

# “Didattica acquisizionale” e cortesia linguistica in italiano L2

Elena NUZZO  
Università di Verona  
Università di Bergamo  
elena.nuzzo@uniba.it

ata, citation and similar papers at [core.ac.uk](http://core.ac.uk)

brought to you

provided by Portal de Revistas Científicas

Università di Pavia  
stefano.rastelli@unipv.it

Recibido: 30/11/2008

Accepted: 04/02/2009

## RIASSUNTO

Le norme pragmlinguistiche e sociopragmatiche che regolano l'uso dell'allocuzione pronominale e la modulazione della forza illocutoria degli atti linguistici in italiano sono particolarmente complesse, acquisite in stadi molto avanzati dai parlanti non nativi e difficili da dominare anche per apprendenti con una buona padronanza complessiva della lingua obiettivo. Alle difficoltà acquisizionali delle strutture si unisce l'atteggiamento dei parlanti nativi, che tendono a rivolgersi ai non nativi con una lingua semplificata anche sul piano pragmatico. Il mancato rispetto delle norme che regolano l'espressione linguistica della cortesia può rappresentare un ostacolo alla serena accettazione degli stranieri da parte dei membri della comunità ospitante. Inoltre, la semplificazione del sistema presente nell'input rischia di instaurare una forma basilare di discriminazione e l'adozione di questa semplificazione da parte dei non nativi potrebbe corrispondere a una strategia di adattamento culturale o addirittura a una implicita legittimazione di tale discriminazione. A partire da queste considerazioni e confortati dai nostri dati, sosteniamo che un sillabo informato ai principi della “didattica acquisizionale” dovrebbe addestrare all'uso degli esponenti linguistici della cortesia fin dalle primissime unità didattiche, anche se ciò va contro ogni evidenza di insegnabilità.

**Parole chiave:** cortesia linguistica, didattica acquisizionale, italiano L2, foreigner talk, pragmatica.

“Didattica acquisizionale” and Linguistic Politeness in L2 Italian

## ABSTRACT

Handling the pragmlinguistic and sociopragmatic rules governing the use of address forms and the modulation of illocutionary force is extremely demanding for Italian L2 learners.

---

<sup>1</sup> Elena Nuzzo. Università degli studi di Bergamo. Dip. di Scienze dei linguaggi, della comunicazione e degli studi culturali. Piazzetta Verzeri, 1. 24129 Bergamo (Italia). Stefano Rastelli. Dipartimento di Linguistica teorica ed applicata. Università di Pavia. C.so Carlo Alberto 5. 27100 Pavia (Italia). Il lavoro nasce da una stretta collaborazione tra i due autori. Elena Nuzzo è responsabile della stesura delle sezioni 3, 4 e 5, Stefano Rastelli è responsabile della stesura delle sezioni 1, 2 e 6.

Most of these rules are acquired very late, and even proficient learners of the target language can hardly cope with them. Not only are the linguistic forms intrinsically difficult, but also the input is not of help, as native speakers tend to present non-native speakers with a pragmatically simplified variety of the target language. Violating the rules governing the linguistic expression of politeness can become a source of hindrance to learners' smooth participation in the L2 community. Furthermore, a basic form of discrimination could stem from native speakers' use of simplified input, and the adoption of the simplified variety by non-native speakers could result in a strategy of cultural accommodation but even in an implicit legitimization of that discrimination. On these bases, and supported by our data, we argue that a syllabus designed according to the principles of the so called “didattica acquisizionale” should train in using linguistic forms of politeness from the very beginning of the instructional program, even against any evidence of teachability.

**Keywords:** politeness, SLA and FLT, L2 Italian, foreigner talk, Pragmatics.

**SOMMARIO.** 0. Introduzione. 1. La didattica acquisizionale. 2. Didattica acquisizionale, glottodidattica e linguistica acquisizionale. 3. Cortesia linguistica e apprendimento. 3.1. *la deissi sociale*; 3.2. *la modulazione della forza illocutoria*. 4. Esempi di acquisizione spontanea. 5. Discussione. 6. Conclusioni: insegnabilità, insegnamento, addestramento. Riferimenti bibliografici.

## 0. INTRODUZIONE

L'insegnamento degli aspetti linguistici della cortesia ad apprendenti di italiano come seconda lingua rappresenta un caso limite e un banco di prova per la didattica acquisizionale. Infatti l'espressione linguistica della cortesia è determinata da regole che intrecciano fattori morfosintattici e pragmatici (§ 3), tra i quali gli apprendenti iniziali presumibilmente non possono essere in grado di districarsi. Eppure padroneggiare le forme di cortesia nell'interazione con i nativi è indispensabile: per questo non è insensato domandarsi se e in che modo queste forme possano essere presentate subito (§ 6). I termini del conflitto tra insegnabilità e insegnamento che sarà indagato in questo lavoro sono i seguenti: da un lato la ricerca acquisizionale ci dice che qualcosa non può essere insegnato in un determinato momento perché non può essere imparato, ma dall'altro lato la didattica ha il dovere di tenere conto di esigenze comunicative e di bisogni di natura anche non linguistica. Nel prossimo paragrafo cercheremo di spiegare perché la didattica acquisizionale definisce la propria ragione d'essere e i suoi peculiari obiettivi disciplinari proprio quando si propone di riconciliare possibili distonie tra didattica e ricerca acquisizionale.

## 1. LA DIDATTICA ACQUISIZIONALE

La didattica acquisizionale è un'area di ricerca che in Italia ha cominciato a ricavare un suo spazio al confine tra la linguistica acquisizionale e la glottodidattica a partire

dalla fine degli anni Novanta (Rastelli in stampa): è un laboratorio di idee finalizzato alla realizzazione delle concrete potenzialità didattiche di alcune teorie che riguardano l’acquisizione linguistica. La didattica acquisizionale non è una disciplina nel senso tecnico del termine: non è oggetto di un insegnamento ufficiale e nemmeno di una classe di concorso, ma è l’insieme delle riflessioni sui risvolti applicativi di un’ipotesi fondamentale che trova supporto tra i linguisti e gli insegnanti. Questa ipotesi afferma che conoscere i meccanismi generali dell’apprendimento linguistico e sapere osservare e giudicare correttamente i modi e i tempi in cui gli apprendenti imparano la seconda lingua non solo è consigliabile, ma è uno dei prerequisiti per insegnare efficacemente e per avere apprendenti che imparano prima e meglio. L’ipotesi si fonda sull’osservazione di due fatti:

- nella classe di lingua gli studenti non imparano esattamente quello che il docente insegna e/o nel momento in cui lo insegna; spesso sembra che gli apprendenti per lungo tempo non riescano ad assimilare le regole, altre volte invece mostrano di saper fare cose che all’insegnante pare di non avere spiegato;
- fuori dalla classe ci sono persone che imparano l’italiano dal semplice contatto con i nativi (giocando, lavorando, guardando la TV ecc.). Questi apprendenti spontanei agli stadi iniziali non sembrano cavarsela peggio degli apprendenti guidati (anzi), mentre agli stadi avanzati la differenza può aumentare a vantaggio dei secondi.

Fatti come questi fanno pensare che l’insegnamento abbia un’incidenza limitata in certe fasi e per alcuni elementi della lingua, mentre in altre fasi e per altri elementi ci siano margini di azione più ampi. L’osservazione che fuori e dentro la classe alcune cose e non altre si imparano allo stesso modo non lascia indifferenti gli insegnanti e i metodologi. La domanda che si fanno è: quando e in che cosa l’insegnamento può fare la differenza? L’ipotesi fondamentale della didattica acquisizionale si trasforma dunque in un programma di ricerca:

- è possibile mettere a frutto anche nella pratica didattica una serie di conoscenze teoriche acquisite studiando gli apprendenti spontanei;
- una didattica linguisticamente consapevole può fare la differenza tra apprendimento guidato e apprendimento spontaneo.

Per studiare la relazione tra ciò che viene insegnato e ciò che viene imparato, la didattica acquisizionale propone di applicare il metodo sperimentale, cercando sia di isolare i possibili effetti che un certo tipo di insegnamento piuttosto che un altro possono avere sull’apprendimento, sia di identificare analogie e differenze tra apprendenti spontanei e apprendenti guidati. Non è un caso che alcuni ricercatori che si occupano di didattica acquisizionale in Italia siano anche insegnanti di italiano lingua straniera o formatori di insegnanti. Il “docente acquisizionale” è un insegnante che, dopo essersi accorto che a volte esiste uno scompensamento tra le sue aspettative e i risultati che ottiene, vuole verificare l’ipotesi fondamentale e lo vuole fare usando il metodo sperimentale, nella convinzione che in questo modo i suoi risultati saranno paragonabili ad altri risultati. Il docente acquisizionale sa che per fare bene il suo lavoro dovrà sviluppare quattro tipi di competenze specifiche:

- una competenza dichiarativa, cioè esplicita, sulla lingua che insegna;

- una competenza acquisizionale sui meccanismi cognitivi e sugli aspetti linguistici universali che influenzano il processo di apprendimento;
- una competenza diagnostica sull’interlingua;
- una competenza linguistica che lo metta in grado di trattare in maniera diversa i diversi elementi del programma di insegnamento a seconda del tipo di discente.

L’espressione “didattica acquisizionale” è stata usata per la prima volta da Massimo Vedovelli per definire una didattica linguistica che «tiene in considerazione i processi soggiacenti all’uso linguistico» (Vedovelli 2002: 50-51). In un altro articolo, Vedovelli definisce la didattica acquisizionale come «un modello teorico di didattica linguistica che si rapporti alle prospettive acquisizionali, rispetti le fasi di sviluppo dell’acquisizione della L2, non violi le sequenze implicazionali» (Vedovelli 2003: 178). L’idea di una “didattica linguistica” è presente in Italia prima del nome: risale almeno alla fine degli anni Ottanta. Per esempio, Anna Giacalone Ramat (1993: 400) scrive: «[...] Non mi sembra vi siano ragioni per assumere che le conoscenze raggiunte nel campo della ricerca sull’acquisizione spontanea non siano utili nella prassi della didattica linguistica». Diversi altri autori – sia pur indirettamente – in questi ultimi anni hanno fatto riferimento all’idea di didattica acquisizionale.

Ma cosa sono esattamente le strategie, i principi semantici e cognitivi, e le sequenze implicazionali dei quali la didattica acquisizionale si interessa? Esistono dei processi o meccanismi cognitivi (si discute se più o meno innati oppure se dettati da strategie consapevoli modellate a partire da esigenze comunicative) che guidano gli apprendenti lungo un percorso naturale di acquisizione della seconda lingua. Agli occhi degli osservatori questo percorso si manifesta in un particolare ordine in cui alcuni elementi prima emergono nella lingua dell’apprendente e poi vengono imparati con la forma e la funzione corrette. Questo ordine viene chiamato “sequenza di acquisizione”, che è sia la successione temporale sia il modo in cui gli elementi della seconda lingua entrano a far parte della competenza dell’apprendente. Queste sequenze di acquisizione da alcuni sono ritenute universali e non alterabili da interventi esterni, ad esempio da un programma didattico. Se questa ipotesi è esatta, se questi processi naturali esistono veramente e se agiscono con questa forza, l’obiettivo della didattica acquisizionale è quello di armonizzare l’intervento didattico (cioè cosa si insegna, quando e come) con i processi naturali di apprendimento (Vedovelli e Villarini 2003: 277).

La didattica acquisizionale non si limita a portare nei programmi scolastici le sequenze di acquisizione ma deve anche incaricarsi di individuare gli elementi tipici dei contesti di istruzione formale che possono fare la differenza tra apprendimento guidato e apprendimento spontaneo. Questi elementi sono per esempio il *feedback* dato dall’insegnante e focalizzato sulla forma linguistica, il rinforzo del *noticing* (la percezione consapevole e la sottolineatura delle strutture presenti nell’input), la cura nei riguardi dell’*output*, cioè della produzione linguistica richiesta all’apprendente, l’insegnamento esplicito e tecnicamente appropriato della grammatica. La didattica acquisizionale dunque non si occupa soltanto di fare la scaletta degli elementi linguistici insegnabili: si occupa anche di come insegnarli più efficacemente. Inoltre – e così ci avviciniamo gradualmente all’argomento centrale del presente lavoro – la

didattica acquisizionale si occupa degli elementi che in teoria non sono insegnabili subito, cioè degli elementi che nelle sequenze di acquisizione occupano gli ultimi posti, ma che nella seconda lingua sono frequenti, essenziali e non possono aspettare. È questo il caso degli esponenti linguistici della cortesia.

## 2. DIDATTICA ACQUISIZIONALE, GLOTTODIDATTICA E LINGUISTICA ACQUISIZIONALE

In Italia la didattica acquisizionale ha come punti di riferimento due discipline già esistenti: la linguistica acquisizionale e la glottodidattica. Le differenze fondamentali sono due: la didattica acquisizionale differisce dalla glottodidattica soprattutto per il metodo (sperimentale) e dalla linguistica acquisizionale soprattutto per l'oggetto (l'apprendimento guidato). La glottodidattica secondo Balboni (2008) è una scienza pratica, cioè una scienza che ha lo scopo di risolvere i problemi, non solamente quello di descriverli. La glottodidattica è una scienza interdisciplinare che volta per volta prende da altre scienze teoriche o pratiche le nozioni che servono ai suoi scopi. Dunque è una disciplina (qui utilizziamo acriticamente “scienza” e “disciplina” come sinonimi) il cui statuto epistemologico è debitore della psicologia, della pedagogia, della linguistica, dell'antropologia culturale. Il metodo della glottodidattica, sempre secondo Balboni (2008: 25), non è quello sperimentale. I criteri per valutare gli approcci didattici e le tecniche utilizzati in classe sono quelli della coerenza o incoerenza (con i principi teorici delle discipline volta per volta chiamate in causa per la soluzione dei problemi, non necessariamente di quelli linguistici) e dell'efficacia o inefficacia nel risolvere un problema questa volta specifico, quello dell'apprendimento linguistico.

