

**LA RIFLESSIONE METADIALOGICA IN UN'ESPERIENZA DI  
INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO  
A STRANIERI**

**ROSSELLA ABBATICCHIO**  
*Università degli Studi di Bari*

**Abstract:**

*Dall'analisi dei dialoghi tra studenti Erasmus che frequentano i corsi di italiano L2 è emerso che le riflessioni e i commenti spontanei e guidati sulla lingua da loro adoperata determinano un riadattamento dell'enunciato in rapporto al contesto e allo scopo, con un sensibile miglioramento della competenza linguistica e comunicativa. La riflessione metadialogica sistematica potrebbe costituire, perciò, un utile strumento didattico per lo sviluppo della capacità strategica di pianificazione e controllo retroattivo del discorso in rapporto al feedback.*

**Parole chiave:** dialogo, pragmatica, pragmatolinguistica, competenza metadialogica

## 1. Introduzione

Dagli anni Settanta del Novecento ad oggi, la pragmalinguistica, o linguistica pragmatica, ha elaborato studi scientifici sistematici sul come e perché si usa il linguaggio, ossia sulle modalità dell'azione comunicativa e sulle intenzioni o scopi sottesi all'atto linguistico. Nata come branca della linguistica generale, dedita allo studio e all'analisi sul campo della valenza pragmatica del linguaggio, la pragmalinguistica focalizza la propria attenzione sulla dimensione orale, che senza dubbio è quella maggiormente coinvolta e assoggettata agli effetti pratici, 'fattivi', della comunicazione. I dialoghi, anche brevissimi, della vita quotidiana offrono una vasta gamma di tracce da cui partire per individuare questi effetti, sicché diventa centrale il ruolo ricoperto dagli interlocutori che prendono parte all'interazione nelle sue diverse fasi.

In questo contributo si cercherà di mostrare, tramite l'analisi di scambi conversazionali reali, aventi come protagonisti studenti universitari stranieri che apprendono la lingua italiana, come le riflessioni metalinguistiche spontanee e guidate che hanno luogo durante i dialoghi determinino un riadattamento dell'enunciato in rapporto al contesto e all'intenzione comunicativa del locutore, producendo un miglioramento tanto della competenza linguistica quanto della consapevolezza metacomunicativa. Gli esempi presentati in questa sede sono estrapolati da conversazioni autentiche, svoltesi all'interno dei corsi semestrali di insegnamento dell'italiano come lingua straniera, organizzati dall'Università di Bari per gli studenti non italo-foni afferenti al programma di scambio LLP-Erasmus. Dalle interazioni nelle classi a me affidate in docenza negli ultimi anni è emerso che le principali difficoltà di comprensione e produzione incontrate dagli studenti Erasmus riguardavano la dimensione pragmatica dell'enunciato e le loro richieste di aiuto scaturivano dal bisogno di individuare la forma linguistica più adatta a veicolare il contenuto del messaggio in modo efficace ed appropriato alla situazione. Ho ritenuto, perciò, che la riflessione metalinguistica, condotta in modo costante e sistematico all'interno del contesto dialogico, potesse costituire uno strumento prezioso per lo sviluppo non solo della competenza strategica conversazionale, che è alla base della pianificazione del discorso in funzione dello scopo comunicativo, ma anche della capacità di controllo retroattivo dell'enunciato in rapporto al *feedback* fornito dall'ascoltatore. Com'è noto, negli ultimi decenni il rifiuto della riflessione metalinguistica, come reazione al metodo grammaticale-traduttivo, è stato uno degli assunti basilari non solo degli approcci strutturalistici, ma anche di alcuni approcci comunicativi<sup>1</sup>, ispirati al paradigma dell'acquisizione implicita della grammatica (cfr. Giunchi 1990, 2002). Negli ultimi tempi, però, la glottodidattica ha fortemente rivalutato il ruolo cognitivo della riflessione sulla lingua e sul modo in cui questa è adoperata nell'interazione, per cui appaiono ormai superati gli estremismi ideologici, nati dalla

confusione soprattutto tra la esplicitazione delle regole grammaticali (morfosintattiche) della lingua, intesa come fondamento del processo di apprendimento linguistico, e la generale attività di riflessione che il soggetto apprendente svolge naturalmente sull'oggetto e sul processo che lo vedono coinvolto, ovvero sulla lingua e sull'apprendimento (Vedovelli, Villarini 1995: 91).

