurale non solo di interpretare il valore sociale delle scelte sociolinguistiche compiute da altri parlanti, nativi e non, ma pure di compiere tali scelte in autonomia e in modo adeguato e appropriato (*appropriatezza sociolinguistica*) ai diversi temi, contesti, co-testi, interlocutori e agli obiettivi dell'evento comunicativo, sostanzialmente secondo lo schema di SPEAKING di Hymes (1974).

In sostanza, l'approccio socio-glottodidattico, attraverso l'impiego di strategie e tecniche *ad hoc*, mira a focalizzare l'attenzione degli allievi sulla complessità della struttura del repertorio sociolinguistico dell'Italia contemporanea, sia per quanto riguarda la prospettiva macro- (ad esempio il rapporto tra la lingua nazionale e i dialetti, le diverse varietà della lingua nazionale, ecc.), sia micro (ad esempio quali strutture o fenomeni hanno ormai preso piede e quale ne sia il loro valore sociale, la loro percezione e l'uso effettivo che se ne fa. Solo per citare un paio di casi: l'imperfetto di cortesia: “Volevo un etto di prosciutto cotto per favore”; il presunto declino del congiuntivo) (cfr. Santipolo 2007).

## 1.2. LA SEMIDIALETTOFONIA

Nel paragrafo precedente abbiamo fatto cenno alla complessità del repertorio sociolinguistico dell'Italia contemporanea. In questo contesto, oltre alle diverse varietà di italiano (cfr. Berruto 1995, Santipolo 2003), all'italiano di stranieri, ai dialetti e alle lingue minoritarie storiche e recenti, pare opportuno introdurre una nuova categoria che abbiamo definito *semidialettofonia* (Santipolo 2002; Santipolo, Tucciarone 2004, 2006). Essa è definibile come la condizione di competenza parziale in dialetto da parte di un alloglotto. Si tratta, in altri termini, del corrispettivo in rapporto ai dialetti, della semi-italofonia nei confronti dell'italiano. Essa può riguardare tanto gli italiani non dialettofoni madrelingua, quanto gli stranieri immigrati. Per quanto riguarda gli italiani non dialettofoni il *code-switching* verso il dialetto avviene sotto la pressione esercitata dal gruppo di pari dal quale si aspira essere accettati. Tale pressione scaturisce, a sua volta, dal prestigio, palese o celato, di cui godono ancora molti dialetti, a tal punto che, anche chi non è originario di una certa regione ma abbia un progetto stanziale in essa, spesso diventa semidialettofono. Va comunque distinta una *semidialettofonia primaria, di ritorno o di compenso*, propria degli autoctoni non dialettofoni di un certo posto, dalla *semidialettofonia secondaria interna*, tipica di immigrati italo-foni (o semi-italo-foni) di altre regioni. Per quanto riguarda invece gli stranieri immigrati si parla di *semidialettofonia secondaria esterna*. Va da sé che entrambe le tipologie di semidialettofonia secondaria risentiranno di effetti di transfer interlinguistico dalle lingue materne

---

<sup>2</sup> Quanto affermato al riguardo delle dimensioni pragmatica e sociolinguistica spesso vale anche per aspetti extralinguistici della comunicazione, quali la prossemica, la cinesica, la vestemica, la cronemica, ecc.

dei parlanti, anche se nel caso di quella interna tali effetti potranno essere attenuati dal sostrato italofono totalmente o parzialmente conosciuto e condiviso con i parlanti della regione di arrivo.

Quanto appena illustrato trasforma di fatto i dialetti da reali e indispensabili strumenti di comunicazione in una sorta di *surplus* paragonabile a un gergo o a un *we-code* il cui obiettivo non è tanto comunicativo, quanto identitario e di segnalazione della propria (volontà di) appartenenza.

### 1.3. DISTANZA CULTURALE E SOCIOLINGUISTICA (DCSL)

L'arrivo in Italia di grandi flussi di immigrati a partire dalla fine degli anni Ottanta del XX secolo, se dapprima era limitato perlopiù a uomini adulti, grazie ai ricongiungimenti familiari, ha portato all'arrivo anche di donne e bambini. L'ingresso di questi ultimi nella scuola ha ovviamente sollevato problemi prima sconosciuti di confronto con lingue e culture diverse. Per valutare la distanza esistente tra queste e la lingua e la cultura italiana, abbiamo proposto l'adozione di un modello per la sua misurazione. Lungi dall'aver intenti e rigore matematico, aspira semmai a fornire più che altro, alcuni punti di riflessione. Ciò può costituire un aiuto alla comprensione e quindi, al tentativo di soluzione dei problemi, specie in un contesto come quello scolastico e, più in generale, educativo.

Ciò premesso, il modello per la rilevazione della distanza sociolinguistica culturale che qui proponiamo (Santipolo 2002, 2004 e 2006), va interpretato non tanto in funzione dei valori numerici cui conduce, ma piuttosto in quanto "scaletta-guida" per una riflessione sulle analogie e le differenze tra le culture e le lingue di partenza e quella di arrivo degli immigrati. Anche in questo caso, dunque, il focus d'attenzione, come ormai sempre più frequentemente in glottodidattica, non è tanto sul prodotto, quanto sul processo.

La premessa è che non tutte le comunità immigrate presentano lo stesso grado di difficoltà di interazione e comunicazione con il contesto italiano. Al fine di comprendere quali di queste possano incontrare maggiori difficoltà nel rapporto con gli italiani può risultare utile dotarsi di uno strumento che, pur con i suoi limiti, consenta una misurazione approssimativa della distanza culturale e sociolinguistica tra le comunità in esame. Ci riferiamo a questa distanza come culturale e sociolinguistica (DCSL) facendo nostra l'equazione *lingua = cultura*, secondo cui la lingua, e soprattutto il suo variare nei diversi contesti sociali, può rappresentare, in qualche modo, la cartina di tornasole della società che la produce e la impiega. Possiamo quindi definire la *distanza culturale e sociolinguistica* tra due comunità come l'insieme delle differenze che esistono tra i valori culturali e le norme di comportamento sociolinguistico di tali comunità.

