

PAROLE: QUESTIONI DI LESSICO  
DEL DOCENTE NATIVO E NON NATIVO  
DI ITALIANO A STRANIERI<sup>1</sup>

1. INTRODUZIONE

Muovendo da una sintesi delle riflessioni elaborate negli ultimi decenni a proposito dei punti di forza e debolezza del docente nativo (DN) e non nativo (DNN) di lingua straniera, il presente saggio intende ricondurre il discorso al settore specifico dell'insegnamento dell'italiano L2. Per tale motivo, saranno presentati i risultati di una indagine condotta su lezioni videoregistrate tenute da 12 DN e 12 DNN di italiano come lingua straniera, più in dettaglio sul lessico da loro adottato. Obiettivo di tale indagine, effettuata sulla base di 10 criteri di analisi contenuti in una griglia di osservazione, è rilevare quante e quali sono le strategie di trasparenza più utilizzate dal DN e DNN di italiano L2 (in termini ad esempio di ripetizioni, riformulazioni, sinonimi, codici non verbali), qual è la frequenza con cui ricorrono alla L1 degli apprendenti, e infine quali sono le differenze riscontrabili nell'adeguamento del loro parlato alle

---

<sup>1</sup> Il contributo è stato progettato congiuntamente dai due autori. Nello specifico, i paragrafi 1, 2, 2.1 e 3.2 sono da attribuirsi a Giuseppe Caruso; i paragrafi 3, 3.1 e 4 a Elena Monami.

competenze linguistiche dei destinatari cui si rivolgono.

## 2. PUNTI DI FORZA E DEBOLEZZA DEL DN E DNN DI L2

A partire dagli anni '90 del secolo scorso, la questione relativa ai punti di forza e debolezza del DN e DNN di lingua straniera è stata a lungo oggetto di riflessione di parte della letteratura glottodidattica, soprattutto di ambito anglofono (Davies 1991, 2003; Medgyes 1992, 1994; Liu 1999; Arva - Medgyes 2000). Tale riflessione, affievolitasi negli ultimi anni senza mai scomparire del tutto, ha assunto sfumature differenti a seconda delle diverse lingue prese in esame dagli studiosi, ognuna delle quali è stata posta in relazione al panorama sociale di riferimento e alle motivazioni per cui quella specifica lingua veniva studiata.

Parte consistente del dibattito sulla figura del DN e DNN di lingua straniera ha riguardato l'inglese, in merito al quale la critica di settore ha inteso porre in evidenza le differenze fra docenti madrelingua operanti in patria e quelli non madrelingua operanti in paesi culturalmente differenti, frutto in alcuni casi dell'epoca coloniale. La scelta di incentrare maggiormente le ricerche sulla lingua inglese è dipesa da due fattori, il primo dei quali è legato all'impossibilità di includere negli studi in oggetto le lingue di paesi che non hanno avuto esperienze coloniali significative (almeno sul piano linguistico-culturale), il secondo alla sproporzione fra il numero di parlanti nativi inglesi e quello di apprendenti della lingua inglese. Come è noto, quest'ultima è la lingua straniera più studiata al mondo: non stupisce, quindi, che i DN siano in netta minoranza rispetto all'enorme numero di DNN, chiamati a fronteggiare una domanda sempre più crescente di persone intenzionate a imparare l'inglese come lingua straniera.

Al fine di individuare al meglio i punti di forza e debolezza del DN e DNN di inglese, le ricerche più recenti e rappresentative del settore (Arva - Medgyes 2000; Lee 2000; Davies 2003; Benke - Medgyes; Llorca 2004; Medgyes 2005; Canagarajah 2007; Gurkan - Yuksel 2012; Walkinshaw - Oanh 2014) hanno adottato una metodologia di indagine in linea di massima comune, che ha previsto: 1) l'osservazione di videolezioni girate in classi di inglese e tenute rispettivamente da DN e DNN (grazie a cui reperire informazioni sul *setting*, sugli aspetti non solo verbali del docente, sui comportamenti dei discenti); 2) l'analisi di informazioni inserite dal docente in una scheda informativa (attraverso cui delineare il suo percorso professionale e inquadrare le metodologie didattiche adottate durante alcune fasi dell'azione didattica, quali la spiegazione della grammatica, la correzione gli errori, la progettazione dei materiali, ecc.); 3) l'esame di dati raccolti da un questionario somministrato agli apprendenti (tramite cui rilevare il loro profilo sociolinguistico e raccogliere valutazioni sul docente sulla base di parametri specifici, quali *vocabulary*, *fluency*, *pronunciation*, *grammar teaching*, *language and cultural teaching strategies*).

Tali analisi hanno permesso di porre in luce i principali punti di forza e debolezza

del DN e DNN di lingua inglese, riconducibili in particolare alle metodologie adottate e all'efficacia didattica e riportati in modo sintetico a seguire.

Relativamente ai punti di forza del DN, c'è da dire innanzitutto come la sua oralità sia connotata da una fluenza certamente più spiccata rispetto a quella del DNN. Con specifico riferimento al parlato, esso è caratterizzato da una pronuncia naturale e in linea di massima accurata, da una buona correttezza morfologica, dalla combinazione della lingua con codici non verbali (tipici della cultura della L2), da un ampio bagaglio lessicale, arricchito da macchie di colore terminologiche tratte dalle microlingue, dalle varietà regionali, dai gerghi o dalle varietà giovanili. A tali fattori, si aggiungono una buona flessibilità nel cambiare argomento senza apparenti problemi (specialmente quando gli apprendenti appaiono stanchi o demotivati) e un'ottima conoscenza del sistema culturale di riferimento. Soprattutto quest'ultimo elemento consente al DN di adattarsi al contesto in cui opera con scelte pragmatiche adeguate e corrispondenti agli usi della società contemporanea. Infine, il suo stile di insegnamento risulta nella maggior parte dei casi più tendente all'informalità.