La linguistica acquisizionale è un'area della linguistica applicata che studia l'acquisizione di una lingua non materna. “Linguistica acquisizionale” è il nome che i ricercatori italiani spesso usano per riferirsi alla *SLA research* (“ricerca sull'acquisizione delle seconda lingua”). Una differenza tra SLA e linguistica acquisizionale in Italia è che la prima si è sempre occupata anche di insegnamento, quindi di apprendimento guidato, mentre la seconda nel corso degli anni si è specializzata nell'osservazione dell'apprendimento spontaneo dell'italiano da parte di soggetti immigrati e ha condotto i suoi studi e tratto le sue conclusioni basandosi soprattutto su dati raccolti fuori dalla classe. La linguistica acquisizionale è una disciplina giovane (ha poco più di quarant'anni) che studia non solo i fattori linguistici, ma anche quelli extra-linguistici (soggettivi e ambientali) che influenzano il processo di apprendimento linguistico (Chini 2005). Il campo sul quale la linguistica acquisizionale è nata e ha affinato le sue teorie è l'analisi dell'interlingua, cioè la lingua degli apprendenti.

Fatte queste premesse, descriviamo le affinità e le differenze tra linguistica acquisizionale, glottodidattica e didattica acquisizionale. Cominciamo dalle differenze. La didattica acquisizionale è diversa sia dalla linguistica teorica sia dalla linguistica acquisizionale perché non studia né la natura del linguaggio né il processo di appren-

dimento in quanto tale. Per dirla in termini più tecnici e più precisi (Mitchell e Myles 2004: 7), la didattica acquisizionale non è né una *property theory* (che indaga sulla natura del linguaggio, come fa la linguistica teorica) né una *transition theory* (che indaga su come il linguaggio diventa oggetto di conoscenza procedurale, come fa la linguistica acquisizionale). La didattica acquisizionale non ha il compito di spiegare perché si apprende qualcosa in un determinato modo, ma di verificare sperimentalmente se insegnando in un determinato modo, qualcosa viene appreso oppure no.

La didattica acquisizionale è diversa dalla linguistica acquisizionale perché si occupa dell'apprendimento guidato, mentre abbiamo già osservato che la linguistica acquisizionale in Italia è nata e si è sviluppata studiando dati ed elaborando teorie che riguardano l'apprendimento spontaneo soprattutto di lavoratori immigrati (Giacalone Ramat 2003; Chini 2005). Rispetto alla linguistica acquisizionale, la didattica acquisizionale propone di utilizzare il metodo sperimentale per misurare non tanto ciò che un apprendente sa per averlo imparato da solo, magari al lavoro o con gli amici, ma soprattutto ciò che sa perché gli è stato insegnato.

La didattica acquisizionale è diversa anche dalla glottodidattica perché indaga i fattori linguistici del processo di apprendimento e non quelli legati alle attitudini linguistiche, alla motivazione, agli stili di apprendimento, agli stili cognitivi, alla relazione tra apprendimento, crescita individuale e socializzazione all'interno del gruppo-classe. Questi fattori sono di solito raggruppati sotto l'etichetta di «differenze individuali» del processo di apprendimento (Dörnyei e Skehan 2003). Il fatto che la didattica acquisizionale non si occupi delle caratteristiche individuali degli apprendenti non significa che trascuri il peso notevole e spesso determinante che queste hanno sull'esito finale dell'insegnamento. Per esempio, diversi studi hanno provato che il grado di ansietà influisce direttamente sulle capacità di comprensione e di produzione degli apprendenti. Il fattore ansietà, interferendo sul funzionamento del meccanismo che permette di trasferire quello che uno sa (la competenza) in quello che uno fa, dice o scrive (la *performance*), è potenzialmente in grado di distorcere i risultati di qualsiasi esperimento linguistico (che per definizione è basato sulla *performance* o – quasi sempre in alternativa – sulla misurazione della competenza linguistica in test di laboratorio). Il punto fondamentale è che è comunque possibile e opportuno escludere i fattori individuali quando si formulano le ipotesi iniziali, che sono ipotesi linguistiche, salvo poi tenerne conto quando si analizzano i risultati in vista della riformulazione o dell'azzeramento dell'ipotesi di partenza.

Nel paragrafo precedente si è affermato che la didattica acquisizionale – almeno in potenza – è equipaggiata per affrontare e sanare il conflitto tra necessità di insegnare e impossibilità di imparare. In questo paragrafo abbiamo cercato di descrivere perché proprio la didattica acquisizionale, più che la glottodidattica o la linguistica acquisizionale, può farsi carico di questo conflitto. Infatti è compito specifico della didattica acquisizionale portare in classe le sequenze di acquisizione e passare dalle considerazioni sull'insegnabilità ai programmi di insegnamento. Limitatamente ad alcuni casi, la didattica acquisizionale può valutare anche la necessità e la possibilità di passare dall'insegnamento all'addestramento (§ 6). Il caso dell'espressione linguistica della cortesia è uno di questi.

### 3. CORTESIA LINGUISTICA E APPRENDIMENTO

#### 3.1. La deissi sociale

L'italiano codifica grammaticalmente la relazione tra parlante e interlocutore, quando quest'ultimo costituisce anche la persona cui il parlante si riferisce<sup>2</sup>. Praticamente, chi usa la nostra lingua oggi dispone di due opzioni allocutive: TU e LEI. Esiste in teoria anche una terza opzione, il VOI, ma si tratta di una forma il cui uso è ormai circoscritto ad alcune aree dell'Italia centrale e meridionale (Vanelli e Renzi 1995: 359), e non verrà qui presa in considerazione.

Vediamo dunque che cosa significa apprendere la deissi sociale in italiano L2, considerando la questione da due punti di vista complementari, quello pragmalinguistico e quello sociopragmatico. Ricordiamo che secondo la bipartizione proposta da Leech (1983: 11), la pragmalinguistica riguarda le risorse disponibili in una lingua per modificare pragmaticamente un'espressione, cioè per renderla adeguata al contesto d'uso, mentre la sociopragmatica si riferisce alle percezioni sociali sottostanti l'interpretazione e la realizzazione dell'azione comunicativa da parte degli interagenti.

Dal punto di vista pragmalinguistico l'apprendente d'italiano deve imparare che:

- esistono due forme alternative di allocuzione (TU/LEI);
- la scelta dell'una o dell'altra forma si riflette sugli elementi verbali e nominali correlati;
- la scelta dell'una o dell'altra forma comporta la selezione di uno specifico repertorio di formule di appello e di saluto.