Una volta individuate le culture / lingue tra le quali si vuole calcolare la DCSL si farà ricorso ai seguenti parametri<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Si forniscono qui solo alcuni parametri indicativi, a nostro avviso comunque imprescindibili. Altri parametri possono naturalmente essere stabiliti, caso per caso.

- a. linguistici *stricto sensu*
- b. culturali in senso antropologico
- c. di attenuazione della distanza

Tutti i tipi di parametri andranno misurati in una scala da 1 a 3, dove 1 rappresenta la distanza minima, e 3 quella massima. La DCSL sarà determinata dalla somma dei valori numerici attribuiti ai singoli parametri.

Nel dettaglio:

- a. Parametri linguistici *stricto sensu*:
  - a1. distanza storica, filologica, tipologica e strutturale tra due lingue (ad esempio, tra italiano e francese la distanza sarà di 1; tra italiano e arabo sarà di 3);
- b. Parametri culturali in senso antropologico:
  - b1. la religione (ad esempio tra cristiano-cattolica e cristiano-anglicana la distanza sarà 1; tra cristiano-cattolica e induista sarà 3);
  - b2. stile di vita (ad esempio tra cucina italiana e francese la distanza sarà 1; tra cucina italiana e araba sarà 3). Di particolare interesse potrebbe anche essere documentarsi sui sistemi scolastici di provenienza degli studenti, magari, in modo ancor più specifico, proprio sull'approccio con cui vengono insegnate le lingue nei loro paesi d'origine. Questo è tanto più rilevante se gli allievi abbiano già studiato altre lingue straniere: in questo caso avranno presumibilmente acquisito una certa *forma mentis* o, perlomeno, sviluppato un certo atteggiamento in relazione a come affrontarne lo studio. Per un cinese, ad esempio, la tendenza sarà verso un approccio formalistico o grammatico-traduttivo, mentre, com'è noto, un anglofono, proverrà da un'esperienza quasi esclusivamente comunicativa (cfr. Balboni, Santipolo, 2003).
- c. Parametri di attenuazione della distanza<sup>4</sup>:
  - c1. conoscenza di una lingua/cultura più vicina alla lingua di arrivo (ad esempio gli arabofoni che conoscano il francese come L2 potranno avere un fattore di attenuazione di attenuazione della distanza pari a -2);
  - c2. possibilità di accesso a mezzi di comunicazione nella lingua di arrivo (ad esempio gli albanesi che abbiano facile accesso ai programmi televisivi italiani potranno avere un fattore di attenuazione della distanza pari a -2).

Quanto più alto sarà il valore numerico risultante tanto maggiore sarà la DCSL tra le comunità prese in esame. È comunque opportuno precisare che si tratta di misurazioni approssimative: tanto più numerosi e dettagliati saranno i parametri inclusi nella valutazione, tanto più affidabile e verosimile sarà il risultato. L'eventuale impiego dei numeri decimali nell'assegnazione del punteggio potrà inoltre facilitare la classificazione nei casi più ambigui e complessi. In sostanza, pare che solo attraverso il riconoscimento della specificità di ogni gruppo o massa altra e della distanza che intercorre tra essa e il gruppo a confronto possa garantire la piena realizzazione dell'identità individuale e collettiva e quindi una maggiore sensibilità nei confronti della differenza e un aumento della capacità di comunicare con l'altro (cfr. Colombo 2002).

---

<sup>4</sup> Questo tipo di parametri andranno sommati in negativo, in quanto hanno la funzione di segnalare la riduzione della distanza.

#### 1.4. UTILITÀ E USABILITÀ SOCIOLINGUISTICHE, CLASSE E MODELLI VARIABILI E VARIETÀ DIDATTICA

Quanto esposto nei paragrafi precedenti aveva come obiettivo il delineare in modo aggiornato la complessità del repertorio linguistico dell'Italia contemporanea, sulla base dei cambiamenti avvenuti nel corso degli ultimi decenni nella struttura sociale del paese. In questo paragrafo ci concentreremo invece su come tali cambiamenti (e i concetti sviluppati per illustrarli) possano e, a nostro avviso, debbano “entrare in classe”, tanto nel contesto dell'italiano come lingua seconda quanto in quello dell'italiano come lingua straniera.

La logica di fondo, ci pare, dovrebbe risiedere nella convinzione che la variazione linguistica, lungi da costituire un fenomeno patologico, rappresenta non solo una caratteristica fisiologica di tutte le lingue naturali viventi (e lo era anche di quelle ormai morte quando erano vive), ma anche un sintomo della loro vivacità e un'importante fonte di ricchezza comunicativa, pragmatica ed espressiva. Tutto ciò può essere reso sinteticamente mediante la seguente implicazione (Santipolo, Di Siervi 2010):

*Variabilità (variazione) → scelta → potenzialità espressiva*

Essa può essere spiegata in questi termini: la variabilità linguistica (che si realizza attraverso la variazione), offre al parlante la possibilità di operare delle scelte tra diverse forme, che si traducono in altrettante potenzialità comunicative, pragmatiche ed espressive. In una prospettiva allargata, tali potenzialità costituiscono vie di accesso, da un lato, alla comprensione della società di cui si studia la lingua, e dall'altro alla conseguente interazione con essa e quindi al pieno ed efficace inserimento. Ma per poterle impiegare, e quindi per poter esercitare il proprio “diritto espressivo” è necessario conoscere e sapere adeguatamente dominare e impiegare quanti più strumenti comunicativi possibili. Il raggiungimento di tale ambizioso obiettivo può avvenire mediante l'adozione della strategia delle *classi a modelli (linguistici) variabili*, o CMV, nelle quali il focus della variabilità si colloca sulle esigenze comunicative, immediate o future, reali o prevedibili, dei discenti. Teniamo subito a precisare, come già spiegato prima più in generale rispetto all'approccio socio-glottodidattico (di cui la CMV costituisce la realizzazione metodologica), che non si tratta di una scelta *alternativa* ad altre, peraltro assolutamente valide e ampiamente consolidate, ma piuttosto una opzione *complementare*. I modelli a cui si riferisce questa metodologia sono ovviamente quelli di lingua da proporre agli allievi in base al criterio operativo delle loro *utilità ed usabilità sociolinguistiche* (Santipolo 2008). In particolare il concetto di *usabilità* è stato sviluppato in relazione alla praticità e alla facilità d'uso dei siti web, ed è stato definito come “a quality attribute that assesses how easy user interfaces are to use” (Nielsen 2003). Le cinque qualità costituenti dell'usabilità sono:

- apprendibilità,
- efficienza,
- ricordabilità,
- errori,
- soddisfazione.

