

1. OBIETTIVO

Ancor'oggi i libri di testo per l'insegnamento dell'italiano a stranieri raramente riproducono con esattezza il parlato conversazionale dei madrelingua. Il presente studio cerca di supportare con dati obiettivi questa semplice ed impressionistica osservazione e di rispondere ai quesiti circa le motivazioni che stanno alla base del fenomeno e gli effetti sulla didattica e sull'apprendimento che ne seguono. Inoltre, esso affronta la problematica dell'*input* da proporre in un corso di L2 e, facendo leva su modelli validi esistenti nel mondo editoriale italiano, tenta di fare luce sul tipo di impostazione e attività didattiche da scegliere per guidare l'apprendente nello sviluppo dell'abilità conversazionale.

In effetti, verso la fine del Novecento, erano molti i manuali che riportavano dialoghi scritti, elaborati a tavolino, con la pretesa di offrire al discente spezzoni di parlato, quali modelli validi e fedeli da cui partire per sviluppare la propria espressione orale. Corredati di sussidi audio o no, questi brani, lungi dall'essere la trascrizione di una registrazione dal vivo, si redigevano prima ancora di essere letti per la registrazione, per cui in realtà il prodotto finale – sia quello inciso che quello cartaceo – distava molto dall'oralità che si voleva rappresentare: velocità d'eloquio ridotta, inflessioni tonali improbabili, innaturale ortodossia grammaticale e, soprattutto, assenza pressoché totale dei tratti emblematici conversazionali quali false partenze, titubanze, interruzioni, sovrapposizioni, sospensioni, ripetizioni, segnali discorsivi tipici, ecc. che rendono facilmente riconoscibile il "vero" parlato, almeno il parlato per eccellenza, ovvero sia la conversazione.

Per quanto riguarda alcune lingue come l'inglese, il panorama appare molto evoluto negli ultimi anni; quello dell'italiano LS invece, tutt'altro che lineare ed omogeneo, continua a presentare alti e bassi dal punto di vista del grado di autenticità dei dialoghi che contengono. In molti casi, tra cui alcuni di recente pubblicazione, il parlato proposto - eccezione fatta per alcune trasmissioni provenienti dai mass media - rimane sempre lingua scritta, di stampo più o meno colloquiale, e poi recitata in laboratorio su copione, nonostante la proclamata autenticità delle prefazioni o guide per l'insegnante. In altri invece si ammette la semiautenticità delle interazioni orali, ottenute tramite l'improvvisazione da parte di dicitori che partendo da succinte istruzioni danno vita a testi rispecchianti in maniera molto soddisfacente il parlato reale. In ogni caso occorre, però, verificare se l'*input* si confà agli scopi dell'apprendimento e questo è l'obiettivo della nostra proposta.

Nelle pagine che seguono in un primo momento ci soffermeremo sul concetto di autenticità nei testi didattici (§ 2), per poi passare in rassegna i vari tipi di *input* orale riscontrabili nei libri di testo di italiano LS del livello A1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) aventi maggior divulgazione in Spagna (§ 3 e 4). Sulla base di criteri di analisi che descriviamo in § 5 e della metodologia seguita in § 6, raffrontiamo i dati riscontrati (§ 7 e 8) soffermandoci in particolare sui tratti che contraddistinguono il parlato dialogico e tenendo come punti di riferimento sia i risultati più condivisi dell'Analisi Conversazionale che quelli emersi dall'analisi del nostro Progetto¹. In seguito, esploriamo anche il relativo apparato didattico (§ 9) con l'intento di rintracciarvi quegli stessi fenomeni dialogici. In questo modo, riusciamo a fare una valutazione del rapporto che intercorre tra il tipo di parlato registrato e lo sfruttamento didattico dei meccanismi ed elementi prettamente conversazionali. Lo scopo ultimo è appurare come questa correlazione possa incidere sensibilmente sull'apprendimento, non solo dell'abilità ricettiva ma anche e soprattutto di quella produttiva; a maggior ragione in un contesto formale e lontano dall'area naturale della lingua in questione, il contesto cioè dal quale partiamo noi e al quale vorremmo dedicare particolarmente questo contributo. Il tutto dovrebbe servire infine a escogitare criteri nuovi e rilevanti atti a stabilire l'*input* orale da proporre nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano LS, sia attraverso i manuali che più in generale nella scelta dei materiali.

2. IL CONCETTO DI AUTENTICITÀ

Quando si prende in esame si prende in considerazione l'uso del termine "autentico" applicato all'*input* orale, si coglie subito un'eccessiva polivalenza sia tra gli autori dei manuali che da parte della Linguistica Applicata. Benché per molti il tratto saliente di questa categoria stia nell'essere stato prodotto per qualsiasi altro scopo comunicativo diverso da quello didattico, colpisce come la realtà editoriale presa in esame sia molto povera di questo tipo di parlato. Anzi, praticamente nessun brano ci rientra, a meno che non si voglia prendere in considerazione tutto ciò che avviene per intrattenere o informare o ancora convincere terze persone (eventi monologici – telegiornali – e scambi a triangolazione con spettatori-ascoltatori – talk-show – tratti dai mass media), che molto spesso viene mediato da filtri o controlli (conduttori moderatori, per esempio, o semplicemente interviste pattuite). Se infine escludiamo tutto ciò che orale lo è solo per il canale scelto perché in realtà si avvale della pianificazione quanto qualsiasi altro prodotto scritto o, seppur impostato sull'avvicendamento dialogico, prevede turni perfettamente regolati e asimmetrici (si pensi ai discorsi parlamentari o alle conferenze accademiche), allora non resta che certificare la totale assenza di questo tipo di materiale. In tal senso, infatti, autentico sarebbe solo il brano orale catturato e registrato dalla vita quotidiana all'insaputa degli interlocutori, perché altrimenti questi tenderebbero a recitare anch'essi e comunque, sotto la pressione della videocamera o del registratore, diventerebbero meno spontanei di quanto auspicabile – si veda il cosiddetto "paradosso dell'osservatore" rilevante la contraddizione tra l'intento di cogliere un'interazione scevra di rumori e di condizionamenti esterni e l'inevitabile interferenza causata proprio da presenze indiscrete.

3. QUALI E QUANTI *INPUT*

A questo punto c'è da chiedersi se sia totalmente da escludere nei manuali la presenza di un *input* orale verace e, al limite, a quale e fino a che punto sia necessario, o conveniente, fare ricorso.

A nostro avviso, a tali quesiti si risponde in funzione del fine didattico che si persegue. A cominciare dal tipo di ambito (pubblico – transazionale, educativo, professionale – o privato) e dal tipo di situazione o attività comunicativa di riferimento (ad esempio, una trattativa per chiudere un affare, la spesa dal fruttivendolo, una telefonata a un amico per una serata insieme, la reazione alla protesta di un vicino, un esame davanti a una commissione, l'esposizione del proprio C.V., ecc.) senza trascurare se l'intervento didattico punti allo sviluppo della comprensione auditiva piuttosto che a quello della produzione orale.

In realtà crediamo che gli scopi didattici – auditivo vs. produttivo – non siano scindibili. Pare infatti evidente l'impossibilità da parte del discente di elaborare un *output* prescindendo dall'*input*, come pure di raggiungere un certo livello di comprensione auditiva che non abbia alcun esito sul piano della competenza espressiva orale. Anzi, nella maggior parte dei corsi di LS di carattere generale, cioè, quelli in cui si mira in maniera più o meno equilibrata ad entrambi gli obiettivi, i testi orali vengono sfruttati tenendo conto contemporaneamente di questi due tipi fondamentali di abilità comunicative (cui se ne potrebbe aggiungere, senza spostarci dal canale orale, altre due molto importanti, l'interazione – in cui le due primarie si integrano – e la mediazione). Proprio per questo, non si può svisare l'*input* – per calibrarlo ai fini della semplificazione – senza interferire nel tipo di *output* che si otterrà e viceversa non si può stimolare un'espressione orale adeguata alle esigenze comunicative reali se non si offre un *input* rispettoso dell'autentica natura della lingua orale.

Inoltre, se un *input* destinato a diventare *intake* deve essere prima di tutto comprensibile, occorrerà pensare alle caratteristiche essenziali che deve possedere. Tra quelle individuate da Camilla Bettoni (2001: 22-43), toccano da vicino il nostro oggetto di studio la contestualizzazione situazionale e, limitandoci al parlato conversazionale, la modificabilità e la negoziabilità. Le coordinate contestuali possono essere attinte, oltre che dal testo stesso e dalle preconoscenze linguistiche ed extralinguistiche dell'apprendente-ascoltatore, dall'insegnante e dall'apparato didattico specifico, mentre per la negoziabilità si è dimostrata efficacissima l'attività di produzione tra pari e/o *in plenum*, cioè, il lavoro cooperativo con gli altri apprendenti, come quello proposto sistematicamente dal manuale *Volare*. Stando a queste due prerogative e tramite il riascolto ripetuto (due, tre o tutte le volte che l'insegnante o, meglio ancora, il discente ritenga sufficienti), può venir meno la modificabilità, che secondo noi non va attuata in contesto di apprendimento esclusivamente formale poiché a) l'apprendente verrebbe privato di un *input* naturale o autentico a favore di un certo tipo di *foreigner talk* e b) è stato dimostrato sperimentalmente (Bettoni 2001: 43, ritiene in tal senso esemplare lo studio di Pica, Young e Doughty²) che, a breve e a lungo termine, la partecipazione di tipo interattivo nella costruzione della propria

comprensione garantisce migliori risultati delle semplici modifiche unilaterali da parte del parlante e/o redattore sulla produzione. Dunque, né le esigenze inerenti alla comprensione né tantomeno quelle riguardanti la produzione possono essere chiamate in causa per giustificare la manipolazione dell'*input*.

Quanto agli ambiti e alle situazioni, siamo convinti che ci siano attività comunicative cui raramente capiterà allo studente di parteciparvi attivamente, come dibattiti televisivi, giornali radio o conferenze. Ciò non toglie l'importanza di familiarizzarlo ad esse per sviluppare precise strategie di comprensione auditiva legate a queste tipologie discorsive, nonché subcompetenze essenziali come quella culturale, che comunque potranno tornare utili al discente qualora gli capitasse di ritrovarsi in situazioni con caratteristiche affini. Inoltre, dal punto di vista espressivo, un contatto con tali modelli orali può permettere l'apprendimento di certi meccanismi interazionali o monologali, esattamente allo stesso modo che tivù, radio, internet, ecc. influiscono potentemente, come ben sappiamo, sul parlato madrelingua reale. Pensiamo altresì che certe categorie orali (teatro, musica, cinema, fiabe, barzellette e altra letteratura orale) possano agevolare e innescare strategie di apprendimento tramite il divertimento e il coinvolgimento di multiple intelligenze. Dunque, benché tali materiali – tratti da mass media, spettacoli, prodotti culturali o di divulgazione scientifica – non necessariamente debbano costituire l'*input* principale di un corso di lingua, li riteniamo indispensabili o, perlomeno, molto efficaci, se non in tutti i contesti di apprendimento, sì nella maggior parte di essi.

Per quanto riguarda invece la conversazione per eccellenza o canonica, cioè quella quotidiana (sia faccia a faccia che telefonica, sia personale che pubblica o transazionale), essa a nostro avviso (e così pare la pensi la stragrande maggioranza degli elaboratori di manuali di italiano LS, non a scopo settoriale) dovrebbe costituire la materia prima essenziale di questi materiali. Il problema è come riuscire a ottenerli e a renderli operativi.

Infatti, oltre agli inevitabili effetti dell'osservazione sul comportamento dell'osservato già menzionati, il materiale autentico registrato all'insaputa dei parlanti presenta seri handicap quanto a reperibilità per diverse ragioni. Per motivi di privacy e di richiesta di autorizzazione, per la difficoltà inerente ai dialoghi sentiti "per caso" (cui il terzo agente, l'ascoltatore, è completamente estraneo in quanto non condivide molte informazioni, contestuali e non, con gli interlocutori) e per via del filtro tecnologico, con distorsioni sul segnale vocale derivanti dal canale di trasmissione o dalla distanza incostante del parlante dal microfono (v. Cerrato 2007³). Teniamo conto poi che queste registrazioni, per loro stessa natura, non provengono dall'ambiente asettico e privo di rumori di un laboratorio. E i rumori ambientali, come si vedrà più avanti, hanno un ruolo contestualizzante decisivo, soprattutto in assenza di video, ma possono anche risultare di disturbo quando si sovrappongono alle voci (specie a quelle emesse da persone non viste frontalmente). Tali materiali si possono editare e ripulire, certo, ma con il rischio di incorrere in una manipolazione dei dati che può portare a falsarli. Infine, qualsiasi lingua storica è soggetta a variazioni

diatopiche più o meno importanti, ma la complessa situazione geolinguistica italiana raggiunge livelli tali da far paventare forti tinte dialettali che renderebbero scarsamente accessibile – e dunque poco fruibile - il testo dialogico registrato.

Insomma, al di là dei prodotti culturali e mediali rivolti a un ampio pubblico, la registrazione dal vero è tanto difficile da reperire quanto poco fattibile e problematica da decodificare. Restano però da vagliare le alternative alla conversazione quotidiana autentica, la cui validità permetterà di stabilire se questa sia definitivamente da scartare o meno per ripiegare su espedienti di comodo.