Una scarsa o nulla conoscenza della L1 degli studenti, che porta delle volte il DN a non capire quando questi parlano nella loro lingua, rientra di certo fra i suoi punti di debolezza. A tale distanza linguistica si somma quella culturale, che impedisce talvolta al DN di comprendere a pieno tradizioni, stereotipi e tabù da lui/lei percepiti come lontani o, nel peggiore dei casi, inaccettabili. Da un punto di vista prettamente didattico, il DN mostra in alcuni casi un certo margine di superficialità nella preparazione della lezione e di improvvisazione nella gestione della classe, essendo consapevole che il suo essere madrelingua gli consente in qualche modo di cavarsela nelle diverse circostanze che gli si presentano.

Fra i punti di forza del DNN di lingua inglese rientra, al contrario, una maggiore accuratezza nella progettazione dell'incontro, giustificata probabilmente da una relativa "insicurezza" dovuta al suo non essere madrelingua. Tale condizione gli consente però di ricorrere alla L1 degli apprendenti (pratica da loro molto apprezzata) con i quali condivide anche la cultura, fattore quest'ultimo che gli permette anche di creare maggiore sintonia con la classe in riferimento a specifiche situazioni. Rispetto al DN, il DNN ha inoltre una maggiore capacità di trasmissione di quei metodi che meglio permettono di capire e soprattutto ricordare le regole della L2: essendo stato lui per primo un apprendente della lingua straniera che insegna, conosce possibili asimmetrie e dissimmetrie fra la L1 e la L2, che gli consentono di prevedere quali aspetti della lingua target risulterebbero più semplici o complessi da comprendere, in modo da prevenire possibili fenomeni di fossilizzazione. Da qui, il ricorso a diverse metodologie per meglio spiegare la grammatica: in sintesi, il DN talvolta conosce solo la grammatica, il DNN di lingua inglese anche le strategie con cui rendere l'input più trasparente e comprensibile.

È proprio a quest'ultimo aspetto della lingua, ovvero alla conoscenza da parte degli studenti delle regole formali della L2, che il DNN conferisce maggior peso, a

scapito di altre componenti altrettanto fondamentali del processo di acquisizione, quali il lessico, la pragmatica, l'interazione. Questa attenzione posta alla grammatica, unitamente a una minore tolleranza rispetto al DN nei confronti degli errori dei propri discenti (grammaticali e di varietà substandard), rappresenta senza dubbio uno dei punti di debolezza del DNN, soggetto anch'egli alla produzione – seppur sporadica – di errori nella L2. Inoltre, la comunanza di lingua con gli studenti, se da un lato favorisce con questi ultimi una qualche forma di comunicazione (specialmente in presenza di discenti con un livello elementare di competenza linguistica o in situazioni di maggiore criticità), dall'altro genera non pochi ricorsi a fenomeni di *code-switching*, che, in certi casi, potrebbero non agevolare il processo di sviluppo della L2. In ultimo, per quanto in possesso di un livello avanzato di competenza nella lingua oggetto di insegnamento, la pronuncia del DNN non appare del tutto autentica o comunque paragonabile a quella del DN, in quanto essa risente (sebbene in minima parte) della marcatezza della L1 a livello prosodico e intonativo. Tale aspetto, di cui il DNN è cosciente, lo porterebbe a usare poco in aula fonti audio o audiovisive autentiche (quali CD, radio, filmati di varia natura) per far lavorare la classe sulla ricezione orale e la pronuncia: il motivo è evitare di proporre un modello di lingua più naturale, che possa far risaltare le proprie *defaillance* di pronuncia (Merino 1997: 70-71).

Al di là dei punti di forza e debolezza ascrivibili all'una e all'altra figura, riteniamo difficile generalizzare sulla questione, che, se da un lato dovrebbe estendere le sue ricerche anche a ulteriori lingue, dall'altro dovrebbe prendere in esame ogni singolo caso nella sua specificità, ponendolo in relazione alle caratteristiche personali del docente e al particolare contesto educativo in cui opera. Solo in tal modo la disamina può arricchirsi di fattori ulteriormente interessanti, di cui si tratterà con maggiore dettaglio nel paragrafo a seguire.

### 2.1 Il DN e DNN di italiano L2

Negli ultimi anni si è assistito a un netto aumento di nativi che in Italia intraprendono la strada dell'insegnamento dell'italiano L2. Tale crescita è stata generata da fenomeni quali l'immigrazione, la globalizzazione e il complessificarsi delle società, che hanno a loro volta moltiplicato, rispetto ai decenni addietro, gli ambiti in cui svolgere tale professione e i pubblici a cui rivolgersi. Chi oggi insegna in Italia la nostra lingua a stranieri può farlo, infatti, a immigrati, richiedenti asilo, studenti coinvolti in programmi di mobilità accademica, professionisti del settore, ecc.

Le possibilità di insegnare italiano L2 non mancano neanche a coloro che si trovano all'estero, chiamati sempre più spesso ad affiancare o sostituire i DNN locali, sia nelle università sia nelle scuole di ogni grado e genere. La diffusione “a macchia di leopardo” dell'italiano fuori i nostri confini (De Mauro *et. al.* 2002; Trifone - Giovanardi 2012) ha interessato non pochi paesi e non solo quelli europei, nei quali è cresciuta smisuratamente negli ultimi decenni la richiesta di imparare l'italiano, con conseguente domanda di corsi di formazione accademica per DN e DNN.

Nonostante tali cambiamenti, il dibattito sui punti di forza e debolezza del DN e DNN ha solo marginalmente toccato il settore dell'insegnamento dell'italiano L2 (Bettoni 2006; Bosisio 2010; Diadori 2018). Ciò che però emerge maggiormente dagli studi condotti dalla letteratura di settore che si è interessata dell'argomento, è che parlare di insegnante "migliore" o "peggiore" non consente certamente di inquadrare la questione: sarebbe forse più opportuno soffermarsi a riflettere in che termini il docente risulti «più o meno adeguato ai destinatari» (Diadori 2018: 4). Tale cambio di prospettiva consentirebbe di superare la rigida opposizione che vede contrapposti il DN operante con studenti di altre lingue e il DNN operante con studenti con cui condivide la madrelingua, e al contempo di spostare il *focus* del dibattito anche su altri aspetti.