A nostro avviso queste stesse caratteristiche si prestano facilmente ad un adattamento in senso glottodidattico:

■ *apprendibilità*: va qui intesa in funzione della facilità di trasformazione dell'*input* in *intake*, e quindi in *output*, facilità che non è unicamente legata alla semplicità strutturale, ma che rimanda piuttosto alla motivazione che spinge il discente ad affrontare anche meccanismi linguistici e culturali complessi purché percepiti come utili ai propri fini comunicativi e, in ultima analisi, di inserimento sociale e purché gestibili, anche se non compresi integralmente;

■ *efficienza*: strettamente connesso all'apprendibilità, essa può essere definita come il rapporto tra lo sforzo impiegato (che comprende anche il fattore "tempo") e gli obiettivi raggiunti, sia in termini di competenze acquisite, sia di loro effettiva spendibilità pragmatica. Solo attraverso lo sviluppo perlomeno di una discreta competenza relativa a tutti questi aspetti si può arrivare a interagire con efficacia in una lingua;

■ *ricordabilità*: quanto più un aspetto è utile e usabile, tanto più risulterà ricordabile, e quindi reimpiegabile in circostanze analoghe, in quanto "significativo" (cfr. Novak 2001: 31), nella logica di contrapposizione tra ciò che viene acquisito e di ciò che invece viene meramente appreso;

■ *errori*: come è noto, qualsiasi processo di acquisizione è accompagnato da errori. La *deviazione* rispetto a un modello (o una gamma di modelli) condivisi da parlanti nativi, assume un'importanza fondamentale nel processo di acquisizione, tanto per l'insegnante quanto, se portato a un livello di consapevolezza, per lo stesso apprendente;

■ *soddisfazione*: il grado di soddisfazione che deriva dall'acquisizione di lingua "utile e usabile" è spiegabile facendo, ancora una volta, riferimento alla *Teoria dell'apprendimento significativo* di Novak (2001): quanto più uno studente è soddisfatto di ciò che ha appreso, tanto più sarà motivato a continuare il percorso per migliorare le proprie competenze, potremmo pensare, quasi a prescindere dallo sforzo richiesto.

Sulla base di quanto appena descritto possiamo definire l'*usabilità* applicata all'ambito glottodidattico e linguistico come il grado di corrispondenza tra le esigenze del discente e le risposte che trova nei modelli offerti dal corso che sta frequentando ed è su di essa che si poggia il concetto stesso di CMV. La varietà di lingua così concepita come modello da proporre potrà essere definita *varietà didattica* (Santipolo 2008; 2009: 35–36): questo concetto non va affatto confuso con quello di *teacher talk* (o *professorese*), cioè di varietà semplificata per scopi didattica, ma piuttosto di varietà "cucita" addosso alle caratteristiche, alle necessità e agli obiettivi degli allievi. I criteri per la costruzione della varietà didattica da proporre in una la CMV possano essere così individuati:

a) insegnare ciò che è più utile prima di ciò che lo è meno o non lo è affatto. L'utilità sarà determinata dall'analisi dei bisogni, dapprima immediati e poi futuri, dei discenti e varierà quindi a seconda della loro tipologia (età, professione, motivazione allo studio dell'italiano, ecc.);

b) insegnare ciò che è più diffuso prima di ciò che lo è meno, non solo in termini di strutture grammaticali e lessico, ma anche di impiego macrosociolinguistico, tenendo conto del contesto specifico in cui si inseriscono gli stranieri. Per analoghe ragioni, potrà anche essere necessario mettere in secondo piano la correttezza formale (*accuracy*) a tutto vantaggio di quella socio-pragmatica e funzionale;

c) ne deriva che non sarà sempre possibile insegnare ciò che è più facile prima di ciò che è più difficile.

Riteniamo che attraverso il perseguimento di questi obiettivi ci pare possibile creare quella continuità tra il mondo della scuola, nella sua accezione più ampia, vale a dire comprendendo qualsiasi percorso di educazione linguistica formale (scuola dell'obbligo, scuola secondaria, corsi privati e serali, educazione agli adulti, ecc.), e la società italiana, per l'inserimento nella quale l'allievo straniero si sta impegnando. In questo senso le CMV, che si fondano sul principio della *oscillazione dei modelli*.

## 2. METODOLOGIA DELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STRANIERI

Nell'ambito della metodologia dell'insegnamento dell'italiano illustriamo i seguenti neologismi: *circolarità* (cfr. 2.1 Torresan 2009); *comparazione diretta/indiretta*; *comparazione assoluta/relativa* (§ 2.2; Torresan Della Valle 2013); *polirappresentazionalità* (cfr. 2.3; Torresan 2008, 2010).

### 2.1. CIRCOLARITÀ

Il concetto di *circolarità* costituisce una variante al modello di *Unità Didattica* formulato in seno alla scuola veneziana di glottodidattica.

Il modello di *Unità Didattica* opera secondo una sequenza riassunta attraverso l'acronimo GAS (Freddi 1994; Porcelli 1994; Balboni 1994, 2008<sup>2</sup>, 2008):

- *Globalità*, la quale si compone di una fase precomprensione e di una o più attività di comprensione,
- *Analisi* (o "riflessione sulla lingua"), volta a dirigere l'attenzione su un elemento specifico,
- *Sintesi*: reimpiego, mediante produzioni, più o meno controllate, della/e forma/e analizzata/e.

Nella *lezione circolare* si impone, invece, una sequenza di tipo SGA:

- si parte da una *sintesi* di elementi analizzati in precedenza, orientata alla formulazione di ipotesi,
- si giunge *al testo da comprendere*,
- si procede ad un'eventuale *Analisi*, relativa a un elemento specifico.