## 2. La dimensione allocutiva dell'enunciato

La "dimensione allocutiva" dell'enunciato è definita da Stati (1982: 43) come "l'insieme dei fattori contenutistici rilevanti per l'espressione e la comprensione della relazione interlocutiva". Ogni allocuzione costituisce, quindi, un atto di enunciazione che introduce nell'enunciato le tracce dell'emittente, o allocutore, e del destinatario, o

<sup>1</sup> Per una trattazione approfondita dei vari approcci glottodidattici si rimanda a Mazzotta 2001; Balboni 2002.

allocutario (De Dominicis 1994: 40). Esaminiamo a titolo di esempio due enunciati tratti dal romanzo *Uno, nessuno e centomila* di Pirandello (1994 [1926]: 123):

a. *Hai sentito, Gengè, che ha detto jeri Michelina? Quantorzo ha da parlarti d'urgenza.*

b. *Vuoi sapere perché sia venuto a nascondermi qua?*

L'enunciato *a.* contiene la designazione esplicita dell'allocutario: la presenza del nome proprio (*Gengè*) manifesta l'intenzione dell'allocutore di designare il possessore di quel nome come destinatario dell'allocuzione. Nell'enunciato *b.*, invece, l'indicazione dell'allocutario è implicita, eppure, alla domanda se ci sia un ascoltatore, chiunque risponderebbe istintivamente in modo affermativo. Di fatto, la presenza dell'allocutario è segnalata dalla seconda persona singolare del verbo principale (*vuoi*), da cui si inferisce che l'allocutario è il destinatario del messaggio.

Nella dimensione allocutiva si riscontrano le tracce non solo del destinatario, ma anche del rapporto instaurato tra gli interlocutori, dell'atteggiamento di entrambi gli interlocutori nei confronti dei rispettivi comportamenti verbali e non verbali, dello scopo dell'enunciazione e dell'effetto che il parlante intende produrre sull'ascoltatore. Questi aspetti, comunemente riscontrabili in ogni interazione comunicativa, conferiscono una valenza pragmatica all'enunciato e sono oggetto dell'analisi conversazionale, che, sulla base delle modalità di presa di parola, del rispetto dei turni, del registro linguistico, del livello di coerenza e coesione degli enunciati, individua i rapporti di ruolo tra gli interlocutori, il loro *status* sociale, il loro livello di istruzione ecc. Questi elementi risultano essenziali anche nel processo di acquisizione della competenza comunicativa, perché la comunicazione, afferma Balboni (2002: 55),

si situa in un *evento comunicativo*. Ciascuno dei fattori dell'evento influisce sulla qualità globale della comunicazione: quindi sarà utile *portare gli studenti alla consapevolezza esplicita del ruolo di questi fattori, spesso noti solo in maniera implicita e tarati sulla cultura italiana* (corsivo nell'or.).

Nella comunicazione verbale Jakobson (1966) distingue sei elementi: il mittente (o emittente o locutore), il destinatario (o interlocutore), il messaggio inviato dal mittente, il contesto a cui si riferisce il messaggio, il codice adoperato per comunicare e il contatto, rappresentato dal canale fisico e dal legame psicologico tra mittente e destinatario, che consente loro di stabilire la comunicazione e di mantenerla. Secondo Stati (1982: 17-18) il contesto comunicativo può raffigurarsi come una sorta di triangolo: sul vertice centrale è situato l'enunciato (o atto linguistico), mentre sui vertici laterali si collocano il parlante, o "locutore", che emette l'enunciato, e l'ascoltatore, dallo Studioso definito "allocutore", che riceve e rielabora il messaggio veicolato dall'enunciato.