Chi apprende l'italiano deve quindi imparare che qualora decida di rivolgersi all'interlocutore con il LEI dovrà utilizzare la terza persona singolare dei verbi che si riferiscono al soggetto/interlocutore e salutare dicendo *buongiorno*, *buonasera* o *arrivederla* (anche *arrivederci*), ma non *ciao*; se invece decide di usare il TU, dovrà chiamare l'interlocutore per nome, o eventualmente per cognome, ma non con un appellativo di professione come *avvocato*, *professore* e così via. Ma la faccenda è tutt'altro che semplice. L'allocuzione pronominale, considerata tale anche con pronomi vuoti (Vanelli e Renzi 1995: 350), costituisce uno dei sotto-sistemi meno trasparenti dell'intero sistema flessionale italiano poiché presenta un'asimmetria (*io - tu - Lei; noi - voi - ?*<sup>3</sup>) e una norma dell'accordo di genere doppiamente regolata: le forme pronominali sono sempre femminili, però, quando la persona cui ci si rivolge

---

<sup>2</sup> In molte lingue del Sud-est asiatico la situazione appare molto più complessa, perché la codifica linguistica coinvolge la relazione tra parlante e interlocutore anche quando questo non rappresenta l'entità cui ci si riferisce. Pertanto, è possibile dire frasi come *la minestra è calda* codificando nella scelta di un particolare elemento lessicale una forma di rispetto nei confronti dell'interlocutore pur senza riferirsi a quest'ultimo (Levinson [1983] 1985: 101).

<sup>3</sup> L'uso di LORO per rivolgersi a più di un interlocutore non è altrettanto generale di quello di LEI: tranne che in situazioni particolarmente formali (tribunale) o in scambi fortemente convenzionalizzati (il cameriere che si rivolge ai clienti al ristorante) si usa il VOI con le stesse persone riunite a cui singolarmente si darebbe del LEI (Vanelli e Renzi 1995: 362).

ha la funzione di soggetto, l'accordo del sostantivo e dell'aggettivo avviene non in base alla concordanza grammaticale, bensì al sesso del referente (1); quando la persona cui ci si rivolge ha la funzione di complemento oggetto, l'accordo è sempre al femminile, anche in presenza di un referente di sesso maschile (2).

- (1) Devo farle i complimenti signor Gentili: lei è un lavoratore degno di lode. Non si è mai assentato dall'ufficio in vent'anni di attività.
- (2) L'ho cercata per tutto il pomeriggio, dottor Cavaliere. Ora la prego di dedicarmi qualche minuto del suo tempo.

Al di là dei problemi di accordo, i pronomi personali – specialmente quelli clitici – costituiscono di per sé un ostacolo non indifferente per il parlante non nativo (Berretta 1990: 192; 1992: 139; Chini e Ferraris 2003: 62). Dotati di scarsa salienza fonica, presentano una relazione tutt'altro che trasparente tra forma e funzione. La forma “le”, per esempio, può corrispondere sia al dativo femminile singolare sia all'accusativo femminile plurale del pronome clitico, nonché al femminile plurale dell'articolo determinativo. Inoltre, se già l'imperativo nel suo complesso risulta di tarda acquisizione nell'apprendimento spontaneo dell'italiano, le forme di questo modo verbale associate all'allocuzione di terza persona sono addirittura all'ultimo posto nella sequenza (Berretta 1995: 345). E la cosa non sorprende, considerata l'opacità di certe forme: si pensi per esempio all'ambiguità funzionale dell'alternanza delle vocali *i* e *a* nelle desinenze della seconda e terza persona singolare del presente indicativo e dell'imperativo (Tabella 1).

Tabella 1

	IMPERATIVO	INDICATIVO
TU	guard <u>a</u>	guard <u>i</u>
LEI	guard <u>i</u>	guard <u>a</u>

Anche più complessa appare l'acquisizione della componente sociopragmatica della deissi sociale in italiano, ossia della capacità di selezionare la forma allocutiva più adeguata in relazione alla situazione comunicativa.

Secondo l'ormai classico lavoro di Brown e Gilman (1960), in italiano come in altre lingue europee la scelta dell'una o dell'altra forma di allocuzione è stata storicamente governata da parametri che si muovono entro le due dimensioni della solidarietà e del potere. La prima è una dimensione simmetrica che comporta l'uso reciproco del TU in caso di vicinanza e l'uso reciproco del LEI in caso di distanza, mentre la seconda – asimmetrica – si caratterizza per l'assenza di reciprocità, con il parlante dotato di minor potere che dà il LEI e riceve il TU. Brown e Gilman ([1960] 2000: 262) ritengono che negli ultimi due secoli la “semantica della solidarietà” sia andata via via imponendosi, e abbia dato vita a un sistema nel quale si tende a usare il TU reciproco tra i solidali e il LEI reciproco tra i non solidali.



Ricerche condotte in anni più recenti e su campioni di parlanti diversi, o comunque più ampi e vari, rispetto a quelli presi in considerazione da Brown e Gilman<sup>4</sup> hanno in parte confermato, in parte criticato e modificato alcune delle conclusioni tracciate da questi due autori. Senza voler qui scendere nel dettaglio di tali ricerche, pare comunque di poterne trarre l'impressione che sia difficile individuare dei criteri stabili per la selezione della forma allocutiva, reciproca o meno. Infatti, anche accettando l'idea che tra i parlanti italiani prevalga oggi la “semantica della solidarietà”, rimane difficile stabilire quali attributi personali abbiano importanza nel determinare se due persone sono abbastanza solidali da usare il TU simmetrico. Si consideri il caso dell'appartenenza al medesimo gruppo familiare: se è vero che si tratta di uno dei fattori più chiaramente classificabili tra quelli che tendono a favorire il ricorso al reciproco TU, è anche vero che non esclude comunque aree di dubbio e ampi margini di variabilità (Parkinson e Hajek 2004: 112).

Appare quindi abbastanza chiaro che la selezione del TU o del LEI è scarsamente definibile in termini di regole perché, come sottolinea Braun (1988: 23), in questo ambito la variazione non è l'eccezione, bensì la norma. Si pensi all'importanza del contesto in cui avviene la comunicazione: i parlanti tendono infatti ad agire sia sulla base della propria identità personale e sociale sia sulla base dell'identità locale, cioè di quella che viene co-costruita in ogni specifica situazione (Molinelli 2002: 294), pertanto le varie scelte disponibili non possono essere applicate invariabilmente a particolari classi di interlocutori senza tener conto del singolo evento comunicativo (Liddicoat 2006: 58). Per fare un esempio banale, due quarantenni tra loro estranei tenderebbero probabilmente a usare il LEI reciproco in un'interazione all'ufficio postale, il TU in uno scambio di battute durante un concerto rock.

Da quanto detto emerge come la competenza allocutiva non comprenda soltanto un repertorio di forme da utilizzare e un insieme di regole di applicazione, ma anche una certa conoscenza della variazione allocutiva all'interno della comunità. Per i parlanti non-nativi acquisire la competenza allocutiva in italiano L2 significa sia imparare a utilizzare le forme linguistiche appartenenti ai repertori dei due sottosistemi alternativi, sia sviluppare le rappresentazioni concettuali che permettono di compiere decisioni automatiche in merito all'uso appropriato di ciascun sotto-sistema (Dewaele 2004: 398).