In sostanza, in un *percorso circolare*, alla *precomprensione* (in genere breve parentesi costituita da esercitazioni lessicali; cfr. Balboni 2008) subentra un'attività di *sintesi*: lo studente, sulla base di uno stimolo (eventualmente anche non linguistico) offerto dal docente, *reimpiega* le conoscenze linguistiche preve, da solo (per esempio in un'attività di scrittura individuale) o con i compagni (in un dialogo).

I primi esempi di *percorsi circolari* nella didattica dell'italiano si hanno in Guastalla (2000). L'autore fa giocare gli alunni con i testi letterari, costringendoli a ripristinare l'*incipit* di brani per via di inserzioni, ricostruzioni, cacce all'intruso e *incastrati* progressivi. Il confronto con il testo, nella sua versione integrale, non avviene più all'inizio ma alla fine di un *percorso*.

Qui di seguito presentiamo un'ipotesi di *percorso circolare*, costruito attorno ad un testo disciplinare (il brano di scienze è tratto da Aquati et al. 2005: 93):

a) L'insegnante detta agli studenti le seguenti domande.

*Qual è la temperatura del corpo di un pesce?*

*Un pesce può vivere nei mari del Polo Nord?*

*Tutti i pesci hanno le scaglie?*

b) A trascrizione avvenuta, lo studente esprime per iscritto la risposta a ciascuna domanda e si confronta con uno o più compagni.

c) L'insegnante legge il brano cui le domande sono riferite. Durante la lettura ciascun allievo verifica le proprie ipotesi.

*I pesci sono eterotermi, in quanto la temperatura del loro corpo varia al variare di quella esterna.*

*Il fatto che la temperatura corporea dipenda da quella esterna, potrebbe comportare dei problemi poiché, in un ambiente molto freddo, si abbasserebbe troppo. I pesci tuttavia non corrono questo rischio in quanto la temperatura dell'acqua non scende mai al di sotto di certi valori.*

*Il corpo dei pesci è, per lo più, rivestito da scaglie, strutture che si formano nello spessore della pelle e che possono avere diversa composizione. In alcuni casi, come nelle anguille, possono mancare.*

Ora, viene da chiedersi: un *percorso circolare* costituisce una rottura rispetto all'*Unità Didattica* tradizionalmente concepita o ne rappresenta, invece, una continuità, uno sviluppo?

In Freddi, in verità, il modello dell'*Unità Didattica* è quanto mai flessibile, aperto a integrazioni e modifiche (1994: 111–112):

[...] quello che noi proponiamo non è l'unico [modello], non è definitivo e non può essere una ricetta. Non è l'*unico* perché, anche all'interno di una stessa prospettiva glottodidattica possono esistere altri modelli che si differenziano dal nostro per uno o più elementi a livello di competenze, funzioni, materiali, tecniche di lavoro, ecc. La nostra proposta di unità didattica non è inoltre definitiva –né potrebbe esserlo– in quanto l'incessante progresso sia della glottodidattica sia delle diverse scienze che afferiscono all'insegnamento delle lingue, impongono continui aggiustamenti e revisioni dei modelli didattici. Non vuole essere una *ricetta* per diversi motivi ma soprattutto per aderire alla problematicità che si ricollega alla diversità delle situazioni di insegnamento e per valorizzare l'inventiva dell'insegnante che, per il fatto di dover essere un "tecnico", non può mancare della creatività dell' "homo faber".

In una *lezione circolare*, lo 'stiramento' dell'attività di precomprensione in un'attività di produzione vera e propria (orale/scritta), cui segue lo spostamento in avanti dell'incontro con il testo, si presenta quindi come una *possibile* variante, che la stessa struttura elastica dell'*Unità Didattica* consente, opportuna laddove gli allievi possiedano un discreto livello di competenza linguistica, che permetta loro di formulare ipotesi, a partire dallo stimolo offerto dal docente, e di scambiare informazioni con i compagni.

Ma come giustificare con maggiore fondatezza la compatibilità tra le due forme di realizzare una lezione? Quali sono i principi cui l'una e l'altra si richiamano e in quale misura questi possono essere messi a confronto?

Ora, la triade GAS poggia sulle osservazioni sulla percezione operate all'inizio del secolo scorso dalla *Gestalttheorie*, ovvero sul concetto di priorità del *tutto* sulla *parte*; tradotto, nell'ambito dell'educazione linguistica, nella priorità che il significato ha sulla forma, e quindi del contesto sul singolo enunciato (Freddi 1994: 113). In più, essa trae linfa (a partire da Porcelli, Balboni 1991; Balboni 1994) da alcuni studi provenienti dalle neuroscienze che predicano la *direzionalità* (Danesi 1988; 1991): il fatto cioè che uno stimolo venga elaborato prima dell'emisfero destro (deputato alla *globalità*) e poi dal sinistro (deputato all'*analisi*).

La variante della *circolarità* poggia su nodi concettuali che provengono pure dalle scienze umane (neuroscienze e psicologia):

- l'effetto positivo che il fattore "sorpresa" esercita sulla motivazione, dando luogo a una tensione cognitiva tra aspettative e testo (Kirsch 1999; Schumann 1999; Schultz 2002);

- l'allenamento alla flessibilità cognitiva, con ricadute positive nella gestione dell'ansia durante il processo di apprendimento (Dacey, Fiore 2000).

In aggiunta, essa conta sulla rivalutazione dell'*output* operata da vari autori (Swain 1985; Izumi 1999; 2002), in tempi relativamente recenti, in polemica alla centralità (ed esclusività) dell'*input* brandita da Krashen (1981, 1982, 1985)<sup>5</sup>.

L'*output*, da reimpiego di elementi noti (un aspetto "decorativo", tutto sommato: come la polisemia del verbo *decorar* in portoghese consente di pensare: 1. decorare, 2. imparare a memoria), cui può essere ridotto nell'applicazione pedissequa del metodo GAS (dove, in quanto a *sintesi*, è funzionale a ciò che lo precede, l'*analisi*; e in quanto a fissaggio è funzionale a ciò che viene fissato: la forma analizzata, ecc.), qui diventa il pilastro dell'azione didattica. Il testo, spostato in avanti, assume anzi una funzione ancillare, è paradossalmente un pretesto affinché gli studenti divergano, giochino con le idee, e quindi producano lingua.