La capacità del docente, sia esso nativo o non nativo, di adeguarsi al contesto educativo di riferimento è strettamente dipendente dai recenti cambiamenti storico-sociali cui si è fatto cenno nelle righe precedenti. Che il DNN abbia in comune con i suoi apprendenti la stessa lingua madre non rappresenta infatti più una certezza, come invece accadeva in passato, e ciò perché i recenti flussi migratori, che hanno interessato tanto l'Europa quanto altre parti del mondo, generano ormai classi plurilingui e pluriculturali.

Parallelamente, tali cambiamenti hanno fatto perdere al parlante nativo la sua "univocità", se si considera ad esempio il numero sempre più elevato di soggetti che crescono con genitori di lingue diverse (sviluppando fenomeni di bilinguismo precoce), che conseguono studi universitari fuori dal proprio paese o che si sono trasferiti all'estero ormai da tempo. Inoltre, il concetto di "univocità" non riguarda i fenomeni connessi solo alla lingua ma anche quelli associati alla cultura di origine, che può rischiare di perdersi se il soggetto non intrattiene forme di contatto con il proprio paese (tramite mass media o connazionali) che gli consentono di restare al passo con le evoluzioni culturali.

Oltre a quanto esposto finora, è necessario rimarcare un ulteriore aspetto messo in evidenza da alcuni contributi italiani che hanno trattato la questione (Diadori 2018). Le riflessioni elaborate a partire dagli anni '90 attorno alla figura dei DN e DNN hanno posto in luce i loro punti di forza e debolezza in termini di metodologia ed efficacia didattica, trascurando altri fattori legati alle caratteristiche personali del docente, fra cui l'età, la personalità, la cultura, la formazione ed esperienza didattica. Come posto in evidenza dalla critica, indipendentemente se nativo o non nativo, un docente può essere un neolaureato con un incarico temporaneo o un adulto incaricato presso un ente formativo, può essere empatico e garantire un clima sereno in classe o introverso e adottare uno stile di insegnamento più formale, può risultare in possesso di un elevato grado di scolarizzazione o dedicarsi all'insegnamento come forma di volontariato, può aver iniziato da poco a insegnare conseguendo però esperienze in contesti differenti o avere una lunga carriera alle spalle insegnando sempre a studenti con lo stesso livello di competenza, può non disporre di una formazione in

didattica dell'italiano L2 o aver conseguito titoli specifici in tale settore (quali dottorato, master, specializzazione, certificazione di competenza in didattica).

In sintesi, la questione è più complessa di quanto appare e necessita di una valutazione in sé di ciascun singolo caso, dal momento che ogni docente presenta caratteristiche e background culturali diversi. Certo, essere nativi o conoscere bene la nostra lingua è in entrambi i casi un ottimo punto di partenza, ma non basta per facilitare l'acquisizione da parte degli apprendenti stranieri. Appare necessario, a nostro avviso, affiancare a tali basi ulteriori saperi e abilità pratiche, a completamento di una figura cui al giorno d'oggi sono richieste competenze professionali sempre più specializzate.

### 3. METODOLOGIA DI ANALISI

Il *Corpus* CLODIS<sup>2</sup> che abbiamo utilizzato come fonte per i dati della nostra ricerca è composto da un'ampia e significativa quantità di registrazioni (oltre 150 sequenze) di parlato del docente in classi di italiano a stranieri, allo scopo di focalizzarne alcuni aspetti dal punto di vista linguistico e glottodidattico.

I brani sono stati raccolti in contesti di insegnamento dell'italiano come lingua non materna che si differenziano in base al luogo (in Italia e all'estero), al tipo di istituzione (scuola dell'obbligo di primo e secondo grado, università, scuole private, associazioni, centri per l'accoglienza degli immigrati), all'età dei destinatari (bambini, adolescenti, adulti e *senior*) o agli scopi dell'apprendimento (materia curricolare nella scuola, corsi Erasmus, corsi per immigrati, corsi per adulti all'estero).

Obiettivo della ricerca CLODIS a cui si ispira anche la nostra, è quello di mettere in luce (seguendo il filone di studi sul parlato istituzionale e l'approccio etnometodologico dell'analisi della conversazione) il tipo di input multimodale a cui sono esposti gli studenti di italiano per stranieri nelle diverse realtà di insegnamento. In particolare, il *teacher talk* viene analizzato durante specifici momenti didattici e funzioni comunicative realizzate dal docente nelle seguenti situazioni: dare istruzioni, fornire spiegazioni, correggere errori, impiegare tecniche per favorire l'interazione, utilizzare strategie di trasparenza.<sup>3</sup>

Dopo aver selezionato le sequenze di interesse per l'analisi, i brani sono stati trascritti secondo il sistema notazionale di Jefferson (1985) e successivamente sono stati analizzati i risultati dal punto di vista della lingua (una varietà di lingua modificata definita dalla comunità scientifica *teacher-talk*) e dell'approccio glottodidattico adottato dai docenti.

2 Tale *corpus* rientra nel Progetto CLODIS (*Corpus di Lingua Orale dei Docenti di Italiano per Stranieri*) sul parlato del docente nelle classi di lingua italiana per stranieri. Questo progetto di ricerca è stato ideato e diretto da Pierangela Diadori e riguarda gli studi sulla gestione della classe effettuati all'interno del Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena.

3 Si ringraziano tutti coloro che hanno dato la disponibilità alle videoregistrazioni, in particolare i docenti analizzati nella presente ricerca.

Per la nostra ricerca, come già anticipato, ci siamo occupati dell'analisi quantitativa e qualitativa di sequenze tratte dalla banca dati CLODIS con l'obiettivo di creare un *sottocorpus* omogeneo che mettesse in risalto il tipo di lessico utilizzato dai DN vs quello dei DNN.

Come funzioni comunicative abbiamo ritenuto significativo focalizzare la nostra attenzione sulle categorie relative alle strategie di trasparenza. A tal fine abbiamo quindi preso in considerazione i parametri riportati di seguito.

- *Sottocorpus*:

12 videolezioni di italiano a stranieri, tenute da DN;

12 videolezioni di italiano a stranieri, tenute da DNN;

durata: da 10 a 20 minuti per ciascuna sequenza;

profilo di apprendenti: adulti (età dai 18 in avanti);

livelli di competenza in riferimento al QCER.

- Per le classi con DN:

2 videolezioni di liv. A1, 2 di liv. A2, 2 di liv. B1, 2 di liv. B2, 2 di liv. C1, 2 di liv. C2

- Per le classi di DNN:

3 videolezioni di liv. A1, 3 di liv. A2, 3 di liv. B1, 2 di liv. B2, 1 di liv. C1

Non è stato possibile rilevare dati in classi di livello C2 all'estero in cui insegnassero DNN.

- Profilo DN (rilevato attraverso scheda informativa):

fascia di età: 28-55 anni;

formazione specifica in area glottodidattica: 6 su 12;

esperienza di insegnamento in classi di italiano L2: min. 3 – max. 25 anni.

- Profilo DNN (rilevato attraverso scheda informativa):

fascia di età: 25-60 anni;

formazione specifica in area glottodidattica: 3 su 12;

esperienza di insegnamento in classi di italiano L2: min. 1 – max. 30 anni;

livello di competenza linguistico-comunicativa (auto-dichiarata in conformità ai livelli del QCER): min. B1 – max. C2.

- Modulo di partenza: *strategie di trasparenza*

Per quanto riguarda l'analisi, dopo aver visionato il filmato e la relativa trascrizione abbiamo proceduto cercando di inquadrare le caratteristiche del lessico adottato dal DN e DNN seguendo i parametri già individuati da precedenti modelli scientifici di riferimento in questo ambito di studi (Diadori *et al.* 2007, 2008; Diadori 2015; Grassi 2007; Villarini 2011; La Grassa 2016; Troncarelli 2016) e su cui abbiamo realizzato una stessa griglia di analisi per i DN (cfr. Appendice 1) e i DNN (cfr. Appendice 2). Dopo una prima sperimentazione su alcune sequenze abbiamo dunque ritenuto valido il modello che proponiamo qui di seguito, con i criteri di analisi suddivisi in 10 categorie:



1. ripetizioni (nella stessa frase)
2. riformulazioni (parafrasi o esplicitazioni)
3. interiezioni improprie
4. sinonimi/antonimi
5. iponimi/iperonimi
6. ricorso a LM o LP
7. coniazione di nuove parole
8. correttezza morfologica – assenza (A) o incertezza (I)
9. lessico + CNV
10. CNV in sostituzione di lessico

Per dare conto in modo più chiaro del lavoro realizzato nello spoglio e nell'analisi delle occorrenze, proponiamo un esempio di trascrizione del parlato con sistema notazionale Jefferson (1985):

ins: non ho visto o non ho veduto eh:: tutte e due (0.2) non ho visto eh: tu non hai visto la mamma (.) bene. Jacleen che cosa hai dato alla mamma?  
 stud 3: eh:: ho dato:: un (.) braccio  
 ins: un braccio? ((*indica il braccio*))  
 classe: ((*risate*))  
 ins: sei brava figlia ((*tono ironico*)) un braccio?  
 stud 3: un braccio:: I mean::  
 ins: sì questo è il braccio sinistro, allora il braccio sinistro? tu hai le braccia qui, oh::: come si dice? ((*congiunge le braccia per indicare il gesto dell'abbraccio*))  
 classe: un abbraccio ((*voci confuse e risate*))  
 ins: un ABBRACCIO (.) hai dato un abbraccio alla mamma (.) ho capito:: meglio di un braccio ((*tono ironico*)) questo è un po' drammatico:: meglio un abbraccio  
 classe: ((*risate*))  
 ins: un abbraccio.

### 3.1 I dati della griglia di osservazione del DN

Il primo parametro della griglia di osservazione sui DN con cui abbiamo rilevato la presenza di ripetizioni di una o più parole nella stessa frase, ha fornito dati decisamente positivi: 8 DN su 12 ripetono, anche più volte nello stesso enunciato, la medesima parola per dare istruzioni (“*Leggi*”, “*Scrivi*”, “*Spiega*”), fare domande sul contenuto presentato (“*Dove?*”, “*Come si dice?*”, “*Cosa diciamo?*”) o per mostrare qualcosa (“*Eccole*”).

Il secondo parametro, relativo alla riformulazione di parole, espressioni o concetti forse poco chiari per gli studenti totalizza una presenza quasi assoluta di DN (11 su 12) che esplicitano, riformulano e cercano di spiegare ciò che non sembra essere chiaro alla classe o a parte di essa. Questa strategia si palesa a tutti i livelli del QCER quindi possiamo affermare che le riformulazioni non si limitano a competenze linguistiche di base. Tra le occorrenze più significative troviamo: “*Abbiamo rappresentate 4*



ragazze” > “Ci sono 4 ragazze”, “Planisfero” > “Terra”; “Vuoi indicare il tuo paese?” > “Dov’è il Perù?”, “Superficie” > “Grandezza”; e anche esempi di parlato meno formale come “Consolare” > “No dai, non fare così. Tirati su”.

Il terzo parametro riguarda la presenza di interiezioni improprie: i DN fanno uso abbondante di “Esatto”, “Ottimo”, “Perfetto”, “Bravo”, “Molto bene”, “Perfetto”, “Ok” e altre formule di incoraggiamento dei flussi comunicativi in classe. Si riscontrano in totale 25 occorrenze di questo tipo di strategie all’interno del *corpus* di video con DN analizzato per la nostra indagine.

Le categorie che inseriscono al loro interno i sinonimi e gli antonimi e quelle degli iperonimi e iponimi (parametri 4 e 5) non hanno registrato alcuna occorrenza nel parlato dei DN analizzati. Ci saremmo aspettati un ricorso a tali strategie di trasparenza nel *teacher talk* visto che anche nell’italiano d’uso quotidiano è forte il ricorso a sinonimi (la nota *variatio* della lingua italiana) e antonimi, ma alla luce dei dati non abbiamo riscontrato alcuna occorrenza di tale tipo tra i DN, quindi possiamo affermare che le attese non sono state confermate dai fatti.

Il sesto parametro relativo all’uso di una lingua diversa dall’italiano nel *teacher talk* e dunque il ricorso alla lingua madre (LM) degli studenti o a una lingua ponte (LP – solitamente l’inglese o il francese) vede la presenza, in soli due contesti didattici, di parole in francese. In entrambi i casi sono classi di livello A1 in cui gli studenti sono alfabetizzati anche in francese: si tratta infatti di corsi per immigrati nordafricani (tunisini, marocchini e algerini) e i docenti che conoscono la stessa lingua, vi fanno ricorso, sporadicamente, per chiarire il significato di alcune parole e concetti chiave.

Il parametro 7, relativo alla coniazione di nuove parole, nel caso del parlato dei DN rimane, “fortunatamente”, vuoto.

Nella colonna del parametro della correttezza morfologica (parametro 8) abbiamo riscontrato un unico caso di assenza di accordo soggetto + verbo “*c’è due situazioni*” in cui presumibilmente il docente si è rifatto ad un uso colloquiale della lingua o si è trattato di un cambiamento di prospettiva nella formulazione del suo discorso: alla situazione di partenza se n’è aggiunta una seconda che è venuta fuori repentinamente.

Come ci aspettavamo anche prima dello spoglio dei dati, i parametri 9 e 10, relativi all’uso di comunicazione non verbale registrano un alto numero di occorrenze. Si inseriscono in tale definizione tutte le mosse di mimica facciale, i gesti del corpo, della testa, gli applausi e, oltre a ciò, anche grafia e disegni alla lavagna.

Nella presente indagine abbiamo ritenuto opportuno analizzare sia quando si realizzano come occorrenze sia quando avvengono nelle loro occorrenze di parlato + CNV (parametro 9) sia in modo autonomo (parametro 10). Abbiamo riscontrato che la comunicazione verbale in parallelo a quella non verbale è meno frequente dell’altra perché registra 17 occorrenze in tutto il *corpus* analizzato mentre la CNV disgiunta dal parlato vede 20 occorrenze di cui, però, è bene sottolineare che 11 su 17 sono rappresentate dal gesto del dito indice del docente che punta la mano verso la lavagna.

Alcuni gesti significativi che abbiamo riscontrato nei vari contesti didattici sono inseriti tra i gesti convenzionali della lingua italiana come nel caso delle quantità e dei deittici spaziali: l'elenco dei nomi dei mesi + dita della mano; le dita per indicare il numero 6; il dito puntato verso l'ascoltatore per indicare "tuo". Nel nostro *corpus* se ne trovano anche altri più "creativi" ma comunque di chiaro intento esplicativo come "Sfogliare" + gesto delle mani sulle pagine di un libro o un giornale"; "braccia incrociate" per spiegare "pigro"; "Pressappoco" + movimento mani oscillanti.

### 3.2. I dati della griglia di osservazione del DNN

Il primo parametro della griglia di osservazione, funzionale al rilevamento di ripetizioni di una o più parole nella stessa frase, ha fornito dati abbastanza positivi: 6 DNN su 12 (per un totale di 12 casi) dicono più volte e a distanza ravvicinata la stessa parola al fine di realizzare diversi scopi, quali verificare la comprensione di un termine ("Capito?"), fornire istruzioni ("Leggi", "Fai un esempio", "Fate così"), favorire l'interazione ("Cosa significa?"), riempire pause e dare a chi ascolta il tempo di pianificare il proprio intervento successivo ("Allora...", "Adesso...").

Il secondo parametro, strettamente correlato al primo, riguarda la riformulazione di parole, concetti e brevi espressioni che il docente percepisce non essere stati compresi dagli studenti o in merito ai quali questi ultimi chiedono maggiori delucidazioni. Tale parametro presenta dati simili al precedente: 6 DNN su 12 (per un totale di 6 casi) esplicitano il significato di quanto non capito dalla classe, attraverso spiegazioni più semplici e dettagliate (es. "Fare la corte. Mi piace una persona e la invito a uscire", "Tartaruga? È l'animale che va piano"). Conformemente al primo, anche il parametro in oggetto non sembra essere una caratteristica esclusiva del parlato del docente che opera con discenti in possesso di un livello elementare di competenza della lingua. Difatti, risultano assenti riformulazioni in 2 videolezioni di livello A1 e in 1 videolezione di livello A2, al contrario risulta presente una riformulazione in 1 videolezione di livello C1 ("Furberia? È quando cerco di aggirare le regole").

Il terzo parametro riguarda la presenza di interiezioni improprie e restituisce un dato favorevole, in quanto quasi tutti i DNN (10 su 12) utilizzano, anche più volte e in forma diversa, 31 formule (es. "Bravo", "Molto bene", "Perfetto", "Giusto") attraverso cui incoraggiano le performance degli apprendenti e in generale il progredire del lavoro svolto in classe. Da segnalare come tali interiezioni siano tutte caratterizzate da intonazioni foniche ascendenti, aventi lo scopo di focalizzare al meglio la funzione espressiva che le interiezioni in questione intendono esprimere.

Al contrario dei dati ottenuti in riferimento ai primi tre parametri, quelli relativi al quarto parametro appaiono meno rassicuranti. Nessuno dei 12 DNN presi in esame ritiene necessario ricorrere all'uso di sinonimi/antonimi durante le proprie lezioni, nonostante alcune circostanze (venutesi a creare soprattutto in classi di livello elementare) lo avrebbero forse reso necessario. È noto, infatti, come la riformulazione di parole in altre più semplici a livello morfologico, più frequenti nella comunicazione

sia scritta che orale o più adeguate al livello di competenza linguistica degli studenti, faciliti la comprensione. Una possibile spiegazione di questo mancato ricorso a sostituenti potrebbe ricondursi al bagaglio lessicale dei DNN che, secondo ricerche condotte su DNN di inglese (Merino 1997), è composto da circa 400.000 occorrenze, non certamente paragonabili a quelle di un DN.

I dati raccolti dalla visione delle videoregistrazioni e dalla lettura delle relative trascrizioni non cambiano di molto in merito al quinto parametro: 1 DNN su 12 utilizza per un livello A1 1 iponimo (“*Abete*” > pianta) e sempre 1 DNN su 12 utilizza per un livello A2 1 iperonimo (“*Uccello*” > pollo). Come specificato nelle righe precedenti a proposito di sinonimi e antonimi, riteniamo che l’esplicitazione sia di unità lessicali la cui estensione è minore rispetto ad altre, sia di unità lessicali di significato più generico rispetto ad altre, rappresenti una strategia efficace per garantire la corretta comprensione dei termini affrontati in classe e, di conseguenza, favorire lo sviluppo della competenza lessicale dei discenti.

Le informazioni ottenute per ciò che concerne il sesto parametro restituiscono un dato che riteniamo in linea di massima atteso: 9 DNN su 12 utilizzano la lingua madre dei propri apprendenti, con frequenza differente e non sempre con funzione di adeguamento alle competenze degli interlocutori. Sono infatti riscontrabili percentuali medio-alte di uso della lingua madre anche a livelli intermedi e avanzati (50% in classe B1 con studenti cinesi, 35% in classe B1 con studenti tedeschi, 30% in classe B2 con studenti olandesi, 25% in classe B2 con studenti turchi, 10% in classe C1 con studenti francesi). Nullo, invece, il ricorso a una lingua ponte, il che farebbe presupporre che DNN e studenti, come accade nella quasi totalità delle volte, abbiano in comune la stessa lingua madre.<sup>4</sup>

Il settimo parametro, anch’esso in parte atteso in riferimento ai DNN, è incentrato sulla coniazione di nuove parole, fattore che interessa 5 docenti su 12. Alcune di tali parole appaiono frutto dell’influenza della lingua madre del docente (es. “*Muscolatore*” – inglese; “*Hanno cambriolato*” – francese), altre invece della sua “fantasia” o comunque del suo tentativo di avvicinarsi, per quanto possibile, con la parola pronunciata a quella originaria italiana (es. “*Ingiallazione*” > ingiallimento, “*Gigantamento*” > aumento gigantesco). Ad ogni modo, le parole coniate (che non suscitano perplessità da parte degli studenti, nemmeno di quelli di livello B1) sono probabilmente sintomatiche di una competenza non molto avanzata della nostra lingua da parte dei DNN presi in esame dalla presente indagine.

Quest’ultima ipotesi troverebbe peraltro conferma nei dati ottenuti in relazione all’ottavo parametro, che rivela come 10 DNN su 12 producano errori di natura morfologica. Più in dettaglio, 8 DNN commettono rispettivamente 8 errori in termini di

---

4 Le percentuali sono state calcolate in base al numero di parole del docente nella LM degli studenti rispetto al numero totale di parole pronunciate dal docente durante l’intera sequenza analizzata.

“assenza di correttezza morfologica” (es. “*Rimpianto è parola nuovo*”), 2 DNN compiono in totale 3 errori in termini invece di “incertezza di correttezza morfologica” (es. “*Saltate una rega*” > saltate una riga). A proposito di tali errori, si fa presente come essi non siano seguiti in alcun caso né da reazioni da parte dei discenti, né da autocorrezioni estemporanee da parte dei docenti che li hanno compiuti.

Quanto emerge dall’analisi della griglia per ciò che concerne il nono parametro è decisamente indicativo di come quasi tutti i DNN (10 su 12, per un totale di 28 casi) affianchino alle loro parole codici non verbali, rappresentati nella quasi totalità delle videolezioni da gesti. Questi ultimi sono usati con tre funzioni differenti: la prima, per rimarcare il significato di quanto si sta dicendo, al fine di porlo maggiormente in risalto (es. “*Contrario*” + braccia che si incrociano – per un totale di 11 casi); la seconda, per far comprendere meglio la modalità di scrittura (e, dunque, anche il significato) di singole parole che si stanno dicendo (es. il docente scrive alla lavagna le parole e contemporaneamente le legge – per un totale di 7 casi), la terza, per mettere in evidenza parti del discorso (es. il docente indica con il dito parole già scritte alla lavagna – per un totale di 5 casi). Da segnalare, inoltre, il caso di 1 docente che integra il proprio linguaggio fornendo significati aggiuntivi: attraverso il ricorso ad onomatopee, egli fa seguire a 7 nomi di animali da lui pronunciati i rispettivi versi, chiedendo poi alla classe di indovinare per ciascun suono emesso l’animale corrispondente.