Ogni enunciato, in quanto parte di una relazione interlocutiva (ovvero di un dialogo), si rivolge ad un ascoltatore potenzialmente attivo, cioè che è disposto a partecipare all'interazione, producendo a sua volta degli atti linguistici. Sul piano pragmatico, tuttavia, il destinatario dell'allocuzione non sempre coincide col destinatario effettivo del messaggio, come si può evincere dal seguente passo:

[...] *l'ho sentito gridare alla segretaria: "Di' a quella rompiscatole di mia moglie che sono morto!"* (Amurri 1980: 49).

Nell'esempio appena riportato, il destinatario dell'allocuzione è la segretaria, perché è fisicamente presente allo scambio verbale e ha la possibilità di replicare, mentre il

destinatario effettivo è la moglie, che 'subisce' il messaggio senza poter esercitare nessuna funzione allocutoria.

### **3. La riflessione metadiologica nelle interazioni con apprendenti di lingua straniera**

Considerare la lingua uno strumento attivo, dinamico, in costante evoluzione, così come la società che la parla, comporta che si sviluppi nello studente la capacità di riflettere criticamente sul modo in cui essa è adoperata nell'interazione, sui meccanismi che la regolano, sulle funzioni che svolge, sul grado di appropriatezza degli usi linguistici ai vari contesti socio-culturali, sui malintesi e gli errori di comunicazione causati da enunciati inefficaci o scorretti.

Dall'analisi sperimentale di conversazioni autentiche tra parlanti sia italiani che stranieri è emerso che essi alludono costantemente al proprio comportamento verbale durante l'interazione. Queste allusioni consistono in commenti positivi o negativi sui loro interventi nel corso della comunicazione, nella valutazione critica delle strutture semantiche e sintattiche utilizzate, in giudizi sugli enunciati degli altri interlocutori. In tutti i casi si tratta di riflessioni su quanto si dice o si è detto, ossia di un uso della lingua con funzione metalinguistica (Airenti, Bara, Colombetti 1999).

L'insieme delle riflessioni che un parlante è in grado di produrre sul ruolo ricoperto da lui stesso o da altri parlanti nella conversazione viene indicato col termine "metadiologica" (Stati 1982: 221), che ha un carattere più specifico rispetto al termine "metalinguistica", col quale ci si riferisce alla riflessione sulla lingua anche avulsa dal contesto dialogico. Le considerazioni dei parlanti sulla lingua da loro adoperata sono più frequenti nelle situazioni di scambio orale, nelle quali è possibile trovare una conferma (o smentita) immediata dell'efficacia di un enunciato e si possono riconoscere più facilmente le intenzioni comunicative degli interlocutori, al contrario di quanto accade nei testi scritti, dove mancano gli indicatori non verbali che fanno da supporto all'interpretazione.

La tendenza dei parlanti a riferirsi, mentre parlano, al fatto stesso di parlare aumenta nelle situazioni dialogico-conversazionali che coinvolgono apprendenti di lingua straniera. Il timore di sbagliare, dovuto alla scarsa dimestichezza dello studente con la lingua straniera, lo induce, infatti, a sorvegliare continuamente le sue esecuzioni durante la comunicazione. Si attiva con frequenza, quindi, il meccanismo del *monitor*, che è responsabile, secondo Krashen (1981), dell'elaborazione linguistica consapevole e viene usato soprattutto nelle situazioni di apprendimento non spontaneo, di tipo scolastico o universitario, nelle quali l'attenzione dello studente è concentrata sulla precisione grammaticale degli enunciati e sulla correzione degli eventuali errori. Non è raro, perciò, che il controllo sull'esecuzione si manifesti in frequenti e sollecite osservazioni e domande da parte dello studente sul suo modo di usare la lingua straniera, sollevate allo scopo di ricevere giudizi e suggerimenti dal docente e dagli altri interlocutori (Dulay, Burt, Krashen 1985); proprio a questo genere di interventi ci si riferisce quando si parla di metadiologica. Negli studenti più giovani, la tendenza al controllo costante dell'esecuzione linguistica è quasi sempre determinata dall'eterovalutazione, che genera il timore di un giudizio negativo da parte del docente e, nei casi più estremi, può portare ad uno stato di ansia, con il conseguente innalzamento del filtro affettivo (Dulay, Burt 1977). In presenza di fattori affettivo-emozionali, come ansia, atteggiamenti negativi ecc., il filtro affettivo agisce, infatti, da ostacolo ai dati in ingresso, impedendone l'interiorizzazione e rendendo più difficoltoso l'apprendimento. Il grado di utilizzazione del *monitor* dipenderebbe, inoltre, dall'età e dalla natura del compito verbale. Come affermano Dulay, Burt e Krashen (1985: 100),

