

Miriam Voghera, *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Carocci, Roma 2017, 264 pp.

The volume *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei* (*From speaking to grammar: Constructions and forms of spontaneous texts*) constitutes the latest contribution in the form of a monographic book made by Miriam Voghera to the study of spoken language. Although it is formally divided into 8 chapters, the last of which shapes a sort of didactic epilogue which advocates the need to pay much more attention to the specificity of the differences existing between the spoken and the written modalities of language both in native speakers' linguistic instruction and in that of foreign speakers, my interest will mainly focus on chapters 1, 2, 3 and 7 – respectively entitled *Quando parliamo usiamo la grammatica?* (“Do we use grammar when we speak?”), *La modalità di comunicazione parlata* (“The spoken communication modality”), *Dalla modalità ai testi* (“From modality to texts”) and *La grammaticalità dei testi parlati* (“The grammaticality of spoken texts”). Between these theoretical and programmatic chapters, most of whose postulates I would totally subscribe, and which will receive the most attention in this review, we can find three particular and rather descriptive chapters devoted to the syntactic (ch. 4), discursive (ch. 5), and semantic correlates of the spoken language modality, in which quantification is used to a large extent.

The book begins with a critical verification which unfortunately still needs to be performed in contemporary linguistics: the corroboration that spoken language is normally ignored by current mainstream linguistic studies as well as by grammars, only being taken into consideration when it comes to dealing with specific phenomena: «Il parlato», rightly states Voghera, «va preso in considerazione solo quando si debbano trattare fenomeni specifici» (p. 10). A few pages later, she adds: «la maggior parte delle grammatiche [...] presenta la lingua come un oggetto “amodale”, che di fatto coincide con le sue manifestazioni scritte» (p. 19; see also pp. 26-7). Paradoxically, this does not prevent that «la scarsa considerazione della variazione nell'insegnamento della grammatica non penalizz[i] solo la modalità parlata e la varietà e i registri ad essa associati, ma anche la modalità scritta. Nella maggior parte dei casi la scrittura è vista come mero sistema notazionale, il cui unico scopo è quello di trascrivere la lingua, mentre non sempre ne vengono analizzate le proprietà semiotiche» (p. 33).

Against the commonly and uncritically widespread bias to be abstracted from the particularities of the spoken and written modalities in linguistic descriptions, Voghera considers spoken language as the foundation on which grammars ought to be built if we aspire to design realistic language functioning models. Nonetheless, for her, the «apparent extravagances» of spoken texts actually become functionally necessary characteristics derived from the external features defining the situational context where spoken communication prototypically takes place. The four main adjectives used in the literature and reported by Voghera in this respect (*spontaneo*, *immediato*, *movimentato*, *disordinato*) lead me to reaffirm the idea – briefly highlighted in López Serena in press¹ – that the investigation of spoken language urgently needs a deep reflection on the lack of terminological and

conceptual homogeneity regarding the often inappropriately undifferentiated external and internal definition of the study object – a problem aggravated by the tendency to use ordinary words such as *spontaneous*, *immediate*, *lively/dynamic* and *messy* instead of clearly stated technical terms or meanings for this purpose. For reasons of space, this review will only mention the problem caused by using the term *spontaneous* in order to refer to a characteristic of spoken language that is generally and intuitively seen as central to this linguistic modality. In principle, no one would object to considering spoken language as spontaneous. However, while two authors frequently cited by Voghera in this monograph – namely Koch and Oesterreicher (whose last name is incidentally misspelt as Österreicher throughout the book) – regard the spontaneous character of spoken language as referring to the fact that, when faced with extremely immediate (= informal) circumstances, the speaker is forced to produce his/her discourse without having had the chance to plan it in advance, Voghera understands *spontaneous* in connection to the phylogenetic process which takes place during the acquisition of spoken competence. In her own words, «[i]l parlato è spontaneo perché, in assenza di deficit, per imparare a parlare non dobbiamo sottoporci a un programma di insegnamento formale: è sufficiente che fin dalla nascita i piccoli della specie umana siano inseriti in scambi comunicativi di cui diventano destinatari e produttori, indipendentemente dal loro livello di conoscenza della lingua» (p. 15). If we share Voghera's view – as I do – according to which (a) the regular and recurring elements in spoken texts ought to be explained in terms of their semiological functionality (p. 10) and (b) these elements are functionally necessary characteristics derived from the external features defining the situational context where spoken communication prototypically takes place (p. 15), it becomes obvious that our explanations should be based on commonly shared conceptions of these external features which define the most prototypical situational contexts for spoken communication. Unfortunately, this is far from being the case in the literature when it comes to the use of terms such as *spontaneous* or *immediate* as core characteristics of spoken language.

Without leaving chapter 1 yet, Voghera establishes the distinction between *canale* and *modalità* as an important starting point for the rest of the book. In this respect, a reader familiar with the distinction between *Medium* and *Konzeption* that Koch and Oesterreicher² drew by following the proposal originally achieved by Söll³ should be cautious. For the aforementioned German Romanists, *Konzeption* is by no means medially determined. Instead, Voghera, subordinates *modalità* to channel: «Indicheremo con *canale* di comunicazione o trasmissione la via fisica di trasmissione o propagazione di un segnale [...]. Indicheremo invece con *modalità* di comunicazione l'insieme delle condizioni semiotiche e comunicative che un canale solitamente e/o preferenzialmente impone all'uso di un codice di comunicazione» (p. 19; my italics). Even if we take into consideration the fact that Voghera explicitly warns against conceiving the existence of a biunivocal correspondence between channel and modality – and explicitly states that «le peculiarità del parlato non dipendono dall'uso di uno specifico canale» (pp. 19-20) and that «[n]on esiste una relazione automatica e deterministica tra canale, modalità di comunicazione e prodotto linguistico» (p. 35) – it seems that she sees the link between channel and modal-