Se il nono parametro punta a rilevare l’eventuale presenza di parole in combinazione a codici non verbali, il decimo parametro mira invece a porre in luce se e quanti DNN usino codici non verbali in sostituzione di parole. Con riferimento alla nostra indagine, 7 DNN su 12 (per un totale di 11 casi) ricorrono a tale espediente. Di questi 7, 4 DNN utilizzano gesti esplicativi con l’obiettivo di testare il lessico della classe e al contempo stimolare una sua partecipazione allo svolgimento dell’attività (4 casi). Tali gesti risultano immediatamente comprensibili agli apprendenti di vari livelli di competenza, come si può dedurre dalle loro risposte agli stimoli forniti (es. braccia all’indietro > risposta: “*Passato*”; gesto del collo lungo > risposta “*Giraffa*”, braccia allargate e bocca gonfia > risposta: “*Grasso*”, gesto con la mano per simulare la cornetta > risposta: “*Telefonata*”). In 2 casi 2 DNN rispondono con un gesto a rispettive 2 domande poste dalla classe (pollice in alto per esprimere esattezza e scuotimento della testa per indicare negazione). In ultimo, 1 DNN indica alcune parole scritte alla lavagna, al fine di richiamarne l’attenzione e favorirne la lettura da parte della classe, agevolando così lo svolgimento dell’esercizio proposto in quel momento.

#### 4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Alla luce di quanto delineato in precedenza e grazie a un’attenta analisi delle occorrenze rintracciate tramite l’esame della banca dati in versione multimodale (video e trascrizioni), possiamo affermare che nel lessico dei DN si riscontra:

- un'alta propensione a riformulare parole o concetti che non sono stati compresi (11 casi su 12);
- l'uso frequente di interiezioni improprie (8 casi su 12);
- il ricorso nullo alla lingua ponte (LP) e molto raro è anche il caso di ricorso alla lingua madre (LM) degli apprendenti (2 casi su 12);
- un'alta frequenza di accostamento del lessico alla comunicazione non verbale - CNV (9 docenti su 12 con 17 occorrenze);
- una discreta presenza di CNV in sostituzione del lessico (7 docenti su 12 con 20 occorrenze).

Per quanto riguarda invece il lessico dei DNN abbiamo riscontrato:

- un ricorso frequente a riformulazioni (5 casi su 12);
- un alto uso di interiezioni improprie (10 casi su 12);
- un ricorso molto frequente alla lingua madre degli studenti (9 casi su 12), che tende, per ovvi motivi, a diminuire a livelli più alti;
- la coniazione di nuove parole (5 casi su 12), influenzata dalla LM;
- un'alta presenza di imprecisioni morfologiche (10 casi su 12);
- un'alta frequenza di accostamento lessico alla comunicazione non verbale CNV (10 casi su 12);
- una discreta presenza di CNV in sostituzione del lessico (8 casi su 12).

Ci auguriamo di poter proseguire il nostro studio in questo ambito di ricerca così da contribuire all'analisi del lessico e della percezione degli studenti nei confronti del *teacher talk*. In quest'ottica, le fasi di un possibile *follow up* potrebbero prevedere la somministrazione di un questionario per analizzare la percezione degli studenti nei confronti di docenti nativi e docenti non nativi e, in particolare, per un confronto più scientifico, sarebbe auspicabile trovare apprendenti che hanno seguito le lezioni di entrambe le tipologie di insegnanti.

Si potrebbero poi confrontare i risultati ottenuti dalla nostra ricerca con la *European Profiling Grid - EPG*, per stabilire il livello di sviluppo dei DN e DNN relativamente al parametro "consapevolezza linguistica". Oltre a ciò, sarebbe utile verificare l'adeguatezza del lessico utilizzato dal docente rispetto al livello di competenza degli apprendenti (in riferimento anche a ulteriori fonti come il Lessico dell'italiano parlato-LIP, il *Sillabo di italiano per stranieri*, ecc.).

L'ambito di ricerca è molto ampio e merita di essere approfondito perché utile sia per la formazione dei docenti sia per le ricadute sull'insegnamento glottodidattico e su tutti coloro che operano nel campo della didattica dell'italiano a stranieri.

## BIBLIOGRAFIA

- Arva - Medgyes 2000 = Valeria Arva - Peter Medgyes, *Native and non-native teachers in the classroom*, in «System», 28, pp. 352-372.
- Benke - Medgyes 2005 = Ezster Benke - Peter Medgyes, *Differences in teaching behavior native and non-native speaker teachers: as seen by the learners*, in «Llurda», 8, pp. 195-216.
- Bettoni 2006 = Camilla Bettoni, *Usare un'altra lingua, Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Bosisio 2010 = Cristina Bosisio, *Il docente di lingua in Italia. Linee guida per una formazione europea*, Torino, Loescher.
- Canagarajah 2007 = Suresh Canagarajah, *Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition*, in «The Modern Language Journal», 91, 1, pp. 923-939.
- Davies 2003 = Alan Davies, *The native speaker of World Englishes*, in «Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics», 6, 1, pp. 43-60.
- Davies 1991 = Alan Davies, *The native speaker in Applied Linguistics*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- De Mauro et. al. 2002 = Tullio De Mauro - Massimo Vedovelli - Monica Barni - Lorenzo Miraglia, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni diffuse fra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- Diadori 2008 = Pierangela Diadori, *Lessico di base e stile discorsivo brillante nel parlato del docente di italiano L2*, in Monica Barni - Donatella Troncarelli - Carla Bagna (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco Angeli, pp. 157-164.
- Diadori 2015 = Pierangela Diadori, *Comunicazione didattica e gestione della classe*, in Pierangela Diadori - Massimo Palermo - Donatella Troncarelli, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci, pp. 313-341.
- Diadori 2018 = Pierangela Diadori, *Punti di forza e debolezza del docente nativo. Il caso dell'italiano L2*, in «Italiano a stranieri», 23, pp. 3-8.
- Diadori - Cotroneo - Pallecchi 2007 = Pierangela Diadori - Emanuela Cotroneo - Francesca Pallecchi, *Quali studi sul parlato del docente di italiano L2? Le spiegazioni e le istruzioni orali*, in Pierangela Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Perugia, Guerra, pp. 339-354.
- Grassi 2007 = Roberta Grassi, *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra.
- Gurkan - Yuksel 2012 = Serkan Gurkan - Yuksel Yuksel, *Evaluating the contributions of native and non-native teachers to an English Language Teaching program*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 46, pp. 2951-2958.
- Jefferson 1985 = Gail Jefferson, *An Exercise in Transcription and Analysis of Laughter*, in Teun Adrianus Van Dijk, *Handbook Of Discourse Analysis*, 3, London, London Academic Press, pp. 25-34.
- La Grassa 2016 = Matteo La Grassa, *Analisi dell'input lessicale in contesti guidati di apprendimento dell'italiano L2*, in «Studi italiani di Linguistica applicata», 3, pp. 369-385.
- Lee 2000 = Isabel Lee, *Can a nonnative English speaker be a good English teacher?*, in «TESOL Matters», 10, 1, pp. 19-25.
- Liu 1999 = Jun Liu, *Nonnative English speaking professionals in TESOL*, in «TESOL Quarterly», 33, 1, pp. 85-102.
- Llurda 2004 = Enric Llurda, *Non-native-speaker teachers and English as an International Language*, in «International Journal of Applied Linguistics», 14, 3, pp. 314-323.
- Medgyes 1994 = Peter Medgyes, *The Non-native Teacher*, London, Macmillan.
- Medgyes 1992 = Peter Medgyes, *Native or not-native: who's wort more*, in «ELT Journal», 46, 4, pp. 340-349.