4. LA SPONTANEITÀ COME ALTERNATIVA ALL'INPUT TRATTO DAL VERO

Le alternative che abbiamo trovato nei manuali presi in esame, limitandoci alle conversazioni prototipiche e avvalendoci del criterio di come siano state ricavate e a che scopo siano state create, sono tutte di indole inautentica (a eccezione di quelle ricavate dai media e dall'ambito accademico, pressoché assenti comunque al livello A1⁴). Ciò però non sempre si dichiara apertamente; sono pochi infatti gli autori di manuali che spiegano il procedimento di costruzione del proprio corpus: “I brani di ascolto di **Linea diretta nuovo** sono “autentici” nel senso che, se pure registrati in studio, sono stati realizzati da speaker di lingua madre italiana i quali, di volta in volta, hanno improvvisato delle conversazioni esprimendosi con le loro normali fluency e intonazione”. (*Guida 1a* di *Linea diretta 1*: 6); “*Volare* presenta registrazioni semi-autentiche (per il primo livello del manuale e per parte del secondo). Come autori, abbiamo chiesto agli attori di fingere una conversazione spontanea; non c’era un copione, un canovaccio; per cui si suppone sia stato infranto un numero minore di regole, anche se la regola n. 1 non è stata comunque rispettata: la spontanea voglia di parlare. In registrazioni successive ai primi livelli, gli attori chiacchierano, invece, spontaneamente su cose che a loro interessano e si riduce, quindi, la possibilità di avere aspetti che non sono esattamente tali e quali a quelli che si trovano in una interazione orale naturale” (dall’intervista rilasciata da Humphris a Torresan e Derosas 2009).

Dietro il senso esteso del termine “autentico”, anziché autenticità spesso infatti si offre solo verosimiglianza, non sempre ammessa dagli autori. In mancanza quindi di un riscontro diretto con loro, l’affermazione di inautenticità da parte nostra rimane solo un’ipotesi. Ma il linguaggio innaturale rivela che i testi a) sono stati architettati appositamente per l’insegnamento e b) o sono testi scritti⁵ su modelli orali in maniera più o meno verosimigliante, e poi recitati con minor o maggior naturalezza, oppure sono stati improvvisati partendo da istruzioni succinte in vario grado. E per corroborare oggettivamente la nostra impressione, dopo osservazioni meticolose attente alle caratteristiche dei brani ed effettuate prevalentemente dal punto di vista dell’analisi conversazionale, abbiamo stabilito alcuni criteri che vedremo in seguito, tra cui i più importanti, quelli che incontestabilmente hanno fatto la differenza, sono l’interruzione e la sovrapposizione o overlapping che sovente da essa deriva⁶. L’avvicendamento dialogico, cardine della conversazione quotidiana, si basa su una libertà culturalmente misurata che non

tollera il rigore temporale di “uno per volta”; anzi per l’italiano e lo spagnolo⁷ la regola sarebbe proprio quella mancanza di rigore, dato che entrambe prediligono altre norme e cioè quelle della cortesia positiva e di conseguenza neutralizzano eventuali invadenze (non solo metaforiche, ma anche afferenti alla spartizione dei turni) in nome della solidarietà e della complicità.

Tuttavia, questi due fenomeni legati tra di loro – l’interruzione e la sovrapposizione – sono solo, come tenteremo di mostrare più avanti con una descrizione più dettagliata dei connotati, la cima dell’iceberg della fenomenologia (Urbani 1993) che contraddistingue la conversazione autentica rispetto a quella inautentica. Ovviamente, però, tra questi due poli, c’è un continuum di sfumature ricollegabili ai diversi gradi di spontaneità e verosimiglianza ottenuti nella registrazione fatta *ad hoc*. Più staccati dal copione scritto e meno imbrigliati dalla guida di partenza, tanto più i dialoghi risulteranno naturali e ricchi di fenomeni conversazionali. Più aderenti invece al canovaccio scritto, più gli scambi interattivi appariranno limitati in questo tipo di connotati e più restringeranno le possibilità di introduzione dell’interlingua orale sia per mancanza del necessario parlato spontaneo che del relativo impianto didattico. Solo un *input* del primo tipo fornirà all’apprendente privo normalmente di occasioni per interagire con nativi l’indispensabile esposizione alla conversazione madrelingua in tutta la sua complessità e naturalezza.

Riteniamo che quanto detto giustifichi la nostra ipotesi iniziale – che supporteremo in seguito con l’analisi dei manuali – della necessità assoluta del testo orale autentico nei libri di testo di LS, intendendo per “autenticità” che la lingua esibita sia autenticamente orale anziché un surrogato, letto o memorizzato da un copione⁸, e tuttavia non per forza che si tratti di un testo (sot)tratto dalla vita reale⁹. Solo da quest’angolazione e sotto questa inderogabile condizione saremmo disposti a sottoscrivere la posizione al riguardo di Vedovelli (2002: 73) quando afferma che

La proposta del documento europeo [il *Framework*] ricolloca più naturalmente anche il testo autentico, così come il testo non autentico, nell’universo della testualità. Ciò significa che non è più il criterio del testo autentico a rappresentare la discriminante tra una buona e una cattiva glottodidattica, ma è la gestione delle caratteristiche che ogni testo comporta con sé a rappresentare tale salto di qualità

Perché, come cercheremo di illustrare, la “gestione” delle caratteristiche testuali non può essere uguale nell’uno e nell’altro caso. Né condividiamo, sempre in parole di Vedovelli (2002: 75), il “principio di progressione dal più semplice al più complesso” e tantomeno siamo a favore di un approccio (criticato sempre dallo studioso) dove “le ragioni dei testi sono subordinate alle ragioni dell’apprendimento”. Noi anzi adottiamo un punto di vista inequivocabilmente strumentale – per niente centrale – della didattica e ci schieriamo totalmente dalla parte dello studente quando ci prefiggiamo di fornirgli quello di cui pensiamo abbia esattamente bisogno e che meglio lo attrezzerà per la vita reale nel paese della lingua

bersaglio, in particolare ciò che gli procurerà sicurezza in sé. In questo senso, ci accostiamo alla Scuola Dilit e più precisamente a Humphris (1993), che però attribuisce a sua volta a Wilkins¹⁰ il merito di “aver proposto di sostituire la prassi di far ascoltare agli studenti materiale semplificato in base al livello della classe, con una prassi di fare ascoltare materiale autentico a tutti i livelli, facendo capire allo studente che è la sua comprensione che aumenterà col tempo, non il grado di realismo nel testo” (pp.1-2). Questa è la linea che sposa anche *Linea diretta* quando afferma (*Guida 1a*: 6):

Dialoghi di questo tipo [non letti] pongono ovviamente maggiori difficoltà di comprensione di quante ne porrebbero dialoghi scritti e poi recitati, ma sono quelli che più si avvicinano alla realtà della lingua parlata. [...] Affrontando questa attività [l'ascolto] si dovrà spiegare allo studente che quello che gli si chiede è una sorta di ginnastica del proprio orecchio e della propria capacità di comprensione, ginnastica che **lo porterà progressivamente a capire sempre di più** e che gli è **altrettanto essenziale quanto i progressi che farà nell'apprendimento delle conoscenze grammaticali e lessicali**” [grassetto originale].

Dunque, condividiamo con loro che è l'interlingua a dover evolversi progressivamente per adattarsi ai testi e non è l'autore del manuale a dover adattare ad ogni costo il testo alle esigenze del *syllabus*, manipolandolo artificiosamente al fine di semplificarlo e graduarlo, fino a snaturarlo. Altrimenti, con queste manipolazioni, potremmo star infrangendo delle regole inerenti alla lingua vera e condurre così lo studente all'insuccesso nella comunicazione reale. È ancora Christopher Humphris ad avvertire sul rischio di un simile comportamento nell'intervista riportata da Torresan e Derosas (2009):

Vorrei però mettere in guardia dall'operazione in cui ci si è lanciati negli ultimi anni: la creazione dei testi semplificati. Io dico: *facciamolo con umiltà, perché non sappiamo se stiamo infrangendo le regole: non abbiamo scoperto tutte le regole che appartengono a un testo*. [...] se prendiamo sul serio che la mente può acquisire dati fuori dal controllo della coscienza, dovremmo cercare di garantire che i dati siano il più attendibili possibile. Qualora riuscissi a coinvolgere lo studente in classe con testi che ho trovato nella realtà [...], ho la garanzia che qualunque regola che la mente vuole/può acquisire sia al 100% affidabile.

Infatti, siamo convinti che siano altre le strade da seguire ed altri i requisiti da osservare affinché l'*input* contribuisca positivamente allo sviluppo della comprensione e della produzione, cioè perché esso diventi prima *intake* e poi *output*. Per cominciare, si possono selezionare e calibrare i tipi di testo in base alle fasi e agli scopi di apprendimento ad esse ricollegabili; si vedano gli strumenti collaudati forniti a tale scopo dal QCER ed ai contesti di insegnamento (concretizzabili gradualmente partendo dai *curricula* amministrativi nel caso dei centri pubblici, passando per i progetti coordinati o i programmi di ogni singolo centro in qualsiasi tipo di istituzione, pubblica o privata che sia, per arrivare poi all'adattamento al singolo corso e persino al singolo gruppo classe). Inoltre, l'attività didattica è in grado di smussare le eventuali difficoltà del testo spontaneo, ad esempio chiarendo che non è necessaria una comprensione

totale fin dall'inizio – e dunque, abbassando il filtro affettivo, allo stesso tempo che si incentiva la microcompetenza della comprensione globale o selettiva a seconda dei casi –, puntando più sulla comprensione collaborativa, permettendo un numero elevato di ascolti dello stesso brano, ecc., oltre a stimolare lo sviluppo delle apposite strategie (e di apprendimento e comunicative) atte ad agevolare nel suo complesso il processo di acquisizione della competenza di ascolto. Infatti, rende di più investire a media o lunga scadenza su queste strategie che puntare su operazioni di semplificazione che risolvono solo momentaneamente gli handicap del singolo brano e che invece rischiano di compromettere sia una crescita compiuta della capacità di ascolto che la ricchezza e precisione dell'*output*. Lungo il suo processo di apprendimento, lo studente troverà nel testo e nelle attività didattiche ad esso connesse contemporaneamente le risorse e lo stimolo a sviluppare le strategie di apprendimento e comunicative. Insomma, è su queste strategie che bisogna mettere l'accento.

Dunque, scoprendo proficue le distinzioni tra *input* utile e non utile, e tra *input* conosciuto (facile) e nuovo (complesso) di Bettoni (2001: 52-53), siamo disposti ad affermare con lei che

Non tutto l'input che Tommaso [l'apprendente] riceve gli è ugualmente utile per potenziare l'interlingua. Da una parte, c'è l'input che già conosce, la cui utilità è ridotta a semplice rinforzo dell'automatizzazione del riconoscimento in tempo reale. Dall'altra, c'è l'input troppo complesso per essere capito, la cui utilità è nulla allo stadio di competenza linguistica in cui si trova. Nel mezzo c'è l'input utile nella stretta banda di esperienza fenomenologica dove può avere luogo l'apprendimento dell'informazione nuova: né troppo vicina a quello che si sa già per costituire un incentivo, né troppo remota per essere integrata alla vecchia [...]. Per ottenere precisamente questo input, Tommaso può contare non solo sulla collaborazione del suo interlocutore ma soprattutto sulla propria abilità di negoziazione, Tommaso può concentrarsi sull'elaborazione cognitiva dell'informazione nuova [...]

Ebbene, il parlato spontaneo offre, a nostro avviso, quell'*input* utile e sufficientemente nuovo (quindi abbastanza realistico e stimolante, ma nel contempo processabile) che si adegua alle esigenze di apprendimento della competenza orale (auditiva ed espressiva) del discente di L2.

5. L'INPUT ORALE E I TRATTI DELLA CONVERSAZIONE SPONTANEA

Avendo ristretto l'oggetto del presente studio sul parlato dei manuali alla sua forma canonica, e cioè alla conversazione faccia a faccia, anche le aspettative nell'affrontare l'analisi si sono limitate giocoforza a certi fenomeni precisi e non altri giacché al ben noto scarto tra lo scritto e il parlato si aggiunge quello altrettanto studiato tra parlato pianificato e parlato spontaneo. Mentre il parlato pianificato, pur restando lingua orale e dunque legata all'*hic et nunc* – ai condizionamenti temporali e ai cosiddetti "tratti situazionali" (Bazzanella 1994) – nonché al mezzo fonico-acustico (anziché cartaceo o elettronico), dipende pesantemente dalla codificazione pre-confezionata, differita rispetto alla ricezione, ideale e non

lineare dello scritto che si ha sotto gli occhi o semplicemente immagazzinato mnemonicamente, il parlato spontaneo e senza alcuna sudditanza rispetto a qualunque preparazione previa si stacca nettamente dalla lingua scritta per assumere caratteristiche del tutto peculiari oltre a comportare risultati imprevedibili¹¹.

Dunque, tenendo presente sia il bagaglio di studi dell'Analisi Conversazionale che i risultati delle ricerche del nostro Progetto, nello studio dell'*input* parlato delle opere esaminate abbiamo messo a fuoco soprattutto i tratti qui elencati¹², poi trasferiti alle apposite caselle delle schede analitiche delle conversazioni: auto-/eterointerruzioni¹³, co-costruzioni (completamenti e costruzioni verticali), suggerimenti lessicali, sovrapposizioni (overlapping)¹⁴ e "discorso simultaneo" (Bazzanella 1994: 26) in generale, false partenze e anacoluti¹⁵, sospensioni e/o allungamenti vocalici, balbettii, pause – che siano vuote (silenzi) o piene (materiale fonico come *hmm* o allungamenti vocalici) –, sospensioni tonali, ripetizioni (lessicali o di altro tipo), sgrammaticature¹⁶, auto-/ eterocorrezioni, segnali discorsivi – in particolare, quelli *interazionali* e, tra questi, i *fatici*, con particolare attenzione ai *back-channels*¹⁷ –, cambio *topic* (inserimento di *subtopic* o mutamento totale), imprecisioni di lessico ed espressioni vaghe, materiale fonico paralinguistico (risate, tosse...)