### 3.2. La modulazione della forza illocutoria

Dopo aver analizzato le difficoltà del sistema allocutivo in italiano, passiamo ora a un altro importante aspetto dell'espressione linguistica della cortesia: la modulazione della forza illocutoria degli atti linguistici, e in particolar modo i meccanismi di mitigazione dei cosiddetti *Face Threatening Acts* (Brown e Levinson 1978). Anche in questo ambito possiamo considerare la questione tanto sul piano pragmlinguistico quanto su quello sociopragmatico.

Dal punto di vista pragmlinguistico un parlante che si accinge a imparare l'italiano dovrà sapere quali strumenti linguistici ha a disposizione per modulare la

---

<sup>4</sup> Per esempio Bates e Benigni (1975), Danesi e Lettieri (1983), Musumeci (1991).

forza illocutoria di un atto. Per esempio, dovrà sapere che per mitigare una richiesta o una protesta è possibile utilizzare risorse grammaticali, come il condizionale e l'imperfetto, o lessicali, come i diminutivi e i quantificatori, ma anche segnali discorsivi e strategie interazionali di distribuzione del materiale verbale (Nuzzo 2006; 2007). La gamma degli strumenti linguistici coinvolti è decisamente più ampia di quella che interessa il sistema allocutivo, e sarebbe qui impossibile – oltre che superfluo – fornirne una rassegna completa. Anche da questa sommaria presentazione appare tuttavia evidente quanto possa essere difficile, per un apprendente, cogliere nell'input e acquisire il valore pragmatico di una varietà così ampia ed eterogenea di forme linguistiche.

Sul piano sociopragmatico, imparare a modulare la forza illocutoria di un atto linguistico in una L2 significa sapere in quale contesto comunicativo, e in che misura, la cultura di cui tale lingua è espressione prevede di mitigare o di rafforzare quell'atto. La letteratura sulla pragmatica interculturale e interlinguistica riporta numerosi casi di malintesi generati proprio dal diverso valore che parlanti di lingue differenti attribuiscono alla medesima situazione, e, di conseguenza, dalle diverse strategie verbali che ritengono opportuno adottare in quelle situazioni (cfr. per es. Spencer-Oatey 2000; House *et al.* 2003). Per fare un esempio molto semplice, nello spagnolo dell'Uruguay le richieste a basso livello d'imposizione formulate all'indirizzo di un interlocutore il cui potere relativo è analogo a quello del parlante prevedono generalmente l'uso del verbo *querer* al presente indicativo (*quiero*) piuttosto che al condizionale *quisiera* (Márquez Reiter 2000: 40), mentre in italiano l'indicativo *voglio* è avvertito come scortese nella maggior parte delle situazioni di richiesta. Un apprendente uruguayano d'italiano L2 che pure conoscesse la possibilità di mitigare la richiesta con l'uso del condizionale potrebbe non disporre della competenza sociopragmatica necessaria per adottare questa strategia nelle situazioni che lo richiedono.

#### 4. ESEMPI DI ACQUISIZIONE SPONTANEA

Alla luce di quanto appena visto a proposito del sistema allocutivo e degli strumenti di modulazione della forza illocutoria, non sorprende che apprendenti spontanei di italiano L2 si trovino in difficoltà nell'utilizzo degli esponenti linguistici della cortesia, anche quando la loro capacità di comunicare nella L2 risulta nel complesso piuttosto buona. Vediamo un paio di esempi significativi.

Shirley, Pandita, Eden e Aisha<sup>5</sup> sono quattro adolescenti straniere che risiedono in Italia da diversi anni e frequentano istituti professionali in provincia di Modena. Hanno appreso l'italiano per lo più in modo spontaneo, quando sono state inserite a scuola al momento dell'arrivo in Italia. Le ragazze sono state registrate durante lo svolgimento di un task comunicativo che consisteva nel collaborare a coppie al fine di organizzare una gita e di trovare alcuni oggetti dotati di precise caratteristiche. Per raggiungere

---

<sup>5</sup> Si tratta ovviamente di pseudonimi. I paesi d'origine delle ragazze sono rispettivamente Nigeria, India, Eritrea e Marocco.

l’obiettivo le ragazze dovevano telefonare ad alcune persone sconosciute, presentate nell’ambito del gioco come appassionate o esperte dei settori coinvolti, e richiedere informazioni e suggerimenti. Le ragazze avevano inoltre a disposizione una lista di numeri di negozi e agenzie da contattare per ottenere ulteriori informazioni. Come controllo sono state utilizzate le produzioni di due adolescenti italiane, anch’esse residenti in provincia di Modena e inserite nello stesso tipo di scuola frequentato dalle apprendenti<sup>6</sup>. La competenza linguistica generale delle apprendenti al momento della rilevazione può essere valutata come intermedia, collocandosi grosso modo entro la fascia B del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Consiglio d’Europa 2002). Tuttavia, nelle interazioni con parlanti nativi, e in particolare nella formulazione di richieste, le ragazze straniere adottano un comportamento linguistico poco appropriato per quel che concerne l’uso degli strumenti di mitigazione (3, 4). Questa inadeguatezza pragmatica compromette la loro efficacia comunicativa e tende a generare nell’interlocutore nativo una falsa impressione di scortesia.

- (3) ST4: ciao io sono aisha e ho bisogno dei:: delle:: # alcune caratteristiche sui cellulari
- (4) ST2: noi siamo i gruppi di quattro amici che vogliamo andare a Londra come lei è stata vogliamo sapere informazioni

Anche nell’uso dei pronomi allocutivi le produzioni delle apprendenti presentano alcune criticità: sono frequenti i fenomeni di selezione inadeguata e di mescolanza delle forme pertinenti ai sotto-sistemi del TU e del LEI (Nuzzo in stampa).

Karen<sup>7</sup> è una donna peruviana di 34 anni, che al momento della raccolta vive in Italia da diversi mesi. Abita con un’amica peruviana, lavora come baby-sitter e parla italiano prevalentemente con i datori di lavoro e con i compagni del corso serale di lingua, oltre che con negozianti, impiegati di uffici pubblici ecc. Facilitata anche dalla vicinanza tra la L1 e la L2, l’apprendente mostra nel complesso una buona padronanza dell’italiano, che ha imparato prevalentemente in modo spontaneo prima di iscriversi a un corso finalizzato al conseguimento della certificazione CILS. Karen è stata registrata durante lo svolgimento di simulazioni di ruolo. Anche nel suo caso, le medesime situazioni-stimolo sono state sottoposte a parlanti nativi, le cui produzioni costituiscono la *baseline* di riferimento per quelle dell’apprendente.

---

<sup>6</sup> I dati cui si fa qui riferimento provengono dal corpus VIP (Variabilità nell’Interlingua Parlata), realizzato nell’ambito dei seguenti progetti di ricerca: “Strategie di costruzione del lessico e fattori di organizzazione testuale nelle dinamiche di apprendimento e insegnamento di L2”, finanziato negli anni 2003-2005 dal Ministero dell’Università e della Ricerca e dall’Università degli Studi di Verona (coordinatore locale C. Bettoni), e “Struttura del lessico e competenza testuale in lingua seconda: prospettiva acquisizionale e prospettiva interazionale”, finanziato negli anni 2006-2008 dal Ministero dell’Università e della Ricerca e dall’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (coordinatore locale G. Pallotti).

