

**Matteo Santipolo**  
(Università di Padova)

## **FOLK LINGUISTICS E DIDATTICA DELLE LINGUE: EPISTEMOLOGIA DI UN RAPPORTO E PERCORSI DI RICERCA**

### *Abstract*

In the first part of this contribution, after introducing *Folk Linguistics* by defining its domain of competence, we will try to draw an outline of the advantages that can derive from its application to language teaching education from several perspectives. In the second part two case studies, set in Australia, will be presented and discussed, which should provide an example of what stated in the introductory paragraphs.

Nella prima parte di questo contributo, dopo avere introdotto la *Folk Linguistics*, definendone il dominio di competenza, tenteremo di tracciare un profilo dei vantaggi che possono derivare dalla sua applicazione alla glottodidattica da diverse prospettive. Nella seconda parte verranno presentati due studi di caso, relativi all'Australia, il cui scopo è fornire un esempio concreto di quanto affermato nei paragrafi introduttivi.

*“The folk linguistics of western man now contains various technical terms such as noun and verb; and even elaborated concepts like participle and preposition, active and passive, imperative and subjunctive find their way into everyday conversation. It must be admitted that they are not always elegantly used. A friend of mine in the public service once drafted a letter for his head of department to sign, only to have it returned for correction. In it, he had written “As soon as the contract is ready we will send you a copy of it”; this had been amended to “we will send you a copy of same”. Incensed by this barbarism, my friend complained; to which the senior official replied, in tones of shocked reproof, “But you can’t end a sentence with a proposition!”*

Halliday M.A.K., 2003/1977, “*Ideas about language*”, in Halliday M.A.K., *On Language and Linguistics*, London, Continuum

### **1. Introduzione**

Nel corso di una conferenza qualche anno fa Tullio De Mauro, uno dei più noti e apprezzati linguisti italiani, ebbe modo di osservare, non senza una discreta e motivata dose di polemica ironia, come per parlare con cognizione di causa dello spazio e di astronomia non sia condizione sufficiente (e forse, a ben guardare, neppure necessaria) quella di vivere nella Via Lattea. Analogamente il fatto di possedere un fegato e dei polmoni non implica necessariamente conoscerne l'anatomia e il funzionamento. Ma, osservava De Mauro, per qualche ragione, quando si parla di lingua pare che tutti si sentano competenti e pertanto autorizzati ad esprimere opinioni e giudizi, talvolta anche perentori, semplicemente perché ne usano (almeno) una.

La questione su chi abbia l'autorità e, soprattutto la competenza e la metacompetenza, per parlare “sulla” lingua è ovviamente complessa ed articolata, ma vorremmo qui limitarci a prendere spunto dalla provocazione di De Mauro per introdurre l'ambito e la prospettiva di analisi che sottende a questo contributo.

Si tratta, posta in questi termini, di una *opposizione binaria* tra *esperti* e *profani*. Ma chi sono gli uni e chi sono gli altri per quanto riguarda le lingue?

Tra gli *esperti* vanno sicuramente annoverati i linguisti (da qualunque prospettiva studino le lingue: teorici, applicati, acquisizionali, storici, sociolinguisti, fonologi, psico- e neuro-linguisti, ecc.), i filologi, i glottologi, i glottodidatti (che, partendo da una solida preparazione linguistica – ma in

realtà interdisciplinare. Cfr. Balboni 2012: 61-67 – riflettono sull'educazione linguistica e i percorsi per realizzarla) e pochi altri.

Tra i *profani* vi sono invece tutti coloro che non si occupano dello studio scientifico delle lingue, ma, per così dire, “si limitano” ad utilizzarle.

Esiste però, pure, una terza categoria intermedia tra le due appena individuate, che potremmo definire degli *specializzati* e che comprende chi, sebbene non studiando scientificamente le lingue e il loro mondo o il modo di insegnarle e acquisirle, ha comunque con esse un “rapporto professionale” stretto e altamente qualificato: si tratta di insegnanti di lingue, esperti e formatori delle scienze della comunicazione, *text designer*, ecc.

Quindi, più che di un sistema di opposizioni binarie si dovrebbe fare riferimento ad un sistema tripartito, con un, almeno tendenziale, crescente livello di approssimazione descrittiva a mano a mano che ci si sposta dalla categoria degli esperti a quelle degli specializzati e fino ai profani.

Ma se come abbiamo sottolineato, solo coloro che appartengono alla prima delle tre categorie sono in grado di formulare opinioni scientifiche sulla lingua, ciò non significa che le opinioni degli specializzati e dei profani non possano essere significative e istruttive di per sé e per gli stessi esperti.

Infatti, conoscere ciò che gli specializzati e i profani pensano della lingua (o, come vedremo in seguito, del modo di insegnarla. Cfr. 2), può, tra l'altro, aiutare a comprendere in maggiore profondità le dinamiche socioculturali che caratterizzano una determinata comunità di parlanti (*Speech community*) o i rapporti tra diverse comunità, a prescindere dal fatto che tali opinioni possano non avere molto o neppure alcun fondamento scientifico (cfr. Bauer – Trudgill 1998).

La disciplina che si pone “dalla parte del parlante” (specializzato o profano che sia) è la *Folk Linguistics*<sup>1</sup> (FL) che può dunque essere definita come lo studio di ciò che la gente comune pensa della lingua (cfr. Niedzielski – Preston 2003).

Già nel 1966<sup>2</sup> il linguista tedesco Henry Max Hoenigswald affermava che:

“We should be interested not only in (a) what goes on (language), but also in (b) how people react to what goes on (they are persuaded, they are put off, etc.) and in (c) what people say goes on (talk concerning language). It will not do to dismiss these secondary and tertiary modes of conduct merely as sources of error” (Hoenigswald 1966: 20)

Evidentemente il punto (c) è quello di competenza della FL.

In Italia, la FL trova un corrispondente, seppure con alcune differenze dovute alle diverse caratteristiche del contesto analizzato, negli studi di *dialettologia percettiva* (o percettiva. Cfr. anche Preston 1989 e 1999) di Corrado Grassi (1968) che si rifaceva alla scuola di Benvenuto Terracini, e che ha avuto una rinascita in occasione di un Convegno tenutosi a Bardonecchia nel maggio del 2000 (cfr. Cini – Regis 2002).

### *1.1 Perché e come studiare cosa pensa la “gente comune” delle lingue e della linguistica?*

Nella definizione epistemologica di una disciplina è fondamentale non solo individuarne gli ambiti, ma anche, per così dire, “giustificarne” l'esistenza, specie quando si tratti di una disciplina *border line*, quale appunto la FL. Di questo si sono occupati, tra l'altro, Niedzielski – Preston (2003) segnalando per lo meno quattro categorie di motivazioni:

---

<sup>1</sup> Il termine risulta pressoché intraducibile in italiano. Infatti la parola “folk”, come sottolinea Preston (2006), “[...] refers to those who are not trained professionals in the area under investigation. It does not refer to rustic, ignorant, uneducated, backward, so-called primitive, minority, isolated, marginalized, or lower-status groups or individuals”. Il termine corrisponderebbe quindi all'italiano “gente comune”, e si dovrebbe pertanto parlare di “linguistica della gente comune”, che di per sé non pare molto efficace e piuttosto ambiguo. Per questa ragione si preferisce qui utilizzare la denominazione originale in inglese.

<sup>2</sup> L'origine degli studi di FL sembra collocarsi in Giappone (anni venti del XX secolo) e in Olanda (fine anni Trenta del XX secolo). Cfr. Montgomery – Beal 2011).

- a. relativa all'etnografia del linguaggio: una completa etnografia del linguaggio non può dirsi tale senza le opinioni dei non linguisti in merito alla lingua che essi parlano, dato che la lingua è forse uno degli elementi più caratterizzanti di una data cultura;
- b. relative alla teoria linguistica: le opinioni dei parlanti di una lingua possono costituire un punto di partenza per ricerche di linguistica teorica;
- c. relative alla variazione e al cambiamento linguistico: gli atteggiamenti della "gente comune" rispetto al cambiamento e alla variazione linguistica hanno sicuramente un impatto su di essi e sulla evoluzione della lingua, ciò sebbene molto di quanto accade sia a livello subcosciente;
- d. relative alla linguistica applicata: come si può infatti immaginare di fare linguistica applicata senza conoscere le credenze linguistiche di coloro che si stanno studiando?

Nel processo di costruzione dell'epistemologia della FL, altrettanta importanza la riveste la questione della metodologia della ricerca, della quale, tuttavia, non ci occuperemo in questa sede, rimandando ai già citati Preston 1999 e Niedzielski – Preston 2003 per una trattazione diffusa e approfondita.

## 2. FL e didattica delle lingue

Al fine di meglio evidenziare le ricadute positive che un'analisi di FL può avere sulla didattica delle lingue, su analogia di quanto ormai tradizionalmente avviene per gli studi di sociolinguistica, vorremmo suggerire una categorizzazione degli studi di glottodidattica, individuando

- a. *studi micro-glottodidattici*, cioè quelli che si riferiscono alla riflessione sull'insegnamento o allo sviluppo di tecniche relative a singole strutture (morfosintattiche, fonetiche, lessicali, ecc.) o aspetti (culturali, sociopragmatici, ecc.) di una lingua;
- b. *studi macro-glottodidattici*, cioè quelli che affrontano le problematiche della didattica delle lingue da una prospettiva più ampia, epistemologica, interdisciplinare, quasi filosofica (cfr., ad esempio, Balboni 2011).

La prima tipologia di studi è spesso la diretta conseguenza della seconda, in quanto ne determina, da un lato le basi, e dall'altro le linee e direzioni di sviluppo.

Questa distinzione tra micro- e macro-glottodidattica è funzionale alla comprensione del rapporto esistente tra FL e didattica delle lingue: appare chiaro come la FL abbia una evidente ricaduta in ambito macro-glottodidattico. Basti pensare all'importanza degli atteggiamenti linguistici ai fini della conoscenza della realtà e dell'evoluzione possibile di una lingua: "Gli atteggiamenti linguistici sono una componente fondamentale dell'identità linguistica dei parlanti e costituiscono [...] un fattore molto importante per comprendere il comportamento linguistico dei parlanti (Berruto 2005: 93). Infatti un atteggiamento positivo verso una certa struttura, forma, parola (analisi di micro-FL) o verso una certa varietà, dialetto o lingua (analisi di macro-FL), e quindi, in entrambi i casi, verso chi li usa, potrà determinarne il successo; mentre un atteggiamento ostile o negativo potrà comportarne il declino o addirittura la scomparsa (e quindi anche l'insuccesso sociale di chi li usa).

Va inoltre sottolineato come esista una interdipendenza tra atteggiamenti e opinioni linguistiche: queste ultime (tendenzialmente meno stabili, più volubili e variabili) stanno alla base dei primi, li plasmano e ne costituiscono lo scheletro; d'altro canto gli atteggiamenti (specie quando condivisi da una comunità) influenzano e orientano le opinioni.

Nel rapporto tra FL e didattica delle lingue si possono a nostro avviso individuare diversi filoni di ricerca che, per comodità di analisi, possiamo dividere a seconda che abbiano come oggetto di riflessione gli insegnanti (suddivisi, a loro volta, tra insegnanti di lingue e insegnanti di discipline non linguistiche) e gli studenti.

Oggetto di riflessione è soprattutto la cosiddetta *cognition* (“cognizione”), intesa sia come il processo mentale della conoscenza, che include aspetti quali la consapevolezza, la percezione, il ragionamento e il giudizio, sia come il risultato di ciò che viene conosciuto attraverso la percezione, il ragionamento, l’intuizione.

Si fa quindi riferimento tanto alla *teacher cognition*, intesa come “[...] the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think” (Borg 2003), quanto alla *student cognition*.

Lo scopo non è solo quello di comprendere ciò che insegnanti e studenti fanno e dichiarano di credere riguardo al processo di apprendimento di una lingua o alla lingua *per se*, ma anche riconoscere che cosa pensano in merito e come prendono certe decisioni correlate all’acquisizione linguistica (Woods 1996). Credenze, atteggiamenti e opinioni vanno valutati come entità complesse, sistemi sociali, affettivi, culturali, emotivi e cognitivi intra- ed intercorrelati e dipendenti tra loro (cfr. Borg 2009; Fukami 2005; Pasquale 2011).

Nello schema sottostante riportiamo dunque, più in concreto, i temi su cui può essere condotta una ricerca di FL in ambito e con obiettivo glottodidattico.

INSEGNANTI		STUDENTI
<i>di lingue</i>	<i>di discipline non linguistiche</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• atteggiamento rispetto alla correttezza linguistica e a che cosa significhi conoscere una lingua;</li> <li>• atteggiamento rispetto al concetto di variabilità e variazione linguistica in relazione ai modelli che dovrebbero essere presi per l’insegnamento;</li> <li>• opinioni su come dovrebbe essere insegnata una lingua (e conseguente confronto con la pratica reale: ciò che gli insegnanti fanno realmente in classe)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• atteggiamenti e opinioni nei confronti di allievi bilingui la cui prima lingua non sia considerata prestigiosa dalla comunità dei parlanti la seconda lingua;</li> <li>• studiare e apprendere una lingua è uguale/diverso ad apprendere qualunque altra disciplina?;</li> <li>• opinioni riguardo al proprio ruolo rispetto all’acquisizione della lingua locale da parte di allievi stranieri presenti in classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opinioni sul che cosa sia una lingua e cosa significhi conoscerla;</li> <li>• opinioni su come dovrebbe essere insegnata una lingua, su quali aspetti dovrebbero ricevere maggiore attenzione (grammatica, pronuncia, lessico, correttezza formale, dimensione culturale, ecc.), sul tipo di metodologie che dovrebbero essere impiegate;</li> <li>• studiare e apprendere una lingua è uguale/diverso ad apprendere qualunque altra disciplina?;</li> <li>• quali sono le analogie e le differenze tra apprendere la L1 e una L2/LS?;</li> <li>• in merito alla propria L1, quali sono le strutture corrette/moderne e/o quelle che dovrebbero essere insegnate?;</li> <li>• opinioni sulla lingua – e la cultura – oggetto di studio (bella o brutta, facile o difficile, utile o inutile, ecc.)</li> </ul>

Analizzeremo ora nel dettaglio ciascuno dei temi presentati sinteticamente nello schema, sottolineandone le ricadute positive dal punto di vista glottodidattico.

- *Insegnanti di lingue:*

- atteggiamento rispetto alla correttezza linguistica e a che cosa significhi conoscere una lingua: comprendere che cosa un insegnante di lingua intenda per correttezza linguistica e che cosa significhi conoscere una lingua può servire a capire se nella sua attività didattica darà maggiore importanza alla *accuracy* o alla *fluency*, quali approcci deciderà di adottare a parità di livello di formazione glottodidattica e quali saranno i criteri di valutazione dell'*output* degli allievi;
- atteggiamento rispetto al concetto di variabilità e variazione linguistica in relazione ai modelli che dovrebbero essere presi per l'insegnamento: strettamente correlato al punto precedente, questo tema servirà a valutare quale scelta farà l'insegnante di fronte all'opzione tra modelli di tipo più prescrittivistico e tradizionale oppure più innovativi. A titolo esemplificativo, si pensi alla possibilità nella didattica dell'italiano L2/LS (ma il discorso dovrebbe valere anche per l'italiano L1) di insegnare l'"imperfetto di cortesia" ("Volevo un etto di prosciutto crudo, per favore."), oppure solo il più formalmente "corretto" condizionale presente (cfr. Santipolo 2007);
- opinioni su come dovrebbe essere insegnata una lingua (e conseguente confronto con la pratica reale, ciò che gli insegnanti fanno realmente in classe): un'analisi di questo tipo è stata condotta da Balboni – Santipolo (2003), relativamente alle credenze e alla pratica dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera in oltre 40 paesi. È emerso che spesso a una dichiarazione di convincimento non abbia corrisposto una didassi di uguale matrice e impostazione. Alcuni docenti, ad esempio, si sono dichiarati sostenitori di approcci umanistico-affettivi e comunicativi, salvo poi indicare tra le tecniche più impiegate in classe la traduzione ed attività strutturalistiche (tipo "Volgi al...").