Questa vasta rosa di fenomeni non solo funge da "prova del nove" atta a distinguere il parlato improvvisato da quello preparato in quanto agli *input* orali riscontrati nei manuali, ma ci indica pure se sia o meno una scelta indifferente offrire l'uno o l'altro tipo. La nostra ipotesi – che in seguito tenteremo di verificare – si riassume così: se è nostro obiettivo procurare opportunità di esposizione al parlato autentico – e di conseguenza opportunità di apprendere meccanismi tipici della conversazione – non c'è altra scelta che quella di offrire una lingua spontanea contenente questi meccanismi.

6. METODOLOGIA DI LAVORO

6.1. Manuali e brani selezionati

Il criterio adottato nella cernita dei libri di testo per l'insegnamento dell'italiano come LS è stato di ordine operativo, cioè dando conto compiuto di quali fossero i metodi più in uso in una realtà concreta che conosciamo bene, ossia quella delle *Escuelas Oficiales de Idiomas* spagnole (EOI)¹⁸, della quale entrambi gli autori abbiamo esperienza docente. Ci siamo così basati sui dati di un lavoro precedente di recente pubblicazione (Pernas, Gillani, Cacchione 2011) in cui era stata svolta un'indagine sull'intero territorio nazionale, coprendo tutti i livelli di insegnamento offerti da queste istituzioni. Ora invece limitiamo il campo d'analisi al solo livello base (A1 del QCER), che intuitivamente consideravamo potesse risultare più promettente quanto a diversità di tendenze proposte e a varietà di fenomeni da riscontrare, data anche la maggior offerta editoriale di metodi di questo livello rispetto ad altri¹⁹.

Da tale esame, su un campione di 59 scuole che hanno fornito i loro dati, i manuali in uso sono risultati i seguenti, in ordine discendente di gradimento: *Contatto 1a* (18)²⁰, *Espresso 1* (16), *Nuovo Progetto 1a* (6), *Chiaro A1* (5), *Domani 1* (5), *Allegro 1* (3), ed infine presenti soltanto in singole scuole *Caffè Italia*, *Linea Diretta 1a*, *ITALIANO:PRONTI VIA! 1*, *Rete 1*, *Un giorno in Italia 1*, *Uno e Volare 1*.

Tra tutti abbiamo selezionato, da un lato, quelli che obiettivamente sono risultati più adottati, dall'altro, altri che, seguendo il criterio pur sempre soggettivo dell'esperienza docente, ci parevano per certi versi più distanti rispetto alle tendenze generali rilevate soprattutto, ma non solo, tra i metodi che godono di maggior seguito nelle *EOI*. Sono infine stati scelti *Contatto 1a*, *Espresso 1*, *Nuovo Progetto 1a*, *Chiaro A1*, *Domani 1*, *Linea Diretta 1a* e *Volare 1*.

Il secondo momento selettivo, quello dei materiali di ascolto proposti dai libri di testo, è risultato meno semplice dato il gran volume di brani. Il solo punto fermo era che il raffronto richiedeva dei tratti comuni di partenza: stessi tipi di conversazione o di *task*, con somiglianze quindi sia a livello di funzioni comunicative che di esponenti linguistici. Inoltre, pareva chiaro che non dovessimo limitarci a tener conto delle caratteristiche testuali e comunicative dei brani forniti nelle tracce di ascolto, e che dunque avremmo dovuto prestare attenzione anche alla dimensione didattica. Viste però le peculiarità di impostazione²¹, risultava difficile stabilire un criterio obiettivo di scrematura che permettesse in un secondo momento un confronto il più possibile coerente e paritario. Dopo una prima analisi esplorativa, abbiamo optato per la selezione di due ascolti per ogni metodo aventi a priori come comuni denominatori a) il genere discorsivo e le corrispondenti macrofunzioni linguistiche espletate (concretamente uno *small talk* e una conversazione transazionale²²), e b) la tematica situazionale proposta ("Fare conoscenza" e "Ordinazioni al bar" rispettivamente). Ci è parso così di poter assicurarci lo studio di conversazioni presenti in tutti i manuali e aventi in linea di principio prerogative simili.

6.2. Criteri di analisi

Nell'analisi abbiamo messo a fuoco tre ordini di caratteristiche: quelle riguardanti l'*input* auditivo (principali tratti comunicativi e qualità audiofoniche del dialogo), i fenomeni conversazionali presenti nei dialoghi e lo sfruttamento didattico degli ascolti. I tratti sonori e fonici sono stati rilevati sia come vengono percepiti dall'udito che come vengono resi graficamente dai manuali, permettendo poi un confronto da cui pensavamo potessero emergere dati significativi per capire il trattamento dato e le dimensioni accordate ai fenomeni conversazionali. Quest'intuizione sui tre tipi di caratteristiche accennati è stata poi di utilità perché in parte ha confermato tendenze generali che caratterizzano ogni singolo manuale.

6.3. Schede

I dati ricavati, suddivisi in tre fasce corrispondenti ai tre ordini suddetti di caratteristiche, sono stati poi trasferiti su schede che hanno agevolato il raffronto delle proprietà riscontrate. Ne sono emersi punti di

contatto e di distacco significativi per interpretare tendenze aventi risvolti diversi sia sulla presenza di fenomeni conversazionali che sul relativo sfruttamento didattico. Li elenchiamo nei capitoli seguenti.

7. CONFRONTO DEI MANUALI IN BASE AI TRATTI DELL'AUDIO

7.1. Durata. Genere discorsivo. Numero degli interlocutori. Caratterizzazione diatopica o diastratica dei parlanti. Rumori di fondo. Frammentazione dell'input.

Eccetto *Espresso* (inferiore ai 30 secondi), la maggior parte degli ascolti hanno una durata vicina al minuto e mezzo (*Chiaro* e *Contatto*) e in alcuni casi anche superiore ai due minuti (*Volare*, *Linea diretta* e *Domani*), tempo più che sufficiente non solo perché i parlanti svolgano le rispettive funzioni comunicative che ci si aspetta in base al loro ruolo situazionale (ad esempio, al bar: salutare, ordinare, ringraziare, chiedere il conto e pagare), ma anche per introdurre in alcuni casi sequenze impreviste tematicamente, plausibili in maggior o minor grado, che provocano una deriva più o meno marcata dal *topic* principale del discorso. Varia anche il numero degli interlocutori che partecipano attivamente alla conversazione. Sempre per quanto riguarda l'ordinazione al bar, da un minimo di due, cliente e barista-cameriere (*Volare*) si passa a 4 nel resto dei dialoghi e in un caso addirittura a 5 (*Chiaro*), esistendo tra di essi diversi gradi di conoscenza e variando per di più il rapporto di formalità tra cliente e cameriere²³. Inoltre, pur mostrando i parlanti una cadenza che a grandi linee li definisce diatopicamente (nord, centro, sud), soltanto in due casi la provenienza appare palesemente identificabile regionalmente anche all'udito dei meno sensibili²⁴. Nessun tratto marcato per quanto riguarda invece la diastratia, sebbene il parlato di tutti gli ascolti mostri uniformemente una certa substandardità.

Accomuna tutti gli audio la presenza durante la conversazione di un sottofondo di rumori molto simili fra loro (tintinnii vari di posate, piatti, bicchieri..., vociare indistinto di persone, calpestio o anche rombo di automobili) atti a contestualizzare e quindi ad aiutare l'ascoltatore-studente ad entrare in situazione ed a attivare conoscenze pregresse (*expectancy grammar*).

Molto diverso è invece il trattamento del dialogo quanto a dosaggio e sequenzialità all'interno della serie di attività ad esso correlate. In tal senso abbiamo identificato due costanti, a nostro avviso in rapporto diretto con le convinzioni glottodidattiche che soggiacciono ad ogni manuale e che, logicamente, hanno sostanziali ricadute per l'apprendimento. A un estremo, la scelta di offrire la conversazione integralmente fin dal primo ascolto e, solo in un secondo momento, selezionarne uno o più frammenti da esplorare²⁵. All'altro capo, si spezzetta il dialogo per distribuirlo in momenti diversi, creando in alcuni casi una vera e propria cornice situazionale²⁶ nella quale far rientrare tutte le attività di sfruttamento dell'*input*. Da un lato pare chiaro che l'intento di questo dosaggio sia di creare delle aspettative nello studente e quindi rialzare l'attenzione con un conseguente incremento dell'attività a livello cognitivo, dall'altro sembrerebbe uno stratagemma di maggior coesione interna.

7.2. Velocità d'eloquio: pause e silenzi (tra parole, tra enunciati, tra turni), durata sillabica.

Tuttavia il tratto emerso dal confronto di questi punti della scheda che ci è sembrato più significativo e che conferisce maggior consistenza alle ipotesi esposte in § 3 e 4 è senz'altro la velocità d'eloquio. Ci pare uno dei fenomeni che più decisamente incide sulla parvenza di naturalità anche agli orecchi meno attenti. Non avendo i mezzi a disposizione per portare a termine un'analisi esaustiva dei tratti soprasegmentali, e non essendo peraltro questo l'obiettivo dello studio, ci teniamo comunque a indicare certe caratteristiche che, sebbene solo a livello percettivo o impressionistico, a nostro avviso fanno la differenza tra un ascolto verosimilmente "autentico" ed un altro che non ne ha le sembianze. Abbiamo scelto di indicare il primo tipo con il termine "naturale", ed il secondo come "innaturale", riferendoci così a questi ultimi quando le pause non vocalizzate – ma anche quelle di vocali strascicanti, seppur meno numerose – o i silenzi brevi tra parole, tra enunciati o tra turni ci sono sembrati o eccessivamente lunghi o ingiustificati dal punto di vista discorsivo e informativo²⁷, o ancora quando la durata sillabica²⁸ è risultata eccessiva, in particolare in corrispondenza delle sillabe prominenti e del nucleo dell'unità tonale²⁹. In base a queste distinzioni abbiamo riscontrato che nei 7 manuali presi in esame, di 7 conversazioni transazionali esaminate 3 sono risultate innaturali (*Chiaro, Espresso, Progetto 1*) mentre degli *small talk* 5 su 7 (*Chiaro, Contatto, Domani, Espresso, Progetto*)³⁰. Comunque, ci teniamo a precisare che anche nelle conversazioni dall'eloquio lento si individuano accelerazioni improvvise, più o meno plateali, in base all'intenzione comunicativa.

All'interno di questo concetto complesso di "velocità di eloquio", meritano particolare attenzione ai nostri fini le pause tra turni. Quelle presenti negli audio di alcuni dei manuali sono in netto contrasto con quelle naturali riscontrate nei corpora del nostro Progetto, sfruttate quasi sistematicamente dall'interlocutore per rilevare l'altro nel supportare il carico del *task* (cioè, per portare a termine interruzioni supportive). Forse perché forzate a scopi di semplificazione, le pause rilevate nei brani audio dei manuali esaminati, producono piuttosto l'effetto contrario. Si tratta, in effetti, di autointerruzioni sistematiche che scatenano cambi di turno morbidissimi ben distanti rispetto agli sforzi di comunicazione, delle volte titanici, dei nostri informatori-apprendenti³¹ e incompatibili con le eterointerruzioni sistematiche di un normale scambio conversazionale. La quasi assenza di questo tipo di interruzione nel parlato non spontaneo è parte della nostra ipotesi di partenza (v. § 4) e più avanti (§ 9) entreremo nel merito degli svantaggi pedagogici di proposte di questo genere.

7.3. Trascrizioni

Quanto alle trascrizioni offerte nei diversi metodi, ci è sembrato interessante prenderle in esame perché anche loro indicative, a nostro parere, della sensibilità e attenzione rivolta dagli autori ai fenomeni conversazionali. Abbiamo quindi proceduto in due direzioni, da un lato accertare i criteri utilizzati nella stesura e notazione delle stesse, dall'altro verificarne la fedeltà rispetto all'audio. Inoltre, abbiamo

pensato utile non limitarci alle sole trascrizioni integrali, ma considerare anche quelle parziali, riportate nelle attività presentate nel corpo dell'unità.

In linee generali, tranne *Volare*, che esplicita nella guida per l'insegnante quali siano i criteri di trascrizione adottati per rappresentare determinati fenomeni conversazionali quali interruzioni, pause sospensive, sovrapposizioni, parole incomprensibili, ecc., e *Linea diretta 1a*, che nel riferirsi alle trascrizioni dei frammenti nel corpo dell'unità, accenna a lievi correzioni, il resto dei manuali non dice alcunché al riguardo. Forse perché, all'infuori dell'intercalare di pause, la stragrande maggioranza di questi fenomeni, come vedremo più avanti, sono totalmente assenti nelle registrazioni. In quasi tutte le trascrizioni abbiamo riscontrato alcune omissioni e divergenze rispetto all'audio, ma sempre poche e, a detta nostra, in certi casi dovute probabilmente a sviste o attribuibili a difficoltà intrinseche alla fugacità della conversazione stessa. Solo *Linea diretta 1a*, come appena detto, ne fa cenno espressamente e giustifica le sue scelte: "Le correzioni che sono state apportate sono dovute a vari motivi: sovrapposizione di voci, presenza di forme errate che si riscontrano a volte nella lingua parlata, oppure, meno spesso, eccessiva lunghezza dei brani." (Guida di *Linea diretta 1a*: 7) Colpisce tuttavia il fatto che in un caso siano contemplati nelle trascrizioni forme assenti invece nel parlato originale, elementi tuttavia discorsivamente pregnanti e difficilmente confondibili per quanto esili³². Che si tratti di un indice del fatto che i dialoghi siano stati prima scritti su copione per poi essere recitati? Bisognerebbe forse chiederlo agli autori.

7.4. Risultati del raffronto degli audio (tab. 1)

La conclusione più vistosa che emerge da questo primo raffronto, ma anche più difficile da esprimere in cifre, riguarda la velocità di eloquio, la sua naturalità o innaturalità, che a sua volta fa trapelare in maggior o minor misura i vincoli dei brani con la lingua scritta / orale che, a seconda dei casi, pulsa sotto, e dunque suscettibile, in minor o maggior grado, di convogliare un'interazione dialogica verosimigliante. La configurazione ritmico-temporale della comunicazione interattiva, e in particolare la durata delle pause tra turni, produce in effetti un caratteristico profilo di avvicinamento conversazionale (scarsissime eterointerruzioni e sovrapposizioni praticamente inesistenti) cui non possono essere estranee le difficoltà acquisizionali, sovente constatate nelle nostre classi, riguardo al raggiungimento di comportamenti conversazionali naturali (ieratismo vs. coinvolgimento).