ity as unidirectional all the same. Hence her denunciation: «[g]ran parte della linguistica teorica è stata infatti sostanzialmente priva di qualsiasi riferimento alle proprietà derivate dalla *sostanza* dei segni, dalle proprietà del *canale*» (p. 27; my italics); she claims that «[n]on c'è dubbio che tanto i testi parlati quanto quelli scritti derivino molte delle loro caratteristiche dalle proprietà del canale attraverso cui sono trasmessi» (p. 41) – not because they «dipendono in senso stretto dall'uso del canale fonico-uditivo, ma dal fatto che quest'ultimo correla con alcuni tipi possibili di interazioni tra parlanti, che condizionano i processi di produzione e ricezione e, a loro volta, rendono alcune strutture linguistiche più funzionali di altre» (p. 44) – and insists that «dato l'uso di un determinato canale è molto probabile che si sviluppi una modalità di comunicazione con specifiche caratteristiche» (p. 19). Being a direct disciple of Wulf Oesterreicher, I must admit that I tend to feel more comfortable with precisely the opposite vision: given a certain number of situational constraints, the speaker is very likely to opt for the most suitable channel(s) for that particular communicative situation. Interestingly, this different view does not prevent me from totally agreeing with Voghera both on the need to «tenere in conto sia il versante produttivo sia quello ricettivo perché molte caratteristiche linguistiche dei testi parlati dipendono in egual misura dal grado di controllo e gestione di entrambi i versanti del processo linguistico» (p. 41) and on the fact that the contribution made by both the speaker and the hearer to discourse development in dialogical spoken contexts is responsible for the type of “open” thematic, semantic and syntactic progression which characterizes spoken texts (pp. 42-3), where «l'organizzazione testuale [...] procede tipicamente in modo epicicloidale per progressioni e parziali ritorni indietro, riformulazioni» (p. 44) etc.

Within Voghera's theoretical and descriptive approach to spoken language, the influence that the channel exerts on the configuration of the spoken modality runs parallel to the importance awarded to the prototypically dialogical nature of spoken texts. This becomes evident when she selects the following three situational variables as the ones impacting most strongly on the type of textuality which characterizes spoken discourses: «a) compresenza vs. non compresenza di produttore e destinatario; b) libertà vs. non libertà di presa di parola; c) il ritmo di frequenza dei turni di dialogo» (p. 62) and further clarifies: «La compresenza di produttore e destinatario, la libertà di presa di turno, il ritmo dell'alternanza dei turni sono i fattori che influiscono maggiormente sul testo perché determinano il grado di cooperazione tra i parlanti nella sua costruzione, i tempi e il grado di pianificazione da parte del produttore e di elaborazione da parte del destinatario» (pp. 66-7). Insisting once again on the importance that dialogue has in her conception of spoken language, Voghera complains that «[u]n segno evidente dell'artificialità del materiale presentato nelle grammatiche è l'assenza di testi dialogici» (p. 25), often focusing on features of spoken discourses whose functionality is justified by their efficiency in contexts structured around phonic-acoustic communicative exchanges of a dialogical nature. Consequently, Voghera's main concern all through this book has to do with the detection, mainly in spoken and written Italian corpora, of «costanti del discorso parlato condivise interlinguisticamente, che si rintracciano nei testi parlati anche distanti tra loro dal punto di vista diafasico o diastratico», which she calls «correlati linguistici funzionali» in or-

der to distinguish them from the «correlati sciolinguistici» due to non-interlinguistically shared «pratiche culturali». According to this view, functional linguistic correlates are constantly presented as «meccanismi e costruzioni linguistici» conceived as «il prodotto di strategie comunicativamente ottimali per questa modalità» and hence as «il frutto del buon funzionamento della grammatica delle lingue storico-naturale» (p. 35). Let us consider some examples of this argumentation procedure, which is implemented as a means to give account for: (i) sloppy pronunciations (“a low degree of segmental specification of signals,” p. 48) «Se consideriamo che per produrre una risposta ci possono volere dai 600 ms ai 1.500 ms, è chiaro che il parlante deve programmare ciò che sta per dire prima che il suo interlocutore abbia finito di parlare. Perché l’alternanza dei turni si svolga in modo fluente e naturale i parlanti devono quindi agire in anticipo, con il risultato che l’attività di comprensione e produzione sono di fatto parzialmente contemporanee. Ciò comporta necessariamente scelte rapide e un basso grado di progettazione in produzione» (p. 45); (ii) brief turns/syntactic constituents «I forti vincoli temporali che si impongono sia alla produzione sia alla comprensione parlate costringono i parlanti a tempi di progettazione e produzione molto rapidi, che di conseguenza non permettono periodi lunghi e strutturati su numerosi livelli di dipendenza» (pp. 96-7); (iii) flexible segmentation of the communication flow «La percezione si configura [...] come un processo adattativo che prevede continue scelte online e combina informazione acustiche e articolatorie con informazioni sul contesto e il tipo di segnale linguistico [...]. Ciò da sostegno all’idea che anche a livello di significante, così come a livello di significato, esista una certa flessibilità nella segmentazione del flusso della comunicazione» (p. 56); (iv) meaning and formal discontinuities «I testi parlati sono il prodotto di un processo continuo in tempo reale, senza supporto di una memoria esterna, in condizioni di scambio dialogico. Ciò ha come risultato una struttura testuale fortemente discontinua sia a livello di contenuto sia al livello della sequenza verbale» (p. 69) such as (v) interruption «la necessità di organizzare il proprio discorso in tempo reale produce anche nei parlanti esperti interruzioni del flusso verbale, chiamate disfluenze. [...] sono momenti di pausa necessari al parlante come meccanismo di controllo della programmazione del discorso» (p. 72); (vi) high presence of deictics and discourse markers «La comunicazione parlata ha un forte ancoraggio allo spazio semiotico del soggetto parlante e quindi al qui e ora dell’enunciazione [...]. Ciò comporta un uso più frequente che in altre modalità di deittici come i pronomi personali, i possessivi, le marche di prima e seconda persona» (p. 84); (vii) large amounts of non-verbal clauses «Nel parlato, così come nello scritto, l’uso di clausole senza verbo sembra avere più di una causa, anche se la frequenza dello scambio comunicativo gioca un ruolo determinante» (p. 118); (viii) low amounts of nouns «Un primo elemento che può determinare la bassa frequenza dei nomi nel dialogo è la condivisione da parte del parlante del contesto e dell’universo di riferimento. [...] Un altro fattore che condiziona la frequenza dei nomi è la gestione dell’articolazione dell’informazione. L’uso dei N è infatti spesso legato all’espressione del Topic [...]. Naturalmente ciò che differenzia il dialogo da altre situazioni enunciative è nuovamente la possibilità di introdurre un Topic anche in assenza di un’espressione referenziale piena o pronominale» (pp. 158-9).

With regard to the more descriptive chapters of this book, the syntactic characteristics of spoken language also appear as being related to situational constraints, among them the contemporaneity of programming and production/reception processes (p. 95), which generates the impression of a textual product under construction and prioritizes serial structures over hierarchical ones, «poiché una struttura seriale permette sia al parlante sia all'ascoltatore di progredire passo dopo passo, senza sovraccaricare la memoria e riducendo la potenziale perdita di informazione» (p. 111). In this respect, Voghera explicitly refuses to adopt the point of view of «alcuni autori⁺» who «hanno ritenuto che per studiare il parlato fosse più appropriato scartare le categorie sintattiche tradizionali» (p. 97). In her view, «l'uso della nozione di enunciato finisce con il sancire l'idea che il parlato sia in qualche misura fuori dalla sintassi» (pp. 97-8). Consequently, rather than presupposing syntactic mechanisms which are specific and different from those associated with the written modality, Voghera stresses the need for us to study how syntax interacts with the other levels of signification available in the spoken modality – first and foremost, prosody (p. 103) – and considers the different patterns of linkages found in spoken discourse between types of verbal and non-verbal clauses and tonal units as well as the percentual amount of verbal vs. non-verbal clauses in both spoken and written texts, along with the grammatical heaviness or weight of clause constituents, measured according to the number of nodes (vertical complexity) and the presence or absence of modifiers (horizontal complexity) (p. 127 ff.). This leads her to draw conclusions such as the following: as for verbal clauses, «la variabile più significativa nella distinzione tra parlato e scritto è la saturazione delle valenze verbali» (p. 132); with regard to prepositional clauses, «si evidenzia il fatto che nello scritto un terzo dei SP modifica altri SP, creando strutture con un alto grado di incassatura» (p. 132); in relation to subjects, «il parlato, più dello scritto, tende a posporre i soggetti lunghi» (p. 133); «il parlato omette spesso il soggetto e quando lo esprime, nel 45% circa dei casi è un pronome» (p. 134); and concerning the prevalence of nouns over verbs, «l'area del nome assume maggior peso man mano che si allontana dal parlato, mentre l'area del verbo decresce man mano che si allontana dal parlato e si va verso lo scritto monologico» (p. 142).

At the semantic level, Voghera highlights low definition (*bassa definizione*) as the main property of spoken discourse. She lists several phenomena, e.g. «ridondanza», «ripetizione» and the cumulative use of discourse markers as explanatory factors for this low definition, together with a syntax resulting from adding small portions in sequence and the low degree of referentiality derived from the low amount of names compared to other parts of speech. Once again, the properties of spoken language are convincingly presented in connection to situational constraints: «Non diversamente da ciò che avviene per la sintassi», states Voghera, «anche per la semantica la forma si delinea a poco a poco, perché chi parla non è sempre coscientemente occupato nella scelta della parola o dell'espressione estatta o calzante, ma costruisce il significato strada facendo, affidandosi anche alla cooperazione più o meno esplicita da parte del destinatario. [...] La bassa definizione non è dunque di per sé sinonimo né di basso contenuto informativo né di scarsa interpretabilità, ma corrisponde alla strategia più naturalmente compatibile con la comunicazione faccia a faccia perché

consente al produttore sia di procedere in modo incrementale sia di mantenere un testo coerente e coeso, nonostante i possibili interventi esterni da parte del destinatario» (pp. 163, 165). Among the most important strategies to achieve a low degree of semantic definition that Voghera pays attention to stands out the preference for expressions that show a high functional performance, based on non-specific, fuzzy or polysemic words, as well as on constructions that can be used in multiple syntactic and semantic contexts (p. 166).

As for the importance assigned by Voghera to the role played by the channel in the distinction between spoken and written language, one of the many merits of her book is the vindication of “multichannelism” (*multicanalità*), not as a technological invention of the 20th and 21st centuries, but as the norm in human communication (p. 54). For this reason, she accurately defines linguistic perception not in terms of acoustic perception, but of audiovisual perception (p. 51). As it already happened in *Sintassi e intonazione nell’italiano parlato*⁵, prosody occupies a prominent place in her new book: «A livello testuale la prosodia svolge due funzioni centrali: demarca porzioni di testo e le connessioni tra di esse e segnala quali sono le informazioni di primo piano e quali quelle di sfondo» (p. 73); «Oggi sappiamo che per la costruzione del significato non è pertinente solo il livello tonale degli enunciati, ma anche la segmentazione in unità prosodiche e i fenomeni legati al tempo dell’enunciato» (p. 75).

If the reader is looking for a good summary of the key principles underpinning the book as a whole, I highly recommend skipping directly to chapter 7. This chapter not only shows us the most important components of Voghera’s thinking about spoken language, but also provides a high degree of coherence to the approach upheld throughout this book, additionally stressing even to a greater extent that, for this indispensable scholar, «il fattore che domina il parlato è, infatti, la quasi-contemporaneità, per l’emittente, dei processi di programmazione e produzione e, per il destinatario, di ricezione ed elaborazione» (p. 189).

ARACELI LÓPEZ SERENA

Notes

1. A. López Serena, *Algunas cuestiones pendientes en el modelo distancia vs. inmediatez: los parámetros situacionales que determinan las formas de la variación conceptual*, in K. Grübl et al., (Hrsg.), *Was bleibt von Nähe und Distanz? Mediale und konzeptionelle Aspekte von Diskurstraditionen und sprachlichem Wandel*, Gunter Narr, Tübingen, in press.

2. P. Koch, W. Oesterreicher, *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch Romanistische Arbeitshefte*, Band 31, Gunter Narr, Tübingen, 1990, 2nd ed., Mouton De Gruyter, Berlin 2011.

3. L. Söll, *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Grundlagen der Romanistik 6, Berlin 1974.

4. Cfr. E. Cresti, *Corpus di italiano parlato*, vol. 1-II, Accademia della Crusca, Firenze 2000; E. Cresti, P. Gramigni, *Per una linguistica corpus based dell’italiano parlato: le unità di riferimento*, in F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino, R. Savy (a cura di), *Il parlato italiano*, D’Auria Editore, Napoli 2004, pp. 1-23; E. Cresti, M. Moneglia (eds.), *c-oral-rom: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*, Benjamins, Amsterdam 2005.

5. M. Voghera, *Sintassi e intonazione nell’italiano parlato*, il Mulino, Bologna 1992.

Cecilia Andorno, Ada Valentini, Roberta Grassi, *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, UTET Università, Torino 2017, 336 pp.

Verso una nuova lingua è un manuale di linguistica acquisizionale scritto da Cecilia Andorno, Ada Valentini e Roberta Grassi, pubblicato da UTET Università nel 2017. Immediata è l'associazione del titolo al famoso lavoro curato da Giacalone Ramat *Verso l'italiano* (2003)¹, ma a differenza di quest'ultimo, *Verso una nuova lingua* presenta un impianto chiaramente manualistico e non si configura come una grammatica descrittiva della seconda lingua (L2). Frutto dell'esperienza consolidata delle autrici provenienti dalla scuola pavese nelle attività di ricerca sull'apprendimento dell'italiano come L2 e di formazione di insegnanti, il volume offre una trattazione delle nozioni basilari dell'acquisizione di una lingua seconda, rivolta sia a studenti universitari, aspiranti insegnanti, sia a operatori che già operano nel settore dell'acquisizione di una L2, attraverso un percorso che parte dagli strumenti descrittivi del fenomeno linguistico e dei processi di acquisizione e arriva all'illustrazione degli approcci teorici più importanti del campo. Il volume è diviso in sette capitoli, raggruppati in due sezioni, preceduti da una breve introduzione. Ogni capitolo è corredato da esercizi che spesso richiedono l'analisi di produzioni linguistiche concrete attraverso l'uso dei concetti spiegati.

Nell'introduzione, due sono gli aspetti su cui le autrici richiamano l'attenzione del lettore: la prospettiva prevalentemente linguistica da cui sono affrontati i nuclei tematici, arricchita di volta in volta da riflessioni di matrice psicolinguistica, e il rimando alla dimensione interazionale: fondamentale quest'ultima non solo per offrire dati linguistici raccolti da situazioni enunciative reali, ma anche per guidare lo studente/insegnante nell'applicazione degli strumenti di analisi di volta in volta spiegati.

Il primo capitolo, curato da Cecilia Andorno, intitolato *Definire l'oggetto: che cosa è una seconda lingua e che cosa significa acquisire una lingua*, fornisce le definizioni che riguardano sia l'ambito disciplinare, il quale viene distinto dai campi affini e spesso confusi, come la glottodidattica (i cui interessi confluiscono in maniera più chiara nella recente didattica acquisizionale) sia i vari concetti cardine della disciplina (le nozioni di apprendente, parlante nativo e parlante competente, L2 e lingua materna). Questi concetti sono definiti non solo in positivo, cioè attraverso le loro caratteristiche peculiari, ma anche attraverso i tratti che li differenziano dalle altre nozioni, che facilmente possono confondere gli studenti in una fase iniziale. Particolare attenzione riceve la nozione di parlante L2, inteso non solo come apprendente di una nuova lingua, ma anche come utente di una varietà linguistica. Tale nozione, oltre ad essere presentata attraverso varie prospettive, è spiegata alla luce delle varie condizioni attinenti all'apprendimento, all'uso e alla competenza di una lingua, evidenziando le differenze tra il parlante nativo continuo, il parlante quasi nativo, l'*heritage speaker* o semi parlante, il parlante semilingue, con rimandi continui alla comunità plurilingue dei parlanti italiani².

Il secondo capitolo *Descrivere il prodotto: come è fatta la lingua di chi impara la seconda lingua*, anch'esso di Cecilia Andorno, sposta l'attenzione sulla descrizione dell'interlingua di L2. Il capitolo offre allo studente/insegnante strumenti osservativi

e descrittivi per l'analisi dell'interlingua, in quanto vera e propria varietà linguistica che va considerata nella sua sistematicità, e che può presentare una forte variabilità e instabilità delle regole sia sul piano intraindividuale sia interindividuale. Al contempo, espone gli aspetti più problematici dell'analisi di una L2 come l'individuazione e l'analisi dell'errore, il rapporto tra l'acquisizione delle strutture e il raggiungimento effettivo delle competenze, i rischi metodologici nel considerare la lingua del parlante nativo come modello di paragone per la descrizione della L2, con riferimenti, per quanto riguarda questo ultimo punto, alle teorie della *comparative fallacy*³, della *closeness fallacy*⁴ e della *monolingual fallacy*.

I capitoli tre e quattro descrivono i fattori che concorrono al processo di acquisizione. Il capitolo tre *Descrivere il processo: l'input, innesco dell'acquisizione*, di Roberta Grassi e Ada Valentini, introduce i tre elementi fondamentali che sono coinvolti nel processo di acquisizione: l'*input*, il materiale linguistico a cui è esposto l'apprendente, l'*intake*, l'insieme degli aspetti che vengono elaborati e che si pongono a metà strada tra l'*input* e le regole acquisite, e l'*output*, le produzioni dei parlanti di L2 negli scambi interazionali. Di queste tre nozioni, il capitolo approfondisce quella di *input*, e mette in evidenza la difficoltà di definire questo fattore in quanto elemento non controllabile e, sebbene necessario, da solo insufficiente all'acquisizione di una L2 (contrariamente alla tesi di Krashen⁵). In questo capitolo, inoltre, sono esposte le varie ipotesi che riguardano il modello di *input* ideale. Sono discusse in maniera critica sia le teorie che auspicano che l'*input* sia quanto più comprensibile possibile, ad esempio il *foreigner o teacher talk* (secondo l'ipotesi di Krashen) sia quegli approcci che considerano più funzionale un *input* poco accessibile, in quanto stimola nell'apprendente i processi di negoziazione del significato e della forma (secondo la più recente teoria di White⁶). Una strada che porta a una possibile soluzione è quella che considera l'interazione e gli atti di *parole* come le migliori forme di *input*.

Nel quarto capitolo *Descrivere il processo: la specificità dell'acquisizione di una seconda lingua*, Cecilia Andorno e Ada Valentini trattano i due fattori specifici dell'acquisizione di una L2: l'età, o meglio l'insieme di fattori neuro-cognitivi e ambientali che influenzano in maniera diversa l'acquisizione di una lingua in un determinato momento della vita di un individuo, e la conoscenza di altre lingue. Le autrici spiegano le problematiche legate all'individuazione degli effetti di questi due fattori nel processo di acquisizione. Per quanto riguarda l'età, si pone l'accento sulle difficoltà di applicare alcuni concetti tradizionali, come quello di stadio finale o di periodo critico (o meglio periodo ottimale), nel misurare la capacità di acquisizione in un'età specifica, e si affrontano le cause che determinerebbero le differenze di competenza correlate alle diverse età di acquisizione sulla base del modello di Hyltenstam e Abrahamsson⁷. Riguardo all'interferenza linguistica, che è un processo tutt'altro che monodirezionale, nel capitolo si descrivono gli effetti della prima lingua (L1) o di altre lingue sull'acquisizione e quali sono le condizioni che determinano tali effetti, sulla base di risultati ricavati da esperimenti reali.

Il quinto capitolo, scritto da Ada Valentini, *Teorie sull'acquisizione di lingue seconde*, presenta tre approcci teorici principali sull'acquisizione di una L2. Il primo è l'approccio funzionalista e comprende i lavori che basano l'apprendimento sull'uso della lingua, i quali partono dall'*input* e si concentrano sul rapporto tra forma e funzione linguistica. Di questo approccio sono descritte le due principali prospettive. La prima è di orientamento psicolinguistico e cognitivista ed è rappresentata dai lavori di Peter Robinson e Nick C. Ellis⁸. La seconda prospettiva è quella dei lavori che si rifanno all'approccio della *Basic variety*⁹, sviluppato in seno al progetto di ricerca *Second Language Acquisition by adult Immigrants* condotto negli anni Ottanta e si concentra sulla varietà basica, in quanto ritenuta manifestazione dell'innata facoltà di linguaggio. Il secondo tipo di approccio è quello che si rifà ai principi teorici della Grammatica Universale, i cui lavori non si focalizzano sull'uso della lingua e sull'importanza dell'*input*, ma hanno perlopiù lo scopo di capire e dimostrare se nei processi di acquisizione di una L2 il parlante di età adulta ha la possibilità di accedere alla Grammatica Universale. Il terzo e ultimo approccio teorico discusso è quello che si basa sulla teoria della processabilità¹⁰, che si rifà al modello psicolinguistico della produzione di Levelt¹¹ e alla grammatica lessico-funzionale di Bresnan *et al.* del 2001¹².

Il sesto capitolo *Psicolinguistica e acquisizione di lingue seconde*, di Ada Valentini, tratta degli aspetti fondamentali della psicolinguistica, una disciplina che si interessa, seppur da pochi anni, all'acquisizione di L2, ma che si differenzia sostanzialmente dalla linguistica acquisizionale dal punto di vista sia teorico che metodologico. La psicolinguistica, infatti, focalizza i propri interessi sui processi cognitivi e sulle rappresentazioni mentali che si attivano durante il *processing* o processazione, ovvero l'elaborazione della percezione dell'*input* in tempo reale (che a seconda delle teorie può essere più o meno dipendente dalla competenza) e adotta una metodologia di ricerca sperimentale in condizioni replicabili e manipolabili. Il capitolo tratta i modelli teorici sviluppati in seno a questo ambito per descrivere la processazione della L2 sia a livello di frase che di parola e si sofferma su due fattori che tradizionalmente sono oggetto di studio della psicolinguistica, ma che interessano anche la linguistica acquisizionale perché condizionano fortemente la competenza nella L2: l'attenzione e la memoria di lavoro.

Il settimo e ultimo capitolo *Interazione e acquisizione*, di Roberta Grassi, è dedicato all'interazione e al suo ruolo fondamentale nell'acquisizione di una L2, in quanto luogo in cui si manifestano contemporaneamente l'*input*, l'*output* e il *feedback*, oltre che i fattori associati alla dinamica discorsivo-dialogica. L'interazione si prefigura innanzitutto come l'*input* ideale e il campo in cui l'apprendente migliora le proprie competenze nell'*output* attraverso la formulazione di ipotesi di validità delle strutture che sta apprendendo nonché grazie ai meccanismi di negoziazione calibrati sui suoi bisogni effettivi. L'importanza dell'interazione nell'acquisizione è discussa attraverso i due approcci principali allo studio dell'apprendimento in condizioni interazionali, ovvero l'approccio cognitivo-interazionista che reputa l'interazione come uno stimolo esterno, in qualche modo laterale ai meccanismi cognitivi che riguardano il *processing*, e l'approccio di tipo socio-interazionale che considera l'apprendimento come dinamica

sociale indissolubilmente legata al contesto, frutto degli stessi meccanismi dialogico-conversazionali che si attivano nell'interazione in L1 e che favoriscono la co-costruzione delle competenze.

Il volume *Verso una nuova lingua* si serve essenzialmente di dati ed esempi di italiano L2 per sviluppare i contenuti che presenta. Da questo punto di vista il libro fornisce non solo strumenti e metodo allo studente/insegnante di italiano L2, ma anche spunti di riflessione al parlante italofono nativo che ha l'occasione di considerare con attenzione la propria lingua dalla prospettiva altrà di chi la sta apprendendo come L2.