- Merino 1997 = Ivan Garcia Merino, *Native English-Speaking Teachers versus Non-Native English-Speaking Teacher*, in «Revista Alicantina de Estudios Ingleses», 10, pp. 69-79.
- Trifone - Giovanardi 2012 = Pietro Trifone - Claudio Giovanardi, *L'italiano nel mondo*, Roma, Carocci.
- Troncarelli 2016 = Donatella Troncarelli, *Il lessico nella lezione di lingua di italiano L2 per immigrati adulti*, in «Studi italiani di Linguistica applicata», 3, pp. 589-604.
- Villarini 2011 = Andrea Villarini, *La competenza lessicale: un viaggio tra libri di testo e parlato del docente*, in Elisabetta Jafrancesco (a cura di), *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, Firenze, Le Monnier, pp. 53-80.

## SITOGRAFIA

- European Profiling Grid – EPG*, consultabile online: <http://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-IT-web.pdf> (ultimo accesso: 07/08/2019).
- Walkinshaw - Oanh 2014 = Ian Walkinshaw - Duongthi Hoang Oanh, *Native and Non-Native English Language Teachers: Student Perceptions in Vietnam and Japan*, in «Sage Journal», consultabile online: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244014534451> (ultimo accesso: 07/09/2019).





DNN	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
video n. 1 liv. A1 - inglese			bravo (2) ottimo (1) perfetto (1)			LM inglese (95%)	"Ingiall azione" (1)	"Faccio studentessa" (1 A)	Legge + indica parole alla lavagna (3)	pollice in alto per dire "Giusto!" (3)
video n. 2 liv. A1 - spagnolo			bene (4) bravo (2)		"L'abete è una pianta" (1)	LM spagnolo (10%)	"Gigant amento" (1)	"Che fai per colazione?" (1 I)	Legge + indica parole alla lavagna (2)	indica parole alla lavagna (3)
video n. 3 liv. A1 - inglese	"Ok?" (2)	"Una cosa falsa è dire una bugia" (1)	bene (3) brava (2)				"Musco latore" (1)	"Andare nella spiaggia" (1 A)	"Abbraccio" + gesto con due braccia (2)	braccia all'indietro per indicare il passato (1)
video n. 4 liv. A2 - turco	"Fate così" (2)	"Tartaruga? È l'animale che va piano" (1)	giusto (2) perfetto (2)			LM turco (40%)		"Una femmina a chi piace" (1 A)	Nomi animali + onomatopée per i loro versi (5)	gesto del collo per rappresentare la giraffa (1)
video n. 5 liv. A2 - neerlandese			bene (2)		"Uccello" → "Pollo" (1)		"Hanno cambriolato" (1)		Scrive + legge alla lavagna nomi di animali (7)	
video n. 6 liv. A2 - coreano	"Leggi" (2)		bene (2)			LM coreano (60%)		"Le nomi diversi" (1 A)	"Per me" + mano al petto (3)	
video n. 7 liv. B1 - cinese	"Fai un esempio" (2)	"Rimpianto" → "Per esprimere occasioni mancate" (1)				LM cinese (50%)		"Rimpianto è parola nuovo" (1 A)		scuote testa per dire "No" (1)
video n. 8 liv. B1 - inglese		"Fare la corte" → "Invitare a uscire" (1)	bene (2) bravo (1)				"Tu fai sognolini?" (1)	"Vi ricordate con chi lavori?" (1 A)	"Contrario" + incrocia braccia (1)	muove dita per indicare virgolette (1)
video n. 9 liv. B1 - tedesco	"Cosa significa ?" (2)	"Domestiche" → "Della casa" (1)	molto bene (1)			LM tedesco (35%)			"Vieni qui" + gesto mano; "Aspetta" + mano aperta (2)	allarga braccia e gonfia bocca per dire "grasso" (1)
video n. 10 liv. B2 - neerlandese	"Capito ?" (2)		bene (2)			LM neerlandese (30%)		"Vorrei che prendete" (1 A)	"Pitturare" + gesto del pennello con mano; "Qui" + dito in basso (2)	
video n. 11 liv. B2 - turco						LM turco (25%)		"I diversi professioni" (1 A)	"Scattare" + gesto di scattare una foto (1)	gesto dita e mano per indicare telefonata (1)
video n. 12 liv. C1 - francese		"La furberia" → "Cerco di aggirare le regole" (1)	d'accordo (2)			LM francese (10%)		"Saltate una rega" (2 I)		