prestare attenzione a produrre espressioni grammaticalmente corrette è un tratto della personalità di molti adulti. Ciò dà luogo spesso a molte autocorrezioni ed esitazioni nel parlare. Allo stesso modo i compiti che spingono l'apprendente a concentrare la sua attenzione sull'analisi linguistica consapevole (come riempire gli spazi vuoti con morfemi corretti) sollecitano l'azione del monitor; mentre ciò non avviene per gli esercizi che spingono il parlante a concentrare la sua attenzione sulla comunicazione (come rispondere ad una domanda reale).

Con gli studenti del Programma Erasmus, ai quali si sta facendo riferimento in questa sede, si è adottato un approccio didattico basato su scambi comunicativi autentici e non su esercizi di natura grammaticale, sicché si deve ritenere che il ricorso da parte loro al *monitor* e le richieste metadialogiche siano dovuti all'età adulta più che alla tipologia dei compiti proposti.

Le riflessioni metadialogiche, sebbene interrompano in qualche misura il flusso comunicativo, hanno comunque il vantaggio di perfezionare l'uso di alcune strutture linguistiche e possono anche sortire l'effetto di aiutare lo studente in difficoltà tramite l'offerta di strategie comunicative, con le quali potrà esporre in modo più completo le sue idee. Il disturbo maggiore al processo di comunicazione proviene, invece, molto spesso, dagli atteggiamenti di protagonismo degli altri studenti, che non rispettano il *turn-taking* e interrompono di continuo l'interlocutore, finendo per marginalizzarlo, volontariamente o involontariamente. Di solito, l'obiettivo di chi assume un simile comportamento è di dimostrare la propria bravura o di imporre la propria opinione, col risultato di impedire agli altri la partecipazione serena al dialogo. In questi casi, un intervento in veste di moderatore da parte dell'insegnante può servire a rimodulare l'andamento della conversazione, favorendo una più equa distribuzione dei turni di parola tra tutti gli studenti.

#### 4. Un'esperienza di riflessione metadialogica

Il contesto di apprendimento di una lingua straniera presenta di frequente occasioni di riflessione da parte dei parlanti sulla loro situazione linguistico-comunicativa. Tale comportamento può essere considerato parte di quelle strategie di riparazione a cui il parlante straniero fa ricorso durante lo scambio conversazionale, allo scopo di correggere le proprie esecuzioni, di porre rimedio ad errori socio-pragmatici, di salvare la faccia ecc. (per approfondimenti, cfr. Pallotti 1998).

La riflessione metalinguistica può servire, in alcuni casi, a riconoscere l'errore linguistico e a porvi rimedio, in altri, a migliorare l'esposizione del contenuto attraverso la richiesta di forme linguistiche più corrette, più appropriate o di registro più elaborato rispetto a quelle già note. Proprio su questo secondo aspetto è stata focalizzata l'attenzione nel corso della mia esperienza di insegnamento agli studenti Erasmus, che avevano già cominciato ad apprendere la lingua italiana nelle loro sedi universitarie di provenienza. L'analisi delle conversazioni avvenute in classe, delle quali si riportano qui di seguito degli stralci, ha evidenziato una presenza costante ed ampia di momenti metalinguistici, che hanno contribuito al miglioramento della competenza linguistico-comunicativa dell'allievo.