Tuttavia, anche se lo scopo dello studio riguardava particolarmente queste ricadute sul piano dello sviluppo della specifica abilità conversazionale, non possiamo ora fare a meno di ricordarne altre attinenti all'abilità di comprensione orale. Infatti, va ricordato che le pause tra parole distorcono a loro volta un altro aspetto decisamente inerente alla catena del parlato: il livello fonosintattico, con il suo svariato corredo di fenomeni (elisioni e altre fusioni e dissolvenze foniche, troncamenti, raddoppiamenti sintattici, alterazioni di articolazione fonetica di svariata natura...). Quest'effetto

collaterale – a nostro avviso da evitare – contribuisce, quanto i microsilenzi tra parole, non solo all'impressione di innaturalità che alla fine ne risulta ma anche e soprattutto al rallentamento dell'acquisizione dell'abilità percettiva, a causa della semplificazione eccessiva della processazione dell'informazione sensoriale. Non a caso la segmentazione in unità di senso del flusso orale è uno dei compiti più difficili e scoraggianti nelle prime fasi dell'interlingua; specie nell'apprendimento formale, una simile deprivazione di riscontro con la realtà fonosintattica non può non comportare importanti deficit di sviluppo e, di conseguenza, futuri handicap comunicativi in contesto naturale. Supponiamo inoltre che queste stesse pause interagiscano con la linea melodica e le relative prominenze tonali e che precludano così un'evoluzione corretta nell'acquisizione dei *patterns* intonazionali, decisivi nell'impadronimento complessivo della lingua quanto altre strutture di altri piani linguistici. Insomma, siamo certi che la scelta dell'uno o dell'altro eloquio non è affatto indifferente in termini acquisizionali.

Altresì, abbiamo accertato il rapporto tra la durata delle conversazioni e lo sviluppo più o meno naturale dell'interazione orale: più lungo è il dialogo più tematica ospita. I dialoghi più brevi non solo offrono una minor contestualizzazione, condizione fondamentale per un'adeguata comprensione e una corretta acquisizione, ma, nella loro linearità, consentono anche meno cambi *topic*, il che a sua volta si scosta dalla natura – e dalla naturalezza – della conversazione quotidiana.

I rumori di fondo, invece, non discriminano i manuali, giacché assolutamente tutti ci ricorrono con dovizia, al che la contestualizzazione del dialogo ne trae beneficio.

Un'altra conclusione evidente, anche se secondaria, interessa le trascrizioni. La riteniamo secondaria perché i difetti rintracciabili – scarsi, come abbiamo appena visto – più che un problema per l'apprendimento, vanno considerati un sintomo del condizionamento della lingua scritta, sia che essa sia all'origine, quale canovaccio, del prodotto orale, sia che essa influisca sull'operazione stessa del trascrivere o persino, come si deduce dalla mancata spiegazione dei criteri di trascrizione in praticamente tutti i libri di testo, nel non attribuire maggior peso all'operazione medesima.

Infine, quanto alle variazioni sociolinguistiche, le uniche di rilievo individuate sono di tipo diatopico. Da un lato, i generici ma ben riconoscibili accenti delle tre grandi aree geolinguistiche dell'italiano, dall'altro – benché in un solo manuale – le parlate regionali, di cui il manuale in questione, *Contatto*, sembra fruire a scopi e di contestualizzazione e di verosimiglianza.

8. CONFRONTO DEI MANUALI IN BASE AI FENOMENI CONVERSAZIONALI DELL'INPUT

8.1. *Fenomeni conversazionali individuati*

Le *eterointerruzioni* sono reperibili soltanto in *Volare* e *Linea diretta*. Ad esempio, nel dialogo del primo la cameriera interrompe l'intervento della sua interlocutrice, con il dovuto lavoro rimediale ("scusi" e

“vero?”), per avere piena certezza del numero dei tramezzini desiderati e annotarne il dato prima di scordarsene e di proseguire con altre informazioni:

C. Poi, una pasta con ... con la

B. **Scusi, i tramezzini, due, vero?**

Negli altri manuali avvengono, le scarse volte, in risposta a stimoli esterni (un cameriere o un nuovo agente che irrompe nella cornice situazionale faccia a faccia o telefonicamente). Dal canto suo, lo *small talk* di *Domani* è l'unico che mostra certa pressione per la presa di turno. Qui l'intento di mantenere il contatto sociale e di fissare un appuntamento ad ogni costo da parte dell'uomo si scontra contro la resistenza ferma, seppur espressasi debolmente, della donna ed evidenzia quanto sia complicato da parte dell'analista stabilire la presenza di interruzioni quando la lentezza dell'eloquio provoca silenzi lunghi e sistematici impedendo ed escludendo dunque la sovrapposizione.

Le *sovrapposizioni* poi si riscontrano esclusivamente in *Volare* e *Linea diretta*, dove prevale il *latching*, e cioè il susseguirsi immediato dei turni senza pause di sorta, tranne tre brevissime e non trascritte in *Domani* (probabilmente per motivi di estrema esilità fonica degli elementi). La maggior parte delle sovrapposizioni sono a fine turno, ma non solo. Sovente capita che vengano omesse nella trascrizione, anche del caso più lungo (*Linea diretta* “Che cosa prendi?”):

D: No, no, no. Aspetta, il bar Aurora è caro da morire. §

U: E va be'... [**ma che problema c'è?**]

D: Andiamo in quell'altro, dai, che non è così caro. §

Nessuna in realtà viene rappresentata come tale, giacché i manuali semplificano rendendone i turni in un'unica battuta col materiale rispettivamente precedente e seguente degli interlocutori:

D: Ma dai! [**Sempre tu.**

U: **No, no,**] no. Lascia, lascia. Ehhh, quant'è, scusi? § (*Linea diretta*)

Tra l'altro, va notato che questi *overlapping* avvengono in maniera per niente scortese e frutto piuttosto del coinvolgimento tra pari nell'atto comunicativo.

Negli altri manuali, all'assenza di interruzioni corrisponde una dilagante presenza dell'*eteroselezione*, particolarmente notoria nello *small talk*, dove non c'è nemmeno la perentorietà della transazione a strutturare in maniera prevedibile la conversazione. C'è infatti sempre un interlocutore che tramite *atti direttivi* (prevalentemente diretti) seleziona l'altro, il quale risponde automaticamente e, semmai, rilancia la domanda, ma preferibilmente aspetta che l'altro riprenda l'interrogatorio-intervista. L'agente-

intervistatore (Stefano nella trascrizione sottostante tratta dalla guida di *Contatto*) è quasi sempre lo stesso lungo la conversazione, e appare così come un maestro di cerimonie che dirige lo scambio.

STEFANO Ciao, bella festa vero?

PAUL Sì, la musica è bella e la festa divertente.

STEFANO Come ti chiami?

PAUL Paul e tu?

STEFANO Io Stefano. Non sei italiano, vero? Di dove sei?

PAUL Sono inglese e sono in vacanza in Italia per una settimana.

Conosco la festeggiata; sono ospite a casa sua.

STEFANO Cioè abiti qui, in questa casa?

PAUL No, no questa è la casa di Martina, l'altra festeggiata.

Io abito a Firenze, a casa di Viola.

Come si può facilmente osservare, il tipo di conversazione rispecchia un canovaccio preconfezionato e rispettato pedissequamente. *Linea diretta* e *Volare* – in minor misura *Domani* – mostrano invece parecchi casi di *autoselezione* concomitanti con scarsi segni di cessione di parola del parlante in turno.

Sempre in questi stessi manuali, esistono numerose *autointerruzioni*, seppur brevi (tutto sommato, si tratta di attori allenati e con uno scopo didattico), che palesano, con pause (vuote – indicate nelle trascrizioni con puntini – o piene), problemi di pianificazione o dirottamento tematico se all'improvviso subentra un'idea imprevista. Si tratta di enunciati o turni incompiuti, sospesi o meno, ripresi subito dopo o mai terminati, confinanti delle volte con le false partenze per la sintassi sconnessa che ne consegue:

C. **Siccome è un po' che aspettiamo non ...** Vedo che il cameriere non viene. **Posso dire a Lei? L'ordinazione?**

B. Ah, s- ... Sì. Sì. Ci scusi. È che c'è tanta gente **qui e...**

Infatti, un esempio interessante (in realtà, due molto simili, per cui ne riportiamo solo il primo), a metà strada tra la falsa partenza e l'autointerruzione, è un frammento rinvenuto nell'ordinazione al bar di *Volare*. Di seguito a una deviazione causata da una richiesta spiazzante della cliente, la cameriera, al momento di nominare le consumazioni, stentando a ricordarle, riprende il discorso con fatica (si vedano i SD di mantenimento del turno e le pause piene); per aiutarsi lascia, appunto, la frase a metà e, mentre ricostruisce mentalmente, ricorre a un'interpellazione che serve non solo a sollecitare l'aiuto dell'interlocutrice ma anche e soprattutto a guadagnare del tempo. Infatti, la collaborazione non arriva perché la parlante ricorda subito dopo e, rispondendo lei stessa, va avanti con la ricapitolazione.

“E poi... dunque da mangiare... eh... mh... **che mi ha detto? Ah sì**, dunque, due toast con mozzarella e prosciutto...”

Quando il parlato è particolarmente lento (v. *Nuovo Progetto*, *Espresso* o *Contatto*), le *auto Interruzioni* – e le *pause*, *sospensioni* e *allungamenti vocalici* connessi – dilagano tanto o di più, ma a differenza dagli esempi sopracitati, oltre a non rispecchiarsi nella sintassi, durano palesemente più del normale, risultando talmente innaturali ed esagerate da sembrare utili, da una parte, a semplificare l'*input* e, dall'altra, a colorarlo di autenticità. In questi testi la lentezza diventa estrema in concomitanza al cambio di turno, il che, come si avvertiva sopra a proposito delle caratteristiche dell'audio e ancor prima riguardo alle *eterointerruzioni*, impediscono chiaramente la presa dura di turno (supportiva o competitiva, non importa) da parte dell'interlocutore.

Di *false partenze* certe, tonde, ne rileviamo solo due, in *Linea diretta* (“Bene... Va bene, **allora io... Facciamo un brindisi**, no?”) e *Volare* (“**Dunque, vorremmo... Siamo fuori in quel tavolo...** il primo a destra.”). Non risultano però altri tipi di *anacoluti* (ad esempio, lontani dall'inizio del turno e senza tentativo di emendamento) né *sgrammaticature* o solecismi al di fuori dal piano strettamente sintattico.

Ad eccezione di un completamento collaborativo dello *small talk* di *Chiaro*, che mette in scena lo stento a ricordare il nome della persona con cui ci si è appena imbattuti (“D: E tu invece ti chiami... U: Pietro.”), sono assenti, in tutti i manuali i *completamenti* e le *costruzioni verticali* (forme di *co-costruzione*). Altrettanto avviene per i *suggerimenti* e per le *eterocorrezioni cooperative*. La ragione potrebbe essere appunto l'alto livello di competenza conversazionale dei dicitori e comunque forse noi abbiamo troppo presenti gli informanti non madrelingua del corpus del nostro *Progetto*, che sopperiscono alla scarsa abilità linguistica con quote altissime di collaborazione. Solo nella transazione di *Volare* ritroviamo un'eterocorrezione non cooperativa, senza alcuna mitigazione (avendone già discusso prima con la barista, la cliente ci tiene a precisare il tipo di vivanda desiderata):

B. Scusi, i tramezzini due, vero?

C. Sì. **Non tramezzini. Toast.**

Le *autocorrezioni*, infine, registrano testimonianze interessanti sia nelle conversazioni formali di *Volare* e *Nuovo Progetto* che in quella informale di *Chiaro*. L'unica però che cancella, escludendolo, il primo membro della correlazione occorre in *Nuovo Progetto*, facendo emergere uno dei riformulatori discorsivi per eccellenza dell'italiano: “anzi”: “Mah, non so... prendo un tramezzino. No, **anzi**, meglio se prendo un cornetto...” Il resto delle occorrenze sembrano piuttosto riformulazioni di membri compatibili e, tranne la ripetizione lessicale di *Chiaro* (“D. **E un giorno libero? Hai un giorno libero?**”), che almeno apparentemente muove da uno stretto bisogno comunicativo, consistono in ripetizioni semantiche chissà se tese a una maggior precisione formulativa o allo scopo pedagogico – spurio – dunque rispetto alla comunicazione reale – di fornire sinonimi al discente³³:

C. Scusi, possiamo avere **il listino... il menù?** (*Nuovo Progetto*)

B. Eh guardi, mozzarella e prosciutto non ne abbiamo più. **Mozzarella e pomodoro** va bene? **La caprese...** (*Volare*)

C. Però **caldi**.

B. Bè...

C. **Toast**. (*Volare*)

C. Una **pasta alla crema**.

B. Crema.

C. Alla crema. Sì. Un **bignè. Normale**. (*Volare*)

A proposito di *ripetizioni*, lessicali o di altro tipo, anche se non con la frequenza propria della comunicazione reale, ce ne sono un po' dovunque. Mirano soprattutto a dare coesione al tessuto discorsivo e la maggior parte riprende dati inattesi, che destano sorpresa. Alcune però, le meno, hanno una funzione fatica di conferma o indicativa di ascolto o coinvolgimento o, come abbiamo appena visto, di riformulazione. Infine, le ripetizioni per balbettio di sole sillabe o suoni, sono completamente assenti.