CARMELA SAMMARCO

Note

1. A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma 2003.
2. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari 1963.
3. R. W. Bley-Vroman, *The Comparative Fallacy in the Interlanguage Studies: The Case of Systematicity*, in "Language Learning", 33, 4, 1983, pp. 1-17.
4. W. Klein, C. Perdue, *Utterance Structure. Developing Grammars Again*, Benjamins, Amsterdam 1992.
5. S. D. Krashen, *Second Language Acquisition and Language Learning*, Pergamon, Oxford 1981; S. D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, New York 1985.
6. L. White, *Against Comprehensible Input: The Input Hypothesis and the Development of L2 Competence*, in "Applied Linguistics", 8, 2, 1987, pp. 95-110.
7. K. Hyltenstam, N. Abrahamsson, *Maturational constraints in SLA*, in C. J. Doughty, M. H. Long (eds.), *Handbook of second language acquisition*, Blackwell, London 2003, pp. 539-88.
8. P. Robinson, N. C. Ellis (eds), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge, New York 2008.
9. W. Klein, C. Perdue, *The Basic Variety (or: Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?)*, in "Second Language Research", 13, 4, 1997, pp. 301-47.
10. M. Pienemann, *Language Processing and Second Language Development Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam 1998; C. Bettoni, B. Di Biase, *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*, European Second Language Association Monograph Series 2015, <http://www.eurosla.org/eurosla-monograph-series-2/eurosla-monographs-03/> (ultimo accesso il 22 giugno 2019).
11. W. J. M. Levelt, *Speaking: From Intention to Articulation*, MIT Press, Cambridge 1989.
12. J. Bresnan, A. Asudeh, I. Toivonen, S. Wechsler, *Lexical-functional syntax*, Blackwell, Malden (MA) 2001.

Paolo E. Balboni, *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge 2018, 154 pp.

A Theoretical Framework for Language Education and Teaching by Paolo E. Balboni addresses the somewhat delicate topics of educational linguistics being transcultural and therefore international whereas educational systems are culture bound (teaching differs on both a national and individual school level). However, the concepts of “knowing a language” and “teaching a language” should be shared globally since language underpins cultural identity as well as national/international interaction. Balboni’s framework is built on eight “hypotheses” of a non-culture-bound theory of not only language education but also language teaching and shares theoretical and practical research in edu-linguistics, (which goes beyond the labels such as the European Framework, American Standards and Chinese guidelines).

The volume is divided into three sections. The first section, *The Nature of Language Education and of Educational Linguistics*, includes three chapters: *The Objects of the Framework Language Education, Language Teaching* (chapter 1); *The instruments of the Framework: Logical Models* (chapter 2); *The Scientific Bases of the Framework* (chapter 3). In the chapter 1, Balboni deals with the definition and the difficulties of the schematization of the concepts of Language Education and Language Teaching. The volume takes into consideration the widespread idea that Language Education concerns the person *per se* and the Language Teaching focuses on the function of a person in the job market. While there is some logic to this, such a view is misleading within a perspective not socio-political but epistemological, as stated in the introduction. The chapter 2 discusses in details the concept of the “non-cultural” framework, with it being a frame of reference that can be considered universal and independent from elements and nuances added to the notion of language education deriving from universal cultures. Cultural elements cannot be eliminated and ignored since all teaching systems are culture-bound. It is, however, possible to separate elements of the framework that do not depend on culture and find a common core that can make language education progressively transcultural. The chapter 3 provides the scientific basis of the study field, starting from the concept of Educational Linguistics as an operational science, aimed at solving a specific problem. The author discusses the sources, by analyzing the contributions of language sciences, socio-cultural studies, neuro-psychological research, pedagogical and methodological research and by concluding with the hierarchical organization of knowledge: approach, method and technique.

The second part of the volume, *The Objectives of Language Education and Teaching* is divided into two chapters: *General Objectives of Language Education* (chapter 4) and *The Specific Objectives of Language Teaching* (chapter 5). In the chapter 4, the author traces a map of human communicative relations and the role of language, outlining the processes of culturalization, socialization, self-actualization as general objectives, presenting language functions as general objectives and ending with an ethical approach to language education. In the chapter 5, Balboni tries to answer the following question:

if the goal is “teaching a language”, what does “knowing a language” mean? In trying to answer the question, the author starts with a model of communicative competence and performance, analyzing intercultural communicative competence, then he moves onto a model of socio-pragmatic competence, ending with an ethical approach to language teaching (and assessment).

The last section, *Intersections*, has four chapters: *Language Education as the Core of Semiotic Education* (chapter 6); *Language Education and the Literary Education* (chapter 7); *Language Education and LSPs, Language for Specific Purposes* (chapter 8) and the *Conclusions: The eight Hypotheses Underlying the Framework* (chapter 9). Balboni claims that the chapter 6 contains the core of the book and should have been the first since it investigates the relationship between the whole system of human communication and all the other codes of communication available to human being. Following a bottom-up organization of the chapter, the linguistic code remains the centre of the discussion. First, the concept of semiotic competence is explained, then the role of language in semiotic education is illustrated and finally the author deals with the intersection among language and all the other codes available to human being, such as verbal codes, sound codes, visual codes and body codes, through pragmatic and aesthetic uses.

In the chapter 7 the theme of literary text is discussed, with it being given a great deal of attention but only almost exclusively in the mother tongue. Literature is the aesthetic use of language since literary text is relatively free to choose its structure since it aims to give the reader pleasure. Language Education and Literary Education are quite different domains with different general and specific objectives. However, in most high school and university systems, they are taught by the same teacher. The author highlights how Language Education is necessary to Literary Education, which cannot take place if students are not able to read literary texts. Thus, in this chapter Balboni analyses the role of understanding and evaluating literary texts as well as understanding and producing literary texts. Furthermore, the author discusses several specific features of literary texts such as phonology, graphemics, textuality, lexicon, sociolinguistic varieties, pragmatics, non-verbal codes, intercultural competence. The chapter ends with the levels of competence required to understand literary texts.