Il primo dato che emerge dalle interazioni tra studente (S) e docente (D) riguarda gli indizi sulla effettiva condizione linguistica dell'allievo forniti dalla riflessione metadialogica:

S: *In mio paese ... scuola ... è ... non so, adgettivo\* non so.*

D: *Forse vuoi dire diversa?*

S: *No, diversa so anche io. È anche, ma altro anche.*

D: *È diversa, ma anche qualcos'altro?*

S: *Sì, ma altro adgettivo\* non ho.*

Questo scambio di battute denuncia con chiarezza una difficoltà legata alla competenza lessicale, perché lo studente si rende conto di non possedere, nel proprio vocabolario italiano, l'aggettivo adatto a descrivere una particolare caratteristica della sua scuola. Egli dimostra, inoltre, di conoscere il significato dell'aggettivo suggerito dall'insegnante e di essere in grado di distinguerne la diversa connotazione semantica rispetto al lemma che gli servirebbe per esprimere il suo pensiero. L'allievo manifesta, quindi, sia pure in modo inconsapevole, l'esigenza di ampliare il proprio repertorio lessicale e indirettamente fornisce al docente un'informazione preziosa per ricalibrare il sillabo sulle necessità effettive dell'apprendente. La selezione dei contenuti linguistici costituisce, infatti, un problema centrale soprattutto nei corsi di breve durata e rivolti a studenti con competenze pregresse differenti nella lingua italiana (esattamente come accade nei programmi di scambio e nei corsi residenziali di lingua straniera). In questi casi, il criterio nozionale-funzionale, che per ogni dominio indicato dal *Common European Framework* (personale, pubblico, professionale, educativo. Council of Europe 2001; per approfondimenti cfr. Mazzotta 2002, Mezzadri 2006) individua una lista di compiti comunicativi e di atti linguistici corrispondenti (Lo Duca 2006), può non essere sufficiente ad organizzare un sillabo adeguato ai bisogni linguistici individuali di ciascun allievo. Come sottolinea Balboni (1999: 85), l'elencazione dei contenuti in cui si sostanzia la competenza comunicativa

è, oltre che difficilissima, praticamente inutile; si tratta piuttosto di individuare indicatori di metacompetenza, cioè alcuni comportamenti linguistico-cognitivi facilmente osservabili e tecniche glottodidattiche atte a rafforzare gli aspetti carenti.

Si tratta, in altre parole, di optare per un sillabo aperto e in divenire, che possa essere riadattato sulla base del *feedback* fornito dallo studente e degli indizi provenienti dalla riflessione metadialogica spontanea e guidata.

Nella conversazione in classe, la riflessione sulle forme linguistiche adoperate può essere sollecitata anche dalla correzione implicita dell'errore grammaticale mediante riformulazione, che non interrompe il flusso della comunicazione e consente di evitare l'impatto psicologico negativo di una correzione più esplicita e diretta, quasi sempre percepita dallo studente come un giudizio sulla sua *performance* (cfr. Cardona 2002). Un chiaro esempio in proposito proviene dal seguente brano di dialogo informale con uno degli studenti sottoposti ad osservazione:

S: *Ho telefonato lei ... mia amica, ma non era.*

D: *Hai ricevuto la telefonata di un'amica?*

S: *No. Io ho telefonato ... lei.*

D: *Tu hai telefonato a lei?*

S: *Eh ... sì. A lei. È vero. Scusa.*

L'errore dell'apprendente consiste nell'omissione della preposizione nel complemento indiretto, dovuta probabilmente ad un'interferenza<sup>2</sup> con la lingua inglese, che la studentessa padroneggiava meglio e nella quale il verbo "telefonare" è transitivo (*I*

<sup>2</sup> Il fenomeno dell'interferenza si verifica tra lingue in contatto e comporta un transfer positivo se le strutture delle due lingue sono simili o, viceversa, negativo, quando le strutture della lingua padroneggiata meglio producono una distorsione nell'altra lingua. L'interferenza negativa a tutti i livelli della lingua è alla base dell'analisi contrastiva, messa a punto da Lado (1957) per prevenire gli errori di apprendimento della LS. Oggi si è concordi, invece, nel ritenere che gli errori regolari e costanti non siano dovuti solo al fenomeno dell'interferenza (Corder 1983), ma dipendano da una serie di procedure di apprendimento (tra le quali il transfer), che tutti i discenti utilizzano inconsciamente per la costruzione di sistemi transitori della lingua *target*, da Selinker (1972) indicati col nome d'insieme "interlingua" (*interlanguage*).