<sup>7</sup> Anche in questo caso si tratta di uno pseudonimo.

Sebbene in linea di massima si destreggi piuttosto bene nell’uso del sistema allocutivo, Karen mostra ancora alcune incertezze, mescolando talvolta forme pertinenti ai due sotto-sistemi del TU e del LEI (Nuzzo 2005). Inoltre, questa apprendente adotta un comportamento linguistico non del tutto adeguato nell’uso degli strumenti di mitigazione all’interno degli atti di richiesta e di protesta (Nuzzo 2007). Infatti, benché in qualche modo cerchi di attenuare l’intensità dei suoi atti, Karen si serve di una gamma di mitigatori piuttosto ristretta se paragonata con quella dei parlanti nativi. Questi ultimi, inoltre, fanno un uso decisamente più massiccio e sofisticato degli strumenti di modulazione, come rivelano questi due estratti della stessa situazione di richiesta affrontata da Karen (1a, 2a) e da un parlante nativo (1b, 2b):

- (1a) KAR: ehm ciao Carl # sai adesso: sono venuta a prendere un caffè’ ma: mi sono renda conto che no ho portato nessuna moneta # ce l’ hai una per me # per piacere?
- (1b) NAT: e:h ciao Luca scusa hmm mica avresti qualche soldo da prestarmi perche’ non ho niente per prendere il caffè’ # alla macchinetta
- (2a) KAR: io vado via una settimana # pero’ non lo so si lei le puo’ dare un po’ de acqua alle mie piante perche’ una settimana <ho paura che:> [/] # ho paura de che no: # esteno bene dopo
- (2b) NAT: volevo sapere: se poteva prendersi il disturbo di bagnarmi le piante

## 5. DISCUSSIONE

Gli esempi riportati rivelano come gli apprendenti di italiano L2, anche se quotidianamente a contatto con parlanti nativi della lingua obiettivo, faticino a raggiungere un comportamento adeguato dal punto di vista pragmlinguistico e sociopragmatico. D’altra parte, l’uso errato degli esponenti linguistici della cortesia può rappresentare un ostacolo alla serena accettazione del non-nativo da parte dei membri della comunità ospitante, soprattutto in contesti, come quelli lavorativi e accademici, o comunque formali, nei quali si è forse meno inclini a tollerare il mancato rispetto della *politeness* linguistica. Le infrazioni in questo ambito non provocano necessariamente agrammaticalità, ma hanno conseguenze sociali. Possono generare imbarazzo, sorpresa, sconcerto, o sono motivo di offesa. Riferendosi alle possibili deviazioni dalla norma da parte di parlanti non-nativi, Rintell e Mitchell (1989: 248) affermano che nessun “errore” di grammatica può far apparire così incompetenti, così inappropriati, così *stranieri*, come un “errore” di pragmatica. Questo rischio sembra paradossalmente destinato a crescere insieme con la padronanza delle forme grammaticali e del lessico della seconda lingua, cosicché da apprendenti di livello avanzato risulta più difficile accettare un comportamento linguistico inadeguato. Quando le deviazioni dall’uso convenzionale non possono più essere spiegate come una conseguenza della scarsa competenza grammaticale, i parlanti nativi generalmente le attribuiscono

a tendenze caratteriali piuttosto che a fattori di conoscenza linguistica (Barron 2003: 2), e fabbricano facilmente pregiudizi sulla personalità dell’interlocutore non-nativo (Bettoni 2006: 237).

Accanto a questo rischio di interpretazione caratteriale delle carenze linguistiche dei parlanti non nativi, vi è anche un altro potenziale rischio determinato dal delicato legame tra l’uso della lingua e i rapporti sociali tra cittadini stranieri e comunità ospitante. Come è noto, i parlanti nativi tendono a rivolgersi ai non nativi utilizzando una varietà semplificata di lingua, il *foreigner talk* (cfr., tra gli altri, Ferguson 1971; Clyne 1981; Long 1996). Gli effetti di questa semplificazione investono tutti i livelli della lingua, anche se quelli che risultano maggiormente indagati nella letteratura sull’argomento sono la sintassi, la morfologia e il lessico (per l’italiano, cfr. Valentini 1994). Sul piano pragmatico la semplificazione che caratterizza il *foreigner talk* comporta la selezione della forma di allocuzione meno marcata, quindi in italiano il TU in luogo del LEI, e la riduzione degli elementi “accessori” che contribuiscono alla modulazione della forza illocutoria nella formulazione degli atti linguistici (Bettoni 2001: 37).

Oggi in Italia i parlanti non nativi tendono a ricevere un input semplificato in contesti informali o semi-formali, come quelli lavorativi: anche se forse non sono frequenti i casi come quello del bambino menzionato da Orletti (2000: 113), che sulla spiaggia si rivolge al venditore ambulante dicendogli “Io volere comprare collana”, altrettanto raramente capita di sentire un acquirente che dà del LEI a un venditore di origine straniera. Ma la semplificazione pragmatica può interessare anche contesti più formali. Per esempio, su un prontuario della Polizia di Stato apparso on line nel 2007 (Martirano 2007) si invitava gli agenti a rivolgersi agli immigrati talvolta con il LEI (“Buongiorno, il suo permesso di soggiorno, prego”) talvolta con il TU (“Non preoccuparti, la polizia vuole solo aiutarti!”). Orletti (2000) riporta due conversazioni tra operatori sanitari italiani e pazienti immigrati, nelle quali i primi utilizzano il TU con i secondi. Nei corsi di lingua italiana destinati a universitari stranieri che partecipano a programmi di scambio<sup>8</sup> generalmente ci si rivolge agli studenti con il TU, laddove l’università italiana prevede di norma il LEI reciproco tra docenti e studenti. A quanto ci risulta non esistono studi specifici sull’argomento, ma l’osservazione quotidiana – negli uffici pubblici, alla posta, al mercato, in banca – ci induce ad affermare che gli esempi appena riportati non costituiscono casi isolati, e che in molte situazioni i parlanti non nativi in Italia sono esposti a un input semplificato anche sul piano pragmatico.