In sintesi, la *circolarità* si presenta come una variante *possibile* dell'*Unità Didattica*, specie per i livelli più alta: il modello SGA può essere combinato con il tradizionale GAS ogni qualvolta si voglia potenziare la motivazione a produrre lingua.

## 2.2. COMPARAZIONE DIRETTA/INDIRETTA E ASSOLUTA/RELATIVA

Il termine *noticing* designa un'attività induttiva esercitata dall'allievo, orientata a individuare e comprendere regole di funzionamento della lingua e della comunicazione (Schmidt, Frota 1986; Schmidt 1990). L'insegnante può avviare e coadiuvare tale

---

<sup>5</sup> Tale rivalutazione può essere letta, peraltro, mediante la distinzione tra due termini chiave dell'apprendimento, spesso confusi nell'ambito della didattica delle lingue: l'*i+1* krasheniano (Krashen 1981, 1982, 1985) e la *zona di sviluppo prossimale* vygotskijana (Vygotskij 2008<sup>10</sup>). Mentre il primo è interno al testo (ed è compito dell'insegnante fornire *input comprensibile*, con una adeguata operazione di facilitazione), il secondo pone come condizione necessaria per l'apprendimento l'interazione con il docente o con un pari più esperto. In altre parole, mentre in Krashen l'*input* da solo, posto che sia comprensibile, basta a far innescare i processi di acquisizione (1982: 60); in Vygotskij, i processi sociali sono imprescindibili per il formarsi del pensiero e del linguaggio, e quindi per dare forma, attraverso l'esperienza, all'apprendimento (cfr. Dunn, Lantolf 1998).

ricerca mediante evidenziazioni, sottolineature, dotazioni di tabelle, indicazione di uno o più esempi, ecc. (Balboni 1997).

Il concetto si sovrappone a quello di *analisi* o *riflessione sulla lingua*, che caratterizza l'*Unità Didattica* (cfr. 2.1).

In realtà, l'attenzione può essere orientata non solo verso l'*input*, la lingua che l'allievo riceve, ma anche verso l'*output*, la lingua che l'allievo produce.

Per distinguere i due tipi di *noticing*, si può parlare di *noticing esplorativo*, nel primo caso (dato che lo studente *esplora* il testo, allo stesso modo con cui un esploratore studia un nuovo paesaggio), e di *noticing comparativo* (*gap noticing*, Thornbury 1997) o più semplicemente *comparazione*, nel secondo caso.

Una *comparazione*, a sua volta, può essere, come altrove argomentammo (Torresan 2013; Torresan, Della Valle 2013), distinta in una forma *diretta* e una *indiretta*: il testo di partenza oggetto di confronto è l'*output* dello studente stesso, nel primo caso, o quello di altri parlanti LS, nel secondo.

E ancora, la comparazione può essere *assoluta* e *relativa*, a seconda che l'analisi dell'*output* abbia come termine di riferimento un testo in LS, o prescindendo da ogni risorsa esterna; in questo caso, l'allievo conta solo sulla sua "grammatica interna" e al limite quella dei pari, e coglie intuitivamente come migliorare il testo prodotto.

La complessità della comparazione può essere rappresentata nello schema che segue (fig. 1); l'asse delle ascisse riguarda il soggetto dell'*output* (lo stesso attore del *noticing* o altri parlanti/scriventi in LS), mentre quello delle ordinate considera il riferimento (un testo in LS o la grammatica interna dell'allievo e/o dei compagni che lo sostengono nell'*editing*).

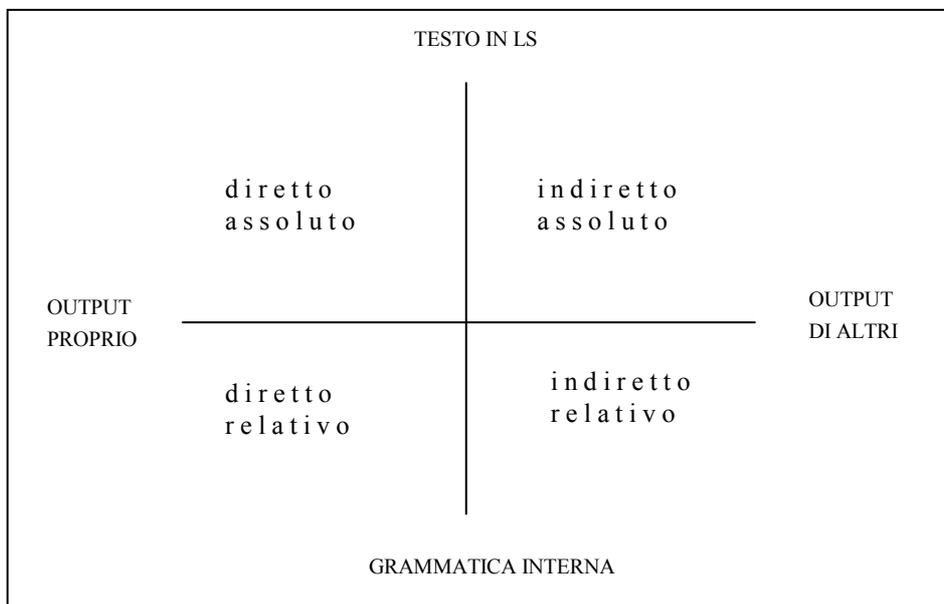


Figura 1. Le variabili del *noticing comparativo*

### 2.3. POLIRAPPRESENTAZIONALITÀ

Il concetto di *polirappresentazionalità* si presenta come il naturale sviluppo di quello di *multisensorialità*.

A definire quest'ultimo, nell'ambito dell'educazione linguistica, valga questo passaggio di Giovanni Freddi (1990: 107):

La multisensorialità della comunicazione, che è poi il risvolto visibile della sua natura integrata sui piani neurologico, neuropsichico e semiotico, deve condurre alla valorizzazione dei diversi linguaggi (verbale, gestuale, musicale, corporeo, mimico) nella loro specificità e nei loro rapporti con la lingua. Qui può nascere una didattica proprio a base multisensoriale semioticamente e psicologicamente fondata, e tale da risultare una proposta nuova. Una didattica che si racconterà con l'azione e si esprimerà in forme di gioco.

L'educazione linguistica è *multisensoriale* ogni qualvolta la lingua viene abbinata ad altri linguaggi: iconico, musicale e cinestesico.

Ricorrere a più linguaggi si rivela una scelta centrata sull'allievo: si costruisce l'accesso ai contenuti per gli studenti che hanno difficoltà. Per fare un esempio: un allievo che presenta una scarsa sensibilità a cogliere sfumature musicali della lingua, e che pur tuttavia è particolarmente portato ad apprendere attraverso il movimento, può essere facilitato ad apprendere se l'insegnante ricorre ad alcuni gesti convenzionali per illustrare aspetti relativi al sistema fonologico della lingua di arrivo.

Il fatto di insegnare una disciplina attraverso *strategie multisensoriali* risponde, del resto, ad un'esigenza della memoria, la quale presenta caratteristiche di stabilità quanto più uno stesso concetto viene espresso in maniera semioticamente ricca (Sabatano 2004). Di conseguenza, la *didattica multisensoriale* giova non solo agli studenti in difficoltà, ma all'intera classe.

Il concetto di *polirappresentazionalità* (Torresan 2008, 2010) poggia le sue basi sulla teoria delle intelligenze, elaborata da Howard Gardner (1983; 1999).

A detta di Gardner, ciascun essere umano è dotato di otto intelligenze, cui corrispondono aree neurologiche distinte:

- *linguistica* (riferita alla competenza comunicativa);
- *cinestesica* (riferita alla capacità di coordinare una serie complessa di movimenti e di svolgere attività in cui è richiesta una padronanza del movimento fino);
- *spaziale* (riferita all'abilità di ricostruire o modificare mentalmente la disposizione degli oggetti nello spazio, arrivando poi a rappresentare, in forma grafica o plastica, le proprie idee);
- *musicale* (riferita alla capacità di riconoscere, ricordare e manipolare dei motivi musicali);
- *logico-matematica* (riferita alla capacità di ragionare in termini di numeri e di rapporti consequenziali);
- *intrapersonale* (riferita all'autoregolazione del soggetto);
- *interpersonale* (riferita alla capacità di intuire le motivazioni altrui e di esercitare su di loro un'influenza);
- *naturalistica* (riferita all'abilità di cogliere similitudini e differenze all'interno di una serie di elementi).

Oltre a immagini, suoni e movimento, cui rimanda il concetto di *multisensorialità*, l'educatore può ricorrere, dunque, nella logica della *polirappresentazionalità*, ad altri codici (di rappresentazione, appunto), mediante i quali veicolare un concetto o far esercitare una procedura. Tali codici rimandano alle ultime quattro intelligenze descritte nella lista anteriore: *logico-matematica*; *intra/interpersonale* (strettamente collegate l'una all'altra); *naturalistica*. Essi sono rispettivamente:

- *la logica e la consequenzialità*;
- *il linguaggio delle emozioni*;
- *analogie*
  - *interne al codice linguistico* (si pensi a esercizi lessicali di insiemistica o ad analisi contrastive tra due o più lingue)
  - *tra lingua e altri codici* (es. lingua e movimento. Per far ricordare la struttura dei pronomi proclitici e dei pronomi enclitici dell'italiano il docente può dire che i primi sono 'leggeri', poiché sono isolati e tendono a 'salire verso l'alto', es: *mi perdoni*, mentre i secondi sono 'pesanti', poiché, formando un tutt'uno con il nome, acquistano 'peso specifico' e 'scendono verso il basso', es: *perdonami*<sup>6</sup>).

In realtà, come già illustrammo (Torresan 2008), la *polirappresentazionalità* si distingue in due livelli:

- un primo, estrinseco, più superficiale,
- un secondo, intrinseco, più profondo.

Al livello estrinseco essa contiene al suo interno la *multisensorialità*; se ne differenzia solo per il fatto di riconoscere nuovi linguaggi. In entrambi i casi i due codici sono giustapposti, tenuti assieme da un legame tenue: è il ricorso per esempio ai colori per rappresentare categorie morfologiche (*codice visuo-spaziale*) o il catalogare una serie di termini a seconda che risultino 'simpatici' o 'antipatici', spiegandone il perché (*codice intrapersonale*).

Al livello intrinseco, più profondo, la *polirappresentazionalità* comporta, invece, una connessione profonda, fisiologica tra due (o più) codici, nella struttura di una certa attività, dando luogo a una *sinestesia cognitiva*.

Un esempio è la resa a video di una sequenza sonora. Attraverso il *software Praat* <[www.praat.org](http://www.praat.org)> si può *vedere* la distanza che intercorre tra l'*output* dell'apprendente e quello di un nativo, in termini di curva intonativa, di timbro e di durata dei fonemi. In questo caso, si consolida una conoscenza fonologica mediante strategie iconiche collegate *necessariamente* alla prima (a quella intonazione corrisponde quella tal curva).

Un altro esempio è la *ricostruzione di conversazione*, una strategia didattica presentata nel manuale di italiano per stranieri *Volare* (Catizone et al. 1997; D'Angelo 2006). L'insegnante mima, atto linguistico per atto linguistico, un dialogo tra due o più persone, mentre gli studenti sono tenuti a ipotizzare cosa gli interlocutori si stiano effettivamente dicendo. L'insegnante fornisce così il contesto extralinguistico (gesti, movimenti, espressioni del viso; può servirsi anche di immagini o oggetti) affinché l'alunno, a partire da quello, e con la collaborazione dei compagni, giunga a ricostruire l'enunciato di partenza. In questo caso, l'elaborazione della componente socio-pragmatica

<sup>6</sup> L'idea è sorta da un confronto con il collega Ciro Mazzotta.

della lingua viene mediata dal ricorso ai codici di rappresentazione cinestetico e spaziale. Il legame tra quella e questi è *necessario*: la variazione minima di un gesto induce gli studenti a produrre ipotesi diverse (cfr. D'Angelo 2006).

A voler essere pignoli, anche la *polirappresentazionalità intrinseca*, ovvero quella che implica un legame profondo tra due codici, è un ipotetico *continuum* lungo il quale si possono distribuire varie attività glottodidattiche a seconda del grado di complessità che ciascuna comporta.

Consideriamo, per esempio, le seguenti strategie di comprensione mediate da gesti:

- a) *Total Physical Response Storytelling* (la ripetizione dei gesti e delle battute di una drammatizzazione compiuta dall'insegnante)
- b) *Total Physical Response* (l'esecuzione di ordini impartiti dall'insegnante)
- c) rappresentazione mimata di sequenze salienti (*frozen scenes*)
- d) drammatizzazione (messa in atto di una scena).

Procedendo dalla prima (a) all'ultima (d), la complessità aumenta. In altre parole, lo sforzo cognitivo richiesto all'allievo nell'atto di decodificare il messaggio, unendo lingua e movimento, è via via maggiore (fig. 2).

Le prime due tecniche non richiedono, infatti, l'elaborazione di alcuna produzione orale: l'allievo ripete, nel primo caso (TPRS), quanto detto e agito dall'insegnante, enunciato dopo enunciato, gesto dopo gesto, mentre, nel secondo caso, esegue gli ordini impartiti dall'insegnante, dimostrando così di aver compreso (TPR).

Le ultime due attività richiedono, invece, una negoziazione tra i compagni. La comprensione viene mediata –a detta di Long, potenziata (1991; 1996)– da una produzione degli allievi, i quali, nel primo caso, danno prova di aver compreso i contenuti del testo mediante rappresentazioni mimate statiche (*frozen scenes*), mentre nel secondo allestiscono una rappresentazione dinamica, inventando una scenografia, coordinando l'entrata in scena dei personaggi, stabilendo chi dice cosa, controllando il tono della voce, ecc.

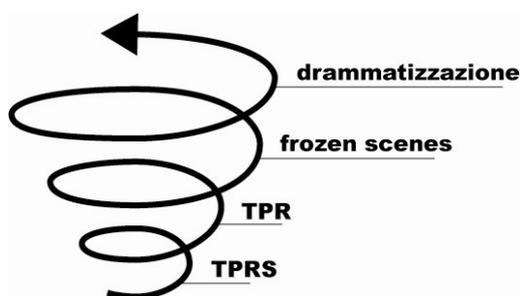


Figura 2. *Complessità di strategie cinestetiche per la comprensione di un testo.*

Qualsiasi *attività polirappresentazionale* si può dichiarare, dunque, più o meno complessa a seconda del livello di impegno che comporta nel processo di elaborazione dei codici di rappresentazione (sulla complessità dei *task* rimandiamo a Révész 2009; Robinson 2011)<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Per una sinossi di *attività polirappresentazionali* volte a esercitare competenze e abilità linguistiche si veda il nostro Torresan 2010b.

## 3. CONCLUSIONI

Ciò che emerge da quanto pur sinteticamente esposto in questo contributo è che in relazione alla didattica dell'italiano a stranieri sia sul versante della riflessione sociolinguistica (teorica e pratica), sia su quello metodologico, molte sono state in anni recenti le innovazioni concettuali e le relative nuove coniazioni lessicali per descriverle. Si è trattato di sviluppi legati a diversi fattori che possono essere così riassunti:

- cambiamenti a livello sociale nell'Italia contemporanea;
- diverse motivazioni allo studio dell'italiano;
- evoluzione delle teorie glottodidattiche;
- maggiore attenzione alla dimensione psico-affettiva degli studenti di italiano L2/LS;
- maggiore attenzione ai contesti di insegnamento.

In ogni caso, trattandosi di una realtà in costante mutamento, solo una glottodidattica che si sappia adattare all'insorgere di nuove situazioni e necessità, potrà sperare di fornire risposte adeguate ed efficaci e in questa prospettiva vanno letti anche i contenuti qui presentati.

## BIBLIOGRAPHIE

- AQUATI Aldo, *et al.*, 2005, *La mela di Newton*, Vol. B, Torino: Loescher.
- BALBONI Paolo Emilio, 1997, Tecniche di didattica grammaticale, (in:) Bona Cambiaghi (red.), *La didattica della grammatica*, Brescia: CLUC-La Scuola, 101–114.
- BALBONI Paolo Emilio, 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma: Bonacci.
- BALBONI Paolo Emilio, 2008, *Fare educazione linguistica*, Torino: UTET Università.
- BALBONI Paolo Emilio, 2008<sup>2</sup>, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET Libreria.
- CATIZONE Piero *et al.*, 1997, *Volare 1. Guida per l'insegnante*, Roma: Dilit.
- COLOMBO Enzo, 2002, *Le società multiculturali*, Roma: Carocci.
- D'ANGELO Katia, 2006, La costruzione della conoscenza. Descrizione della ricostruzione di conversazione, *Bollettino Dilit* 1: 22–34.
- FREDDI Giovanni, 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo: Minerva Italica.
- FREDDI Giovanni, 1990, *Azione, gioco, lingua*, Torino: Petrini.
- FREDDI Giovanni, 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*, Torino: UTET Università.
- DACEY John, FIORE Lisa, 2002, *Il bambino ansioso*, Trento: Erickson.
- DANESI Marcel, 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova: Liviana.
- DANESI Marcel, 1991, Neurolinguistica e glottodidattica, (in:) Gianfranco Porcelli, Paolo Emilio Balboni, (red.), *La formazione del professore di lingue*, Padova: Liviana, 51–68.
- DUNN William, LANTOLF James, 1998, Vygotsky's Zone of Proximal Development and Krashen's  $i + 1$ : Incommensurable Constructs; Incommensurable Theories, *Language Learning* 48/3: 411–442.
- GUASTALLA Carlo, 2000, *Giocare con la letteratura*, Firenze: Alma.
- HYMES Dell, 1974, *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- IZUMI Shinichi, 1999, Testing the Output Hypothesis. Effects of Output on Noticing and Second Language Acquisition, *Studies in Second Language Acquisition* 21/3: 421–452.
- IZUMI Shinichi, 2002, Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis. An Experimental Study on ESL Relativization, *Studies in Second Language Acquisition* 24/4: 541–577.

- LONG Michael, 1991, Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology, (in:) Kees de Bot et al. (red.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Amsterdam: John Benjamins, 39–52.
- LONG Michael, 1996, The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition, (in:) William Ritchie et al. (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*, New York: New York Academic Press, 413–468.
- NIELSEN Jakob, 2003, Usability 101: Introduction to Usability, *Alertbox*, disponibile sulla pagina: <http://www.useit.com/alertbox/20030825.html>
- NOVAK Joseph, 2001, *L'apprendimento significativo*, Trento: Erickson.
- KIRSCH Irving, 1999 (red.), *How Expectancies Shape Experiences*, Washington: American Psychological Association.
- PORCELLI Gianfranco, 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia: La Scuola.
- PORCELLI Gianfranco et al. (red.), 1991, *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Torino: Liviana-Petrini.
- REVESZ Andrea, 2009, Task Complexity, Focus on Form, and Second Language Development, *Studies in Second Language Acquisition* 31: 437–470.
- ROBINSON Peter. (red.), 2001, *Researching Second Language Task Complexity: Task Demands, Language Learning and Language Performance*, Amsterdam: Benjamins.
- SABATANO Claudia, 2004, *Come si forma la memoria*, Roma: Carocci.
- SANTIPOLO Matteo, 2000, Socio-glottodidattica dell'italiano a stranieri, (in:) Roberto Dolci, Paola Celentin (red.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma: Bonacci, 81–99.
- SANTIPOLO Matteo, 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino: UTET Università.
- SANTIPOLO Matteo, 2003, Glottodidattica socio-variazionale dell'italiano come LS. L'approccio socio-glottodidattico, (in:) Roberto Dolci, Paola Celentin (red.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (2a edizione), Roma: Bonacci, 33–41.
- SANTIPOLO Matteo, 2004, Immigrazione e contesto socio-sanitario: problemi di comunicazione interculturale, (in:) Matteo Santipolo et al., *La comunicazione interculturale in ambito socio-sanitario*, Venezia: Cafoscarina, 15–41.
- SANTIPOLO Matteo, 2006, Aspetti sociolinguistici dell'immigrazione in Italia e alcune considerazioni glottodidattiche, (in:) Matteo Santipolo (red.), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino: UTET Università, 15–33.
- SANTIPOLO Matteo, 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: 51–66.
- SANTIPOLO Matteo, 2008, L'usabilità sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2, (in:) Fabio Caon (red.), *Tra lingue e culture. Un approccio interculturale all'educazione linguistica*, Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori, 147–162.
- SANTIPOLO Matteo, (red.), 2009, *Italiano L2: dal curriculum alla classe*, Perugia: Guerra.
- SANTIPOLO Matteo, TUCCIARONE Silvestro, 2004, Semi-dialettologia e semi-italofonia degli immigrati in Veneto: una prima descrizione socio-pragmatica tra emozioni e atteggiamenti, (in:) Albano Leoni et al. (red.), *Atti del Convegno Nazionale "Il Parlatto Italiano" Napoli 13–15 febbraio 2003*, Napoli: D'Auria, su cd-rom: H03.
- SANTIPOLO Matteo, TUCCIARONE Silvestro, 2006, Dalla semidialettologia di ritorno al bilinguismo consapevole: un'ipotesi di evoluzione sociolinguistica in Veneto, (in:) Immacolata Tempesta et al. (red.), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2. Atti del XIII Convegno Nazionale GISCEL*, Milano: Angeli, 162–168.

- SANTIPOLO Matteo, DI SIERVI Carolina, 2010, Le competenze linguistico-comunicative per l'inserimento sociale, (in:) Matteo Santipolo, Carolina Di Siervi (red.), *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Perugia: Guerra, 7–24.
- SCHMIDT Richard, 1990, The Role of Consciousness in Second Language Learning, *Applied Linguistics* 11/2: 129–158.
- SCHMIDT Richard, FROTA Silvia, 1986, Developing Basic Conversational Ability in A Foreign Language: A Case Study of an Adult Learning Portuguese, (in:) Richard Day (red.) *Talking to Learn*, Rowley, MA: Newbury House, 237–322.
- SCHULTZ Wolfram et al., 2002, A Neural Substrate of Prediction and Reward, (in:) John Cacioppo et al. (red.), *Foundations in Social Neuroscience*, Cambridge, MA: MIT Press, 541–554.
- SWAIN Merrill, 1985, "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development, (in:) Susan Gass et al. (red.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 235–253.
- TORRESAN Paolo, 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna: EMI.
- TORRESAN Paolo, 2009, Polirappresentazionalità e circolarità nella didattica dell'italiano, *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 3/2: 81–90.
- TORRESAN Paolo, 2009, The Indirect Gap Noticing and Dynamic Noticing, *Lingua Americana* 16/31: 35–60.
- TORRESAN Paolo, 2010, *La teoría de las inteligencias múltiples y la enseñanza de los idiomas*, Perugia: Guerra.
- TORRESAN Paolo, DELLA VALLE Francesco, 2013, *Il noticing comparativo: la grammatica a partire dall'output*, Monaco: Lincom.
- THORNBURY Scott, 1997, Reformulation and Reconstruction: Tasks that Promote Noticing, *ELT Journal* 51/4: 326–334.
- WYGOTSKIJ Lev, 2008<sup>10</sup>, *Pensiero e linguaggio*, Roma–Bari: Laterza.

## Summary

New lexis in sociolinguistics and in teaching Italian for foreigners

This article introduces and illustrates a series of concepts and terms that the authors have developed in recent years in the area of teaching Italian as a foreign or a second language. More in particular, such new concepts refer to Italian sociolinguistics and its teaching and to methodological issues in general.

**Keywords:** sociolinguistics, teaching Italian as a foreign or second language, language teaching methodology.

## Streszczenie

Nowe słownictwo w socjolingwistyce i w dydaktyce języka włoskiego dla obcokrajowców

Niniejszy artykuł wprowadza i przedstawia koncepcje i terminy, które autorzy rozwijali w ostatnich latach w dziedzinie nauczania języka włoskiego dla obcokrajowców. Ścisłej mówiąc, takie nowe koncepcje odnoszą się do włoskiej socjolingwistyki i do nauczania tego języka, jak też do ogólnej refleksji metodologicznej.

**Słowa kluczowe:** socjolingwistyka, dydaktyka języka włoskiego dla obcokrajowców, metodologia nauczania językowego.