Quanto al *cambio* topic, che assieme alle interruzioni e sovrapposizioni è forse, a nostro avviso, l'altro tratto che connota fortemente il parlato dialogico faccia a faccia, è difficile anche questo da valutare nei due contesti presi in considerazione. Da una parte, la transazione al bar, se avviene esclusivamente tra cameriere e avventore, prevede poche digressioni. Solo se il tipo di rapporto lo consente – e quindi la transazione si abbina allo *small talk* – questi interlocutori possono parlare del più o del meno e così ci ritroviamo con l'altro tipo di problema, e cioè, che nel parlare per parlare, il cambio di argomento possiamo ritenerlo persino strutturale (e a questo punto niente o tutto costituisce digressione). Questo succede soprattutto se le due persone si conoscono poco. In questi casi, ogni argomento è giustificato allo scopo di conoscersi meglio (v. *Domani* o *Contatto*) o di riempire il silenzio (situazione in uno scompartimento di treno in *Domani*). In *Chiaro*, invece, nonostante gli agenti stentino a riconoscersi, avviene l'esatto contrario: si parla esclusivamente di lavoro (e solo del lavoro dell'uomo) perché l'intera conversazione diventa, alquanto artificiosamente, un indovinello. Infine, in *Nuovo Progetto*, subito dopo un breve scambio transazionale (per chiedere e dare informazioni stradali), si devia verso lo scambio personale. Anche se ciò non accade di frequente, e in questo caso si svolge bruscamente, innaturalmente (per evidenti esigenze del canovaccio steso a scopi didattici), può comunque capitare che due semplici passanti, prendendo spunto da un fatto significativo come l'accento straniero di uno di loro, vogliano approfondire la loro conoscenza. Dunque anche questa sarebbe una digressione solo da un certo punto di vista. Per finire, sia transazioni che chiacchiere tra sconosciuti o amici prevedono digressioni di norma se interviene all'improvviso un terzo agente (che viene o meno presentato, a seconda del rapporto con i primi agenti) o addirittura si sviluppa una conversazione laterale (per via, ad esempio, dell'intrusivo telefonino, come accade negli *small talk* di *Espresso* e *Domani*, nonostante la ridotta durata della conversazione). Malgrado tutte queste difficoltà, in alcune conversazioni più

manifestamente legate allo scritto è evidente la linearità tematica, che riteniamo un'altra delle caratteristiche del parlato inautentico. Ad esempio, nello *small talk* di *Contatto* l'unica deviazione dal copione dell'intervista informale basata sul botta e risposta, si giustifica quando parlando del paese di origine dell'interlocutore, alla domanda che l'uomo rivolge alla donna per sapere se lei lo conoscesse, questa non si limita a rispondere affermativamente, ma dà un paio di dati enciclopedici (probabilmente per lusingarlo e per migliorare la propria immagine, tuttavia non sarebbe da escludere uno scopo didattico estraneo all'interazione stessa). Non a caso le uniche conversazioni transazionali con digressione sono quelle di *Volare* e *Domani* (in *Volare* la deviazione ha come detonante la richiesta di una consumazione considerata un po' bizzarra dalla cameriera mentre in *Domani* la causa è il fatto che non è più disponibile ciò che viene ordinato da una cliente). Tutto ciò dunque si ricollega con quanto detto prima sulle mancate interruzioni. Non c'è alcuna deviazione perché tutto sembra procedere secondo un piano perfetto e con una progressione tematica altrettanto perfetta e prevista.

Di *segnali discorsivi*, invece, ne troviamo dappertutto, in ogni tipo di conversazione e di ogni genere, anche se, naturalmente, sono molto più numerosi i cosiddetti interazionali (sia dal punto di vista del locutore che dell'ascoltatore). Li abbiamo messi a fuoco tutti, ma non li abbiamo computati, né in termini generali né per categoria³⁴. Ce la sentiamo però di affermare che più spontaneo è lo scambio comunicativo, più naturali appaiono anche questi elementi discorsivi. E più variegati, sebbene valga la pena di sottolineare la straordinaria profusione di *pause piene* e *back-channels* di ogni tipo nelle conversazioni spontanee se paragonate a quelle più legate allo scritto. Anzi, possiamo dire pure che in questi casi le interazioni risentono di un certo ritualismo forzato, cioè si include quello che si è tenuti a dire in simili circostanze più che quello che si direbbe improvvisando, il che denota chiaramente un certo condizionamento da parte di un più che probabile canovaccio (si confrontino i SD della parte conversazionale della barista presenti in *Volare*, con qualunque altro brano transazionale del corpus e si veda come queste particolarità hanno a che vedere con la digressione, come accennato prima).

Sotto la voce delle *imprecisioni* e delle *espressioni vaghe*, non c'è troppo da dire dato che i dialoghi presi in esame non sono numerosissimi (servirebbe un corpus più ampio). Si pensi che, come si diceva prima, si tratta di parlanti molto competenti con un forte autocontrollo nei casi di maggior improvvisazione (specie riguardo a ricchezza e precisione linguistiche, ritenute un importante valore delle abilità espressive). Infine, diciamo che i generi discorsivi della transazione al bar e dello scambio dei dati personali (per quanto informale quest'ultimo) non lasciano un grande spazio alla vaghezza.

Chiudiamo questo paragrafo con gli *elementi paralinguistici*, fondamentali risorse espressive nello scambio orale. Sembra che di questo se ne siano resi conto anche gli autori dei dialoghi, perché risate o sorrisi (udibili anche questi ultimi), modulazioni di tono, volume e velocità d'eloquio nonché emissioni di suoni privi di valore fonologico sono frequenti in tutte le conversazioni e tra tutti gli utenti (anche tra

cameriere ed avventore, quando c'è bisogno di mitigazione cortese). A proposito di queste emissioni prive di valore fonologico, tante volte si confondono con pause piene, dipendendo da altri tratti concomitanti (volume, velocità...) e da eventuali codificazioni nella L2 (si veda il caso dell'inconfondibile “prff” di fastidio presente nello *small talk* di *Contatto* quando un'ospite arrivata alla festa con un amico asserisce di non averlo più visto da un bel po'). Insomma, i redattori dei dialoghi non lesinano su questi fenomeni, consapevoli, a nostro avviso, di quanto colorino di autentico un brano conversazionale.

8.2. Risultati del confronto dei fenomeni conversazionali caratterizzanti degli input orali (tab. 2)

La sintesi della schedatura dei fenomeni conversazionali rinvenuti nella campionatura da noi studiata (tab. 2), conferma la nostra ipotesi di partenza. Dunque, sono prevalentemente le eterointerruzioni, le sovrapposizioni e le digressioni a fare la differenza tra i testi semiautentici e i testi inautentici. Essa rivela però altri tratti più inaspettati: da una parte, la mancanza in generale, in entrambi i tipi di *input* presi in esame, di co-costruzioni (rileviamo un'unica eccezione da considerarsi, per motivi già indicati, poco significativa), sgrammaticature ed eterocorrezioni nonché una presenza limitata di autocorrezioni; dall'altra, l'esclusiva (pur ridotta) esistenza di false partenze – e auto-interruzioni con effetti sintattici – nelle interazioni più spontanee, per cui esse emergono come un altro tratto discriminante tra l'uno e l'altro tipo di *input*. Non mostra invece, per la difficoltà a quantificarlo, un altro tipo di fenomeno che però contrassegna in maniera decisa le interazioni semiautentiche: l'autoselezione (vs. eteroselezione)³⁵. Infatti, come già indicato, ci sono nel nostro *corpus* dialoghi, *small talk* nello specifico, talmente pervasi dall'eteroselezione da sembrare vere e proprie interviste, a conferma della genesi scritta (regolata idealmente da un criterio di rigorosa alternanza dei turni).

9. CONFRONTO DEI MANUALI IN BASE AI PERCORSI DI SFRUTTAMENTO DIDATTICO

Giunti a questo punto resta da appurare se, ed eventualmente come, certe caratteristiche emerse dai confronti sinora fatti incidano sullo sfruttamento didattico dell'*input* di ascolto. Procederemo quindi verificando ed analizzando da vicino quelle attività o sequenze di attività che prendono in esame elementi conversazionali presenti nell'*input*, per stabilire se successivamente questi vengono messi a fuoco e poi ripresi per il loro reimpiego. Ci distingueremo dunque tre momenti rilevanti: l'esposizione all'*input*, l'analisi degli elementi conversazionali, l'attività di produzione che ne prevede il riuso³⁶.

9.1. Esposizione all'input

In tutti i brani selezionati, l'attività di ascolto contempla lo svolgimento da parte dello studente di un compito di verifica della comprensione che verrà presentato e svolto secondo una delle seguenti modalità³⁷. La prima è proporre direttamente una serie graduale di *task* di comprensione, da affrontare uno o più alla volta, stimolando così l'elicitazione dei significati, dal generale al particolare³⁸. A seconda dei casi, si comincerà già dopo il primo ascolto o il secondo, per poi continuare alternando i successivi

passaggi con scambi informativi da fare a coppie. L'altra possibilità consiste invece nel concatenare una serie di ascolti consecutivi (di cui i primi due senza pause), intercalati anche in questo caso da momenti di scambio informativo fra pari, finché la sete di comprensione di tutti gli studenti non viene soddisfatta, potendo cambiare le coppie man mano che aumenta il numero di ascolti. Soltanto alla fine di tutto il processo si verificano *in plenum* i risultati dei *task* di comprensione svolti.³⁹ Secondo noi, e viste anche le manifestazioni degli autori dei libri in questione, non è un caso che questa pratica venga scelta dai manuali con l'*input* più naturale (*Volare* e *Linea diretta*); è piuttosto la consapevolezza delle difficoltà inerenti ai brani orali spontanei, assieme alla convinzione che ci siano alternative più valide della manipolazione per venir incontro queste difficoltà, a spingere in tale direzione. Per di più, va notato che l'alto numero di riascolti (specie se abbinato a scambi tra pari di negoziazione della comprensione) contribuisce non solo a rendere l'*input* utile alla comprensione, ma anche alla produzione. Citiamo Bettoni (2001: 53): "anche il continuo riascolto del materiale già noto ha un ruolo importante nell'apprendimento, se avviene in contesti linguistici stimolanti e in modo non meccanico".

9.2. Riflessione analitica.

Al momento di esposizione-comprensione, in cui l'attenzione è rivolta ai significati, segue in tutti i manuali un'attività di riflessione sulle forme. Anche qui esistono differenze date via via da diversi fattori, quali la diversità di esponenti linguistici oggetto del *focus*, il canale e il formato dell'*input* di riferimento presentato, orale o (tra)scritto, la richiesta allo studente di un lavoro autonomo o al contrario di cooperazione tra pari, e infine le tecniche analitiche usate. Di tutti i manuali analizzati in soli quattro casi abbiamo rilevato in questa fase la messa a fuoco di fenomeni conversazionali che tuttavia compaiono, in maggior o minor grado, in tutti i dialoghi: in *Chiaro* (transazionale), in *Domani* (*small talk* e transazionale), in *Linea diretta* (*small talk* e transazionale) e in *Volare* (transazionale).

In *Chiaro* un primo avvicinamento alla riflessione induttiva viene fatto chiedendo allo studente di riordinare le battute di un frammento del dialogo e di confermare la soluzione del compito con il riascolto. Dopodiché, l'insegnante chiederà allo studente di riascoltare nuovamente il frammento del dialogo per identificare nella trascrizione quali espressioni vengono utilizzate per compiere determinate funzioni comunicative tra cui segnaliamo la messa a fuoco di 4 segnali discorsivi (SD) interazionali, di cui tre dalla parte del parlante, "allora" (due occorrenze: la prima di presa di turno e di pianificazione, la seconda di presa di turno e conclusivo) e "scusi" (di richiesta d'attenzione), e uno dalla parte dell'interlocutore, "mi dica" (di disponibilità all'ascolto):

"Procedimento:

a. chiedete agli studenti di numerare le battute in base all'ordine in cui le hanno sentite e procedete come indicato nell'introduzione a p. 10 (*Fase 2- Comprensione dettagliata*).

b. Fate controllare con l'aiuto della registrazione. Chiedete quindi agli studenti di trovare le espressioni che si usano per invitare qualcuno a dire qualcosa (*Mi dica*), per riassumere (*Allora*), per proporre due alternative (*o: / con o senza panna?*), per richiamare l'attenzione di una persona (*Scusi!*, formale)⁴⁰

Si noti che le indicazioni su come farlo e le spiegazioni sul significato funzionale delle strutture da evidenziare sono date a voce dall'insegnante, e cioè senza il sussidio di tabelle o specchietti esplicativi, ma bensì partendo dalla trascrizione riordinata del dialogo.

In *Domani (small talk)* la riflessione viene guidata per mezzo di uno specchietto illustrativo in cui si chiede allo studente di riflettere su uno degli usi conversazionali del SD "scusa" (di richiesta d'attenzione, in questo caso) in opposizione all'uso performativo del termine (di richiesta di perdono). Nella conversazione transazionale, invece, pur mantenendosi il *focus* sullo stesso elemento, la distinzione d'uso vien fatta per il solo valore di SD (qui con funzione anche di presa di turno) dipendendo dalla situazione di formalità ("scusi") o di informalità ("scusa") in cui si troveranno ad agire i parlanti. La focalizzazione viene stimolata in questo caso tramite un compito di associazione delle espressioni linguistiche alla funzione svolta, da farsi mentre viene riascoltato il brano.

Nella prima lezione di *Linea diretta 1a (small talk)* sia l'elemento incipitario "e" che altri facenti parte dei diversi rituali delle presentazioni, sono compresi negli esponenti funzionali evidenziati a loro volta nell'apposito riquadro dopo essere stati presentati nel microdialogo precedente.

Colpisce particolarmente il lavoro riflessivo proposto nell'unità "Che cosa prendi" (conversazione transazionale), non riscontrato in nessun altro manuale del livello iniziale o intermedio (sì invece in alcuni del livello superiore⁴¹). Un tipo di lavoro che il libro (come pure i *Linea diretta* degli altri livelli) riprende quasi sistematicamente e in cui prima si focalizzano forme di particolare pregnanza interazionale – "ma dai!", "cosa dici?", "certo"... – sollecitando il discente a scriverne le corrispondenze nella propria L1 e in seguito si propone di riutilizzare i nuovi segnali in microdialoghi diversi.

A questo punto, ci sembra doveroso fare cenno a un'interessante attività di "dettato *puzzle*" o "dettato *cloze*", molto ripetuta lungo il manuale (ma non usata nei casi ora studiati) in cui, assieme ad altri di diverse categorie, vengono messi a fuoco parecchi ed importanti elementi conversazionali. Allo studente viene chiesto di scrivere gli elementi mancanti negli spazi vuoti esistenti nella trascrizione del brano, dovendolo fare o contemporaneamente all'ascolto oppure in due fasi (inizialmente con la sola lettura e dopo durante l'ascolto). Si tratta dunque di una tecnica mista che combina la riflessione sulla lingua con una produzione controllata di rinforzo, simile a quella del "puzzle linguistico" di *Volare* (v. sotto), e che poi viene adottata anche da altri manuali (non per le conversazioni che abbiamo selezionato, ma sì in altre e anche per altri livelli, ad esempio da *Contatto*, p. 35).

Come abbiamo appena detto, *Contatto 2A* e *2B* riprendono quest'attività, ma con alcune differenze salienti. Mentre *Linea diretta 1a* (e, come si vedrà, anche *Volare 1* in "Ricostruzione di conversazione", non nel "Puzzle") prevede da parte dello studente un lavoro "muscolare" di ripetizione delle battute del dialogo ricostruito, seguito da una riflessione analitica sulle forme, i primi non vanno oltre il compito di completamento degli spazi vuoti. Inoltre, nella guida dell'insegnante non sempre vengono date spiegazioni sul significato delle forme linguistiche evidenziate.

In realtà, va precisato che il "dettato-cloze", nella manualistica dell'italiano L2, risale al lavoro didattico svolto dalla Dilit⁴², come in *Linea diretta* stessa si ammette. In esso, come pure nell'attività di sua matrice denominata "ricostruzione di conversazione", *Volare* propone una tecnica di riflessione linguistica integrata, di tipo testuale, contemplando gli esponenti linguistici non singolarmente ma come facenti parte di un tutto più ampio, e cioè dell'intero avvicendamento interazionale preso in esame. Ciò avviene senza il sussidio di tabelle, figure o schemi preconfezionati da completare e, inizialmente, senza il riascolto della porzione di parlato da analizzare, ma soltanto attraverso i suggerimenti dell'insegnante. Si tratta anche qui di tecniche ibride di analisi e di produzione controllata⁴³. Nello specifico della ricostruzione della transazione al bar, vengono messi a fuoco, anche in questo caso, dei SD interazionali: la forma "dunque" (avente funzione di presa di turno e di pianificazione) e la serie/cumulo "eh, guardi", costituita da una pausa piena, con prolungamento, con funzione di presa di turno e pianificazione ("eh"), seguita da un SD fatico coadiuvante alla presa di turno ("guardi"), con cui si avvisa l'interlocutore che si sta per comunicargli qualcosa che potrebbe risultare sgradito. La fase di focalizzazione prevede due momenti, uno più consapevole dell'altro, e anche uno più autonomo dell'altro. Da una parte, uno plenario in cui si attiva la riflessione dello studente necessaria alla ricostruzione (del tipo "...qui ci sarebbe un elemento che serve ad attirare l'attenzione dell'interlocutore...", "sembra un verbo e infatti può assumere, a seconda delle situazioni, la forma di cortesia oppure quella informale, ma in realtà non ha un significato di azione, è solo un indicatore o segnale rivolto all'interlocutore"); gliene segue un altro individuale, dei cosiddetti "appunti grammaticali"⁴⁴, in cui l'apprendente si sofferma sugli aspetti linguistici e comunicativi in generale che per novità, stranezza o difficoltà ne hanno attirato maggiormente l'attenzione e quindi li verbalizza per iscritto⁴⁵. In questo senso ci sembra molto significativo, nonché utile all'insegnante, l'inserimento sulla *Guida* di suggerimenti per questi appunti, giacché non tralasciano mai i segnali discorsivi, corredati da definizioni-spiegazioni semplici ma molto adeguate.

9.3. Produzione orale

Nella parte di produzione orale l'attenzione è posta nel riutilizzo di quanto visto in precedenza al fine, si spera, di essere interiorizzato⁴⁶, il che avviene chiedendo allo studente di portare a termine dei compiti più o meno guidati, attraverso delle tecniche che ne vincolano in maggior o minor grado l'inventiva. Dall'esame delle attività riscontrate, queste sono raggruppabili essenzialmente in due categorie,

ciascuna delle quali si caratterizza per esercitare un certo grado di controllo sulla produzione dello studente: produzione orale guidata/controllata e produzione libera orale (immaginaria).

Al primo tipo appartengono ad esempio degli esercizi orali che comportano la ripetizione di uno schema di partenza (normalmente le battute di un breve dialogo) formato da espressioni ed elementi linguistici di cui lo studente deve variarne di volta in volta alcuni, scegliendo tra più possibilità date (una sorta di *pattern drill* orale più evoluto rispetto a quelli tipicamente strutturalisti). Questo è quel che propone *Domani* (transazionale) come attività di rinforzo per automatizzare l'uso appropriato dei SD "scusi" vs. "scusa" (nello stesso esercizio troviamo anche formule di saluto, concordanze verbali, ecc.) distinguendone l'impiego in una situazione informale piuttosto che formale e viceversa.

Una variante di questo tipo di esercizio è quella che propone *Chiaro*, in cui viene chiesto agli studenti di memorizzare le battute del dialogo per poi drammatizzarlo facendo, ognuno a modo suo, una lieve modifica in una di esse (il tutto poi proposto sotto veste di sfida per vedere chi del gruppo classe riesce a memorizzare e drammatizzare il maggior numero di battute). Anche *Linea diretta 1a* propone un *pattern drill* orale, un botta e risposta tra cameriere e cliente, per esercitare le forme "senta", "certo" e "subito" cambiando solo di volta in volta l'oggetto da chiedere e ancora un altro dove si lavora sulla ripetizione di stupore⁴⁷ ("U: *eh, sono le undici e mezza* D: *oh, **le undici e mezza!***", anche se supponiamo che l'obiettivo riguardi piuttosto la formulazione dell'ora) e dove ci sono, come attività di reimpiego, dei "dettati-cloze" in cui oltre ad altri elementi non vengono dati certi segnali interazionali: "D:ma questo Bellini?" (da integrare "Senti", e "che cos'è")⁴⁸.

Di diversa tipologia, è invece la seconda fase della tecnica di "ricostruzione di conversazione" proposta in *Volare 1*. In essa il docente chiede agli studenti di ripetere più volte, individualmente a turno e poi coralmemente tutti insieme, i diversi enunciati delle battute che man mano vengono ricostruite, facendo particolare attenzione ai tratti prosodici caratterizzanti il frammento di conversazione selezionato (intonazioni e prominenze tonali, pause, ritmo, allungamenti vocalici, ecc.). L'insegnante si occuperà quindi di sensibilizzare gli studenti sull'importanza di questi fenomeni soprasegmentali, guidandoli nella discriminazione di un tipo rispetto ad altri (ad es. tra un tono asserente rispetto ad uno referente) e nella cura della pronuncia. L'attività si conclude con una drammatizzazione a coppie dell'intero dialogo, che potrà farsi anche davanti al resto dei compagni (naturalmente per chi se la sente di farlo).

Alla seconda classe fanno capo attività di produzione orale⁴⁹ in cui viene proposta una situazione comunicativa che stimola il reimpiego delle strutture linguistiche viste anteriormente, in cui però lo studente ha anche la possibilità di mettere in gioco tutto quello che sa fare con la lingua meta, senza sottostare a rigidi vincoli, ma eventualmente soltanto a quelli dettati dalla stessa situazione comunicativa (*role-play*). Lo studente deve entrare nella parte di uno dei personaggi della situazione immaginaria, di modo che il vincolo consiste nel dover svolgere di volta in volta il ruolo comunicativo che gli viene

assegnato. *Domani* e *Linea diretta* sono gli unici manuali che presentino un'attività di rinforzo di questo tipo, a chiusura della sequenza didattica inaugurata con l'ascolto del brano. In *Domani* ad esempio, la classe viene divisa in due, un terzo degli studenti dovrà immaginare di lavorare come barista in un caffè e il resto, di essere dei clienti che entrano nel caffè per ordinare, di modo che ci sia una coppia di clienti per ogni barista. Essendo appunto un'attività libera, non ci sono indicazioni precise e dettagliate su SD o altri esponenti linguistici da impiegare, ma il lavoro preparatorio di analisi e di rinforzo gli conferisce un'alta disponibilità, vale a dire, sono implicitamente presenti.

9.4. Risultati del confronto dei percorsi di sfruttamento didattico (tab. 3)

Tutti gli *input* osservati, come abbiamo visto nella sezione anteriore, mostrano in maggior o minor misura fenomeni conversazionali (la misura dipende dalla spontaneità). Tuttavia, stando ai brani selezionati, su sette manuali esaminati solo quattro – *Chiaro*, *Domani*, *Linea diretta* e *Volare* – ne fanno oggetto espresso all'interno dell'impianto didattico delle unità prese in considerazione, dimostrando una certa sensibilità nei confronti delle categorie prettamente orali. Cioè, si potrebbe pensare (ma per affermare ciò bisognerebbe contare su una campionatura più ampia) che solo in quattro libri di testo queste categorie fanno parte del *syllabus* che ad essi sottende.

Sul piano prettamente analitico, in questi quattro manuali i SD costituiscono praticamente l'unica categoria conversazionale che si è aperta strada, anche se sappiamo che vi trovano spazio anche le *routine* comunicative – “per favore”, “grazie”, “prego” –, certe strategie di controllo della comunicazione – ad esempio, lo *spelling* – e, a volte, le interiezioni. Con tutto ciò solo certe attività didattiche come il “dettato-cloze” e soprattutto la “ricostruzione di conversazione”⁵⁰ vanno molto oltre i singoli elementi interazionali per recare luce sul funzionamento stesso della lingua come sistema, dando così spazio a fenomeni che normalmente nei manuali non vengono affrontati appieno.

Infine, sotto il profilo dell'attività espressiva e limitatamente alle proposte didattiche analizzate, solo tre manuali offrono spunti per lavorare sui meccanismi conversazionali a livello di produzione controllata e, di questi tre, soltanto due stimolano a un impiego più creativo dei medesimi.

Dunque, tranne in pochissime casi di attività analitica guidata e *task* interazionali mostrati poc'anzi, si è distanti dalle proposte di Argondizzo (1995) e Zorzi (1996), i quali, come noi, vedono nell'esercizio dell'osservazione e della consapevolezza (non solo su testi e convenzioni discorsive della L2, ma anche partendo dal confronto tra scambi in L1 e L2 o addirittura dall'analisi di conversazioni in L1) la pietra angolare per rendere l'apprendente edotto delle procedure comunicative che si attivano nella realtà socioculturale della L2. Infatti, critici nei confronti del parlare artificioso di tanti libri di testo, questi due autori suggeriscono pratiche di analisi di testi orali (dove si osservi ciò che si dice, quando e come si

dice e soprattutto il “non-detto”), comparazioni di *role-play* in L1 e L2 che risolvano identici problemi comunicativi e il confronto di produzioni simulate degli studenti con altre in L2 tratte dalla vita reale.

10. CONCLUSIONI

Esiste un materiale conversazionale spontaneo non pianificato, che potremmo anche denominare “naturale”, che viene ottenuto dal vivo senza alcun rischio di inquinamento o di deviazione dal parlato vero quotidiano giacché gli agenti della conversazione non sono consapevoli della registrazione. Questo è, purtroppo, di difficile sfruttamento in aula (§ 3).

Esistono anche altri materiali dialogici veri, ma meno o per niente spontanei, prodotti per i media o per spettacoli, in ambito scolastico o accademico, ecc. con la consapevolezza dell'esistenza di un pubblico senza diritto alla parola. Dunque, sono molto distanti dalla lingua quotidiana che costituisce la vera linfa di un corso di lingua, in particolare nei primissimi livelli. La loro adeguatezza alla prassi didattica di L2 pare incontestabile, seppur di uso limitato (§ 3).

Ci sono infine dei materiali audio registrati ad hoc, a scopi didattici (§ 4), classificabili in inautentici e autentici e cioè, da una parte, quelli elaborati su un copione o molto condizionati da esso e, dall'altra, quelli improvvisati, a prescindere che in essi a parlare siano “dicatori” che si fanno registrare in laboratorio. Per evitare ambivalenze, sarebbe bene applicare a questi ultimi il termine “semispontanei” o “semiautentici”. Nessun editore però si azzarderebbe a impiegarlo – ancor meno la voce “inautentici”.

Ebbene gran parte della manualistica qui esaminata ci nega ancor oggi, a quarant'anni di distanza dalla “rivoluzione comunicativa” degli anni settanta, l'esposizione al materiale spontaneo per offrirci materiale recitato, inautentico. L'argomento più usato a favore del secondo è il vantaggio per l'acquisizione di un materiale semplificato e graduale. Secondo noi è invece l'interlingua che può e deve evolversi e adattarsi via via alla diversa tipologia testuale (§ 4). Può farlo, e infatti così avviene, perché lungo il suo processo di apprendimento lo studente trova nel testo e nelle attività didattiche ad esso connesse sia le risorse che lo stimolo a sviluppare le strategie necessarie. È dunque su queste strategie, sul “pieno coinvolgimento cognitivo ed affettivo dell'ascoltatore” in parole di Mariani (2010: 28), che si deve porre l'accento. Si deve, perché, la semplificazione e gradualità implicano un'idealizzazione che ripulisce la conversazione dai veri e propri connotati del parlato autentico ed entra perciò in contraddizione con l'intento di aiutare il discente a comprendere e successivamente a produrre il parlato naturale dei nativi (i due scopi reali cui tende l'ascolto).

In effetti, adoperando la velocità di eloquio, l'interruzione e/o sovrapposizione come cartine di tornasole utili allo scopo di contrastare la spontaneità delle conversazioni dei manuali presi in esame, e analizzando inoltre i relativi sfruttamenti didattici, è emerso chiaramente che la scelta dell'una o dell'altra

opzione (semiautentico vs. inautentico) non è affatto indifferente (§ 7, 8 e 9). Tant'è che in base a tutto ciò possiamo stabilire un comportamento scalare (figura 1) in cui a maggior (o minor) naturalezza dell'*input* corrisponde maggior (o minor) presenza e varietà dei fenomeni conversazionali e di conseguenza un maggior (o minor) sfruttamento didattico mirato all'apprendimento di tali fenomeni. Al suo interno alcuni manuali occupano così posizioni intermedie, mentre altri tendono verso le due estremità⁵¹.

In sintesi, per quanto verosimiglianti siano i materiali della fascia intermedia rispetto all'estremo inferiore, non vediamo alcun motivo per risparmiare su questa qualità dell'*input*. Infatti, quando si tratta di apprendimento esclusivamente formale, solo un *input* che tende all'autenticità può fornire all'apprendente la decisiva opportunità di esporsi alla variegata tavolozza di idiosincrasie con cui la conversazione madrelingua si colora. All'*input* orale però si ricollega ineludibilmente un corredo di attività di sfruttamento didattico da esso dipendenti; dunque all'assenza di tratti tipici del parlato conversazionale ne consegue una povera o assente riflessione analitica sugli stessi, con l'inevitabile scarsa consapevolezza della loro esistenza da parte del discente, l'assenza di attività di rinforzo e, infine, la mancata acquisizione dei fenomeni. Tutt'al più, si otterrà una certa familiarità percettiva.

La nostra tesi si riassume così: se è nostro obiettivo fornire delle opportunità di esposizione al parlato autentico – e dunque di apprendere meccanismi e procedure tipiche della conversazione – non resta altra scelta che quella di offrire una lingua spontanea che mostri questi meccanismi e convenzioni discorsive, coadiuvata poi da un intervento didattico che miri all'interiorizzazione degli stessi.

A patto però di non proporre questo *input* come fonte di sequenze esemplari da riprodurre esattamente in situazioni prevedibili o prototipiche, ma di strategie della L2/C2 (non necessariamente uguali a quelle della L1/C1) atte a risolvere problemi – sia pratici che sociali – di comunicazione interpersonale ricorrenti nella vita quotidiana (che assumono poi manifestazioni imprevedibili e multiformi all'interno delle singole negoziazioni conversative). Perché, nella cornice dinamica dell'interazione orale non c'è niente di già stabilito, ma è tutto *in fieri* e da definirsi lungo l'avvicendamento dei parlanti. In parole di Daniela Zorzi (1996), linguista che dall'accostamento dell'AC alla Didattica ha tratto idee molto utili e che ha messo a fuoco gli svantaggi dell'artificialità dell'*input* di certi libri di testo: "Solo conoscendo le caratteristiche della comunicazione reale, si può aiutare lo studente ad usare la lingua in modo adeguato ai diversi contesti". Insomma, ancora una volta, in questo aspetto come in tanti altri della Didattica di L2, la parola chiave, usata anche ripetutamente dalla stessa Zorzi, è "consapevolezza".

Dunque, non scorrendo scorciatoie possibili al problema dell'*input* adeguato allo sviluppo della competenza orale, siamo fiduciosi che sia ormai giunto il momento che i preziosi risultati ottenuti negli ultimi trent'anni sia dalla Linguistica applicata/acquisizionale che dalla Pragmatica e dall'Analisi

Conversazionale trovino un riscontro nella prassi didattica, colmando così la distanza tra la ricerca scientifica e l'aula che si perpetua da tempo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Argondizzo, C., 1995, "Quale input nei dialoghi didattici?", in R. Piazza (a cura di), *Dietro il parlato*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 81-102.
- Bazzanella, C., 1994, *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bettoni, C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Bari, Editori Laterza.
- Borreguero, M., Pernas, P., 2010, "Cortesía e scortesía in un contesto di apprendimento linguistico: la gestione dei turni", in M. Pettorino, A. Giannini, F. Dovetto (a cura di), *La comunicazione parlata 3. Atti del terzo congresso internazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata (GSCP), Napoli, 23-25 febbraio 2009*, Napoli, Università Napoli L'Orientale, vol. I, pp. 227-248.
- Cerrato, L., 2007, "Sulle tecniche di elicitazione di dialoghi di parlato semi-spontaneo", in <http://ebookbrowse.com/2-tecniche-di-elicitazione-dialogica-pdf-d87911035>, CLIPS/WO-a1/ CGP/ 001, Documento di Progetto.
- Guil, P., Pernas, P., Borreguero, M., 2010, "Descortesía en la interacción entre aprendices hispanófonos de italiano L2" in F. Orletti, L. Mariottini (a cura di), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*, Roma, Università Roma Tre, Programa Edice, Stockholm University, pp. 679-704.
- Humphris, C., 1993, "L'Ascolto autentico e la programmazione di un corso di lingua", in *Atti del 5° Seminario internazionale per insegnanti di lingua: Ascoltare: perché che cosa, come e quanto*. Roma, Edizioni Dilit.
- Landi, R., Savy, R., 1996, "Durata vocalica, struttura sillabica e velocità di eloquio nel parlato connesso", in A. Peretti, P. Simonetti (a cura di), *Atti del XXIV Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana di Acustica (AIA)*, Trento, pp. 65-70.
- López, A., Borreguero, M., 2010, "Los marcadores discursivos y la variación lengua hablada vs. lengua escrita", in Ó. Loureda, E. Acín (a cura di), *La investigación sobre marcadores del discurso en España, hoy*, Madrid, Arco/Libros, pp. 415-495.
- López, A., Méndez, E., 2009, "La interrupción como mecanismo regulativo de las interacciones verbales. Los debates electorales Zapatero-Rajoy 2008", in *Español Actual*, 92, pp. 159-220
- Mariani, L., 2010, "Insegnare l'ascolto: dai principi di metodo alle strategie didattiche", in *Officina.it*, n° 4, pp. 28-29.

- Pernas, P., Gillani, E., Cacchione, A., 2011, "Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale", in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 66-138.
- Torresan, P., 2010, "Ascoltare con un proposito", in *Officina.it*, n° 4, pp. 30-31.
- Torresan, P., Derosas M., 2009, "Circa l'uso dei testi autentici. A colloquio con Christopher Humphris", in *Bollettino Itals*, aprile 2009, anno VII, n. 29
http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=489
- Urbani, S., 1993, "Il materiale inautentico è solo una versione leggermente pulita rispetto al parlato naturale o il parlato naturale è proprio un'altra cosa?", in *Atti del 5° Seminario internazionale per insegnanti di lingua: Ascoltare: perché che cosa, come e quanto*. Roma, Edizioni Dilit.
- Vedovelli, M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci editore.
- Zorzi, D., 1996, "Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2", in M. Maggini e M. Salvaderi (a cura di), *Atti del III convegno ILSA*, Comune di Firenze, pp.11-39.

MANUALI

- Bergero, B., De Savorgnani, G., 2010, *Chiaro 1*, libro dello studente, guida per l'insegnante, Firenze, Alma Edizioni.
- Bozzone, R., Ghezzi, C., Piantoni, M., 2007, *Contatto 1A*, libro dello studente, guida per l'insegnante, Torino, Loescher.
- Catizone, P., Humphris, C., Micarelli, L., 1997, *Volare 1*, libro dello studente, guida per l'insegnante, Roma-Bolzano, Dilit-Alphabeta.
- Conforti, C., Cusimano, L., 2005, *Linea diretta nuovo 1a*, Libro dello studente, libro degli esercizi, guida per l'insegnante, Perugia, Guerra.
- Guastalla, C., Naddeo, C., 2010, *Domani 1*, libro dello studente, guida per l'insegnante, Firenze, Alma.
- Marin, T., Magnelli, S., 2010, *Nuovo Progetto italiano 1*, libro dello studente, guida per l'insegnante, Roma, Edilingua.
- Ziglio, L., Rizzo, G., 2008, *Espresso 1*, libro dello studente, guida per l'insegnante, Firenze, Alma.

SUMMARY

This study aims at illustrating the advantages of using an authentic input for oral competence acquisition in L2, specifically for learning dialogic strategies in formal contexts. To reach this goal, first we try to elucidate how the label "authentic input" is actually applied in L2 didactic texts and whether "authentic"

/"spontaneous" input is in fact the most operative and convenient for the development of L2 conversation. In the second part, we review the most widespread L2 Italian textbooks in Spanish courses focusing on three main aspects: general characteristics of the input, displaying of prototypical oral phenomena, didactic approach to these phenomena. In this way we will try to show that the more spontaneous the oral input provided, the better conversational strategies are focused and therefore taught.

¹ Questa ricerca si è svolta all'interno del Progetto "Estructura informativa y marcación discursiva en la didáctica de la interacción oral en italiano y español L2" (FFI2011-24960) finanziato dal *Ministerio de Economía y Competitividad* spagnolo.

² T. Pica, R. Young, e C. Doughty 1987 "The impact of interaction on comprehension." *TESOL Quarterly*, 21, pp. 737–758.

³ Per questi e altri motivi tecnici, Loredana Cerrato (2007: 13) ritiene inutilizzabili a scopi scientifici i corpora di "parlato naturale" e per questo i linguisti hanno studiato delle tecniche di elicitazione di parlato dialogico.

⁴ Molto utili e presenti invece (v. *Domani* 1), sono le emissioni per megafonia in stazioni ferroviarie o aeroporti.

⁵ Che lo scritto incateni la lingua con regole del tutto diverse da quelle orali, non richiede ormai a nostro avviso alcuna dimostrazione. Persino la chat, dall'esilissima pianificazione, è succube della sequenzialità spaziale.

⁶ Già nel 1993 Stefano Urbani dimostrava che questa è di gran lunga, insieme a un esteso elenco di fenomeni caratterizzanti, la differenza più rilevante tra un testo inautentico e uno autentico.

⁷ Queste sono le lingue messe a confronto nel nostro Progetto e in tutti gli altri studi del gruppo A.Ma.Dis.

⁸ Ci siamo chiesti a questo punto se, per ovviare l'ambiguità del termine "autentico", non sarebbe il caso di limitarlo all'*input* tratto dal vivo e di denominare "spontaneo" o "naturale" quello prodotto senza vincoli di sorta con lo scritto.

⁹ Da un punto di vista strettamente scientifico, questo parlato registrato con la consapevolezza degli agenti in un laboratorio e con vincoli comunicativi di *task* viene denominato "semi-spontaneo" (Cerrato 2007).

¹⁰ V. D. Wilkins 1976 *Notional Syllabuses*. Oxford, Oxford University Press.

¹¹ Oltre alla bassa reperibilità e a una cultura fortemente "scrittista" del testo, è forse l'imprevedibilità un fattore decisivo per distinguere tra parlato spontaneo e parlato pianificato. La volontà di controllo sui risultati dell'apprendimento che contraddistingue la Glottodidattica (anche quella sedicente sostenitrice dell'adattabilità del *syllabus*), non dovrebbe però neutralizzare la plausibile esigenza che il discente (e dunque lo sfuggente fattore umano) sia al centro della prassi pedagogica. Nel voler garantire un corretto dosaggio e un'esatta e calcolata sequenzialità del *syllabus*, i dialoghi inerenti all'*input* non spontaneo non lasciano alcunché al caso.

¹² Le idee pregresse circa i tratti conversazionali che hanno orientato la nostra analisi e schedatura dei manuali prescelti provengono fondamentalmente da Bazzanella (1994) per un elenco esauriente e illustrato dei fenomeni interazionali, dalle ricerche finora eseguite all'interno del Progetto dal gruppo A.Ma.Dis, da López e Borreguero (2010) per la classificazione e descrizione dei segnali discorsivi del parlato, per l'interruzione da Bazzanella (1994), Borreguero e Pernas (2010) e, in particolare, López e Méndez (2009).

¹³ Alla stregua di López e Méndez (2009), nonché della stessa Bazzanella, lungi dal considerare l'interruzione un errore strategico dell'avvicendamento dialogico o una violazione del sistema, riteniamo che sia un fenomeno strutturale con le proprie regole di funzionamento.

¹⁴ Citiamo di nuovo López e Méndez (2009: 162): "las interrupciones, y sobre todo los *solapamientos* entre distintas voces [...] constituyen, en ocasiones, la norma en las conversaciones cotidianas, y no la excepción, lo que mostraría que su valoración como descortés depende más bien del tipo de situación comunicativa".

¹⁵ Le false partenze, e gli anacoluti in generale, sarebbero inseribili sotto la voce "sgrammaticature"; tuttavia le abbiamo separate da queste perché riteniamo che nell'ambito dell'AC meritino una trattazione particolare. Prima di

tutto, riguardano fondamentalmente il piano sintattico e, in secondo luogo, hanno spiegazioni e ricadute leggermente distinte (ad esempio, sono riconducibili a ripensamenti che a loro volta provocano la comparsa di un certo volume di materiale paralinguistico come allungamenti vocalici, pause piene e schiarimenti di voce).

¹⁶ Le difficoltà di progettazione e il ritmo sovente incalzante della conversazione provocano frequenti sbagli o sviste linguistiche di esecuzione di svariata natura. Tuttavia, l'ascoltatore, non solo di solito ci sorvola, ma a volte non li percepisce e li integra automaticamente, senza alcuna consapevolezza. Dunque i solecismi e l'alta tollerabilità degli stessi caratterizzano questa modalità del parlato. Prendiamo come esempio gli sbagli morfosintattici di concordanza, numerosi perché richiedono un notevole sforzo di memoria.

¹⁷ Ad essi abbiamo accordato un rilievo particolare come categoria prettamente conversazionale che convoglia più di qualsiasi altro elemento l'espressione dell'attenzione. Nell'educazione all'ascolto e alla manifestazione della disposizione collaborativa, ci sembrano di fatto un elemento portante.

¹⁸ Sono scuole pubbliche, per lo più serali e rivolte a un pubblico adulto, dove si insegnano esclusivamente lingue moderne come LS al di fuori dal normale iter scolastico ed accademico. Rilasciano delle certificazioni ufficiali corrispondenti ai diversi livelli del QCER e sono distribuite capillarmente su tutto il territorio nazionale spagnolo.

¹⁹ Molti manuali dei livelli alti offrono lingua orale autentica e proposte didattiche sui meccanismi interazionali, ma, nei livelli bassi, solo quelli con un approccio comunicativo forte si spingono su questo terreno in maniera decisa.

²⁰ Il numero fra parentesi che segue il titolo del manuale fa riferimento al numero di scuole che lo adottano.

²¹ Da manuale a manuale cambiano il dosaggio e la sequenzialità della stessa traccia all'interno dell'unità, e per numero di ascolti e per la decisione di offrire o meno la traccia integralmente o suddivisa in frammenti da affrontare a distanza tra loro; varia anche il numero e tipo di attività di sfruttamento ad essa collegate, nonché i generi dialogici e la varietà delle situazioni e tematiche proposte (e la loro posizione nel *syllabus* interno del manuale).

²² Questa scelta consentiva anche di coprire non solo due ambiti così diversi come il privato o personale e il pubblico, ma altresì due registri distanti: informale e formale, benché non sempre automaticamente (v. nota sotto). Unico neo, il fatto che in *Volare 1* non ci sono situazioni informali.

²³ Quest'ultimo fatto accade in *Domani*, in cui la cliente maggiormente "protagonista" nella conversazione è un'habitué del bar, ragion per cui lei e il cameriere si danno del tu. Per quanto riguarda il rapporto tra gli avventori, normalmente si tratta di gruppi di amici mentre in un caso, sempre quello di *Domani*, i clienti non si conoscono.

²⁴ Si tratta di due parlanti toscani della conversazione transazionale di *Contatto* che evidenziano come segno distintivo la "gorgia", tratto che conferisce più realismo all'ubicazione dei protagonisti nella Piazza della Signoria di Firenze e, nello *small talk* dello stesso manuale, di un siciliano che, tra l'altro, dichiara la propria provenienza.

²⁵ Rientrano in questo insieme tutti i manuali eccetto *Chiaro* per ciò che riguarda la conversazione transazionale. Nello *small talk* le cose cambiano notevolmente.

²⁶ Vedasi lo *small talk* di *Contatto*.

²⁷ Si pensi, ad esempio, alla difficoltà di pianificazione del parlante preso alla sprovvista dall'interlocutore con una domanda di interruzione, a cui non riesce a reagire immediatamente, o provocata da un vuoto di memoria.

²⁸ Benché, dal punto di vista soprasegmentale, la velocità di eloquio non sia semplicemente la risultante da questi fattori ma un concetto distinto da essi, noi adoperiamo lo stesso termine per poter riferirci all'impressione complessiva che riceve l'ascoltatore-apprendente nella percezione acustica del brano (V. nota sotto).

²⁹ Un lavoro di Landi e Savy (1996) ci ha convinto della convenienza di non separare completamente la velocità di eloquio intesa come impressione percettiva dal rapporto oggettivo parlato connesso-tempo. Questi autori dimostrano che le accelerazioni e decelerazioni del parlato, nonché i rapporti tra *word stress* e *sentence accent*, sono strettamente legate alla durata segmentale dei singoli foni e di unità più ampie della sequenza fonica.

³⁰ Abbiamo constatato – ma senza poter verificare né in che misura né con quale gradualità o sistematicità – che alcuni metodi decidono di abbassare la velocità di eloquio negli ascolti nelle prime unità per poi innalzarlo gradualmente in quelle successive, fino a portarlo a uno standard vicino a quello naturale.

³¹ Le conversazioni registrate e trascritte sono tra soli apprendenti, tra apprendenti/insegnanti nativi e tra soli nativi. Ci sono in tutto 36 dialoghi (6 ore circa) in cui intervengono gli apprendenti.

³² Si tratta di *Domani 1*, in cui non si riporta un SD di cessione di turno (“eh”): “Ma davvero per me è uguale, eh.”

³³ Sono in grassetto gli elementi lessicali coreferenziali che l’operazione di riformulazione collega.

³⁴ Ciononostante, si troverà un numero cospicuo di esempi in § 9, a proposito del lavoro didattico dei vari manuali.

³⁵ In realtà, l’autoselezione è un fenomeno molto legato all’interruzione. Spesso ci si autoseleziona interrompendo.

³⁶ A prima vista, in linee generali, pare che tutti i manuali presentino una sequenza simile riconducibile in parte al modello operativo ormai adottato dalla maggioranza dei corsi di lingua e cultura d’italiano LS comparsi negli ultimi anni, ossia quello dell’unità di acquisizione di matrice gestaltica (conosciuta anche come GAS), suddivisa in tre fasi principali: globalità– analisi– sintesi (Torresan 2010: 30). Nei fatti però, tale paradigma presenta alcune differenze sostanziali quanto a numero, tipo e finalità delle tecniche praticate dai diversi manuali, che in certi casi incidono non solo sulla compiutezza e sull’ordine stesso della sequenza didattica, ma anche sui risultati di apprendimento.

³⁷ Un primo dato che emerge fin da subito è che alcuni dei manuali preferiscono far precedere l’ascolto vero e proprio da un’attività di pre-ascolto, di preparazione alla comprensione. C’è però chi, come gli autori di *Volare*, non opta per questa possibilità, tralasciandola, e quindi decide di avviare direttamente la fase di esposizione alla lingua.

³⁸ La comprensione – si ricordi – è un processo attivo non lineare: coinvolge processi cognitivi di natura *bottom-up* (decodifica di elementi discreti, a partire dal riconoscimento di singoli suoni fino alla comprensione dell’intero messaggio) e *top-down* (attivazione di aspettative globali verso ciò che si sta per sentire) (Mariani 2010: 29).

³⁹ Detto questo, ci sembra giusto far presente che ogni manuale fornisce delle indicazioni, a seconda dei casi più o meno complete, dettagliate e ben fondate, sul come affrontare l’attività di ascolto, il che riflette il diverso grado di importanza che viene dato allo sviluppo di quest’abilità. Dei manuali affrontati soltanto *Volare* (e *Linea diretta*) impostano lo sfruttamento dell’*input* orale in modo tale da favorire dichiaratamente non soltanto il processo di apprendimento linguistico, attraverso la scoperta cosciente delle regole che soggiacciono al funzionamento della lingua come sistema, ma anche per nutrire il meccanismo di acquisizione del linguaggio (*Language Acquisition Device*) interno a ogni discente, al fine di incrementarne in modo subcosciente l’interlingua.

⁴⁰ Le istruzioni che riportiamo sono tratte dalla guida dell’insegnante (p. 56).

⁴¹ V. in Pernas, Gillani, Cacchione (2011: 109-111) il paragrafo “Parafrasi, spiegazione, equivalenza o traduzione”.

⁴² Si tratta del “puzzle linguistico”, che però non si usa per il brano qui analizzato. Consiste nell’ascoltare ripetutamente un breve passaggio di un testo orale ascoltato precedentemente allo scopo di ricostruirlo con totale fedeltà e seguendo strategie simili a quelle usate nell’esecuzione di un normale gioco di puzzle. Benché posto come attività di ascolto, la sua utilità va molto oltre, giacché lo studente non solo esercita la sua capacità sensoriale auditiva, ma mette a frutto anche e soprattutto tutte le proprie conoscenze linguistiche, socioculturali ed extralinguistiche rilevanti alla risoluzione dell’esercizio, in particolar modo “ciò che sa sui dispositivi di coesione, rispetto a monologhi e dialoghi” (*Guida di Volare 1*: 25), conoscenze che, una volta messe nero su bianco negli appositi “appunti grammaticali”, si condivideranno *in plenum* nell’ultima fase dell’attività. Proprio questi sono i “dispositivi” al centro della presente ricerca sul parlato dialogico dei libri di testo di italiano L2.

⁴³ “Agli studenti viene chiesto di cercare di indovinare un brano molto breve (poche battute) tratto da una conversazione spontanea realmente accaduta di cui solo l’insegnante ha la trascrizione. I suggerimenti vengono forniti tramite disegni alla lavagna, gesti, informazioni nella madrelingua, ecc. L’insegnante guida così gli studenti a formulare ipotesi per la ricostruzione del testo originale, stimolando in modo attivo e divertente la riflessione sulla grammatica [del discorso]. In questa attività, inoltre, viene curata in modo particolare la pronuncia con l’aiuto della registrazione.” (Catizone, Humphris, Micarelli 1997: 32).

⁴⁴ Ma, appunto, si deve intendere qui un uso molto largo dell’aggettivo “grammaticale”.

⁴⁵ C'è una terza fase in cui, di nuovo tutti insieme in aula, si mettono in comune queste “esperienze linguistiche” del “taccuino di bordo” di ciascuno. Questo servirà a confermare, correggere ed arricchire le proprie esperienze con quelle altrui e a far intervenire il professore laddove l'interpretazione dell'apprendente sia troppo fuori strada.

⁴⁶ Abbiamo escluso tutte le altre attività di *drammatizzazione* più o meno meccanica, di *role-taking* e di *role-play* che propone il resto dei manuali in quanto o non prevedono il riutilizzo di elementi conversazionali oppure essi non sono stati precedentemente presentati all'analisi cosciente dello studente (né si indica all'insegnante di farlo).

⁴⁷ Va sottolineata anche la funzione coesiva e di presa di turno in autoselezione di questo meccanismo.

⁴⁸ In *Volare* ci sono i denominati “esercizi orali”, di produzione controllata, che fanno ricorso a una tecnica simile a quelle appena elencate, che cioè, premettono ripetizioni abbastanza meccaniche con variazioni suggerite dal manuale stesso. Non presenti però nei casi analizzati.

⁴⁹ Va precisato che esiste, ad esempio in *Linea diretta 1a*, un tipo di esercizio di produzione scritta, controllata o libera (a seconda dei casi), che mira però al rinforzo della produzione orale. Consiste nella scrittura più o meno creativa di battute o di interi dialoghi con vincoli lessicali o situazionali.

⁵⁰ E come il “puzzle linguistico” cui abbiamo accennato sopra.

⁵¹ L'aumento progressivo delle dimensioni degli insiemi nella zona centrale e in quella inferiore del diagramma sta a indicare un maggior numero di manuali che occupano queste posizioni.

TABELLE E FIGURE

Tabella 1: risultati del confronto della fascia 1 (tratti dell'audio).

<i>Tratti dell'audio</i>	<i>Contatto 1a</i>	<i>Chiaro A1</i>	<i>Domani 1</i>	<i>Espresso 1</i>	<i>Linea diretta 1a</i>	<i>Nuovo Progetto 1a</i>	<i>Volare 1</i>
Eloquio naturale ⁵¹					•		•
Durata della conversazione superiore a 2 m.			•		•		•
Presentazione iniziale dell'intero brano				•	•	•	•
Rumori di fondo	•	•	•	•	•	•	•
Fedeltà assoluta delle trascrizioni				•			
Esplicitazione dei criteri di trascrizione					•		•
Diastratia marcata							
Diatopia marcata	•						

Tabella 2: risultati del confronto della fascia 2 (fenomeni conversazionali).

<i>Fenomeni conversazionali rilevati</i>	<i>Contatto 1a</i>	<i>Chiaro A1</i>	<i>Domani 1</i>	<i>Espresso 1</i>	<i>Linea diretta 1a</i>	<i>Nuovo Progetto 1a</i>	<i>Volare 1</i>
ETEROINTERRUZIONI					•		•
AUTOINTERRUZIONI	•	•	•	•	•	•	•
SOVRAPPOSIZIONI			•		•		•
FALSE PARTENZE E ANACOLUTI					•		•
CORREZIONI ⁵¹		•				•	•
RIPETIZIONI	•	•	•	•	•	•	•
SEGNALI DISCORSIVI	•	•	•	•	•	•	•
CO-COSTRUZIONI		•					
SGRAMMATICATURE							
CAMBIO <i>TOPIC</i> E DIGRESSIONI	•	•	•	•	•	•	•
SOSPENSIONI E ALLUNGAMENTI	•	•	•	•	•	•	•
ALTRI ELEMENTI PARALINGUISTICI	•	•	•	•	•	•	•

Tabella 3: tratti dello sfruttamento didattico.

<i>Tratti dello sfruttamento didattico</i>							
	<i>Contatto 1a</i>	<i>Chiaro A1</i>	<i>Domani 1</i>	<i>Espresso 1</i>	<i>Linea diretta 1a</i>	<i>Nuovo Progetto 1a</i>	<i>Volare 1</i>
ESPOSIZIONE ALL'INPUT							
Attività di preascolto	•	•	•				
Gradualità dei <i>task</i> di comprensione	•	•	•				
Scambi informativi tra pari	•	•	•	•	•		•
Numero di ascolti richiesto elevato ⁵¹			•		•		•
RILESSIONE ANALITICA							
Focus su segnali discorsivi		•	•		•		•
Focus su altri fenomeni conversazionali					•		
PRODUZIONE ORALE							
Controllata		•	•		•		•
Libera			•		•		

Figura 1: disposizione scalare dei manuali rispetto alle tre variabili del trattamento dell'*input* orale.