- *Insegnanti di discipline non linguistiche:*

- atteggiamenti e opinioni nei confronti di allievi bilingui la cui lingua materna non sia considerata prestigiosa dalla comunità dei parlanti la lingua dominante nella comunità: parafrasando una nota massima di George Orwell si potrebbe dire che "Tutte le lingue sono uguali, ma alcune sono più uguali di altre". Per coloro che hanno questo atteggiamento un bambino bilingue *in fieri* italiano/inglese andrà incoraggiato a preservare entrambi gli idiomi, mentre a un bambino *in fieri* bilingue italiano/farsi potrà essere consigliato di non usare il farsi in famiglia in quanto esso "potrebbe rallentare il processo di acquisizione dell'italiano". Ciò a dispetto della ormai ampiamente condivisa e riconosciuta *Ipotesi dell'interdipendenza linguistica* di Jim Cummins (1979).
- studiare e apprendere una lingua è uguale/diverso ad apprendere qualunque altro disciplina: spesso non si riconosce la specificità del processo di acquisizione delle lingue ritenendole uguali a qualunque altra "materia" scolastica;
- opinioni riguardo al proprio ruolo rispetto all'acquisizione della lingua da parte di allievi stranieri presenti in class: è ancora scarsa la consapevolezza del ruolo che anche gli insegnanti di materie non linguistiche hanno nell'acquisizione della lingua "locale" da parte di allievi stranieri, specie in relazione alla CALP (Cummins 1979a e 1979b; Cummins – Swain 1986).

- *Studenti:*

- opinioni sul che cosa sia una lingua e cosa significhi conoscerla: ha a che fare con le aspettative future degli studenti, con che cosa sperano e si attendono di apprendere (ad

- esempio strutture grammaticali o strumenti di comunicazione e comprensione culturale o autopromozione e socializzazione);
- opinioni su come dovrebbe essere insegnata una lingua, su quali aspetti dovrebbero ricevere maggiore attenzione (grammatica, pronuncia, lessico, correttezza formale, dimensione culturale, ecc.), sul tipo di metodologie che dovrebbero essere impiegate: ciò, come nel punto precedente, riguarda le aspettative relative, però, a ciò che dovrebbe avvenire in classe, alla didassi che dovrebbe essere adottata dall'insegnante secondo l'allievo.
  - studiare e apprendere una lingua è uguale/diverso ad apprendere qualunque altra disciplina?: anche quest'aspetto si riferisce alla metodologia, ma in una riflessione interdisciplinare e comparativa. È correlato ai due punti precedenti.
  - quali sono le analogie e le differenze tra apprendere la L1 e una L2/LS?: un confronto sugli atteggiamenti verso i processi di acquisizione della L1 e della L2/LS aiuta a comprendere meglio il percorso che si sta seguendo, a diventare consapevoli e quindi protagonisti della propria formazione;
  - in merito alla propria L1, quali sono le strutture corrette/moderne e/o quelle che dovrebbero essere insegnate?: come già osservato per gli insegnati di lingue, l'atteggiamento positivo, negativo o possibilista rispetto a una certa struttura (fonetica, grammaticale, lessicale, culturale, ecc.) della propria L1 può stare alla base della variazione e del cambiamento linguistico. Comprenderlo aiuterà l'insegnante nella costruzione di un curriculum e di un syllabus che siano quanto più *utili ed usabili* (cfr. Santipolo – Di Siervi 2010; Santipolo 2007). Si tratta di una riflessione di micro-FL;
  - opinioni sulla lingua – e la cultura – oggetto di studio (bella o brutta, facile o difficile, utile o inutile, ecc.): ha a che vedere con la motivazione allo studio, ed è quindi imprescindibile. Si tratta di una riflessione di macro-FL.

Altra ricaduta positiva di grande rilevanza formativa della *student cognition* riguarda la *competenza glottomatetica* che Balboni (1999: 47-48) definisce in questi termini:

“Questo è il termine classico per indicare concetti quali ‘autonomia dell'apprendimento’ oppure ‘imparare ad imparare’, calcati su espressioni inglesi.

La competenza glottomatetica permette all'allievo due operazioni, una sincronica attraverso il meccanismo del transfer, per cui utilizza per una disciplina conoscenze o abilità di acquisizione che ha fatto proprie in altre discipline, e una diacronica, per cui il fatto di aver studiato una lingua insegna a proseguire per tutta la vita sia nel perfezionamento di quella lingua sia nell'acquisizione più agevole di altre lingue [...]”.

Infatti, portare ad un livello di piena consapevolezza la sfera delle emozioni e degli atteggiamenti che si hanno da un lato verso la lingua che si sta studiando e, dall'altro, verso i percorsi da seguire per apprenderla, oltre ad essere pienamente coerente coi principi che stanno alla base di tutti gli approcci di matrice umanistico-affettiva, garantisce altresì un più ampio spettro di possibilità e occasioni di successo e pertanto, in ultima istanza, di *autopromozione*.

Vale però la pena sottolineare qui una differenza proposta da Niedzielski e Preston (2003: 302) per la sua rilevanza nel rapporto tra FL e didattica delle lingue, cioè quella tra due diverse tipologie di metalingua:

- Metalingua 1: si riferisce al discorso di FL esplicito e cosciente, ossia le opinioni dirette degli informatori;
- Metalingua 2: le credenze della gente comune che giacciono al di sotto delle dichiarazioni palesi.

Questa stessa distinzione può facilmente e opportunamente essere applicata all'analisi di FL relativa alla didattica delle lingue, dato che anche il "non detto" (ossia le metalingua 2), può avere una sua rilevanza per le scelte sul che cosa fare in classe e sul come farlo.

Per concludere questa riflessione sul contributo che la FL può dare agli studi di glottodidattica, considerato che, seppure la FL sia di difficile collocazione tra le diverse discipline (dato che implica analisi antropologiche, sociologiche, psicosociali, ecc. Cfr. Montgomery – Beal 2011), è perlopiù riconoscibile come linguistica applicata, potremmo affermare che il suo impiego nell'ambito dell'educazione linguistica è descrivibile come "linguistica applicata *applicata*" (*Applied Linguistics applied*).

### 3. Studi di caso

Per meglio chiarire quanto illustrato nei paragrafi precedenti presenteremo e discuteremo ora i risultati di due ricerche condotte di recente nell'ambito della FL applicata alla glottodidattica.

I due studi di caso, tra loro correlati, rientrano, in particolare, nell'ambito dell'ultima categoria di contributi che la FL può dare alla glottodidattica descritta nel paragrafo precedente, vale a dire quella relativa a opinioni sulla lingua – e la cultura – oggetto di studio (bella o brutta, facile o difficile, utile o inutile, ecc.).

#### *Contesto:*

Le ricerche sono state condotte in Australia nel 2010 durante un soggiorno come *visiting professor* presso l'Università di Melbourne ed hanno riguardato gli studenti – e qualche docente – della facoltà di lingue di tale Università e della Università di Sydney. I risultati sono poi stati presentati a Pechino nel 2011 in occasione del *16th Congress of Applied Linguistics*.

#### *Scopi:*

Le ricerche miravano a valutare come gli australiani percepiscono, da un lato la loro propria varietà di inglese nel rapporto con altre varietà standard internazionali più ampiamente riconosciute quali lo Standard British English e l'American English; e dall'altro, in considerazione della lunga tradizione di immigrazione italiana in Australia (cfr. Bettoni 1985, 1992, 2006; Gallina 2011; Rubino 1992, 2003), come studenti australiani di italiano, sia di origine italiana che no, "percepiscono" oggi la lingua e la cultura italiane.

La comprensione di tali atteggiamenti ha almeno due effetti con attinenza glottodidattica:

- a. per quanto riguarda l'inglese aiuta a comprendere quanto coesa sia l'identità sociolinguistica della comunità dei parlanti analizzata e quale grado di consapevolezza abbia della propria varietà, al punto di decidere se utilizzarla o meno come modello nell'insegnamento dell'inglese a stranieri;
- b. per quanto riguarda l'italiano come lingua etnica o seconda può aiutare l'insegnante a definire su quali aspetti puntare nella individuazione dei contenuti da inserire nel syllabo e nel curriculum al fine di fornire modelli utili ed usabili e/o che aiutino a superare eventuali pregiudizi e stereotipi, tanto positivi quanto negativi, a fornire insomma, un'immagine quanto più veritiera possibile della realtà italiana.

#### *Metodologia e numero di risposte ottenute:*

Sono stati ideati e distribuiti (sia in forma cartacea sia in forma digitale) due questionari (cfr. Appendice 1 e Appendice 2).

In particolare, il questionario sull'inglese era diviso in quattro parti:

- Part 1 – General information*
- Part 2 – World English*
- Part 3 – Australian English*
- Part 4 – English as a foreign language*

Mentre quello sull'italiano presentava tre sezioni:

- Part 1 – General information*
- Part 2 – Attitudes towards Italy and Italian culture*
- Part 3 – On the Italian language*

La prima delle quali mirava anche a riconoscere eventuali studenti di origine italiana. Entrambi i questionari prevedevano alla fine uno spazio per eventuali commenti. È pervenuta la seguente quantità di risposte:

Inglese:

- Melbourne: 20 (Maschi: 5; Femmine: 15)
- Sydney: 20 (Maschi: 3; Femmine: 13)

Italiano:

- Melbourne: 23 (Maschi: 5; Femmine: 18)
- Sydney: 15 (Maschi: 4; Femmine: 11)

*Analisi dei dati:*

Presentiamo in questa sezione i grafici riassuntivi dei dati raccolti, fornendo quindi un loro commento.

INGLESE:

*Grafico 1*

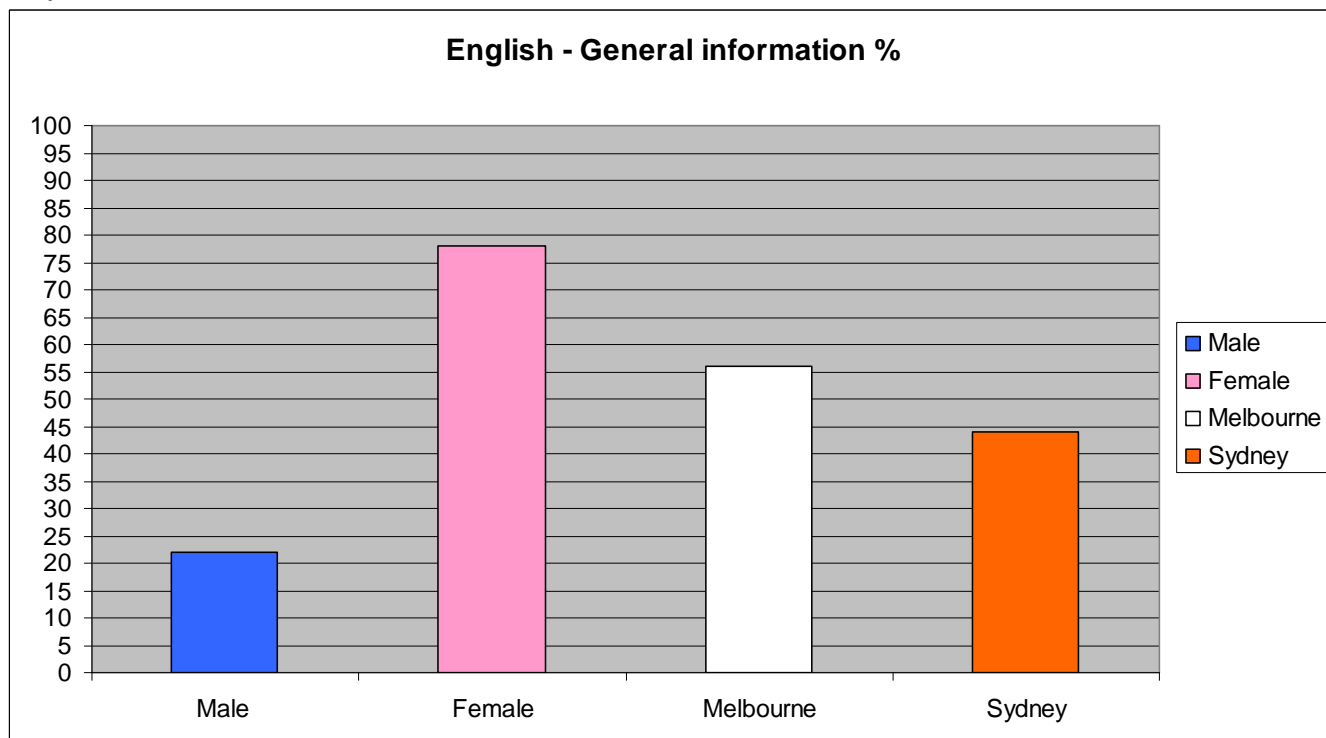


Grafico 2

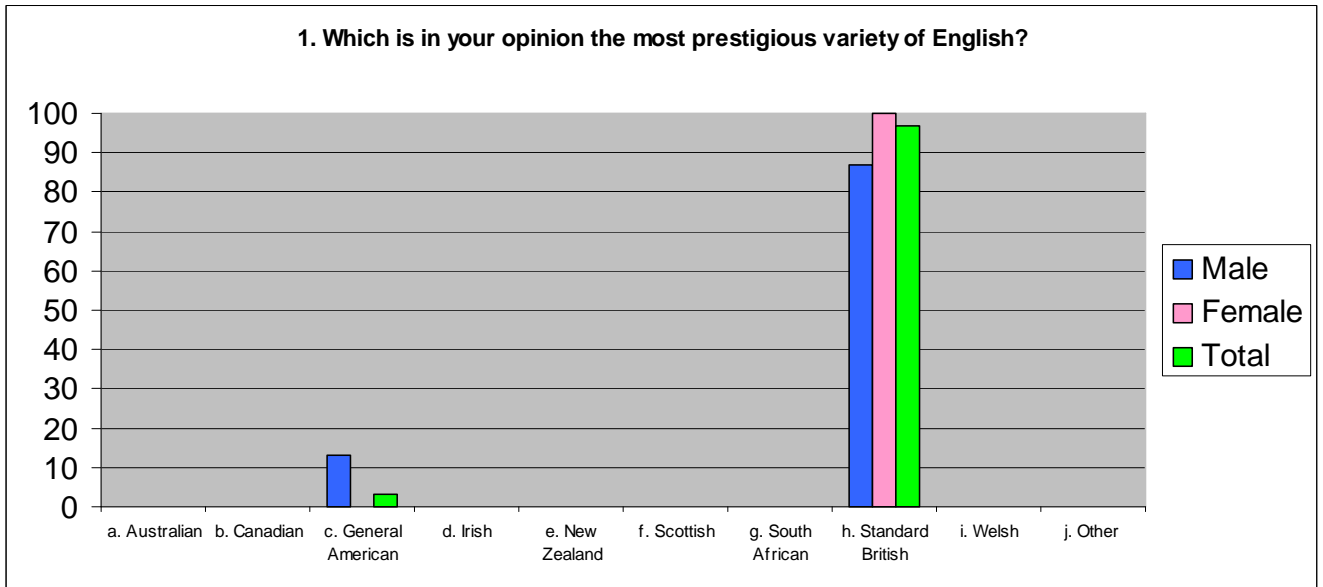


Grafico 3

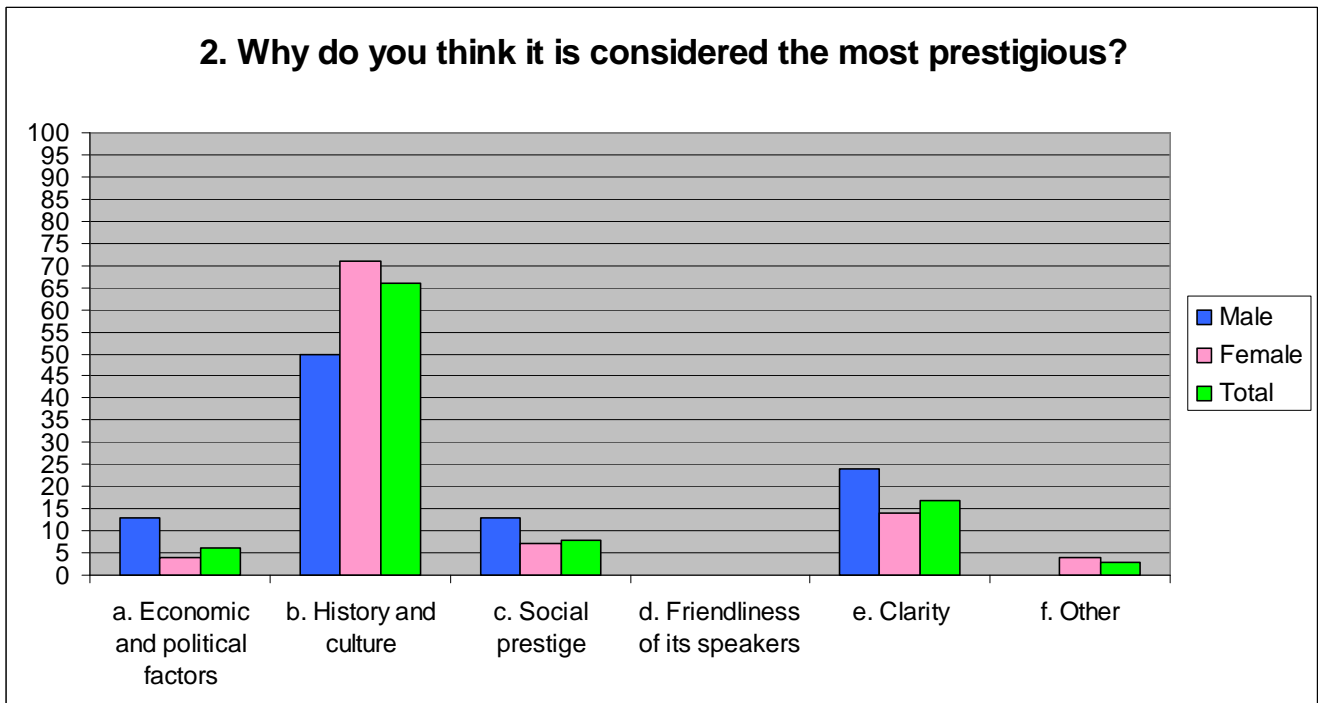


Grafico 4

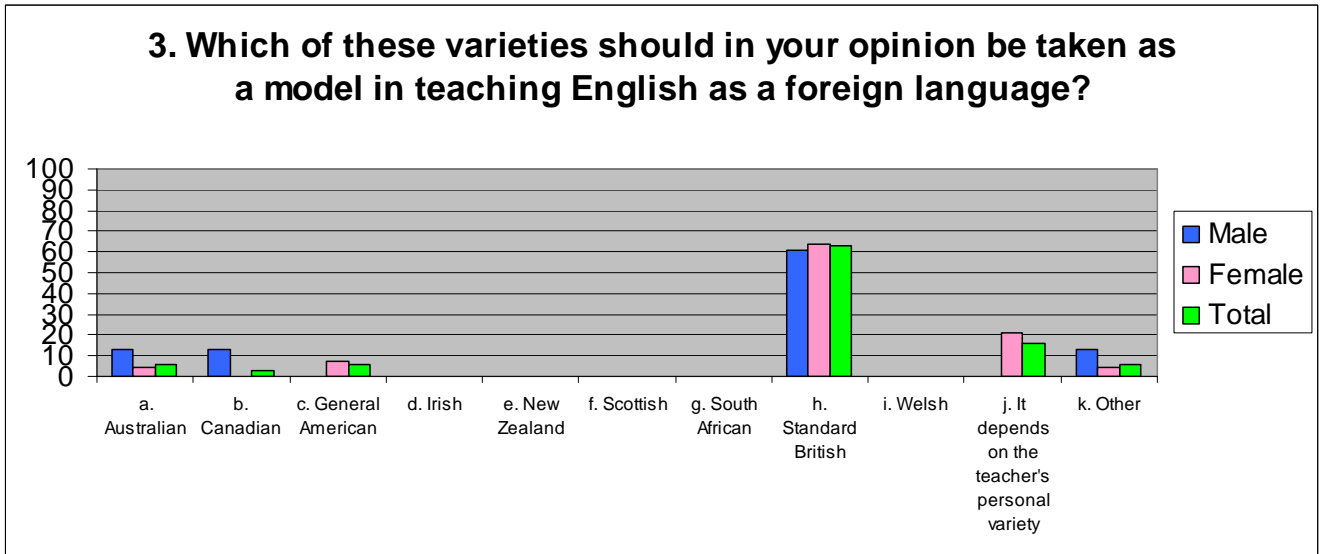


Grafico 5

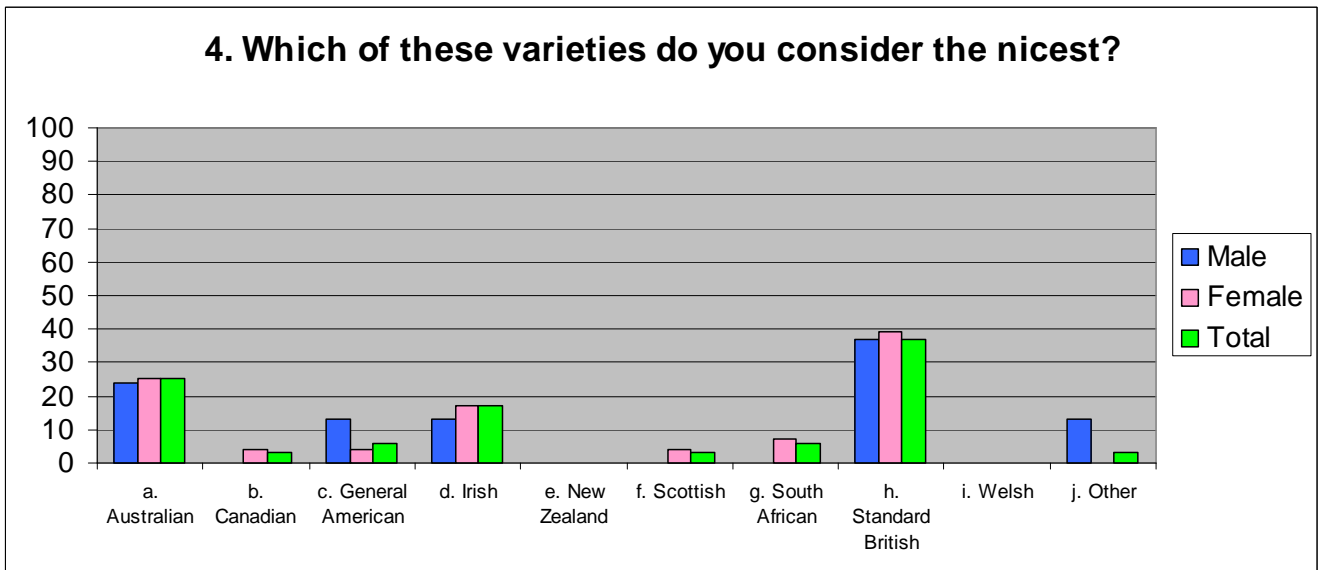


Grafico 6

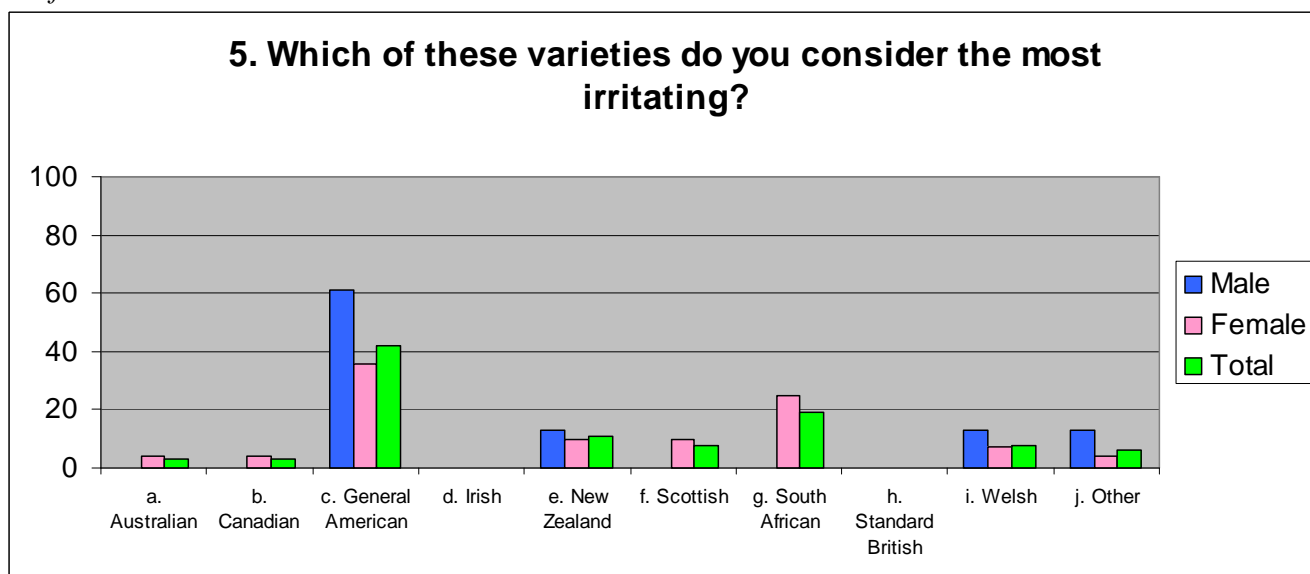


Grafico 7

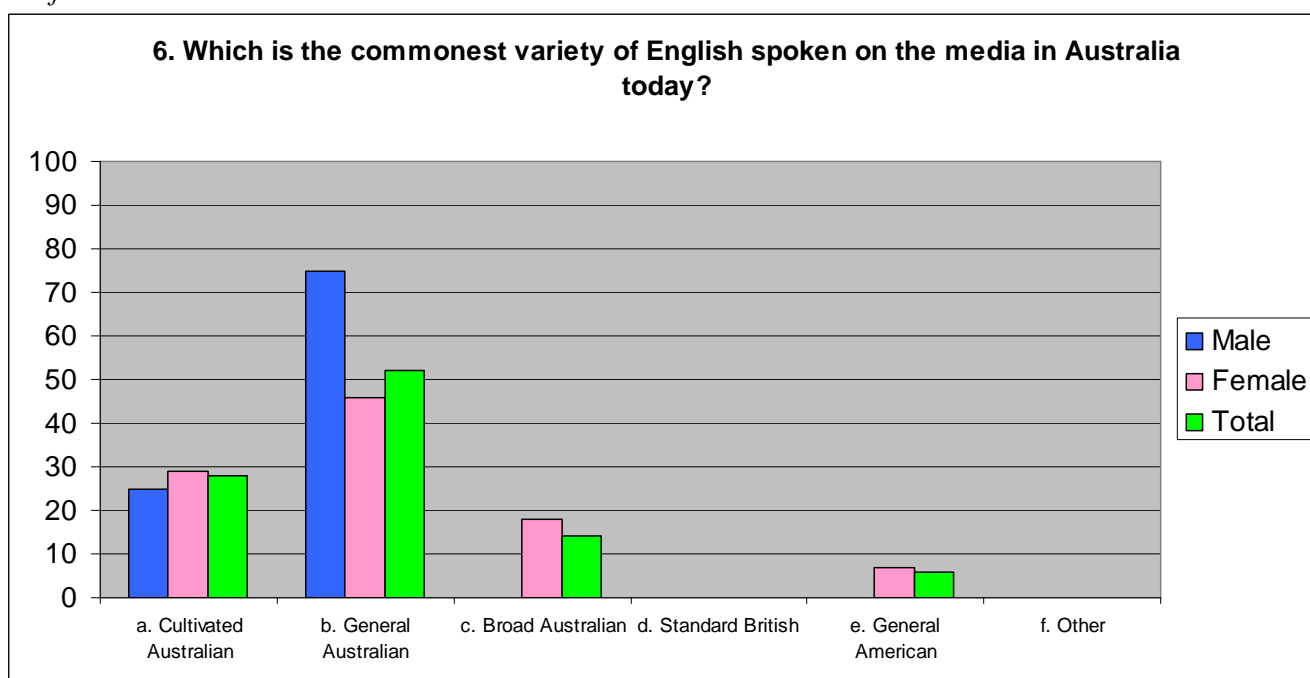


Grafico 8

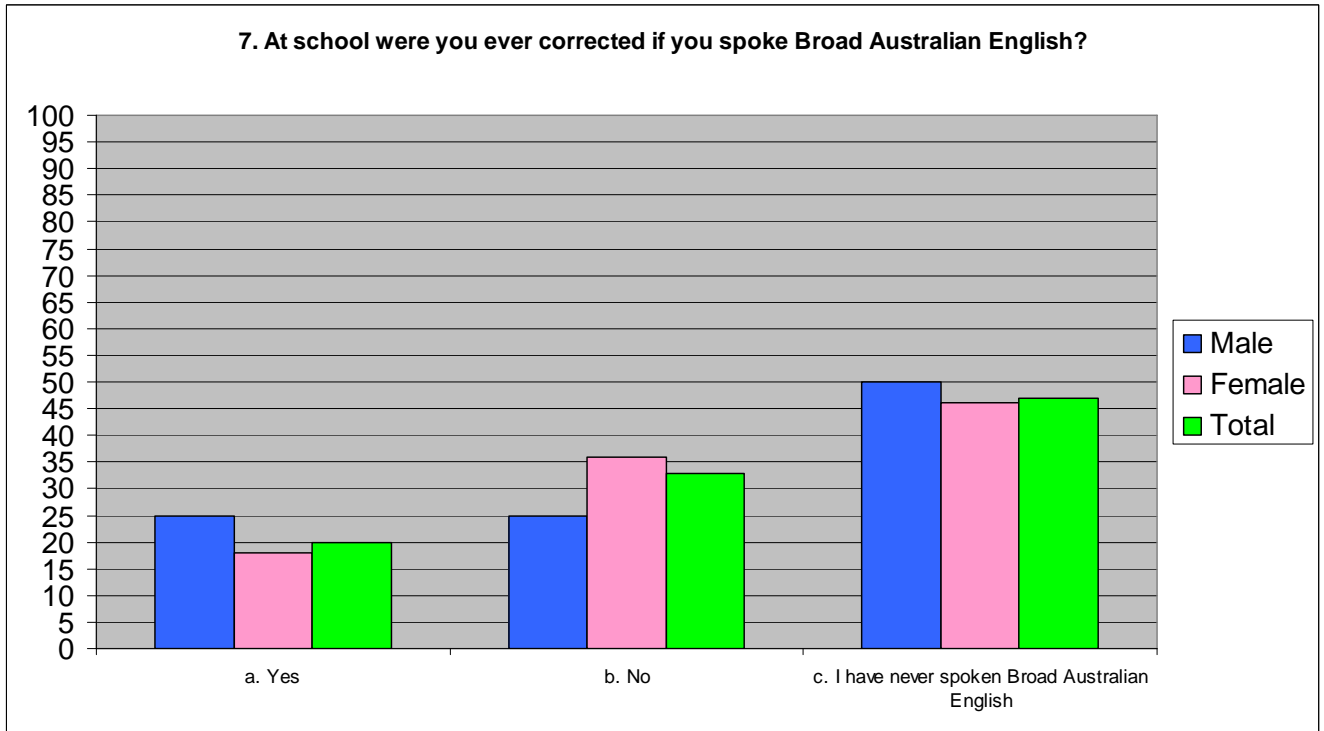


Grafico 9

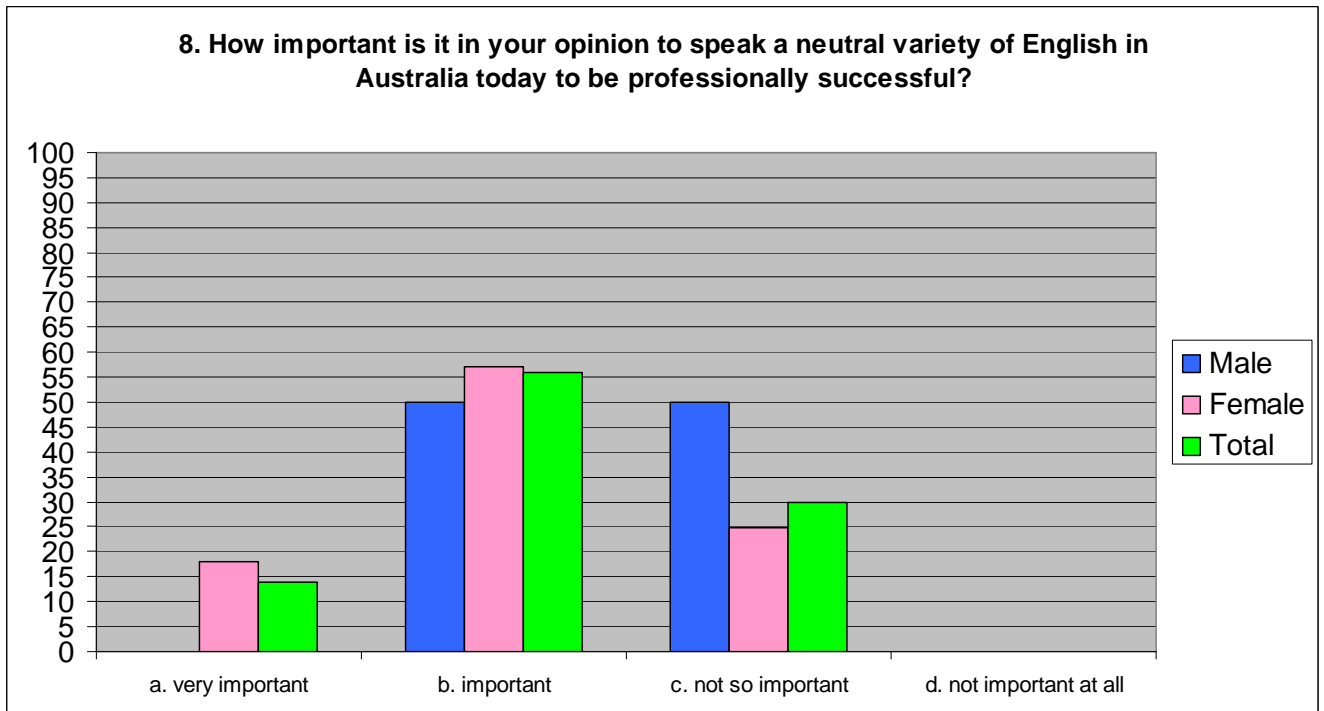


Grafico 10

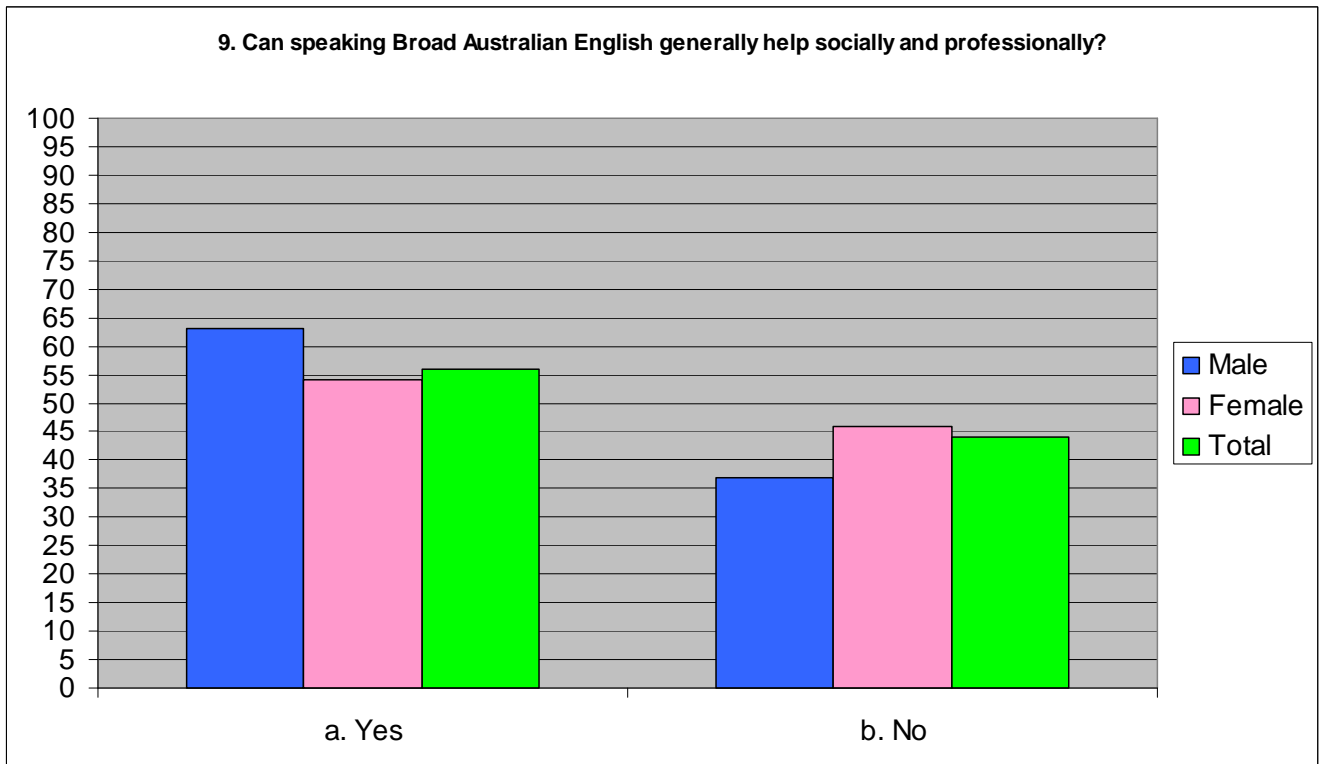


Grafico 11

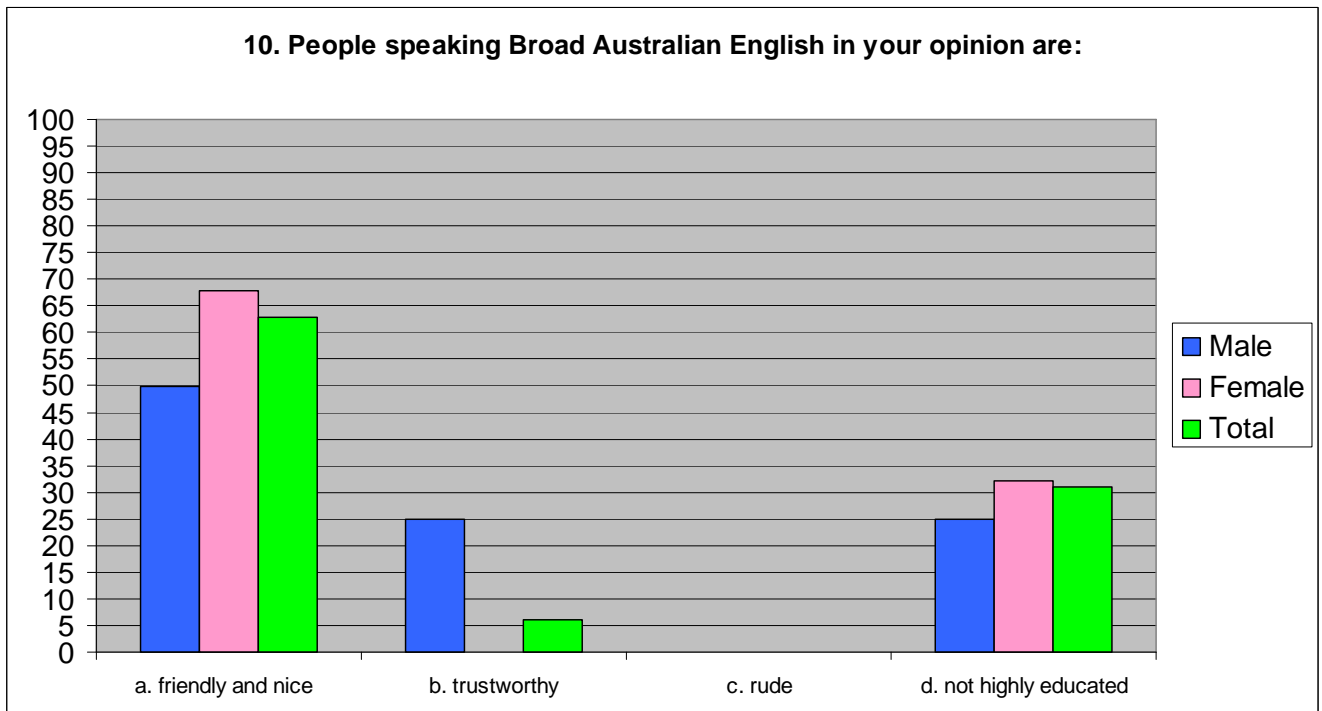


Grafico 12

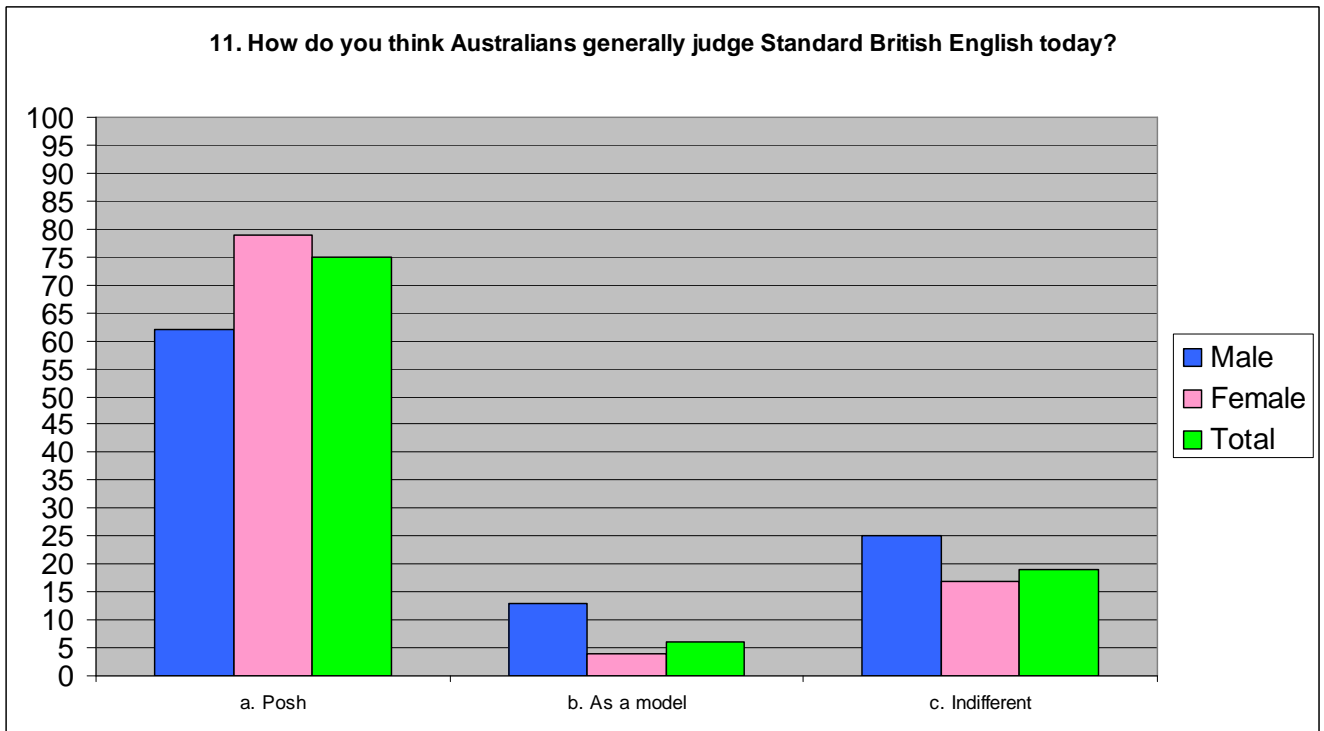


Grafico 13

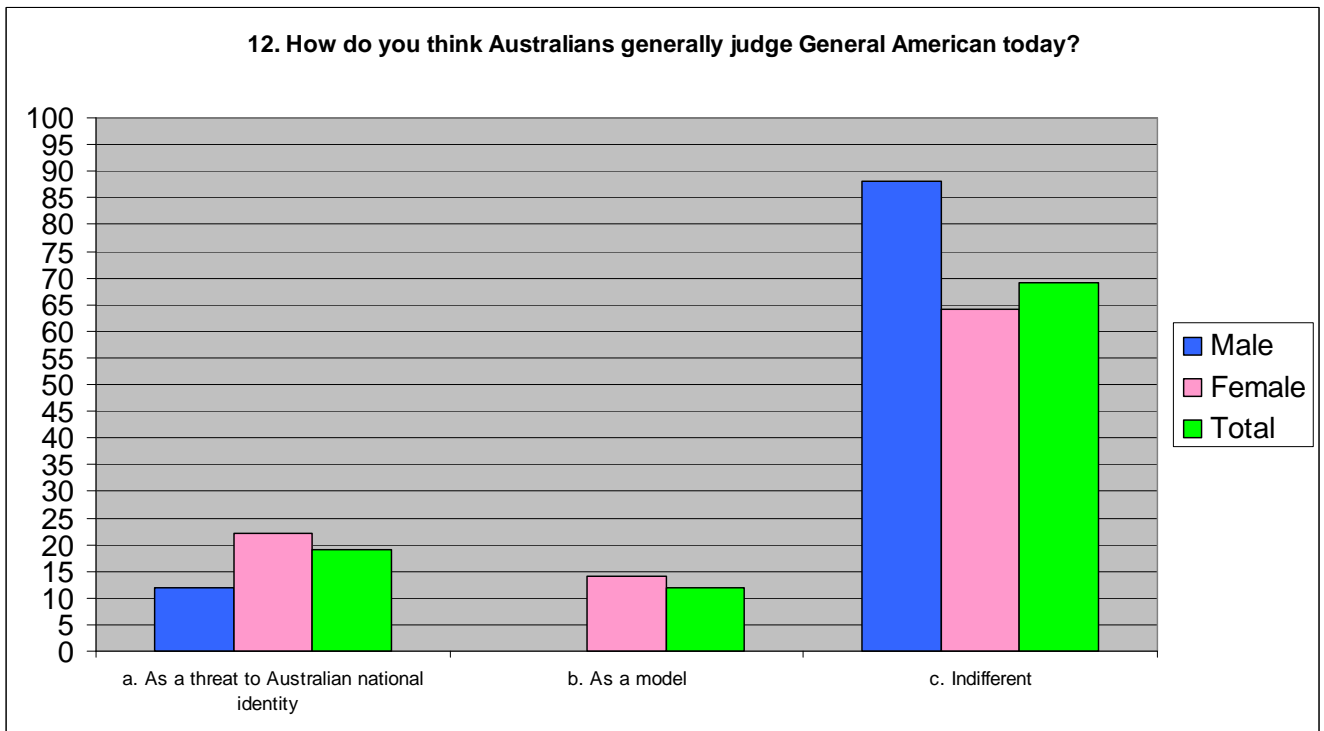


Grafico 14

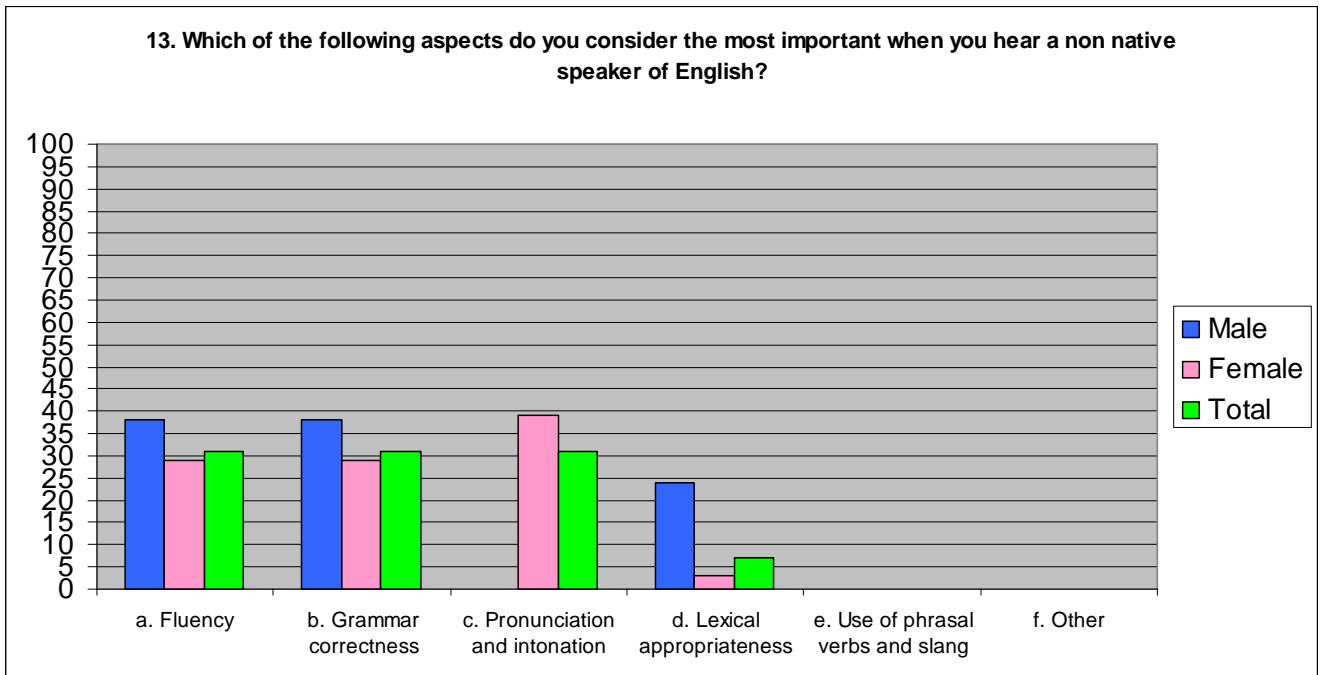
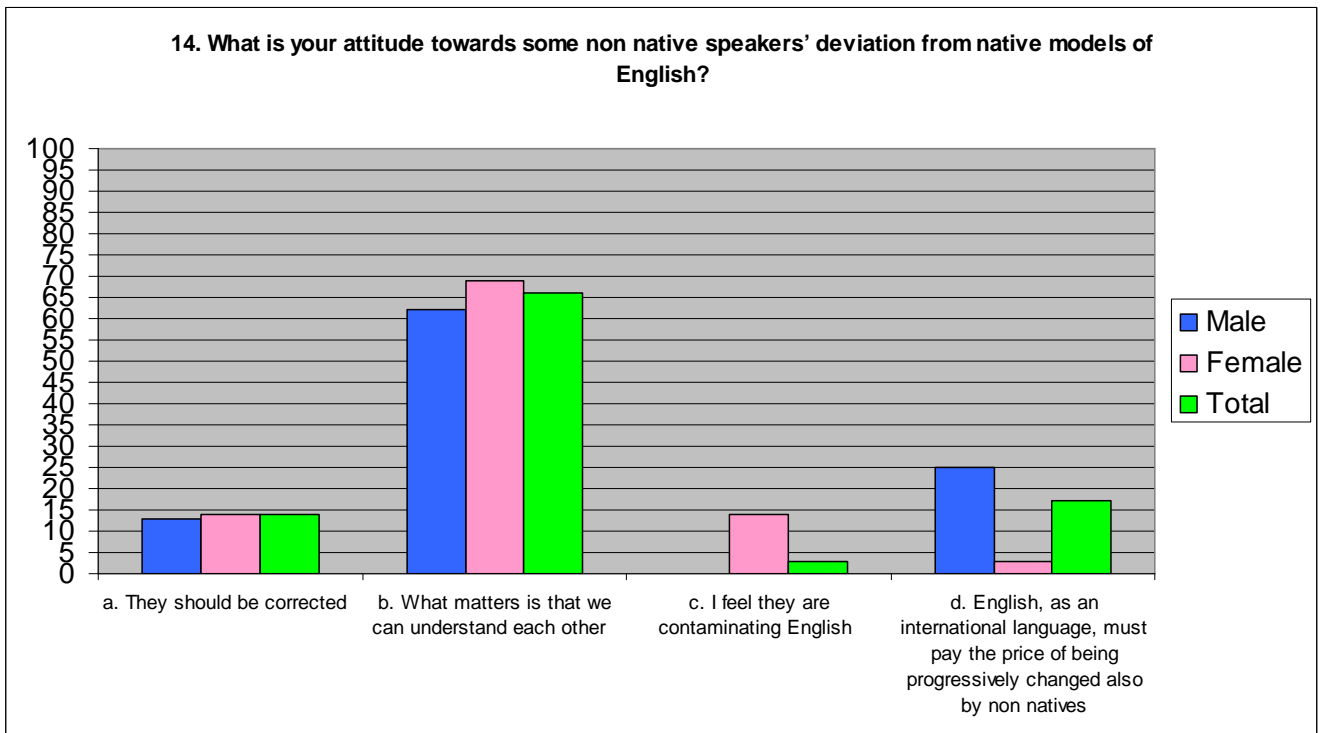


Grafico 15



*Commento:*

La grande maggioranza degli informatori pensa che lo Standard British English sia ancora la varietà più prestigiosa di inglese, seguita, a grande distanza dall'inglese americano, che viene però valutato positivamente solo dagli uomini (Grafico 2).

Il prestigio viene correlato soprattutto alla storia e alla cultura, seguito da un certo grado di chiarezza. I fattori economici e politici sono indicati come importanti solo da coloro che scelgono l'inglese americano quale varietà di maggior prestigio (Grafico 3).

Anche per quanto riguarda la didattica dell'inglese come lingua straniera vi è una netta prevalenza di coloro che pensano che il modello di riferimento dovrebbe essere lo standard britannico. Ciononostante il contesto in cui l'inglese è insegnato sembra influenzare la scelta, come emerge dai commenti alla risposta k. (other). Non emergono grosse differenze tra uomini e donne (Grafico 4).

Per quanto riguarda invece la "bellezza" delle varietà, lo standard britannico precede quello australiano, rivelando un grado significativo di autostima sociolinguistica impensabile una cinquantina di anni fa. Al terzo posto si colloca l'inglese irlandese, forse per via del *background* familiare di molti australiani (Grafico 5).

Il grafico 6 ci mostra come all'estremo opposto di questa valutazione positiva, si collochi inconfutabilmente quale varietà percepita come più irritante l'inglese americano<sup>3</sup>, dato che potrebbe essere messo in relazione con quello che emerge dal grafico 7, ossia che a detta degli informatori, questa è anche la varietà più presente nei media australiani subito dopo quelle autoctone. Al secondo posto tra le varietà più irritanti troviamo l'inglese sudafricano. Di questo risultato si potrebbe tentare una interpretazione sociolinguistica in questi termini: la nostra ricerca è stata condotta a Melbourne e Sydney, vale a dire due tra le città australiane in cui il rugby è vissuto in modo molto sentito. Considerata la rivalità sportiva tra Australia e Sudafrica si potrebbe pensare che il giudizio negativo rispetto alla varietà sudafricana sia, anche per i non necessariamente sportivi, correlato a un immaginario collettivo derivato dal mondo del rugby. Questa ipotesi sarebbe peraltro avvalorata anche dal fatto che la terza varietà più irritante è l'inglese della Nuova Zelanda, altro paese con cui l'Australia ha una forte rivalità, anche se in questo caso intervengono sicuramente anche fattori di natura sociale (forte immigrazione dalla Nuova Zelanda).

Entrando nel merito dell'inglese australiano, la grande maggioranza dei rispondenti al questionario dichiara di non parlarne la varietà più estrema (*Broad Australian English*). Tuttavia, coloro che lo parlavano a scuola sostengono di non essere mai stati corretti, rivelando con ciò, presumibilmente, una sorta di velato senso di identità, un prestigio celato associato ad esso (Grafico 8).

Questo, apparentemente, contraddice quanto emerge dalla domanda n. 8 del questionario, in cui la neutralità dell'accento (risposte a. e b.) è generalmente considerata rilevante e significativa per il successo professionale, soprattutto dalle donne, come era peraltro prevedibile, data la nota tendenza delle donne ad essere più "standard directed" (Grafico 9).

Ciò detto, ad ogni modo, il *Broad Australian English* sembra godere ancora di un discreto prestigio celato, manifestando la sua importanza come mezzo di identificazione (Grafico 10).

Chi parla questa varietà viene considerato da un lato amichevole e simpatico, ma, dall'altro, anche con un basso livello di scolarizzazione. Mentre nessuno ritiene i parlanti di *Broad Australian English* volgari. Interessante che per gli uomini vi sia anche un'associazione con l'affidabilità (Grafico 11).

Le due principali varietà di riferimento internazionali, lo *Standard British English* e il *General American* sono valutate in modi molto differenti. Mentre il primo è ritenuto, per quanto positivo, comunque snob e suona innaturale sulla bocca di un australiano; il secondo, invece, appare perlopiù indifferente. Queste due domande sembrano contraddire quanto emerso dalla prima parte del questionario. Tale contraddizione può essere spiegata come la conseguenza di un riconoscimento

---

<sup>3</sup> A tal proposito sarebbe però interessante analizzare quanti americanismi effettivamente gli informatori utilizzano nel loro inglese quotidiano.

subcosciente del ruolo che l'inglese americano gioca sulla scena internazionale, a dispetto del ruolo che gli informatori attribuirebbero all'inglese britannico (Grafici 12 e 13).

Per quanto riguarda l'inglese come lingua straniera, la *fluency* e la correttezza grammaticale sono considerate molto importanti sia dagli uomini che dalle donne, mentre i loro atteggiamenti cambiano in relazione alla fonologia (più importante per le donne) e al vocabolario (più importante per gli uomini) (Grafico 14).

Sia gli uomini che le donne sembrano avere una visione pragmatica del ruolo dell'inglese come lingua internazionale. Le donne, tuttavia, appaiono essere leggermente più "conservative" relativamente al ruolo dei modelli nativi (Grafico 15).

## ITALIANO

Grafico 16

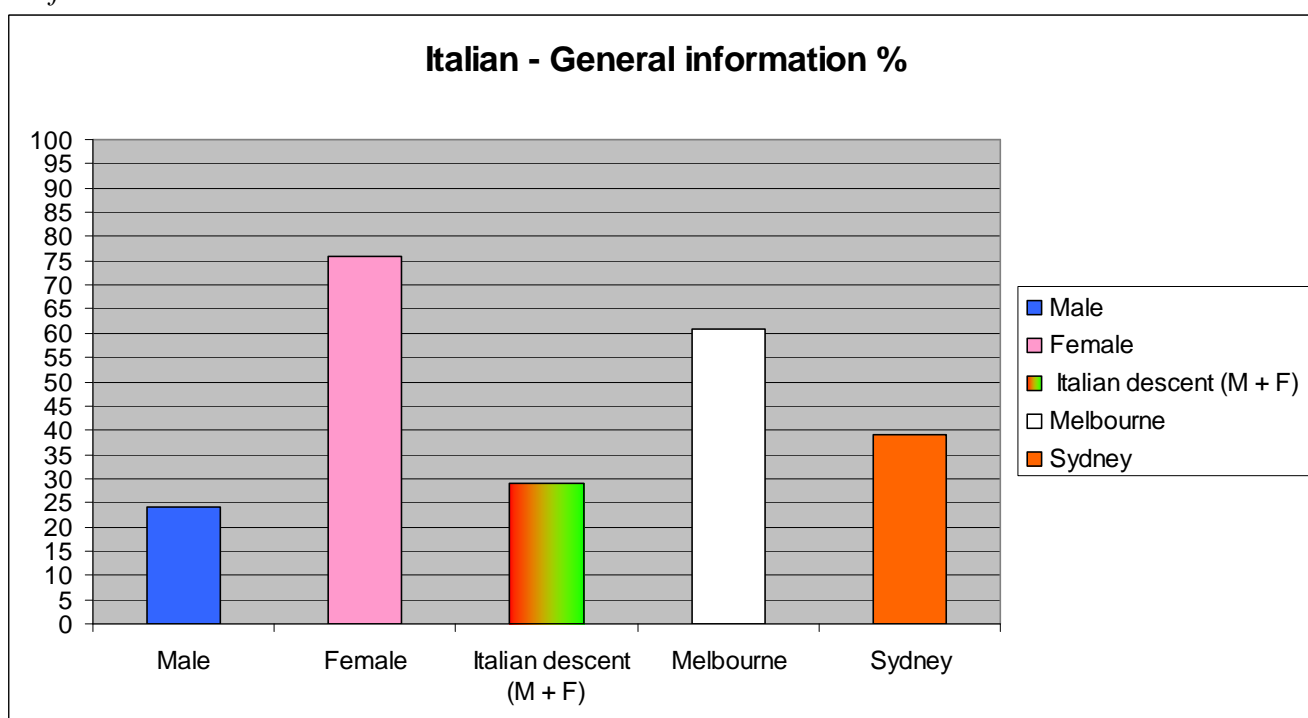


Grafico 17

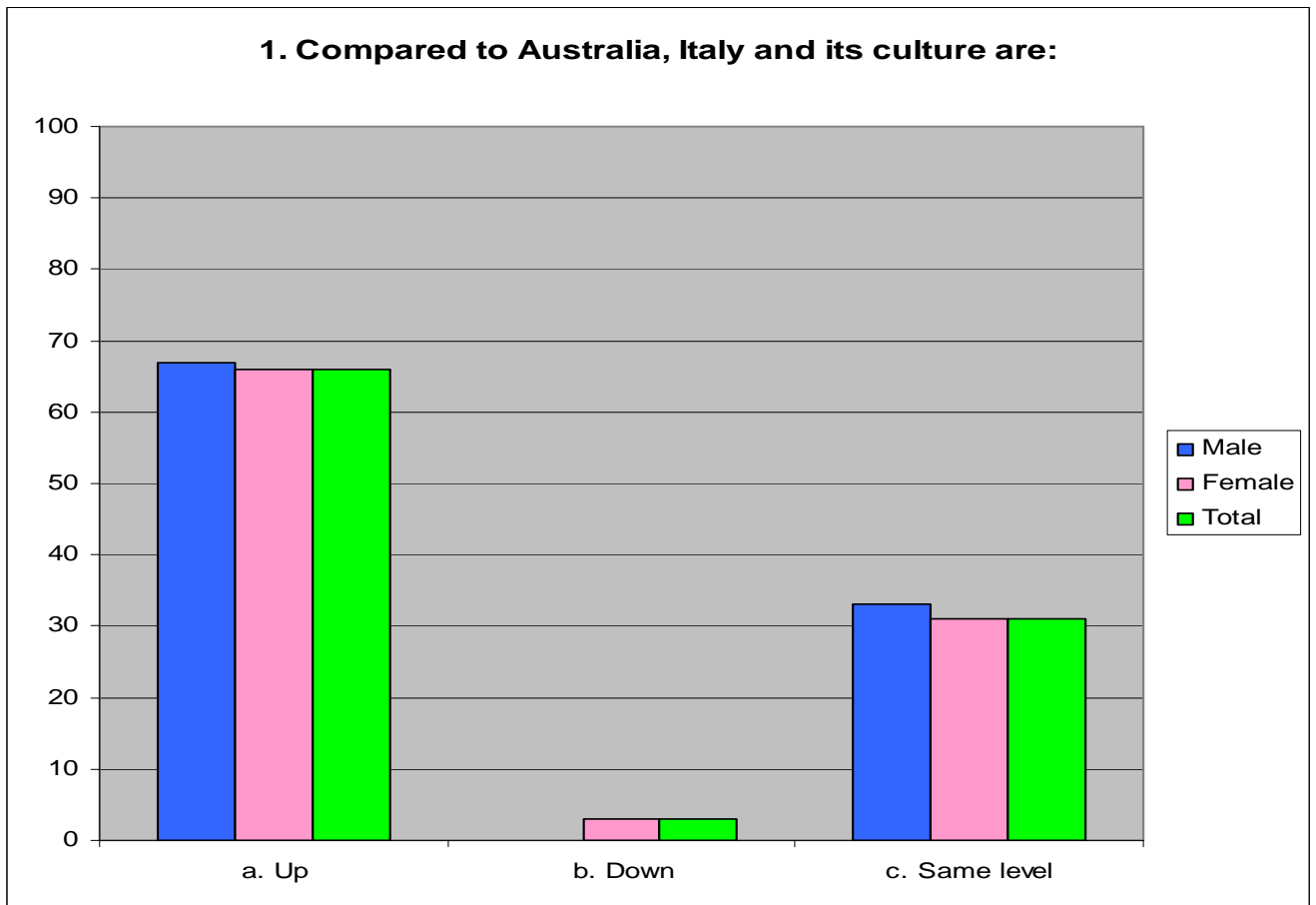


Grafico 18

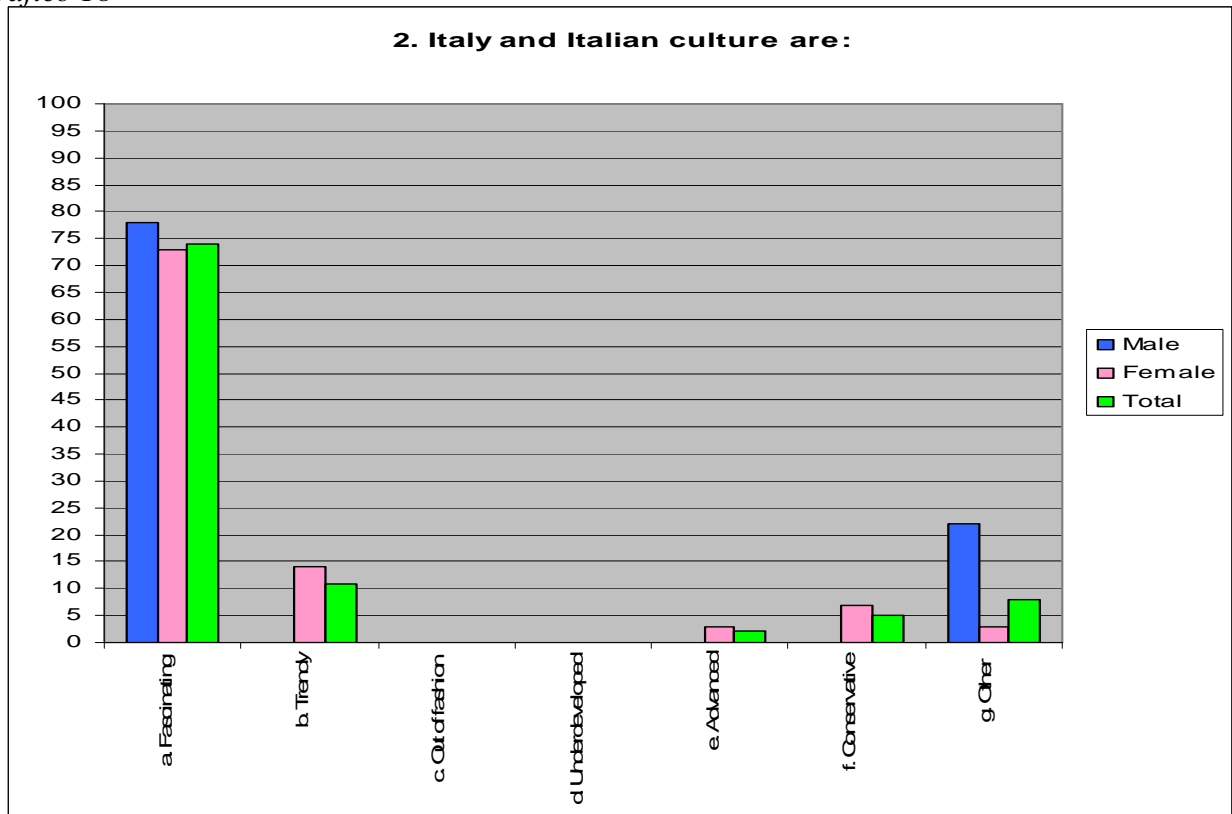


Grafico 19

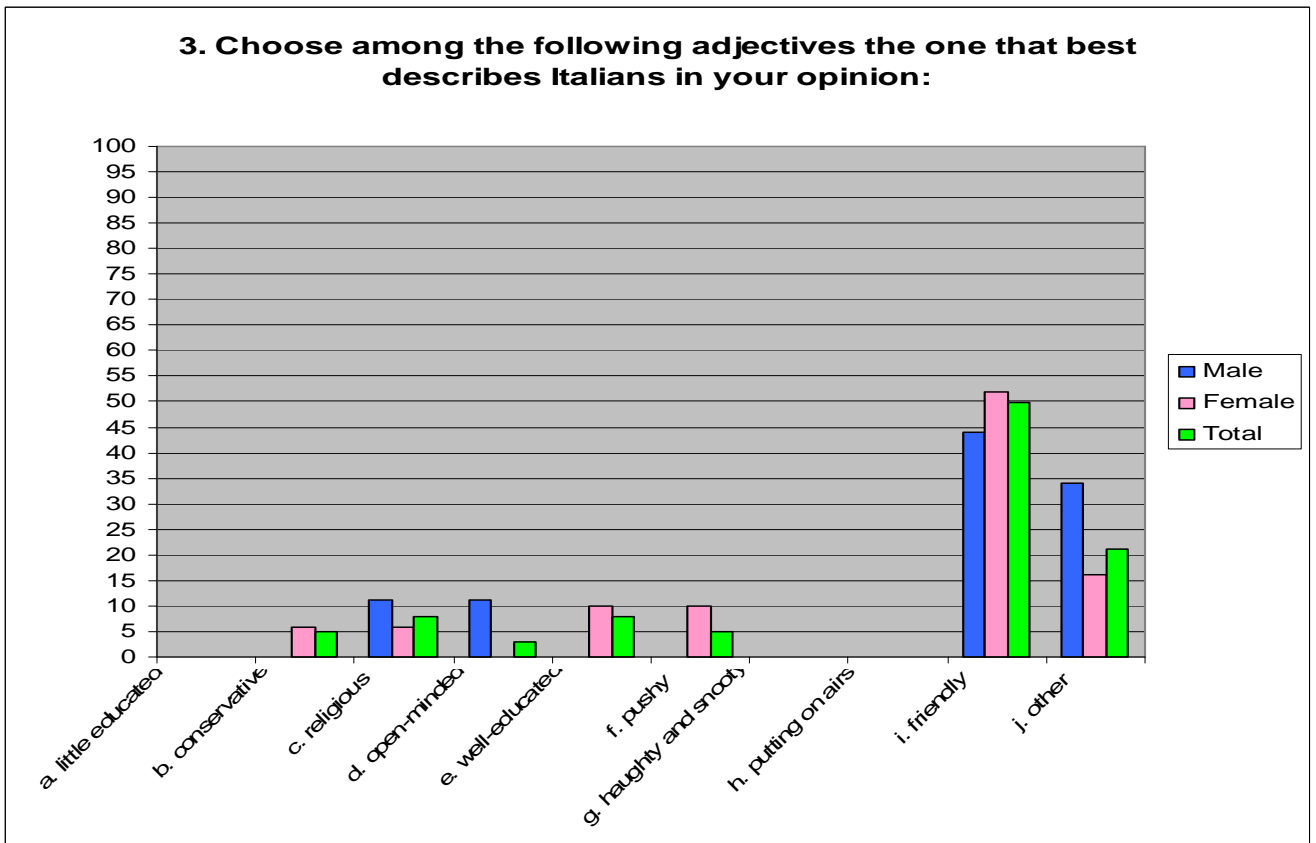


Grafico 20

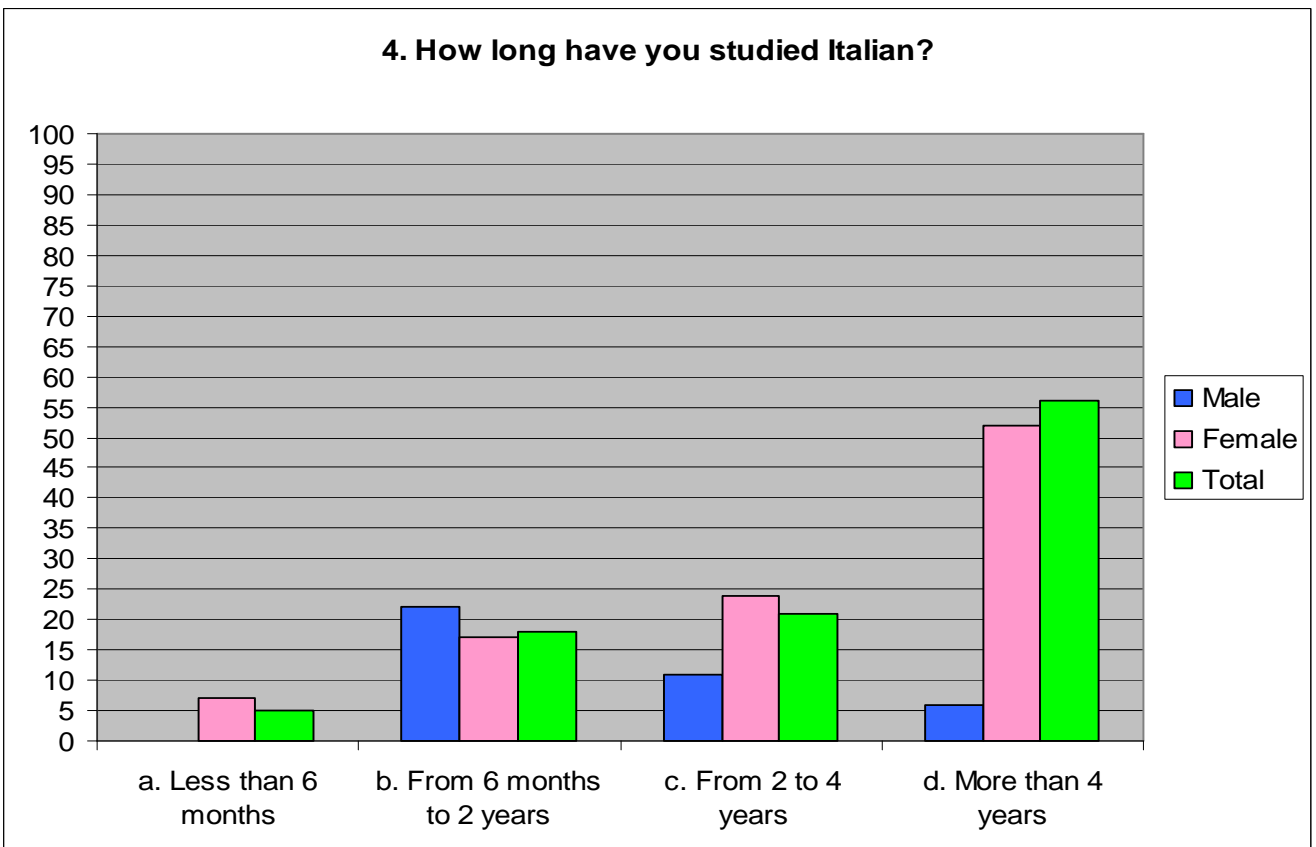


Grafico 21

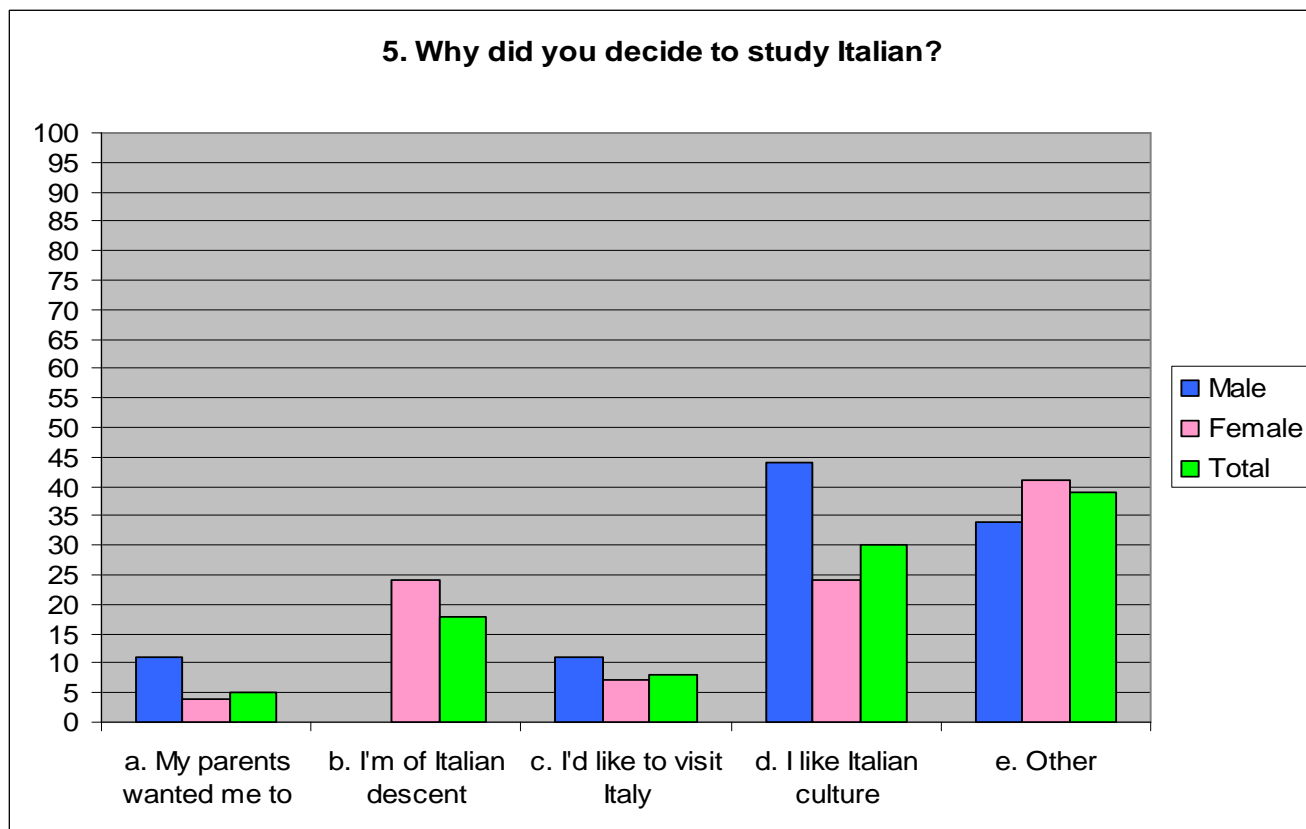


Grafico 22

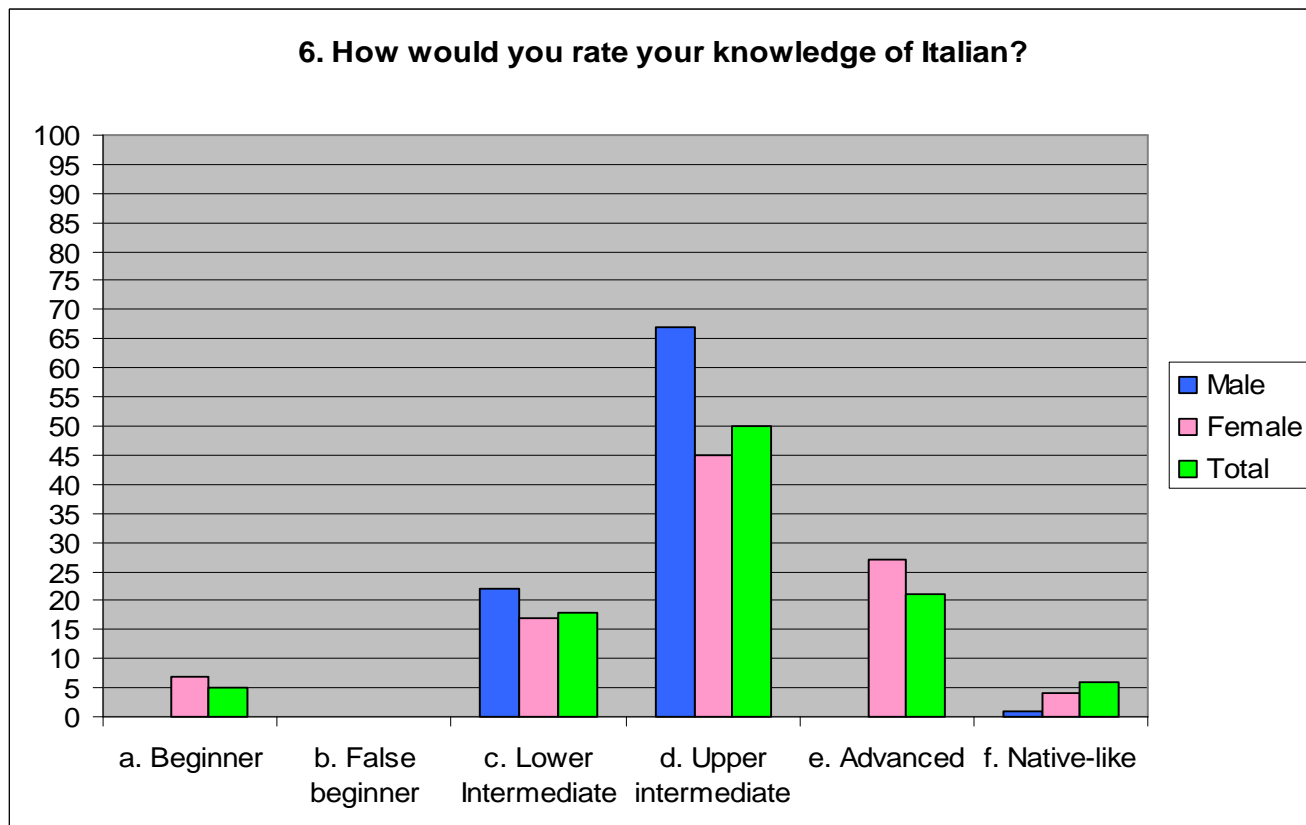


Grafico 23

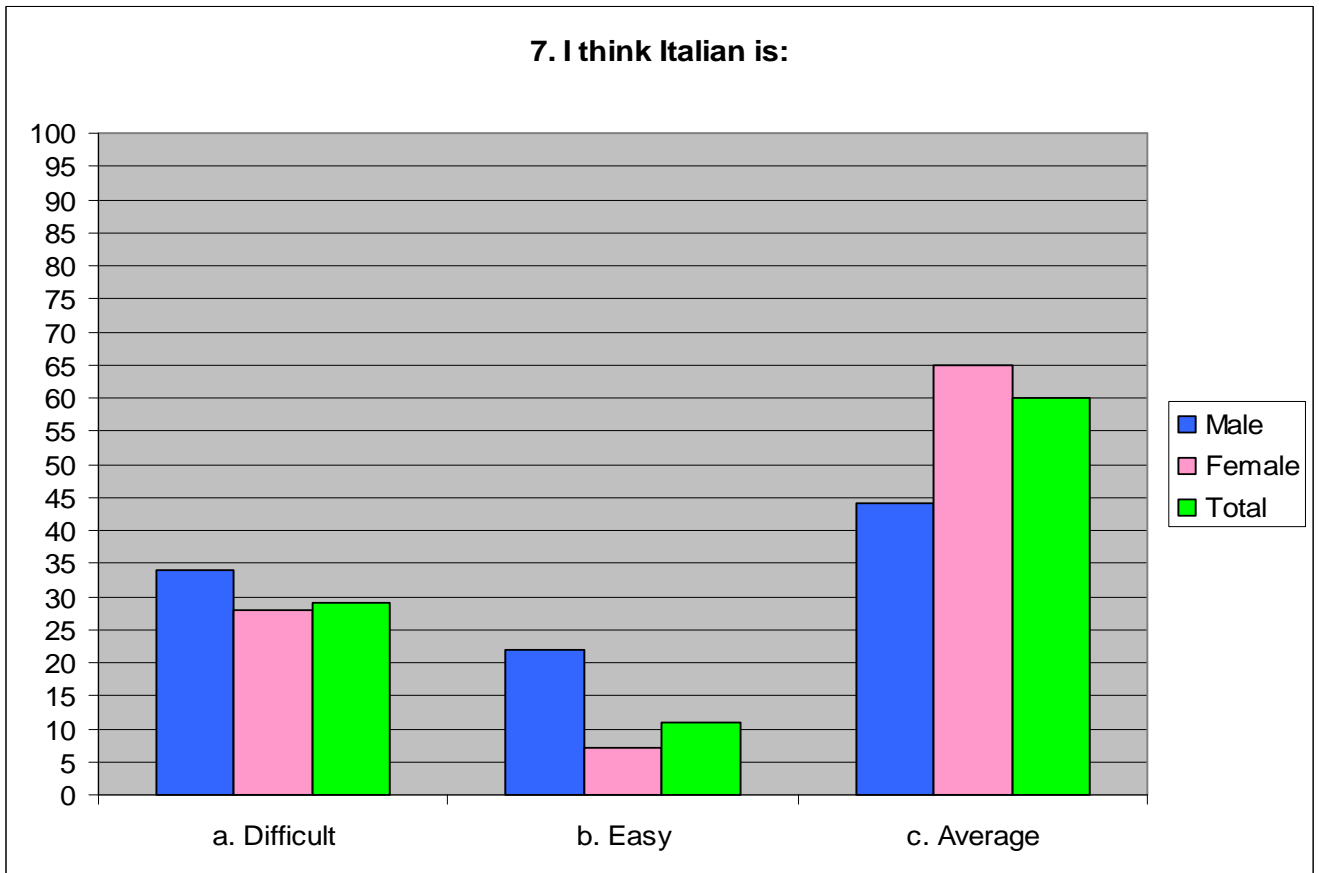


Grafico 24

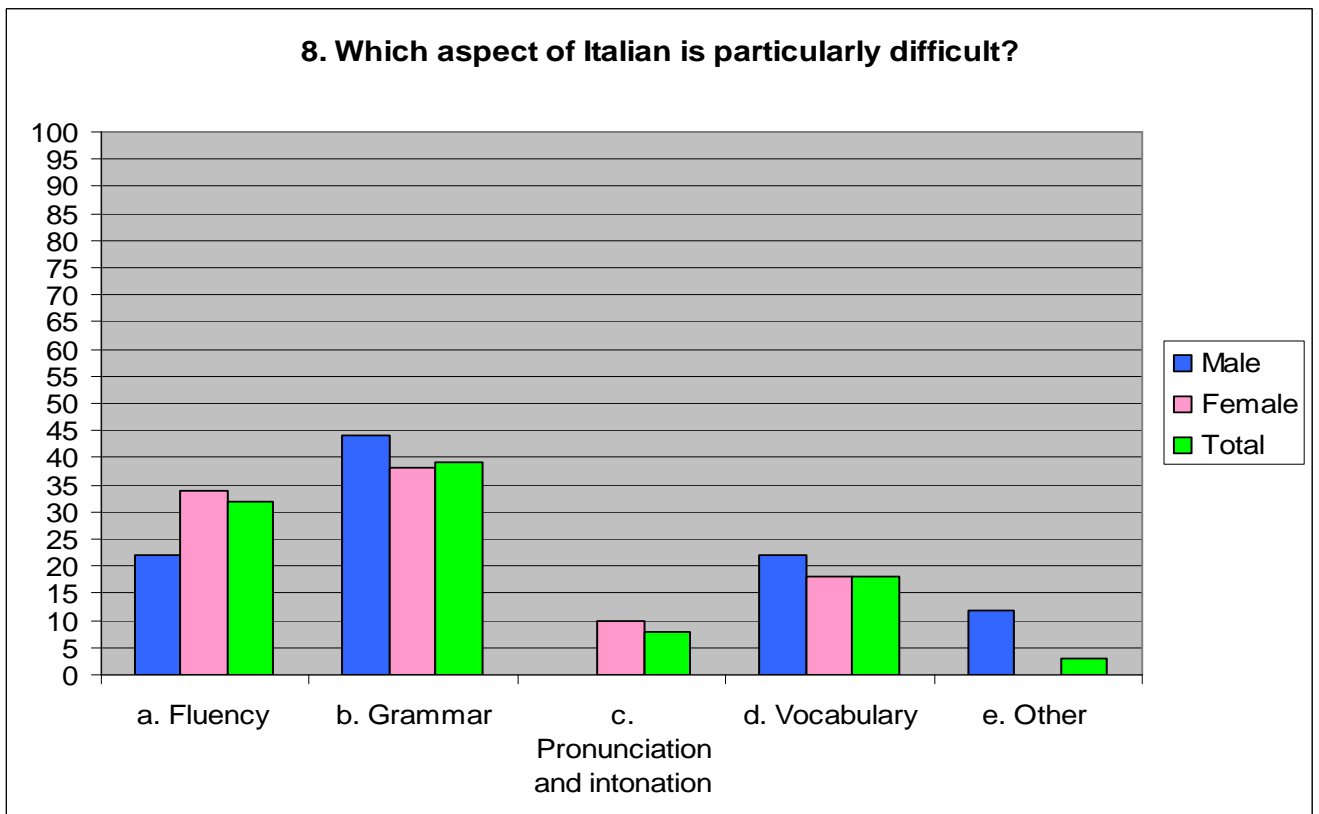


Grafico 25

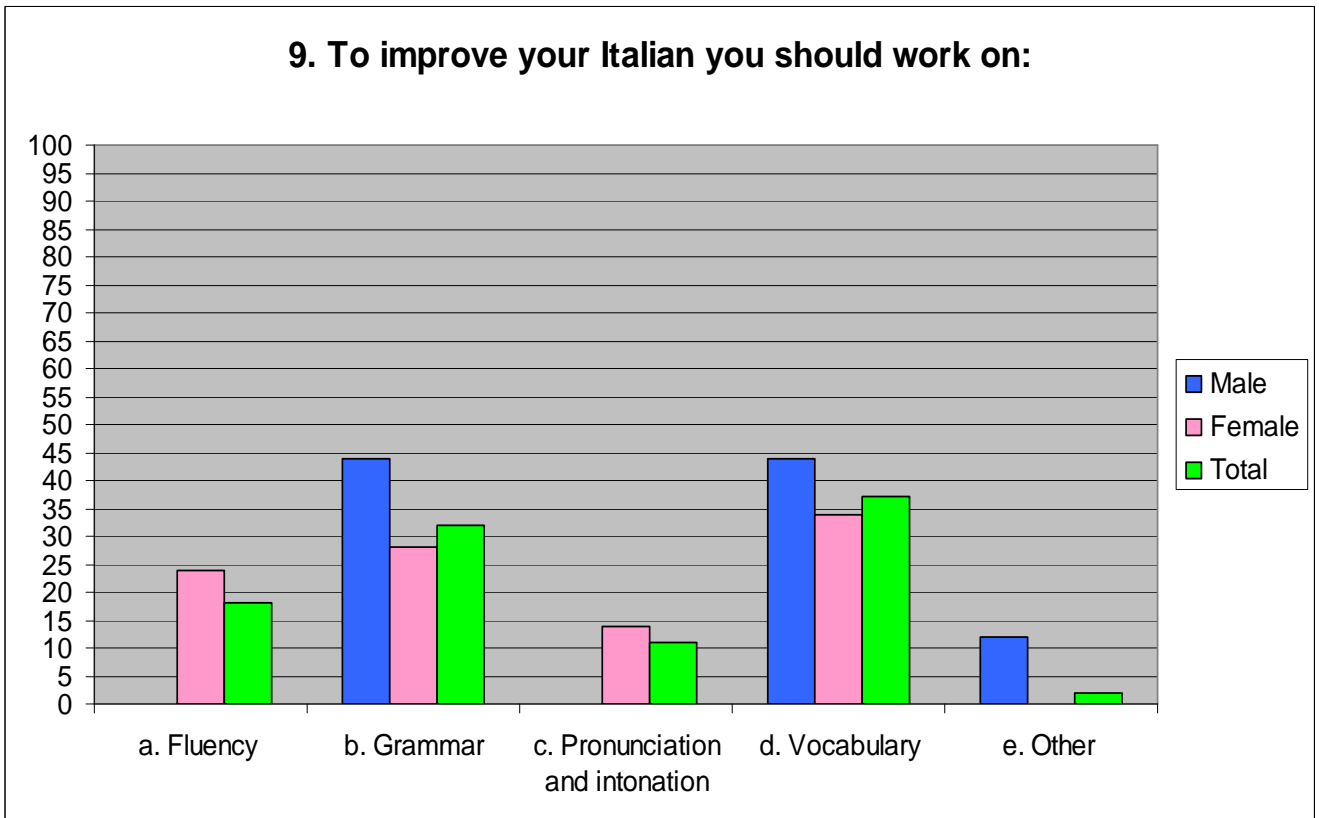


Grafico 26

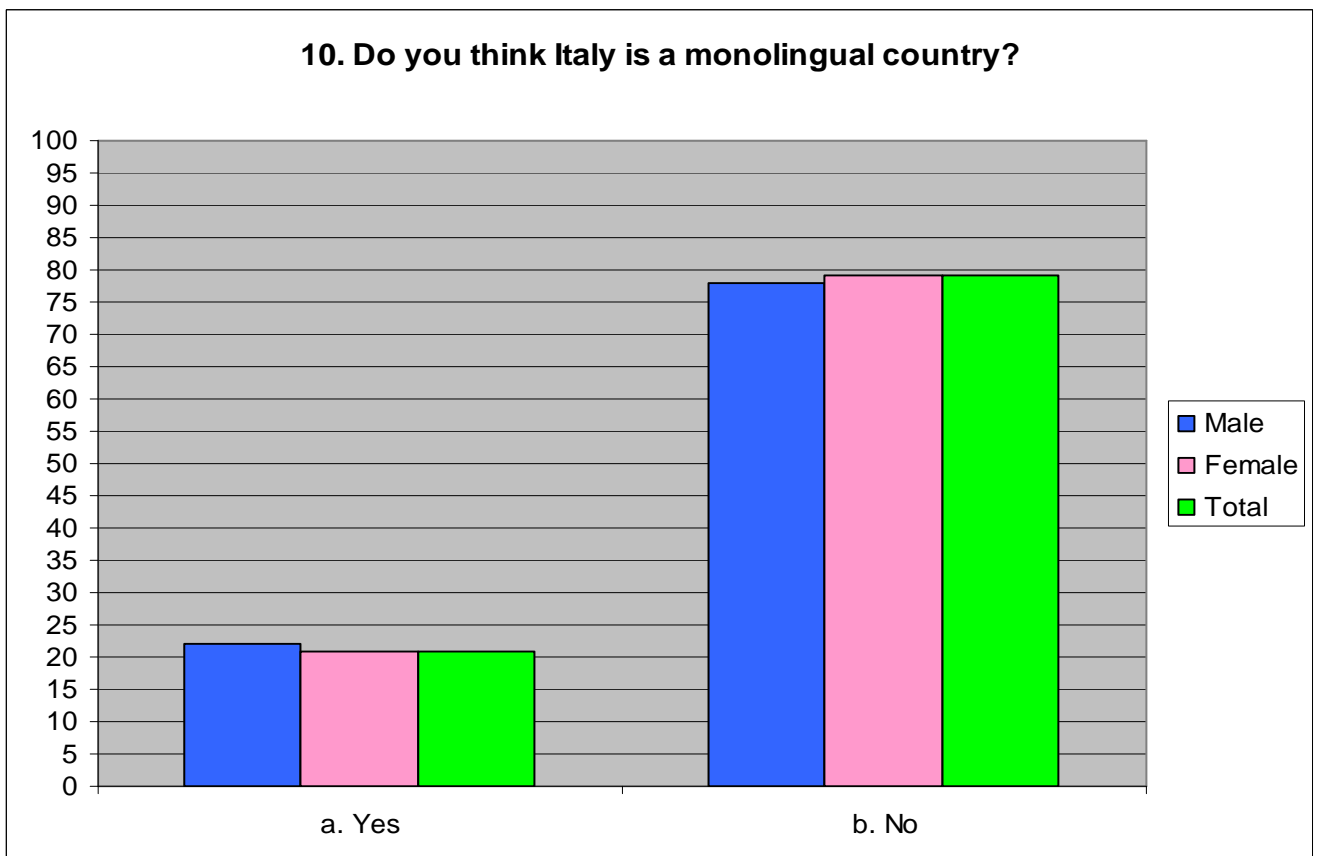
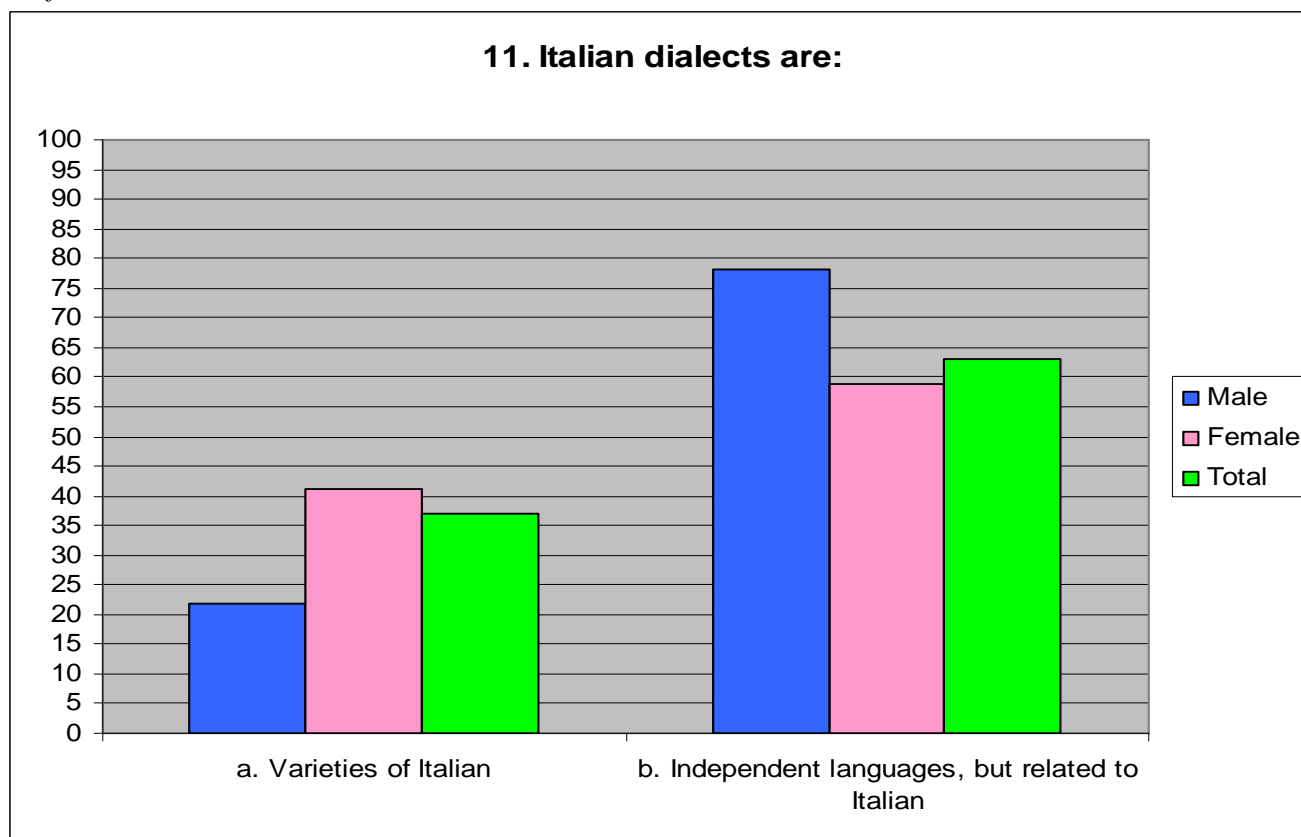


Grafico 27



*Commento:*

Un dato che può sorprendere è che meno del 30% degli intervistati è di origine italiana (Grafico 16): ciò significa che lo studio dell'italiano ormai non è più prerogativa esclusiva dei soli discendenti di origine italiana anche a livello universitario<sup>4</sup>.

Il confronto tra Italia e Australia, in senso lato, volge a favore del primo dei due paesi (Grafico 17) e molto positivi sono anche i giudizi sull'Italia e la sua cultura (Grafico 18).

Gli italiani sono considerati amichevoli e, ancora, religiosi dalla maggioranza degli informatori. Le donne ritengono che gli italiani (presumibilmente gli uomini) siano aggressivi, intraprendenti (Grafico 19).

Molti hanno deciso di studiare italiano per un interesse nella cultura italiana, ma anche (Other) per motivi specifici (la moda, l'arte, la storia, ecc.), tutti comunque per ragioni di cultura "alta" (Grafico 21).

La lingua italiana è ritenuta mediamente difficile (molti dei rispondenti studiano e conoscono altre lingue, comprese alcune aborigene, e hanno pertanto termini di paragone) (Grafico 23), e la grammatica e la *fluency* vengono valutate i suoi aspetti più complessi (Grafico 24).

D'altro canto, oltre alla grammatica, molti pensano che dovrebbero sviluppare maggiormente il loro vocabolario. Per le donne anche la pronuncia riveste un ruolo importante (Grafico 25).

Le ultime due domande del questionario avevano lo scopo di sondare la percezione macrosociolinguistica dell'Italia. La maggioranza è consapevole della complessità del repertorio

<sup>4</sup> Va ricordato che a Victoria e nel New South Wales, gli stati di Melbourne e Sydney, anche per via della grande quantità di immigrati dall'Italia avvenuta in passato, l'italiano è stato la prima lingua straniera obbligatoria fin dalla scuola primaria. Oggi questo primato è fortemente minacciato dall'avanzata del cinese come conseguenza dei forti e frequenti rapporti economici e culturali tra Australia e Cina e, più in genere, con tutta l'Asia.

linguistico del paese, anche se alcuni ancora considerano i dialetti delle varietà di italiano (Grafici 26 e 27).

#### 4. Conclusioni

Per quanto riguarda l'inglese, le implicazioni glottodidattiche delle risposte al questionario confermano l'importanza da un lato della *fluency* e dall'altro dell'impiego di più modelli linguistici di riferimento.

Per quanto riguarda l'italiano, superati ormai molti dei pregiudizi e degli stereotipi tradizionalmente associati alla nostra lingua e cultura, emerge l'importanza della dimensione pragmatica per gli studenti, che però non disdegnano un certo grado di *accuracy*, anche a livelli di competenza non eccessivamente elevata. Di questo si dovrebbe tenere conto quando si scelga di insegnare facendo esclusivo ricorso ad approcci comunicativi "spinti" e che non valorizzino anche la dimensione grammaticale.

Il docente che voglia costruire dei percorsi di insegnamento linguistico che assecondino le esigenze e le caratteristiche dei propri allievi potrà, pertanto, tenere conto di questi risultati, avendo in tal modo maggiori possibilità di garantire loro un elevato grado di soddisfazione, punto di partenza imprescindibile per il sostegno e il mantenimento della motivazione allo studio.

Riteniamo quindi che la FL, se opportunamente impiegata, possa costituire un ulteriore elemento arricchente di interdisciplinarietà alla glottodidattica, fornendole un contributo significativo per una maggiore efficacia nel raggiungimento dei suoi obiettivi.

#### Riferimenti bibliografici

- Balboni P. E., 1999, *Dizionario di Glottodidattica*, Perugia-Welland, Ontario, Guerra-Soleil.
- Balboni P. E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- Balboni P. E., 2012, *Le sfide di Babele, Babele*, Torino, UTET Università.
- Balboni P. E. – Santipolo M. (a cura di), 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci.
- Bauer L. – Trudgill P. (eds.), 1998, *Language Myths*, London, Penguin.
- Berruto G., 2005, *Fondamenti di sociolinguistica*, Roma-Bari, Laterza.
- Bettoni C., 1985, *Tra lingua, dialetto e inglese. Il trilinguismo degli italiani in Australia*, Leichhardt, FILEF Italo-australians Publications.
- Bettoni C., 1992, "L'insegnamento dell'italiano in Australia fra permalosità purista e sensibilità sociolinguistica", in Lugarini E. – Roncallo A. (a cura di), *Lingua variabile. Atti del III incontro italo-francese GISCEL-SLI*, Firenze, la Nuova Italia, pp. 237-254.
- Bettoni C., 2006, "Gli italiani e l'italiano in Australia", in Santipolo M.(a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università, pp. 287-311.
- Borg S. 2003, "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do", in *Language. Teaching*, 36, pp. 81-109.
- Borg S., 2009, *Teacher Cognition and Language Education Research and Practice*, London, Continuum.
- Cini M. – Regis, R. (a cura di), 2002, *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux?. Percorsi di dialettologia perfezionale all'alba del nuovo millennio. Atti del Convegno Internazionale Bardonecchia, 25, 26, 27 maggio 2000*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Cummins J., 1979a, "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", in *Review of Educational Research*, 49(2), pp. 222-251.

- Cummins J., 1979b “Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters”, in *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, pp. 121-129.
- Cummins J.– Swain M., 1986, *Bilingualism in Education*, New York, Longman.
- Fukami R., 2005, “Teacher cognition in context: what’s on their mind?”, in Snape N. (ed.), *Essex Graduate Student Papers in Language & Linguistics*, Volume 7 April, Department of Language and Linguistics, University of Essex, Wivenhoe Park, Colchester, disponibile in: [http://www.essex.ac.uk/linguistics/pg\\_research/EGSPLL/volume\\_7/index.aspx](http://www.essex.ac.uk/linguistics/pg_research/EGSPLL/volume_7/index.aspx)
- Gallina F., 2011, “Australia e Nuova Zelanda”, in Vedovelli M. (a cura di), *Storia linguistica dell’emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, pp. 429-475.
- Grassi C., 1968, “Che cosa ne pensa Chiaffredo Roux?”, in A.A.V.V., *Linguistica e Filologia. Omaggio a Benvenuto Terracini*, Milano, Il Saggiatore, pp. 151-163.
- Hoenigswald H., 1966, “A proposal for the study of folk linguistics”, in Bright W. (ed.), *Sociolinguistics*, The Hague, Mouton, pp. 16-26.
- Montgomery C. – Beal J., 2011, “Perceptual dialectology”, in Maguire W. – McMahon A. (eds.), *Analysing Variation in English*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 121-149.
- Niedzielski N. – Preston D. R., 2003, *Folk Linguistics*. Berlin & New York, Mouton de Gruyter.
- Pasquale M., 2011, “Folk beliefs about second language learning and teaching”, in Wilton A. – Stegu M. (eds.), *Applied Folk Linguistics: AILA Review*, Volume 24, iii, pp. 88-99.
- Preston D. R. (ed.), 1989, *Perceptual Dialectology. Nonlinguists’ Views of Areal Linguistics*, Dordrecht-Providence R.I., Foris.
- Preston D. R. (ed.), 1999, *Handbook of Perceptual Dialectology*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.
- Preston D. R. 2006<sup>2</sup>, “Folk linguistics”, in Brown K. (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford, Elsevier, pp. 258–265.
- Rubino A., 1992, “Scelta di lingua, contatto linguistico e variabilità contestuale”, in Moretti B.– Petrini D. – Bianconi S. (a cura di), *Linee di tendenza dell’italiano contemporaneo. Atti del XXV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Lugano, 19-21 settembre 1991)*, Roma, Bulzoni.
- Rubino A., 2003, “Prospettive di mantenimento linguistico, fase di vita e di comunità come fattori di variabilità tra gli italiani in Australia”, in Valentini A. – Molinelli P. – Cuzzolin P. – Bernini G. (a cura di), *Ecologia Linguistica. Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Bergamo, 26-28 Settembre 2002)*, Roma, Bulzoni, pp. 309-329.
- Santipolo M., 2007 [pubblicato nel 2009], ““Scusi, volevo un bicchier d’acqua, per cortesia!” La grammatica comunicativa e il cambiamento strutturale: il caso dell’*imperfetto di cortesia* nelle lingue romanze e il suo insegnamento”, in Atti delle Giornate di studio “Quale grammatica per la didattica linguistica?”, Padova, 10-11 Gennaio 2008, Numero monografico di *Quaderni Patavini di Linguistica*, n. 23, pp. 51-66.
- Santipolo M. – Di Siervi C., 2010, “Le competenze linguistico-comunicative per l’inserimento sociale”, in Santipolo M., Di Siervi C. (a cura di), *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Perugia, Guerra, pp. 7-25.
- Woods D., 1996, *Teacher Cognition in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

## Appendice 1

**FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE**  
**DIPARTIMENTO DI LINGUE E LETTERATURE**  
**ANGLO-GERMANICHE E SLAVE**



**UNIVERSITÀ**  
**DEGLI STUDI**  
**DI PADOVA**

---

**Matteo Santipolo**  
**Perceptual Sociolinguistics and Teaching English as a Foreign Language**

### *Part 1 – General information*

Place and date \_\_\_\_\_  
Name (optional) \_\_\_\_\_  
Place of Birth \_\_\_\_\_ Age \_\_\_\_\_  
Sex            M            F  
Profession (if student, please specify type and year of school) \_\_\_\_\_  
Qualification \_\_\_\_\_  
Place of Residence \_\_\_\_\_ Since \_\_\_\_\_  
Other language(s) spoken and level \_\_\_\_\_

**Please tick only one answer per question/statement**

### *Part 2 – World English*

Which is in your opinion the most prestigious variety of English?

- a. Australian
- b. Canadian
- c. General American
- d. Irish
- e. New Zealand
- f. Scottish
- g. South African
- h. Standard British
- i. Welsh
- j. Other \_\_\_\_\_

Why do you think it is considered the most prestigious?

- a. Economic and political factors
- b. History and culture
- c. Social prestige
- d. Friendliness of its speakers
- e. Clarity
- f. Other \_\_\_\_\_

Which of these varieties should in your opinion be taken as a model in teaching English as a foreign language?

- a. Australian
- b. Canadian
- c. General American
- d. Irish
- e. New Zealand

- f. Scottish
- g. South African
- h. Standard British
- i. Welsh
- j. It depends on the teacher's personal variety
- k. Other \_\_\_\_\_

Which of these varieties do you consider the nicest?

- a. Australian
- b. Canadian
- c. General American
- d. Irish
- e. New Zealand
- f. Scottish
- g. South African
- h. Standard British
- i. Welsh
- j. Other \_\_\_\_\_

Which of these varieties do you consider the most irritating?

- a. Australian
- b. Canadian
- c. General American
- d. Irish
- e. New Zealand
- f. Scottish
- g. South African
- h. Standard British
- i. Welsh
- j. Other \_\_\_\_\_

### ***Part 3 – Australian English***

What is the commonest variety of English spoken on the media (radio and TV) in Australia today?

- a. Cultivated Australian
- b. General Australian
- c. Broad Australian
- d. Standard British
- e. General American
- f. Other \_\_\_\_\_

At school were you ever corrected if you spoke Broad Australian English?

- a. Yes
- b. No
- c. I have never spoken Broad Australian English

How important is it in your opinion to speak a neutral variety of English in Australia today to be professionally successful?

- a. very important
- b. important
- c. not so important
- d. not important at all

Can speaking Broad Australian English generally help socially and professionally?

- a. Yes
- b. No

People speaking Broad Australian English in your opinion are:

- a. friendly and nice
- b. trustworthy
- c. rude
- d. not highly educated

How do you think Australians generally judge Standard British English today?

- a. Shy
- b. As a model
- c. Indifferent

How do you think Australians generally judge General American today?

- a. As a threat to Australian national identity
- b. As a model
- c. Indifferent

#### ***Part 4 – English as a foreign language***

Which of the following aspects do you consider the most important when you hear a non native speaker of English?

- a. Fluency
- b. Grammar correctness
- c. Pronunciation and intonation
- d. Lexical appropriateness
- e. Use of phrasal verbs and slang
- f. Other \_\_\_\_\_

What is your attitude towards some non native speakers' deviation from native models of English?

- a. they should be corrected
- b. what matters is that we can understand each other
- c. I feel they are contaminating English
- d. English, as an international language, must pay the price of being progressively changed also by non natives

Comments

---

---

---

---

---

---

---

---

Thank you very much!

## Appendice 2

**FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE**  
**DIPARTIMENTO DI LINGUE E LETTERATURE**  
**ANGLO-GERMANICHE E SLAVE**



**UNIVERSITÀ**  
**DEGLI STUDI**  
**DI PADOVA**

### **Matteo Santipolo** **Attitudes towards Italy and Italian**

#### *Part 1 – General information*

Place and date \_\_\_\_\_  
Name (optional) \_\_\_\_\_  
Place of Birth \_\_\_\_\_ Age \_\_\_\_\_  
Sex           M           F  
Profession (if student, please specify type and year of school) \_\_\_\_\_  
Qualification \_\_\_\_\_  
Place of Residence \_\_\_\_\_ Since \_\_\_\_\_  
Other language(s) spoken and level \_\_\_\_\_  
Are you of Italian descent?   Yes       No  
If you are of Italian descent, which generation are you? \_\_\_\_\_  
Where did your family originally come from in Italy? \_\_\_\_\_  
Have you ever spoken Italian (or an Italian dialect) at home?   Yes    No  
If “yes”, with whom have you spoken it? \_\_\_\_\_  
Have you ever been to Italy?   Yes       No

**Please tick only one answer per question/statement**

#### *Part 2 – Attitudes towards Italy and Italian culture*

In general, compared to Australia Italy and its culture are

- g. Up
- h. Down
- i. Same level

I think Italy and the Italian culture are

- k. Fascinating
- l. Trendy
- m. Out of fashion
- n. Underdeveloped
- o. Advanced
- p. Conservative
- q. Other \_\_\_\_\_

Choose among the following adjectives the one that best describes Italians in your opinion

- a. little educated
- b. conservative
- c. religious
- d. open-minded
- e. well educated
- f. pushy

- g. haughty and snooty
- h. putting on airs
- i. friendly
- j. other \_\_\_\_\_

### ***Part 3 – On the Italian language***

How long have you studied Italian?

- l. Less than 6 months
- m. From 6 months to 2 years
- n. From 2 to 4 years
- o. More than 4 years

Why did you decide to study Italian?

- a. My parents wanted me to
- b. I'm of Italian descent and I wanted to find out more about my origins
- c. I'd like to visit Italy one day
- d. I like Italian culture (literature, art, cuisine, fashion, etc.)
- e. Other \_\_\_\_\_

How would you rate your knowledge of Italian?

- k. Beginner
- l. False Beginner
- m. Lower intermediate
- n. Upper intermediate
- o. Advanced
- p. Native-like

In general I think Italian is

- k. Difficult
- l. Easy
- m. Average

Which aspect of the Italian language do you find particularly difficult?

- g. Fluency
- h. Grammar
- i. Pronunciation and intonation
- j. Vocabulary
- k. Other \_\_\_\_\_

In order to improve your Italian you think you should work more on:

- e. Fluency
- f. Grammar
- g. Pronunciation and intonation
- h. Vocabulary
- i. Other \_\_\_\_\_

Do you think Italy is a monolingual country?

- c. Yes
- d. No

In my opinion, Italian dialects such as Venetian, Sicilian, Neapolitan, etc. are:

- d. Varieties of Italian
- e. Independent languages, but related to Italian

Comments

---

---

---

---

---

---

---

Thank you very much!