Come ricorda Orletti (2000: 113), alla base del processo di modifica che dà luogo al *foreigner talk* c’è l’assunzione che la competenza linguistica dell’interlocutore sia inadeguata. Di conseguenza, l’adozione del *foreigner talk* viene spesso intesa come un atto dispregiativo della persona verso cui è diretta, sebbene questo valore negativo

---

<sup>8</sup> Si fa qui riferimento in particolare ai corsi dell’*Institute for the International education of Students* (Milano) e ai programmi *Marco Polo* (per studenti cinesi) organizzati dall’Università di Pavia e dall’Università di Bergamo, che gli autori conoscono per avervi lavorato personalmente.

non sia sempre associato, almeno consapevolmente, a tale registro dal nativo che lo usa. D'altra parte, la semplificazione del sistema presente nell'input rischia di instaurare una forma basilare di discriminazione. Se i parlanti non nativi adottano di riflesso questa semplificazione – perché l'input che ricevono è la fonte principale per la costruzione dell'interlingua – il loro comportamento linguistico può apparire come una strategia di “accomodamento” culturale. In altre parole, il parlante non nativo che riceve solo richieste formulate in modo diretto e che di conseguenza, se non altrimenti istruito, produce solo richieste dello stesso tipo, mostra ai suoi interlocutori di accettare il ruolo sociale e comunicativo di parlante dotato di scarsa competenza (pragma)linguistica. Il rischio di tale (involontaria) accettazione è quello di vedere implicitamente legittimata la discriminazione suggerita dall'uso, più o meno intenzionale, di un registro semplificato da parte dei parlanti nativi.

## 6. CONCLUSIONI: INSEGNABILITÀ, INSEGNAMENTO, ADDESTRAMENTO

La didattica acquisizionale (§§ 1 e 2) riconosce una priorità operativa al criterio di insegnabilità. “Insegnabilità” è la traduzione italiana del termine inglese *teachability*, che è stato usato da Manfred Pienemann (1984; per l'italiano si veda anche Bettoni 2001: 139) all'interno dell'Ipotesi dell'insegnabilità nel quadro della Teoria della processabilità. L'Ipotesi dell'insegnabilità afferma che l'istruzione formale non è in grado di fare saltare gli stadi delle sequenze naturali di acquisizione ma è in grado di velocizzare il passaggio da uno stadio al successivo a condizione che gli elementi insegnati siano a un livello immediatamente superiore a quello in cui si trovano gli apprendenti. Secondo questa ipotesi, inoltre, l'insegnamento prematuro può causare regressione nell'apprendimento, fossilizzazione e più frequentemente evitamento della struttura non imparabile. Questa ipotesi sostiene che gli insuccessi didattici possono essere evitati se i programmi di insegnamento rispettano le sequenze universali di acquisizione e se il rinforzo interazionale e correttivo si concentra solo sugli aspetti che possono essere imparati.

L'idea di insegnabilità si riferisce alla morfosintassi, e in particolare ad alcune regole della grammatica (accordo, caso, reggenza, posizione degli elementi nella frase ecc.). Nella lingua c'è però molto altro che va insegnato e che non ha nulla a che fare con la morfosintassi. L'insegnamento è l'insieme degli interventi strutturati, complementari, di rinforzo e comunque diversi dalla semplice attesa che qualcosa venga imparato in conseguenza all'esposizione dell'apprendente all'input o al tempo che passa. Abbiamo parlato di insegnabilità e di insegnamento come di due concetti complementari. Infatti, mentre aspetta che gli studenti raggiungano il grado di maturazione cognitiva necessario a processare gli elementi della grammatica, il docente può insegnare molti altri elementi della lingua che non appartengono alla morfosintassi. Gli studenti piano piano cominceranno a immagazzinare nella loro memoria questi elementi senza analizzarli troppo: il lessico di base, la pronuncia, le formule e le routine comunicative, gli elementi culturali e pragmatici, la grafia ecc. Per esempio, l'insegnante sa che l'apprendente deve imparare a rispondere “mi chiamo John”

nei contesti che lo richiedono (non appena riconosce la domanda “come ti chiami?”) molto prima di sapere cosa sono i verbi pronominali e di imparare a coniugare il verbo *chiamarsi*. Questa è la lezione di trent’anni di approccio comunicativo e questa lezione costituisce ancora oggi il fondamento e l’ossatura del lavoro del docente di lingue seconde, in Italia e all’estero.

Nel paragrafo 3 abbiamo descritto nel dettaglio le forme della cortesia: questi elementi della grammatica non sono insegnabili precocemente perché gli apprendenti iniziali non sono in grado di processarli. Tuttavia si tratta di elementi estremamente urgenti dal punto di vista sociale e comunicativo. La didattica acquisizionale indica che il conflitto tra insegnabilità e urgenza comunicativa in alcuni casi è sanabile non insegnando, ma addestrando. Per addestramento qui si intende il trattamento di emergenza riservato a quegli elementi che – in qualche misura – coinvolgono anche aspetti della morfosintassi che in teoria non possono essere imparati (cioè elaborati e padroneggiati in tempo reale). L’addestramento entra in gioco nei casi in cui il sillabo esterno non può, e non deve, rispettare le sequenze naturali di acquisizione, cioè il sillabo interno. L’addestramento all’uso delle forme di cortesia punta prima di tutto al riconoscimento dei contesti in cui queste forme devono essere usate. Se necessario il docente dovrebbe promuovere una discussione che sensibilizzi gli apprendenti sulle ricadute sociali di una gestione scorretta degli indici di formalità. Secondariamente, l’addestramento punta alla memorizzazione di un repertorio di formule verbali ad alta frequenza e al suo utilizzo in tempo reale, cioè in simulazioni semi-spontanee.

I docenti che addestrano gli apprendenti all’utilizzo degli esponenti della cortesia si devono accontentare di un apprendimento parziale: l’addestramento riguarda infatti le formule, non le forme. Il docente deve cioè resistere alla tentazione di spiegare come le formule funzionano, cioè di smontarle per passare dalle formule alle forme. Gli obiettivi dell’addestramento sono i seguenti:

- insegnare a riconoscere i contesti in cui le formule di cortesia vanno usate;
- insegnare agli apprendenti a manifestare ai loro interlocutori l’intenzione di usarle;
- insegnare a velocizzarne il recupero (che non può ancora essere automatico) dal repertorio delle formule semi-grammaticali e dei *chunk* (cioè delle co-occorrenze di frequenza superiore alla norma) che l’apprendente comincia a immagazzinare nella memoria.

L’attività di addestramento non comporta l’insegnamento delle regole della morfosintassi quando lo studente non è pronto, ma un innalzamento della consapevolezza su certi problemi comunicativi e una intensa pratica mnemonica meccanica di espansione frasale a partire da routine e formule ad alta frequenza. L’apprendente iniziale deve cominciare a essere addestrato alle formule di cortesia prima di essere cognitivamente pronto per elaborarne le forme costitutive (la morfologia). Non ci dobbiamo aspettare che gli elementi presentati nella fase di addestramento vengano imparati subito in maniera produttiva e procedurale, come avviene per gli elementi governati dalle regole che – secondo l’ipotesi dell’insegnabilità – sono state insegnate al momento giusto. Di conseguenza l’addestramento non dovrebbe prevedere alcuna forma di valutazione.

Addestrare all'uso delle formule di cortesia non è tempo perso. Si possono creare le condizioni affinché l'importanza di questi elementi venga notata e affinché vengano notate le loro caratteristiche distribuzionali (il fatto di occorrere in combinazione con altri elementi). È probabile che questa rappresenti anche la precondizione di un apprendimento più veloce e più stabile.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI, P. (2008): «Linguistica acquisizionale e glottodidattica», in R. Grassi, R. Bozzone Costa e C. Ghezzi (eds.), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del Convegno - seminario Bergamo, 19-21 giugno 2006*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 23-34.
- BARRON, A. (2003): *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.
- BATES, E., BENIGNI, L. (1975): «Rules of address in Italy: A sociological survey», *Language in Society*, 4, pp. 271-88.
- BERRETTA, M. (1990): «Morfologia in italiano lingua seconda», in E. Banfi, P. Coradin, *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione. Atti del XXIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Trento-Rovereto, 10-18 maggio 1989*, Roma, Bulzoni, pp. 181-202.
- BERRETTA, M. (1992): «Marcatezza in morfologia e apprendimento di lingue seconde», *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparete dell'Università di Bergamo*, 8, pp. 129-56.
- BERRETTA, M. (1995): «Imperativi in italiano: il ruolo della marcatezza pragmatica e morfologica nell'apprendimento di L2», in A. Giacalone Ramat, G. Crocco-Galèas (eds.), *From pragmatics to syntax. Modality in second language acquisition*, Tübingen, Narr, pp. 333-48.
- BETTONI, C. (2001): *Imparare un'altra lingua*, Roma - Bari, Laterza.
- BETTONI, C. (2006): *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma - Bari, Laterza.
- BRAUN, F. (1988): *Terms of address: Problems of patterns and usage in various languages and cultures*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- BROWN, R., GILMAN, A. ([1960] 2000): «The pronouns of power and solidarity», in T. Sebeok (ed.), *Style in language*, Cambridge, MA, M.I.T. Press, pp. 253-276. [Trad. it.: «I pronomi del potere e della solidarietà», in P. Giglioli, G. Fele (eds.): *Linguaggio e contesto sociale*, Bologna, Il Mulino, 2000].
- BROWN, P., LEVINSON, S.C. (1987): *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CHINI, M. (2005): *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- CHINI, M., FERRARIS, S. (2003): «Morfologia del nome», in A. Giacalone Ramat. (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 37-69.
- CLYNE, M.G. (1981): «Foreigner Talk», *Special Issue of the International Journal of the Sociology of Language*, 28.



- CONSIGLIO D'EUROPA (2002): *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- DANESI I, M., LETTIERI, M. (1983): «The pronouns of address in Italian: sociolinguistic and pedagogical considerations», *Studies in Italian Applied Linguistics*, 12, pp. 323-33.
- DEWAELE, J.-M. (2004): «Vous or tu? Native and non-native speakers of French on a sociolinguistic tightrope», *International Review of Applied Linguistics*, 42, pp. 383-402.
- DÖRNYEI, Z., SKEHAN, P. (2003): «Individual differences in second language learning», in C. Doughty, M. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, London, Blackwell, pp. 589-630.
- DOUGHTY, C., LONG, M. (eds.) (2003): *The handbook of second language acquisition*, London, Blackwell.
- FERGUSON, C.A. (1971): «Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreign talk and pidgin», in D. Hymes (ed), *Pidginisation and Creolisation of Languages*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 141-50.
- GIACOLONE RAMAT, A. (1993): «L'italiano di stranieri», in A. Sobrero (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, Bari, Laterza, pp. 341-410.
- HOUSE, J., KASPER, G., ROSS, S. (2003) (eds.): *Misunderstanding in social life. Discourse approaches to problematic talk*, Harlow, Pearson.
- LEECH, G. (1983): *Principles of pragmatics*, London, Longman.
- LEVINSON, S.C., ([1983] 1985): *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press. [Trad. it.: *La pragmatica*, Bologna, Il Mulino, 1985].
- LIDDICOAT, A.J. (2006): «Learning the culture of interpersonal relationships: Students' understandings of personal address forms in French», *Intercultural Pragmatics*, 3, pp. 55-80.
- LONG, M.H. (1996): «The linguistic environment», in W. Ritchie, T. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press, pp. 413-68.
- MÁRQUEZ REITER, R. (2000): *Linguistic politeness in Britain and Uruguay. A contrastive study of requests and apologies*, Amsterdam - Philadelphia, Benjamins.
- MARTIRANO, D. (2007): «Manuale per parlare con gli immigrati», *Corriere della Sera*, 6/11/2007, [http://archivioistorico.corriere.it/2007/novembre/06/Manuale\\_per\\_parlare\\_con\\_gli\\_co\\_9\\_071106010.html](http://archivioistorico.corriere.it/2007/novembre/06/Manuale_per_parlare_con_gli_co_9_071106010.html)
- MOLINELLI, P. (2002): «Lei non sa chi sono io!: potere, solidarietà, rispetto e distanza nella comunicazione», *Linguistica e filologia*, 14, pp. 283-302.
- MITCHELL, R., MYLES, F. (2004): *Second Language Learning Theories*, London, Hodder Arnold.
- MUSUMECI, D. (1991): «Ciao, professoressa! A study of forms of address in Italian and its implications for the language classroom», *Italica*, 68, pp. 434-57.
- NUZZO, E. (2005): «L'acquisizione della forma di cortesia in tre apprendenti d'italiano L2», *ITALS - Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, III-8, pp. 53-76.
- NUZZO, E. (2006): «Sviluppare la competenza pragmatica: proteste in italiano L2», *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXV-3, pp. 579-601.

- NUZZO, E. (2007): *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Perugia, Guerra Edizioni, 2007.
- NUZZO, E. (in stampa): «Lo sviluppo del sistema allocutivo in italiano L2», in C. Consani e P. Desideri (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea. Atti del XLI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*, Pescara, 27-29 settembre 2007. Roma, Bulzoni.
- ORLETTI, F. (2000): *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci.
- PARKINSON, A, HAJEK, J. (2004): «Keeping it all in the family: Tu, lei and voi. A study of address pronoun use in Italian», *Australian Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 97-114.
- PIENEMANN, M. (1984): «Psychological constraints on the teachability of languages», *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp. 186-214.
- RASTELLI, S. (in stampa): *La didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- RINTELL, E., MITCHELL, C.J. (1989): *Studying requests and apologies: An inquiry into method*, in: S. Blum-Kulka / J. House / G. Kasper, (eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, Ablex, Norwood, pp. 248-73.
- SPENCER-OATEY, H. (2000) (ed.): *Culturally speaking – Managing rapport through talk across cultures*, London, Continuum.
- VALENTINI, A. (1994): «Un caso di comunicazione esolingue: il Foreigner Talk», *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparete dell'Università di Bergamo*, 10, pp. 397-411.
- VANELLI, L., RENZI, L. (1995): «La deissi», in L. Renzi, G. Salvi e A. Cardinaletti (eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione*, III: *Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Bologna, Il Mulino, pp. 261-375.
- VEDOVELLI, M. (2002): *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci.
- VEDOVELLI, M. (2003): «Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive», *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XVIII-2, pp.173-97.
- VEDOVELLI, M., VILLARINI, A. (2003): «Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze didattiche nei materiali di italiano L2 destinati agli immigrati stranieri», in A. Giacolone Ramat (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 270-304.