*phoned her*). La mancanza della preposizione ha determinato un fraintendimento momentaneo, subito risolto dal chiarimento offerto dall'allieva, la quale, grazie alla correzione mediante riformulazione, ha notato l'errore e ha preso coscienza della forma grammaticale esatta, come si evince dalla constatazione con valore metalinguistico *È vero*. Sul piano più strettamente pragmatico desta interesse, invece, l'atto di scusarsi alla fine dell'ultima battuta, perché fa pensare ad una indebita generalizzazione della regola di cortesia della cultura italiana, che prevede l'uso di espressioni attenuative per gli atti offensivi o di minaccia alla faccia dell'interlocutore (dalla richiesta al rifiuto, alla *gaffe*) (cfr. Mazzotta 2008), ma non per gli errori grammaticali.

In molte occasioni, la riflessione metadialogica può essere guidata dal docente su un aspetto dell'esecuzione sul quale lo studente non ha formulato perplessità né ha chiesto conferma:

S: *Ieri sono andato a messa. Questa frase è bene? Sì?*

D: *Io dico "questa frase va bene". Oppure dico "questa frase è corretta"*

S: *"Va bene" io penso più facile.*

In questo dialogo lo studente sta chiedendo conferma sul primo costrutto adoperato (*sono andato a messa*), mentre non si sta ponendo dubbi sulla correttezza del costrutto interrogativo (*Questa frase è bene?*), sul quale, invece, il docente richiama esplicitamente la sua attenzione, sottolineando la correzione con l'espressione dichiarativa *Io dico*. L'insegnante, inoltre, non si limita a fornire un'unica forma corretta, ma ne propone anche un'altra ugualmente valida dal punto di vista grammaticale e comunicativo, sicché offre all'allievo la possibilità di optare tra le due alternative. Lo studente è indirettamente indotto, quindi, a riflettere sul proprio grado di padronanza della lingua straniera per poter scegliere la forma linguistica che pensa di riuscire a ricordare più facilmente. Il docente, dal canto suo, dalla preferenza accordata al costrutto più semplice (come nel caso esemplificato) o a quello più difficile ricava delle informazioni importanti sulla preparazione degli studenti, che gli permettono di commisurare le sue modalità di spiegazione e di interazione alle effettive competenze della classe.

Soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento, gli interventi metadialogici riguardano, invece, in larga misura gli aspetti paralinguistici della comunicazione e, in particolare, la velocità di eloquio, come si nota nel seguente esempio:

D: *Oggi parleremo degli articoli in italiano. Cosa sono gli articoli? Sono parti della grammatica che si usano per ... ?*

S: *Non capisco. Si può più piano?*

Nell'interazione docente-studente, sono molto frequenti, inoltre, da entrambe le parti, le domande di verifica della comprensione:

D: *È chiaro quello che abbiamo letto finora?*

S: *Sì, è chiaro. Grazie.*

D: *Non volete che ve lo spieghi di nuovo?*

S: *No, capiamo, va bene.*

In questo tipo di dialogo, riscontrabile molto spesso nei contesti di istruzione, l'intento delle domande è di accertare la comprensione da parte degli studenti dei contenuti esposti o letti. La riflessione metadialogica avviene, quindi, *a posteriori* e concerne principalmente il docente, che in base al *feedback* positivo o negativo ricevuto dagli studenti riadatta il lessico e le strutture grammaticali, rendendoli, a seconda dei casi, più complessi o

più semplici, e inoltre modifica la velocità di eloquio, enfatizzando con l'intonazione le parole o i concetti chiave.

Un ultimo esempio di auto-riflessione metalinguistica, che vale la pena esaminare, riguarda le difficoltà che lo studente incontra nell'apprendimento di determinate strutture. L'esperienza condotta con gli studenti del programma Erasmus ha rivelato, infatti, la loro profonda incertezza nell'uso del modo verbale congiuntivo della lingua italiana:

*S: Speriamo che io ... posso tornare in Italia ... presto.*

*D: Che io possa tornare. È corretto usare il modo congiuntivo.*

*S: Congiuntivo ... sì, lo so. Ma non ricordo mai ... è più difficile in italiano di tutti.*

La riflessione dello studente riguarda la sua personale difficoltà a familiarizzarsi con un costrutto che trova più complicato rispetto sia agli altri costrutti della lingua italiana sia a quelli presenti in altre lingue. Questa sua affermazione su una forma verbale che, come molti docenti hanno avuto modo di verificare, causa problemi anche ai parlanti italiani rappresenta ancora una volta un'indicazione estremamente utile, perché guida il docente nella selezione di attività didattiche e di recupero/rinforzo sempre più mirate.