In the chapter 8, the relationship between Language Education and Languages for Specific Purposes (LSP) is dealt with. In the paragraph *Linguistic and communicative features of LSPs*, Balboni analyses morphosyntactical features, lexical features, textual features, functions and communicative acts and extralinguistic codes. The second paragraph, *The mother tongue or the language of instruction, the teacher as a guide to the language of school subjects*, is divided into text typology in the language of instruction and understanding and producing LSP texts at school. The author focuses on how understanding and producing language are natural skills but understanding and producing language for special purposes is something completely different, with it being something that must be constructed.

In the conclusions, Balboni underlines that the main effort in this theoretical framework has been to design *un système où tout se tient*, to use the words of Ferdinand

de Saussure, the founding father of linguistics. The volume ends with a rich and complete bibliographic section, with references to both the principal theoretical texts of the past and the recent major publications in the field of Language Education.

A merit of the volume is the style that makes the framework not only useful but also easy to handle not only for scholars. To facilitate the comprehension, the text is enriched with tables, figures and diagrams that represent a useful visual support for understanding the concepts expressed. Thanks to its style, it manages to realize the intent of the author presented in the introduction. Furthermore, despite the presence of language and teaching frameworks available everywhere – i.e. the Common European Framework, the American Common Standards, the Hong Kong Framework for Curriculum Design for Chinese – the framework designed in the volume is quite different in its nature and structure, because it is aimed at finding what language education and language teaching are and not how to implement them.

ANNALISA PONTIS

Emilia Calaresu, Silvia Dal Negro (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, AITLA, Milano 2018, 165 pp.

Il volume, *Attorno al soggetto, percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, a cura di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro, presenta il tema del soggetto, su cui gli autori si sono ampiamente confrontati a seguito della loro esperienza sia in ambito didattico che scientifico¹. Tale tema costituisce un oggetto di riflessione grammaticale privilegiato, in quanto rappresenta un fenomeno di interfaccia tra diversi livelli dell'analisi linguistica.

Il volume costituisce un anello di raccordo tra analisi sperimentale e riflessione teorica sul soggetto partendo dall'analisi di dati linguistici e metalinguistici sul soggetto grammaticale, raccolti a scuola da insegnanti e studenti nell'ambito del progetto *GRASS – Riflessione Grammaticale a Scuola: il Soggetto Sintattico* della Libera Università di Bolzano e dell'Università di Modena e Reggio Emilia e presentati in una giornata di studio conclusiva tenutasi a Bressanone nel 2016. Gli otto capitoli di cui consta il libro, interrelati da diversi rimandi intratestuali, partono da una prospettiva teorica, che viene integrata via via da un approccio più applicato, basato sull'analisi di dati qualitativi e quantitativi, delineando un quadro esauriente delle problematiche emerse dalla teorizzazione del soggetto. L'indagine ha inizio dai manuali scolastici destinati alla trasmissione di nozioni grammaticali a scuola, prosegue con una riflessione sulla formazione degli insegnanti fino ad arrivare all'analisi dei risultati della ricerca che prende in esame il punto di vista e le abilità metalinguistiche di insegnanti e studenti.

In particolare, nel capitolo uno, Massimo Palermo passa in rassegna una serie di grammatiche scolastiche soffermandosi su tre aspetti principali che interessano il modo di presentare e trattare il tema: definizione, riconoscimento e modo di esprimere il soggetto. Per ciascuno di essi, l'autore mette in luce i punti critici e le carenze dei manuali proponendo cambiamenti di prospettiva nell'approccio teorico, al fine di consentire agli apprendenti di raggiungere una piena e completa padronanza linguistica. Imparando a definire, riconoscere ed esprimere il soggetto anche in contesti meno esemplificati dalle grammatiche tradizionali, seppur fortemente presenti nella lingua d'uso, infatti, si potenzia la riflessione metalinguistica non solo come abilità astratta di riflessione sulla lingua ma anche come competenza d'uso linguistico.

Nel secondo capitolo, di Cecilia Andorno, si passa dalla teorizzazione del soggetto nei manuali all'interpretazione e uso delle grammatiche da parte degli insegnanti. Nello specifico, l'autrice parte dall'analisi di dati raccolti in occasione di un corso abilitante all'insegnamento per tracciare un profilo che evidenzia i limiti e l'inadeguatezza dei manuali scolastici, già denunciati dal gruppo di lavoro GISCEL a partire dagli anni Settanta. Uno degli esiti più interessanti dell'analisi è la constatazione della difficoltà da parte degli insegnanti di svincolarsi dalla tradizione grammaticale scolastica. Quest'ultima, nonostante le diverse critiche ricevute per scelte terminologiche complesse e antiquate e per approcci metodologici troppo conservativi, costituisce ancora il principale strumento di formazione degli insegnanti.

I capitoli successivi si focalizzano sui dati raccolti nella ricerca GRASS attraverso un questionario composto da diverse attività: giudizi di grammaticalità su otto coppie di frasi relative all'episodio "La casa" del film *Tempi moderni*, la visione e narrazione scritta dell'episodio, il riconoscimento di tutti i soggetti e i verbi presenti all'interno di un testo dialogico sull'episodio, la definizione di soggetto accompagnata da esempi, il riconoscimento del soggetto nella frase, collegata all'episodio e lontana dagli esempi classici riportati dai manuali, "A me è piaciuta molto la storia di Charlot", la valutazione del gradimento della grammatica e del questionario. I lavori di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro, nei capitoli terzo e quarto, partono dall'attività di riconoscimento dei soggetti all'interno del testo dialogico. In base alle risposte degli studenti, le autrici delineano due principali strategie per identificare il soggetto: il nome del referente ("l'uomo") o il pronome personale che corrisponde alla persona del verbo ("egli"). Gli studenti sono così suddivisi in nominalisti e referenzialisti. Emilia Calaresu sottolinea come dall'analisi dei dati emerga una discrepanza tra il saper identificare il soggetto e saperlo riconoscere nel testo e propone un ribaltamento della didattica tradizionale della grammatica, basata su frasi isolate e svincolate dal contesto, introducendo attività di riflessione metalinguistica sul soggetto all'interno del testo per stimolare gli studenti ad adottare un approccio critico che consenta di riconoscere concretamente il soggetto nella frase. Silvia Dal Negro ribadisce uno dei temi cari al gruppo di ricerca GISCEL: la necessità di combinare la lingua della grammatica con la lingua d'uso nella comunicazione "reale".

Nel quinto capitolo, Maria Elena Favilla analizza l'attività di definire il soggetto e fornire degli esempi, mettendo in evidenza le contraddizioni e le incoerenze tra i tentativi di definire la nozione di soggetto come attività metalinguistica esplicita, da un lato, e gli esempi forniti per illustrare le definizioni, dall'altro. Ancora una volta si pone l'accento sull'importanza della riflessione sulla lingua che si scontra con una didattica ancora troppo prescrittiva, fatta di definizioni stereotipate e non esaustive.

Nel sesto capitolo, Fabiana Rosi riflette sulla didattica della grammatica a scuola attraverso l'analisi dell'atteggiamento degli studenti nei confronti della grammatica, correlando il gradimento della grammatica con le effettive competenze grammaticali delle tre fasce di studenti indagate dal progetto GRASS (quarta classe della scuola primaria, prima classe della scuola secondaria di primo grado e primo anno di università). Dalle considerazioni degli studenti si evince che la grammatica è giudicata negativamente quando è percepita come noiosa, ripetitiva e difficile, mentre è giudicata positivamente quando è percepita come forma di ragionamento ("mi fa pensare") e utile per la comunicazione. Per incoraggiare l'atteggiamento più positivo da parte degli studenti lungo l'intero percorso scolastico, l'autrice suggerisce di adottare un approccio didattico attivo e non prescrittivo, con attività che stimolino la riflessione metalinguistica degli alunni.

Claudia Provenzano, nel settimo capitolo, confronta i dati sul gradimento della grammatica con i giudizi espressi dagli studenti sulle attività proposte dalla ricerca GRASS. Dalla correlazione presentata dall'autrice si deduce che non sempre chi non ap-

prezza la grammatica mostra un atteggiamento negativo nei confronti delle attività proposte, che vengono considerate dagli studenti divertenti e impegnative, sottolineando lo sforzo cognitivo che richiedono (“ha svegliato il cervello”). Ne consegue una critica al metodo didattico tradizionale deduttivo e mnemonico e la proposta di un approccio finalizzato a creare buoni pensatori grazie ad attività di *problem solving*.

Il testo si conclude con il contributo di Maria Giuseppina Lo Duca, in cui vengono presentati i risultati dei quesiti delle prove INVALSI, incentrati sull’individuazione del soggetto in contesti non stereotipati bensì vicini alla lingua d’uso. Gli esiti dell’indagine mostrano che man mano che si procede con l’istruzione diminuisce il grado di competenza degli apprendenti nelle suddette attività. Oltre all’aumento di difficoltà delle prove, l’autrice riconduce i risultati a un minore investimento didattico sull’analisi metalinguistica nelle classi superiori della scuola.

Nel suo complesso, il volume soddisfa a pieno gli obiettivi esposti nell’introduzione, in quanto gli autori operano una feconda sintesi tra analisi empirica e didattica della grammatica, coniugando la passione per la ricerca con proposte metodologiche finalizzate a rinnovare l’insegnamento della grammatica. La didattica tradizionale della grammatica, non sempre scientifica nei contenuti ed efficace pedagogicamente, si delinea come non capace di garantire a tutti gli allievi la padronanza della lingua italiana nelle abilità di base del parlare e dello scrivere². Al contrario la riflessione sulla lingua, filo conduttore dei diversi contributi del libro, è stata individuata come centrale da numerose ricerche in ambito psicolinguistico³ sia come monitor per una corretta produzione di testi scritti e orali, sia come attività fondamentale per lo sviluppo cognitivo. Gli esiti delle ricerche raccolte nel volume, inoltre, inducono a meditare sul rapporto ancora conflittuale tra la lingua parlata e l’italiano dei manuali scolastici, spesso fatto di esempi di lingua anacronistici e lontani dall’uso reale dei parlanti⁴.

Un ulteriore punto di forza del volume consiste nell’aver dato voce diretta ai veri protagonisti della didattica della grammatica: insegnanti e apprendenti⁵. Attraverso l’analisi delle loro considerazioni, gli autori propongono soluzioni didattiche innovative, stimolanti, che includano rappresentazioni concrete della lingua d’uso, in tutte le sue forme. Il testo, dunque, offrendo un quadro attuale della didattica della grammatica e interpretando i bisogni di insegnanti e studenti, si presenta come un prezioso strumento sia per quanti insegnano l’italiano o si apprestano ad insegnarlo, sia per chi si avvicina alla ricerca sperimentale in linguistica e glottodidattica.

FRANCESCA D’ANGELO

Note

1. S. Dal Negro, E. Calaresu, M. E. Favilla, C. Provenzano, F. Rosi, *Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto*, in “Cuadernos de Filología Italiana”, 23, 2016, pp. 83-117.

2. M. G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma 2003; L. Serianni, *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Roma-Bari 2006.

3. A. Sorace, *Metalinguistic Knowledge and Language Use in Acquisition-Poor Environments*, in "Applied Linguistics", 6, 3, 1985, pp. 239-54; E. Bialystok, E. B. Ryan, *Toward a Definition of Metalinguistic Skill*, in "Merrill-Palmer Quarterly", 31, 3, 1985, pp. 229-51; E. Bialystok, R. Barac, *Emerging Bilingualism: Dissociating Advantages for Metalinguistic Awareness and Executive Control*, in "Cognition", 122, 1, 2012, pp. 67-73.

4. M. Voghera, *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Carocci, Roma 2017.

5. J. McDonough, *The Teacher as Language Learner: Worlds of Difference*, in "ELT Journals", 56, 4, 2002, pp. 404-11.