I frammenti di dialogo fin qui analizzati costituiscono, ovviamente, solo un campione – si spera sufficientemente significativo – delle frequenti riflessioni sulla lingua che emergono nel corso delle interazioni in classe con apprendenti di italiano L2. Nell'ambito dell'esperienza didattica da me condotta, la riflessione metadialogica, particolarmente quella inerente agli errori e alle regole per un corretto *turn-taking*, ha prodotto come risultato concreto un maggiore equilibrio nella misura degli interventi dei parlanti, nonché una maggiore attenzione agli aspetti di correttezza formale (ad esempio nell'uso delle concordanze verbali e nominali) e alle scelte lessicali. Una riflessione metadialogica sistematica potrebbe rivelarsi utile, pertanto, nell'apprendimento non solo delle lingue seconde e straniere, ma anche dell'italiano come madrelingua, allo scopo di evitarne l'impovertimento al quale si va purtroppo sempre più assistendo nella norma d'uso.

### Riferimenti bibliografici

- AIRENTI G., BARA B. G., COLOMBETTI M., 1999, "Atti linguistici e dialogo", in ORLETTI F. (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Carocci, Roma.
- AMURRI A., 1980, *Come ammazzare la moglie, e perché*, Mondadori, Milano.
- BALBONI P. E., 1999, "Un curriculum per l'educazione bilingue", in BALBONI P. E. (a cura di), *Educazione bilingue*, Guerra-Soleil, Perugia.
- BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- CARDONA M., 2002, "L'errore linguistico in una prospettiva umanistico-affettiva. Valutare l'errore nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", in GUARAGNELLA P. (a cura di), *Cultura italiana Mediazione linguistica Università europee*, Pensa Multimedia, Lecce.
- CORDER S. P., 1983, *Introduzione alla linguistica applicata*, Il Mulino, Bologna.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DE DOMINICIS A., 1994, "Allocuzione", in BECCARLA G. L. (a cura di), *Dizionario di linguistica*, Einaudi, Torino.
- DULAY H., BURT M., 1977, "Remarks on creativity in language acquisition", in BURT M., DULAY H., FINOCCHIARO M. (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*, Regents, New York.
- DULAY H., BURT M., KRASHEN S., 1985, *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- GIUNCHI P. (a cura di), 1990, *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna.
- GIUNCHI P., 2002, "Grammatica esplicita e grammatica implicita: dal vecchio al nuovo paradigma", in MAZZOTTA P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primari*, UTET Libreria, Torino.
- JAKOBSON R., 1966, *Saggi di linguistica generale*, a cura di L. Heilmann, Feltrinelli, Milano.
- KRASHEN, S. D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- LADO R., 1957, *Linguistics Across Cultures*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- LO DUCA M. G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- MAZZOTTA P., 2001, *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base. Aspetti teorici e metodologici*, Guerini, Milano.
- MAZZOTTA P., 2002, "Le direttive della Comunità Europea per l'insegnamento delle lingue", in MAZZOTTA P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*, Utet Libreria, Torino.
- Mazzotta P., 2008, "I malintesi della cortesia nella comunicazione interculturale", in MOLLIKA A., DOLCI R., PICHIASSI M. (a cura di), *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Guerra-Soleil, Perugia.
- MEZZADRI M. (a cura di), 2006, *Integrazione linguistica in Europa*, UTET Università, Torino.
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- PIRANDELLO L., 1994 [1926], *Uno, nessuno e centomila*, Einaudi, Torino.
- SELINKER L., 1972, "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics*, X, 3: 209-231.
- STATI S., 1982, *Il dialogo. Considerazioni di linguistica pragmatica*, Liguori, Napoli.

VEDOVELLI M., VILLARINI A., 1995, "Il ruolo dell'attività metalinguistica nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di immigrati", in DESIDERI P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze.