

Italiano LinguaDue

Rivista internazionale di linguistica
italiana e educazione linguistica

Diretta da Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada



Anno 10/1 – 2018

ISSN: 2037-3597

Italiano LinguaDue

Rivista internazionale di linguistica
italiana e educazione linguistica

Diretta da Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada



Anno 10/1 2018

ISSN: 2037-3597



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO



Direzione

Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada

Comitato Scientifico

Massimo Arcangeli, Monica Barsi, Franca Bosc, Gabriella Cartago,
Michela Dota, Andrea Felici, Pietro Frassica, Giulio Lepschy, Michael
Lettieri, Edoardo Lugarini, Danilo Manera, Bruno Moretti, Silvia
Morgana, Franco Pierno, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada, Maria
Cecilia Rizzardi, Giuseppe Sergio, Paolo Silvestri, Roberto Ubbidente

Redazione

Edoardo Lugarini, Franca Bosc, Michela Dota, Valentina Zenoni

ISSN: 2037-3597

La rivista sottopone i contributi ricevuti a un processo di *double blind peer review*
esterna al comitato di redazione

Chi desideri inviare alla redazione
di Italiano LinguaDue saggi o volumi da recensire,
può inviarli ad uno dei seguenti recapiti:

Prof. Edoardo Lugarini
Master Promotals Università degli Studi di Milano
edoardo.lugarini@alice.it

Dott.ssa Valentina Zenoni
Calcif - Centro d'Ateneo per la promozione della lingua e della cultura italiana
"Chiara e Giuseppe Feltrinelli"
Università degli Studi di Milano
valentina.zenoni@unimi.it

INDICE

EDITORIALE

L'AVVENTURA DELLA LINGUA: MARIA LUISA ALTIERI BIAGI FRA RICERCA E DIDATTICA, pp. I-XXV.

Presentazione

Silvia Morgana 9

Maria Luisa Altieri Biagi: per una didattica dell'intelligenza linguistica

Angela Chiantera, Cristiana De Santis 10

La letteratura contemporanea fra ricerca e didattica

Francesca Gatta 16

Fra lingua scientifica e didattica della lingua, pp. XIV-XXV.

Fabio Atzori 22

ITALIANO LINGUA SECONDA/STRANIERA

La perifrasi progressiva nella didattica dell'italiano a stranieri: analisi di alcune grammatiche e proposte glottodidattiche ispirate alla linguistica cognitiva

Michele Dalosiso 35

Politica linguistica e integrazione: osservazioni sul "Piano nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale" (2017)

Diego Ellero 59

L'italiano e la Chiesa. Breve panoramica e proposta didattica per religiosi cattolici stranieri di livello A2

Annalisa Cavolo 67

LINGUA E CULTURA ITALIANA NEL MONDO

Studiare italiano a Pechino: un'indagine di contesto

Elena Toni 87

EDUCAZIONE LINGUISTICA

LE LINGUE STRANIERE NELL'UNIVERSITÀ ITALIANA DALL'UNITÀ AL 1980:
PERCORSI DI RICERCA

Seminario CIRSIL del 6-7 aprile 2017 (Università degli Studi di Milano)

Monica Barsi e Giovanni Iamartino (a cura di)

<i>Introduzione</i>	
Monica Barsi, Giovanni Iamartino	110
<i>La didattica per la ricerca: il caso degli insegnamenti di Storia della lingua francese alla Facoltà di lettere e filosofia di Torino (1966-1980)</i>	
Elisabetta Barale	114
<i>Studiare il francese a Milano negli anni Cinquanta: un'analisi delle bibliografie universitarie</i>	
Monica Barsi	128
<i>La lingua spagnola nell'università italiana (1970-80)</i>	
Maria Vittoria Calvi	155
<i>Anna Maria Gallina y los primeros pasos de la enseñanza del español en la Universidad de Padua</i>	
Carmen Castillo Peña	172
<i>L'insegnamento della lingua russa nell'Università italiana dal 1864 al 1892</i>	
Alessandro Cifariello	187
<i>Romano Guarnieri e l'insegnamento dell'italiano L2 a Perugia e in Olanda nella prima metà del Novecento</i>	
Sandra Covino	206
<i>Universidad italiana y lengua española: la primera obra para su enseñanza</i>	
Hugo Edgardo Lombardini	221
<i>Gli inizi dei Corsi estivi internazionali di lingua e cultura italiana a GARGNANO. Prime indagini nell'archivio storico dell'Università degli studi di Milano</i>	
Silvia Morgana, Valentina Zenoni	236
<i>How did language professionals study english grammar in italian universities before 1980?</i>	
Andrea Nava	246
<i>I primi passi dell'ispanismo linguistico nell'Università di Torino: la Facoltà di economia e commercio e i suoi antecedenti</i>	
Elisabetta Paltrinieri	261
<i>Gli inizi dell'insegnamento del russo alla "Statale" di Milano</i>	
Laila Paracchini	273
<i>L'insegnamento del francese all'Università di Genova: riflessione su alcune linee di tendenza durante gli anni '80</i>	
Micaela Rossi	286
<i>L'insegnamento dell'italiano a stranieri nella Scuola di lingua e cultura italiana per stranieri di Siena dalla fondazione agli inizi degli anni '90</i>	
Donatella Troncarelli	300

<i>Postfazione</i> Félix San Vicente	310
---	-----

<i>Quanto ho capito? Prove di ascolto della lezione di scienze e di storia nella scuola secondaria di primo grado</i> Luisa Zambelli	312
---	-----

LINGUISTICA E STORIA DELLA LINGUA ITALIANA

<i>“Giannettino” tra sillabario e grammatica: un’analisi linguistica della tradizione dei manuali collodiani</i> Massimo Prada	347
---	-----

<i>Luce ed ombra nel “Notturmo”</i> Annarita Miglietta	392
---	-----

ESPERIENZE E MATERIALI

<i>Il testo semplificato semplifica la vita? Breve indagine sull’efficacia dei testi ad alta leggibilità nella comprensione testuale degli studenti stranieri</i> Margherita Borghi	409
--	-----

<i>Gli alloglotti e l’italiano lingua d’opera: problematiche linguistico-retoriche nella Manon Lescaut di Giacomo Puccini</i> Livia Sutrinì	431
--	-----

<i>Le difficoltà di integrazione negli apprendenti adulti immigrati con bisogni linguistici specifici (BILS)</i> Michela Manente	468
---	-----

RECENSIONI - SEGNALAZIONI

Eugenio Salvatore, <i>Emigrazione e lingua italiana. Studi linguistici</i> Cristiana De Santis	477
---	-----

Marco Imperato, <i>Fondamenti di educazione linguistica alla legalità democratica in Italia fra lingua, cultura e società: Le parole della giustizia; Dialoghi sulla Costituzione</i> Patrizia Bellucci e Monique Porto	482
--	-----

Vera Nigrisoli Warnhjelm, Alessandro Aresti, Gianluca Colella, Marco Gargiulo (a cura di), <i>Edito, inedito, riedito</i> Alessandra Cutrì	489
---	-----

EDITORIALE

L'AVVENTURA DELLA LINGUA: MARIA LUISA ALTIERI BIAGI FRA RICERCA E DIDATTICA

PRESENTAZIONE

Il 29 novembre 2017 ci ha lasciati Maria Luisa Altieri Biagi, professoressa Emerita di Storia della lingua italiana nell'Università di Bologna. La vogliamo ricordare su *Italiano LinguaDue* attraverso le parole dei suoi scolari, Angela Chiantera, Cristiana De Santis, Francesca Gatta, Fabio Atzori, che, rievocando i suoi studi e il suo insegnamento, mettono a fuoco una straordinaria figura di linguista, sempre impegnata anche sul fronte della scuola per la sperimentazione di una nuova didattica. Al mosaico, ricomposto dagli allievi in modo così efficace da sollecitare sicuramente nei lettori, giovani e meno giovani, il desiderio di rileggere le pagine originali dell'Altieri Biagi, ci piace aggiungere due tessere: due interventi tenuti nel nuovo millennio all'Accademia della Crusca, di cui Maria Luisa era Socia Emerita. Il primo, *Le scienze e la funzione cognitiva della lingua*, è la relazione con cui aprì nel 2003 il convegno internazionale *Lingua italiana e scienze* (la si può leggere negli Atti pubblicati nel 2012 a cura di Annalisa Nesi e Domenico De Martino); il secondo, *Dalla parola al numero*, è la lezione tenuta nel 2014 agli insegnanti nel *Corso di formazione per docenti di lingua italiana e di materie matematico-scientifiche "Lingua, matematica e scienze. Anche le discipline scientifiche parlano l'italiano"* (accessibile su YouTube da www.cruscascuola.it/materiali). Sono due interventi che documentano la sua richiesta, oggi più che mai valida, di un 'bilinguismo equilibrato per la comunicazione scientifica' e il suo impegno, fino ai tempi più recenti, per un'educazione linguistica interdisciplinare e 'verticale', per un'idea di lingua come 'palestra mentale' oltre che strumento di comunicazione.

Silvia Morgana

MARIA LUISA ALTIERI BIAGI: PER UNA DIDATTICA DELL'INTELLIGENZA LINGUISTICA

Angela Chiantera e Cristiana De Santis¹

1. I PERCORSI E LE INNOVAZIONI

L'interesse di Maria Luisa Altieri Biagi per l'educazione linguistica inizia in modo insolito e militante: attraverso l'esperienza dei corsi di 150 ore SeR (Sindacato e Regione), l'iniziativa di alfabetizzazione degli adulti lavoratori avviata a metà degli anni Settanta in Emilia Romagna. In quegli stessi anni nasceva l'IRPA, l'*Istituto Regionale di Psicopedagogia dell'Apprendimento*, con l'obiettivo di promuovere attività di ricerca e formazione nelle istituzioni educative (dall'asilo nido alla scuola media) presenti in ambito regionale. Tra i vari progetti, viene promossa un'indagine interdisciplinare sull'apprendimento logico-linguistico e matematico nella scuola di base e del 1974 è *La riforma possibile*, il primo volume che raccoglie le riflessioni del gruppo di lavoro interdisciplinare².

La sfida posta dall'insegnare la lingua ad adulti analfabeti e la riflessione a più voci sul linguaggio inteso come strumento conoscitivo saranno elementi propulsori di un interesse che accompagnerà costantemente la ricerca della studiosa: quello per la didattica intesa come forma di impegno civile e insieme come banco di prova e di verifica delle ipotesi costruite in sede teorica. Del resto, come insegnante di scuola era iniziata la carriera di Maria Luisa Altieri Biagi, alla fine degli anni Sessanta e continuerà all'insegna del binomio "buona teorica" e "buona pratica", caro agli scienziati del Seicento, con la capacità di fare sempre i dovuti accomodamenti («i debiti diffalchi», nelle parole di Galileo) e con un profondo senso di responsabilità, legato alla consapevolezza che «un errore commesso nell'ambito della ricerca si paga con il discredito personale, all'interno di una ristretta comunità di studiosi; ma un errore commesso nell'ambito della didattica può pesare sull'esperienza intellettuale di una generazione di studenti»³.

A Bologna, dove arriva nel 1974, la studiosa avvia una proficua collaborazione con Luigi Heilmann, che aveva aperto la linguistica italiana agli apporti dello strutturalismo europeo. Insieme firmano nello stesso anno un'innovativa grammatica per le scuole

¹ Università di Bologna.

² M. L. Altieri Biagi *et al.*, "Per una ricerca interdisciplinare sull'apprendimento", in *La riforma possibile: per l'attuazione di un nuovo principio educativo-formativo e per una ricerca interdisciplinare sull'apprendimento*, a cura di A. Pescarini, Milano, Feltrinelli, 1974, pp. 87-157.

³ "Per ampliare gli orizzonti culturali e la capacità di manovra intellettuale", intervista a Maria Luisa Altieri Biagi sui temi delle sue ricerche in campo linguistico e educativo, in *Italiano & oltre*, VII, 2 (1992), pp. 60-62.

medie⁴ che per la prima volta rinuncia alle pratiche di analisi logica e grammaticale a favore di un'analisi strutturale e funzionale della lingua che metta in grado gli studenti di "capire le cose". Attraverso queste esperienze, prende forma l'idea che il lavoro sulla lingua non sia funzionale solo ad acquisire abilità specifiche, ma anche e soprattutto ad attivare le capacità logiche, a stimolare le facoltà creative, a prendere coscienza del proprio agire. Questi temi erano del resto al centro del dibattito sull'educazione linguistica avviato a fine anni Sessanta, con la partecipazione di altri linguisti come Tullio De Mauro (del 1975 è il documento programmatico del GISCEL: le *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica*, recepite nei nuovi programmi della scuola media del 1979).

Alla seconda metà degli anni Settanta risale anche la collaborazione della studiosa con il matematico Francesco Speranza, che porterà alla stesura di *Oggetto, parola, numero*⁵, rivolto agli insegnanti del primo ciclo, e alla pubblicazione di altri due volumi metodologici per l'IRPA, dedicati alla scuola media⁶. Del 1983 è l'*Introduzione* al volume di Clara Caravita nato dall'esperienza biennale di supervisione di un gruppo di insegnanti di scuola dell'infanzia di Lugo (Ravenna): segno dell'attenzione anche verso questo primo segmento dell'esperienza scolastica⁷. Gli anni successivi vedranno la studiosa impegnata nella Commissione ministeriale per i *Nuovi Programmi per la scuola elementare* (varati nel 1985), con una funzione "di peso" nella redazione della parte dedicata alla lingua italiana: sia per la forma (il testo appare scritto in modo chiaro e comprensibile anche a lettori non tecnici) e sia per i contenuti (la definizione della lingua come "strumento di pensiero" e "oggetto culturale" complesso, oltre che come veicolo di relazione e forma di azione, appaiono una vera e propria sigla). La pubblicazione dei programmi sarà accompagnata da iniziative sistematiche di aggiornamento degli insegnanti, fortemente volute dall'allora ministra dell'istruzione Franca Falcucci, nel biennio 1985-1986. Pensando anche alle esigenze di formazione degli insegnanti in campo linguistico (non assicurate dall'allora Istituto magistrale), Altieri Biagi appronta il fortunato volume *Linguistica essenziale*⁸.

La necessità di una didattica "razionale" si sposa presto con l'intuizione dell'importanza di una didattica "proporzionata", cioè graduale e coerente con lo sviluppo logico e psicologico del bambino. Nel 1987 prende avvio a Lugo un progetto di educazione linguistica in verticale (dalla scuola primaria alla scuola superiore): la sperimentazione triennale, coordinata da Altieri Biagi, è documentata da un volume, *La programmazione verticale* (1994), che anticipa temi e problemi tuttora al centro del dibattito sul curriculum e sulla continuità dell'educazione linguistica⁹.

⁴ M. L. Altieri Biagi e L. Heilmann, *La lingua italiana. Segni/funzioni/strutture per il biennio delle scuole medie superiori*, Milano, A.P.E. Mursia, 1973. Del 1974 è l'edizione per le scuole medie inferiori.

⁵ *Oggetto, parola, numero. Itinerario didattico interdisciplinare per gli insegnanti del primo ciclo*, Bologna, Nicola Milano editore, 1981 (in allegato: *Schede di lavoro per il primo ciclo*).

⁶ *Per una didattica interdisciplinare nella scuola media*, a cura di M. L. Altieri Biagi, E. Pasquini e F. Speranza, Bologna, il Mulino, 1979; *Una esperienza interdisciplinare nella scuola media*, a cura di M. L. Altieri Biagi, E. Pasquini e F. Speranza, vol. II, Bologna, il Mulino, 1982.

⁷ *I bambini nella scuola dell'infanzia e l'educazione linguistica*, a cura di C. Caravita, Bologna, Nicola Milano, 1983: *Introduzione*, pp. 3-6.

⁸ M. L. Altieri Biagi, *Linguistica essenziale*, Milano, Garzanti, 1985.

⁹ *La programmazione verticale. Continuità nell'educazione linguistica dalla scuola primaria alla scuola superiore*, a cura di M. L. Altieri Biagi, Scandicci, La Nuova Italia, 1994.

Gli anni successivi al lavoro sui *Programmi* vedono anche l'avvio della collaborazione con riviste dedicate alla didattica dell'italiano, a partire da "Italiano & oltre", fondata da Raffaele Simone nel 1986. Anche attraverso interventi mirati, sempre arguti, prende forma l'idea che la riflessione linguistica debba essere motivata e attivata dalla curiosità linguistica dei ragazzi, debba applicarsi a produzioni concrete di lingua orale e scritta, debba esercitarsi su tutti gli aspetti della lingua (non solo su quelli morfologici e sintattici) e su diverse varietà di lingua (non solo su quella formale), e possa essere fatta anche "a partire dal testo", attraverso cioè una lettura critica dei testi attenta alla tessitura linguistica.

Nel 1987 esce la pionieristica *Grammatica dal testo*¹⁰: un libro che non solo fa spazio alla dimensione testuale nell'analisi linguistica (come aveva già fatto Francesco Sabatini in una grammatica scolastica uscita nel 1984)¹¹, ma assume il testo come punto di partenza dell'analisi e insegna a estrarre e astrarre le regolarità grammaticali a partire dall'osservazione dei fatti di lingua nei testi (letterari e non). Un modo nuovo, didatticamente fecondo, di "fare grammatica", che promuove l'intelligenza del testo e, di qui, il piacere della lettura e una maggiore consapevolezza nella scrittura, secondo una metodologia che andrebbe ancora oggi studiata e riproposta nelle scuole secondarie superiori.

L'intreccio virtuoso di analisi linguistica e riflessione sull'immaginario letterario (nonché scientifico) tornerà nell'antologia per il biennio *I mondi possibili* (1994)¹², che contribuirà al rinnovamento del canone scolastico con apertura a nuovi autori e testi, specie novecenteschi, scelti anche in base alla loro «piacevolezza» e analizzati con la capacità di illuminare le ragioni del «piacere del testo»: cogliendo cioè le manipolazioni linguistiche che sono alla base della «magia verbale» di un testo ben scritto.

Vale la pena ricordare l'acume e la lungimiranza con cui Altieri Biagi ha attraversato una stagione intensa di riformismo, mantenendo sempre un equilibrio tra la necessità di svecchiare la didattica della lingua, tenuto conto delle acquisizioni della linguistica e della semiologia (ma senza eccessi di termini, schemi, formule) e la tentazione di svuotare l'insegnamento dai contenuti grammaticali tradizionali. In un intervento del 1985¹³, la studiosa formulava alcuni avvertimenti tuttora validi: la necessità di mantenere gli spazi (nell'uso e nella riflessione sull'uso) che la lingua orale aveva conquistato; l'opportunità di ridimensionare «entusiasmi folkloristici o ideologici per i dialetti»; la responsabilità rispetto alla formazione dei docenti, nell'ottica di un rinnovamento «cauto, graduale» delle metodologie; il rischio di tornare a una descrizione statica delle strutture della lingua, avulsa dalla realtà comunicativa; il dovere di insistere sulla correttezza e appropriatezza linguistica, ma senza «rigorismi puristici e fiscalismi valutativi». Attualissima rimane, inoltre, la proposta di una grammatica a partire dai testi, «dal sintagma al paradigma» – come amava dire.

¹⁰ M. L. Altieri Biagi, *La grammatica dal testo: grammatica italiana e testi per le scuole medie superiori*, disegni di A. Carnevali, Milano, Mursia, 1987. Del 1988 è l'edizione per le scuole medie inferiori.

¹¹ F. Sabatini, *La comunicazione e gli usi della lingua*, Torino, Loescher, 1984. Nella seconda edizione della sua grammatica, l'Altieri Biagi riconoscerà il debito verso questo volume.

¹² M. L. Altieri Biagi, *I mondi possibili. Antologia italiana per il biennio delle scuole superiori*, Firenze, Le Monnier, 1994.

¹³ M. L. Altieri Biagi, "Sono d'accordo, ma..." in *Italiano lingua selvaggia*, n. speciale di *Sigma*, XVIII, 1-2 (1985), pp. 99-103.

2. I PRINCIPI E LE PRASSI

Se si volesse fare una lista delle parole più frequentemente usate da Maria Luisa Altieri Biagi nei testi da lei dedicati all'educazione linguistica, accanto, ovviamente a quelle legate a *lingua* e *linguaggio*, emergerebbero immediatamente *intelligenza*, *pensiero*, *razionale*, *operazioni mentali*, *processi logici*. Negli scritti destinati a chi lavora nella scuola (dall'infanzia alle superiori) il suo interesse primario ha sempre riguardato il collegamento tra lingua e pensiero, nella volontà dichiarata di proporre una *didattica razionale*.

«Una didattica razionale è quella che, consapevole di ciò che il bambino è in grado di fare, programma esperienze culturali e didattiche proporzionate: cioè nuove per il bambino, ma facilmente “assimilabili” da lui»¹⁴. In questa affermazione emergono altri capisaldi della sua visione di una didattica che, educando la lingua, educhi il pensiero: *in primis*, la necessità che chi insegna non si limiti a manipolare il sapere da trasmettere isolandolo in unità da far memorizzare ed applicare in esercizi (secondo la pedagogia linguistica tradizionale già criticata dalle *Dieci tesi* sopra ricordate), ma, piuttosto, lo inserisca *in un programma di esperienze culturali* che allarghi la conoscenza, crei legami e ne faccia comprendere lo sfondo integratore. Vengono in mente, a tal proposito, le considerazioni che aprono – uniche nell'intero testo ministeriale – il *Programma di Lingua italiana* del 1985 e che sono poste sotto il titolo di “Lingua e cultura”: le cinque definizioni del fenomeno linguistico (sopra ricordate) ampliano la visione della lingua da insegnare, evidenziando i rapporti che la legano contemporaneamente alle diverse dimensioni dell'individuo e della società che la produce e usa.

Accanto alle esperienze culturali, compaiono, nella citazione su riportata, le *esperienze didattiche proporzionate* alle competenze dei bambini a cui erano rivolte: significativo a questo proposito quanto raccontava di un'estate trascorsa “testando” le proposte linguistiche poi confluite in *Oggetto, parola, numero* con un bambino di 5-6 anni che viveva nella stessa località di villeggiatura. La sua sensibilità di “formatrice di adulti” (all'Università, come nei tanti incontri con insegnanti) non le permetteva di offrire materiali e attività senza averli prima sperimentati e validati nel rapporto con un potenziale loro utente reale (si vedano le ricchissime e innovative *Schede di lavoro* allegate al volume che portano i bambini a osservare gli oggetti, per capire come funzionino e progettarne un riuso).

Questa sensibilità e apertura mentale (razionale, culturale, creativa) in tutti i suoi scritti è sempre evidente, ampiamente riconosciuta anche dagli altri esperti disciplinari con cui ha negli anni collaborato¹⁵, ed ha costituito la base delle sue fruttuose collaborazioni con pedagogisti, psicologi, antropologi, matematici. Fare ricerca con figure professionali diverse le permetteva di realizzare quanto prospettava agli insegnanti a cui si rivolgeva: nell'interazione reciproca, le didattiche disciplinari, per lei, non dovevano cancellare la propria identità, ma «individuare e valorizzare, accanto alle

¹⁴ M. L. Altieri Biagi, F. Speranza, *Oggetto, parola, numero*, cit., pp. 5-6.

¹⁵ Piero Bertolini, docente di Pedagogia a Bologna, nella presentazione del volume *Didattica dell'italiano*, sottolinea che l'autrice rifugge, nel libro, «dall'insopportabile presunzione che la sua *verità feconda* sia la *verità assoluta*», preferendo stimolare la reattività del lettore, avvertendolo che esistono delle alternative a quanto detto, invitandolo a valutarle criticamente, a costruire un comportamento didattico corretto, perché attivo, personale, seppur scientificamente fondato (M. L. Altieri Biagi, *Didattica dell'italiano*, Milano, Bruno Mondadori, 1978, p. 6).

specificità (più vistose, perché più *superficiali*), le analogie *strutturali* (meno evidenti perché *profonde*)»¹⁶. Da qui una didattica disciplinare che rifiuta il settorialismo della disciplina stessa (sono parole di Piero Bertolini) per realizzare percorsi basati sul *pensiero produttivo* (secondo la prospettiva di Max Wertheimer, da lei sempre apprezzato e proposto)¹⁷, in una dimensione psicologica e pedagogica che permette all'insegnante di conoscere i suoi allievi, valutarne le competenze e le difficoltà, definire i metodi utili a realizzare i suoi scopi educativi.

Tra i modi utili ci sono sempre, come si è accennato, gli esempi autentici e i ragionamenti sui testi, letterari e non. Tra i gli esempi predominano quelli morfologici e lessicali: mostrare come le parole si trasformino nella forma (per cambi di fonemi o aggiunta di affissi), o i diversi legami reciproci che stabiliscono, dà adito a confronti tra gli allievi che, per prove ed errori, arrivano a capire come le parole funzionino e come potrebbero anche produrre nuovi elementi, nuove combinazioni. Anche le proposte di un semplice espediente didattico come la “macchina” per formare nuovi lemmi, o l'uso di plastici e grafici per evidenziare le relazioni sintattiche e farne sperimentare la congruità¹⁸, sono rivelatrici di una volontà sperimentatrice che cerca di mettersi dalla parte dei piccoli per invitarli a usare le loro competenze linguistiche per produrre nuovi risultati utili.

La sua idea di “grammatica dal testo”, sposandosi con i principi dello strutturalismo linguistico e della linguistica testuale, le permettono di concretizzare le articolate operazioni mentali da attivare per far *prendere coscienza di conoscenze* già in buona parte possedute dagli allievi: una “grammatica” «non dovrebbe *insegnare nulla* che il ragazzo *già non sappia*; dovrebbe portare a galla il già saputo (il già *eseguito*) attraverso le “risposte” che il ragazzo dà a “domande” opportunamente formulate»¹⁹.

Queste affermazioni gettano un ponte tra le ricerche innovative di allora in ambito psicolinguistico (nel saggio fa espresso riferimento al gruppo di ricercatori del CNR di Roma coordinato da Domenico Parisi e alla loro ricerca sui “giudizi del parlante”²⁰) e quelle che, ai nostri giorni, tentano di rinnovare la didattica linguistica: si pensi agli esperimenti grammaticali di Maria Pia Lo Duca²¹ che, in una conferenza di qualche anno fa a Bologna, sottolineò l'originalità delle ipotesi di Altieri Biagi riconoscendole il merito di aver svecchiato la didattica grammaticale tradizionale rovesciando l'impostazione deduttiva-trasmissiva per proporre una induttiva, basata sull'osservazione e la riflessione su dati linguistici.

La medesima metodologia riflessiva è stata da Altieri Biagi applicata nel momento in cui ha voluto mostrare agli insegnanti *come si legge un testo*, sfruttando, certo, metodologie di analisi storico-linguistica, ma soprattutto applicando un principio, ripreso da Nabokov, che ha cercato di trasmettere anche a lezione ai suoi studenti evidenziandone i risultati sempre innovativi: la necessità del “ri-leggere” per “leggere” (se leggere

¹⁶ *Ivi*, p.15.

¹⁷ Si veda anche “Un libro che tutti gli insegnanti dovrebbero conoscere”, in *L'educatore*, XXXII, n. 6, 1984 pp. 16-17.

¹⁸ Sono alcune delle tante proposte contenute in M. L. Altieri Biagi, F. Speranza, *Oggetto, parola, numero*, cit.

¹⁹ *Ivi*, pp. 72-73.

²⁰ M. L. Altieri Biagi cita un fascicolo interno del CNR intitolato *I giudizi del parlante nell'educazione linguistica*, poi confluito in *Per un'educazione linguistica razionale*, a cura di D. Parisi, Bologna, il Mulino, 1979.

²¹ M. G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali*, Firenze, La Nuova Italia, 1997 (nuova ed. Roma, Carocci, 2004). Molti i riferimenti alle proposte dell'Altieri Biagi anche in M. G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci, 2003 (seconda ed. 2013).

significa capire, apprezzare i particolari, cogliere quello che lo stesso Nabokov chiamava le “solari inezie del testo”, andando oltre la percezione intuitiva, “lunare” di esso)²². Ecco allora che una ricerca destinata ad un Convegno²³ diventa occasione per offrire agli insegnanti un «esempio che dimostri l’efficacia dell’accostamento “lettura”/”riflessione grammaticale”. La nostra tesi è che la seconda attività sia funzionale alla prima, garantendo la *comprensione* del testo; e che – viceversa – l’attività di lettura offra la migliore partenza per il raggiungimento di consapevolezze linguistiche “grammaticali”²⁴. Una lettura ripetuta del testo, che faccia penetrare lo sguardo nel suo *spessore*, per la studiosa può trasmettere ai giovani lettori l’idea della complessità del testo, dei suoi diversi livelli, ma anche della sua penetrabilità, della sua scoperta progressiva. La condizione è una: che entrambi – insegnante e allievo – siano coinvolti in una lettura comune che sappia sfruttare le diverse conoscenze e competenze per cogliere a poco a poco anche le nabokoviane *solari inezie del testo*. E di nuovo la sua proposta al pubblico di insegnanti e la prassi in aula con noi studenti coincidevano perfettamente: indimenticabile, per chi abbia assistito alle sue lezioni, la sua capacità di leggere e analizzare i testi trasformandoli in fonti di esperienza linguistica ricca e significativa liberamente accessibile a tutti. Il solo antidoto possibile alla banalizzazione e sclerotizzazione di una lingua, la nostra, finalmente estesa alla nazione, finalmente divenuta quotidiana e media, democratica.

Parlando della sua esperienza nella commissione per la stesura dei *Programmi ministeriali* del 1985, Maria Luisa Altieri Biagi sottolineava la sua soddisfazione per quel suo impegno avvertito, più che come professionale, “civile”: «l’aver contribuito a dotare la scuola elementare di uno strumento fondato e didatticamente fecondo mi sembrava, insomma, riscattasse e desse un senso nuovo ai lunghi anni dedicati alla ricerca e a pubblicazioni destinati a un ambito specialistico, e quindi molto ristretto»²⁵. La nostra rilettura dei testi da lei dedicati alla educazione linguistica nei tanti decenni di studio e sperimentazione non fa che riconfermare e allargare la prospettiva *civile* del suo impegno, che ha saputo capire e far capire, leggere e rileggere (per e con noi), trasmettere la consapevolezza che lingua e pensiero, facendo parte della nostra esistenza, la alimentano solo a patto che siano messi entrambi a disposizione degli altri.

²² M. L. Altieri Biagi, “L’aggettivo nei “Promessi sposi”, in *Come si legge un testo. Da Dante a Montale*, a cura di M. L. Altieri Biagi, Milano, Mursia, 1989, p. 125.

²³ “Semantica e sintassi dell’aggettivo nei *Promessi sposi*”, in *Manzoni, «L’eterno lavoro»*, Atti del convegno internazionale sui problemi della lingua e del dialetto nell’opera e negli studi del Manzoni (Milano, 6-9 novembre 1985), Milano, Casa del Manzoni. Centro Nazionale Studi Manzoni, 1987, pp. 255-284.

²⁴ M. L. Altieri Biagi, *L’aggettivo nei “Promessi sposi”*, cit., p. 126.

²⁵ *Insegnare lingua italiana con i nuovi programmi della scuola elementare*, a cura di M. L. Altieri Biagi, Milano, Fabbri editore, 1986, pp. 7-8.

LA LETTERATURA CONTEMPORANEA FRA RICERCA E DIDATTICA

Francesca Gatta¹

La ricognizione sulla letteratura contemporanea nell'opera di Maria Luisa Altieri Biagi non può che prendere avvio dal volume *La lingua italiana. Storia e problemi attuali*² (1968), scritto con il maestro Giacomo Devoto che aveva invitato l'allieva a completare le sue dodici lezioni radiofoniche (la "storia") con una parte dedicata al novecento (i "problemi attuali"). Le ragioni non sono solo cronologiche e non risiedono nel fatto che è l'unica sintesi di ampio respiro dedicata a questo periodo storico, bensì nascono dalla constatazione che in quella ampia seconda parte sono già manifeste alcune scelte di fondo che rimarranno costanti nella sua opera, non solo in relazione alla letteratura contemporanea. Dopo quella sintesi, rivista e ampliata nel 1979³, gli interessi di ricerca della studiosa virano decisamente verso la letteratura scientifica e la lingua della scienza, in parallelo alla ricerca sulla didattica dell'italiano: alla letteratura novecentesca è dedicato un contributo su Ungaretti (*Il "pudore" di Ungaretti*) nel 1975 e lo studio sul passaggio dalla scrittura narrativa alla scrittura scenica in Pirandello del 1979 (*La lingua in scena: dalle novelle agli atti unici*).⁴ Scorrendo la bibliografia bisognerà attendere il 1996 prima di incontrare il nome di Dino Buzzati, oggetto di quattro studi⁵ che contribuiscono a ridisegnare la figura di uno scrittore molto amato dai lettori italiani e stranieri, ma non altrettanto dalla critica, dissipando giudizi stereotipati che lo accompagnavano e restituendogli un ruolo di primo piano nella tradizione novecentesca, in linea con il debito nei confronti dello scrittore dichiarato da Calvino nel 1980. Dopo gli studi su Buzzati si conta solo il contributo del 2003 sulla lingua dello scrittore-ingegnere Paolo Barbaro. Eppure la letteratura contemporanea, non solo italiana (basti pensare alla presenza di Musil, di Nabokov, di Tournier) è sempre stata presente nell'orizzonte di Maria Luisa Altieri Biagi: accanto a Galileo, affiorava spesso nelle sue lezioni e nei suoi discorsi, citata frequentemente a memoria, chiamata in causa il più delle volte per sottolineare la dimensione conoscitiva della lingua letteraria, la sua capacità di costruire e pensare una realtà diversa. Ed è pure significativa la scelta di affidare il suo commiato dall'insegnamento ai versi di Montale, «lascio poco da ardere / ed è già troppo vivere in

¹ Università di Bologna.

² G. Devoto, M. L. Altieri Biagi, *La lingua italiana. Storia e problemi attuali*, ERI, Roma, 1968, 1979.

³ I numeri delle pagine citate fanno riferimento alla seconda edizione.

⁴ Leggibili ora rispettivamente in Altieri Biagi, 1998 e Altieri Biagi, 1980

⁵ M. L. Altieri Biagi, "Aspetti della scrittura narrativa di Buzzati", in *Norma e lingua in Italia: alcune riflessioni fra passato e presente*, 16 maggio 1996, Milano, Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, 1996, pp. 147-52; "Dino Buzzati e il "vero mestiere dello scrittore", in *Hommage à Jacqueline Brunet*, a cura di M. Diaz-Rozzotto, Les Belles Lettres, Paris, II, 1997, pp. 189-201; "L'incipit cronachistico nei testi narrativi di Buzzati", in *Buzzati giornalista*, Atti del congresso internazionale (Belluno-Feltre, maggio 1995), a cura di N. Giannetto, Mondadori, Milano, 2000, pp. 369-90.

percentuale. / Vissi al cinque per cento, non aumentate / la dose. Troppo spesso invece piove / sul bagnato».

E agli scrittori contemporanei i suoi corsi lasciavano sempre più spazio per la convinzione «che frequentare testi letterari contemporanei possa essere un antidoto contro gli automatismi della comunicazione che oggi (anche fra i giovani) si manifestano come rinuncia ad un'autonoma selezione lessicale e ad una strutturazione sintattica funzionale ai vari bisogni espressivi, per l'adozione di stereotipi, di formule generiche e astratte»⁶.

1. QUESTIONI DI METODO

Nella *Premessa* aggiunta alla seconda edizione di *La Lingua italiana*, data alle stampe nel 1979, dopo la scomparsa di Devoto, così Maria Luisa Altieri Biagi spiegava e giustificava il divergere delle due parti del libro:

quella del maestro (e di un maestro) che poteva permettersi di individuare con sicurezza, nel groviglio dei fatti, la linea portante, e quella della scolara che, in mancanza di quella sicurezza, aveva bisogno di documenti, di prove a cui appoggiare il suo discorso.

La diversa andatura delle due parti è evidente: all'asciuttezza «introversa» dei primi dodici capitoli, segue un'esposizione «estroversa» delle questioni linguistiche novecentesche, con ampi ricorsi ad un'esemplificazione che spazia dalla lingua letteraria, alla lingua della pubblicità e dei giornali. Il groviglio dei fatti e il carattere estroverso non sono giustificati solo dalla necessità di prendere le distanze dalla personalità di uno studioso come Devoto, ma sono tratti che caratterizzeranno i lavori successivi: i fatti linguistici osservati nella realtà dei testi sono sempre stati al centro del metodo della studiosa.

La *Premessa* inoltre riprende e integra il sobrio riferimento della prima edizione al cittadino «non più gregario ma protagonista nel trasmettere [...] il tesoro delle istituzioni linguistiche accumulato nei secoli», chiamando in causa la scuola e il ruolo di mediazione degli insegnanti: «alla loro capacità di “filtro” – conclude l'autrice – è dunque particolarmente affidato questo libro». Qui come altrove Maria Luisa Altieri Biagi elegge gli insegnanti come destinatari “attivi”, sollecitando la loro creatività e la loro capacità di appropriarsi di suggerimenti e indicazioni per tradurli in una prassi che non deve adagiarsi in una replica inerte. Ancora più esplicito in questo senso è il *Discorso ai lettori* che introduce la seconda edizione della miscellanea *Da Dante a Montale. Come si legge un testo*⁷:

i lettori sono comunque avvertiti: il dubbio metodologico è presente nel libro. Libro che è dedicato a coloro che, “amando” leggere, non disdegnano una guida discreta per farlo; in particolare coloro che, avendo il compito di

⁶ M. L. Altieri Biagi, “Presentazione” a F. Gatta, R. Tesi (a cura di), *Lingua d'autore. Letture linguistiche di prosatori contemporanei*, Carocci, Roma, 2000, p. 9.

⁷ M. L. Altieri Biagi, “Discorso ai lettori. La ‘peste del linguaggio’ e i suoi rimedi”, in Id. (a cura di), *Come si legge un testo. Percorsi di lettura da Dante a Montale*, Mursia, Milano, 1999, pp. 5-16, p. 14.

“insegnare a leggere” (o preparandosi a questo compito) desiderano degli *esempi* di lettura, più che dei *modelli*.

La consapevolezza sempre viva di rivolgersi ad un lettore determina scelte discorsive e linguistiche coerenti, al servizio della massima chiarezza e trasparenza: la scrittura evita oscuri e inutili tecnicismi, senza per questo rinunciare alla precisione; l'esemplificazione condotta su testi sapientemente accostati crea le condizioni perché il lettore possa seguire senza ostacoli le linee del discorso. Detto altrimenti, il lettore si trova sempre a suo agio nella scrittura di Maria Luisa Altieri Biagi, sia che si parli della prosa scientifica e dei suoi generi, sia che si parli della *Vita* del Cellini o di educazione linguistica; Andrea Battistini⁸ ha parlato di una storia della lingua “amichevole” proprio per questo tratto vivo, comunicativo, in cui la chiarezza del metodo e dell'esposizione riconduce anche l'osservazione linguistica più minuta all'avventura della mente.

2. LINGUA D'AUTORE E LINGUA NAZIONALE

L'uso dei testi, funzionale all'esposizione ma anche esempio di come si possa leggere un testo letterario, può essere descritto a partire dal primo capitolo de *La lingua italiana* dedicato alla poesia del Novecento. La breve premessa metodologica sui limiti insiti nelle semplificazioni, che in una prospettiva diacronica porta inevitabilmente a privilegiare gli elementi di rottura rispetto agli elementi di continuità, si traduce immediatamente nella disamina delle modalità (ora di opposizione e rivolta, ora di citazione parodica e non solo) attraverso le quali la poesia novecentesca rielabora l'eredità pascoliana e dannunziana. Il livello programmatico dell'opposizione è affidato all'eloquente accostamento di *Fontana malata* di Palazzeschi e *Piove* di Montale (integralmente riportate), controcanto della celebre *Pioggia* dannunziana: la loro puntuale illustrazione traduce il distacco dal dannunzianesimo nella concretezza delle scelte linguistiche dei poeti. Successivamente la descrizione del “riuso” di moduli dannunziani e pascoliani in Montale è funzionale all'aggancio al contesto culturale (le ragioni di una generazione di poeti) e al nuovo contesto linguistico in cui si iscrive la poesia e, in generale, la lingua letteraria del Novecento, caratterizzato dalla progressiva affermazione e diffusione della lingua nazionale, cioè una lingua «della comunicazione quotidiana, non più riservata ai soli letterati, che rapidamente si allarga nello spazio geografico e rapidamente penetra nello spazio sociale»⁹. È una lingua che si offre come risorsa, non marcata letterariamente, alla poesia e diventa termine di confronto imprescindibile per la lingua letteraria novecentesca.

L'abbondanza dell'esemplificazione a cui l'autrice fa riferimento nella *Premessa* non offusca la chiarezza dell'esposizione resa trasparente dal metodo: dal fatto linguistico (la convivenza di elementi di rottura e di continuità) alla ricostruzione del contesto culturale e infine del nuovo contesto linguistico che rimodula e ridefinisce lo spazio e il peso specifico della lingua letteraria. Nella concretezza e nella ricchezza della ricognizione testuale risiede l'antidoto contro ricostruzioni astratte o troppo generiche, oppure date per scontate e dunque opache, delle vicende storico-linguistiche italiane. Che questo

⁸ Ci si riferisce al discorso tenuto nella giornata commemorativa “Per Maria Luisa Altieri Biagi” tenutasi presso l'Accademia delle Scienze di Bologna il 9 aprile 2018.

⁹ G. Devoto, M. L. Altieri Biagi, cit., p. 99.

fosse un tema caro alla studiosa è confermato dalla ammirazione, più volte dichiarata, per la ricchezza della documentazione della *Storia della lingua italiana* di Migliorini (non scontata per gli anni in cui uscì), e il progetto, purtroppo non condotto a termine, di una storia della lingua a partire dai testi, intensificandone l'uso più di quanto non avesse fatto nella seconda parte del volume scritto con Devoto¹⁰.

Il dialogo fra lingua letteraria e lingua nazionale determina la scelta degli autori e dei testi, dettata dalla loro rilevanza e significatività in prospettiva storico-linguistica, non da valutazioni estetiche. L'ampio spazio dedicato ai prosatori della *Ronda* è giustificato dal fatto che nelle loro pagine si trovano stilemi e moduli sintattici che avranno una significativa intensificazione d'uso nella prosa successiva, non solo letteraria.

Nella seconda edizione ampliata, oltre al capitolo sui linguaggi tecnico-scientifici e ad una periodizzazione più fine della lingua letteraria, trova maggiore spazio la trattazione di singoli autori, come Montale, Saba e Ungaretti, a cui sono dedicati interi capitoli, oltre al neorealismo e il caso Gadda e un capitolo sulla neoavanguardia. Benché inseriti in un percorso diacronico, e dunque in parte sacrificati all'esigenza dell'insieme, gli approfondimenti sui singoli autori preludono nel metodo agli studi successivi dedicati agli scrittori contemporanei, non più sintesi storiche ma letture mirate ad indagare come le poetiche dei singoli autori si traducano in precise scelte linguistiche. Come scrive nel capitolo dedicato a Montale, «abbiamo insistito sulla tematica montaliana perché ad essa rispondono le scelte linguistiche»¹¹. Sono indicazioni di metodo che potrebbero essere estese ai successivi contributi novecenteschi. Alle volte lo spunto è un'affermazione dell'autore; è così per il saggio sulla sintassi degli *incipit* dei racconti di Buzzati¹², che prende avvio dalle considerazioni dello scrittore sull'inizio del racconto, luogo in cui si creano le condizioni del passaggio all'imprevisto e al fantastico: e la varietà dei moduli sintattici rilevati dall'analisi illustra l'attenzione dedicata da Buzzati a questo momento nevralgico della narrazione.

Nel saggio dedicato a Paolo Barbaro l'analisi dei fatti linguistici (l'uso ricorrente della prima persona, i tempi verbali, la dialogicità diffusa che affiora persino in un titolo, *Diario a due*, e così via) è incastonata, per così dire, fra due momenti di più ampio respiro, il primo – in apertura – dedicato alla definizione delle principali linee della tradizione linguistica della letteratura del novecento, il secondo – in chiusura – alla collocazione dei tratti sintattici della prosa di Barbaro all'interno di una lingua nazionale profondamente mutata e che, dunque, conferisce alle scelte sintattiche dell'autore veneziano un peso specifico diverso. La collocazione dello scrittore all'interno della prosa novecentesca è l'occasione per una sintesi delle principali linee linguistiche novecentesche: fra la galassia degli espressionisti e le loro scelte centrifughe rispetto alla lingua comune e l' "uso Cesira" di gaddiana memoria, cioè la lingua piccolo borghese, «scialba» come quella di Moravia e di Cassola, esiste una linea Buzzati-Calvino «che non rompe con la tradizione letteraria, pur rinnovandola», contraddistinta da una scrittura «chiara, apparentemente semplice, in realtà lessicalmente ricca, sintatticamente varia,

¹⁰ Chi scrive attinge a ricordi personali, tuttavia, su questo argomento, si veda anche M. L. Altieri Biagi, "Giacomo Devoto, Tullio De Mauro e la storia linguistica italiana", in *Atti del convegno "Gli italiani e la lingua"* (Palermo 14 giugno 2002), a cura di G. Ruffino, F. Lo Piparo, Sellerio, Palermo, 2005.

¹¹ G. Devoto, M. L. Altieri Biagi, op. cit., p. 181.

¹² M. L. Altieri Biagi, 2000, cit.

sensibile agli aspetti fonico-ritmici, mobile fra oggettività descrittiva e analisi interiore»¹³. La semplificazione della sintassi, lo stile nominale, i costrutti che affiorano dal parlato non sono indice di trascuratezza o elementarità, ma – in modo analogo a quanto avviene nella lingua nazionale in ragione però di una maggiore funzionalità – sono al servizio della chiarezza, dell'esattezza e della rapidità e diventano «risorse per un nuovo tipo di letterarietà»¹⁴

3. LINGUA D'AUTORE ED EDUCAZIONE LINGUISTICA

Agli scrittori che appartengono a questa linea di rinnovamento profondo, lontana dagli estremismi espressionistici e dalla stinta prosa piccolo borghese, attingerà di preferenza Maria Luisa Altieri Biagi quando metterà il testo letterario al centro dell'educazione linguistica, un percorso possibile perché le scelte degli autori sono sempre valorizzate e contestualizzate all'interno del sistema linguistico, sono cioè «un esercizio di libertà individuale all'interno della norma istituzionale»¹⁵. Esempio la lettura del racconto di Buzzati *Il macigno* in cui il titolo esplicita il metodo: *Dal testo al paradigma: Il macigno di Buzzati*¹⁶.

Se il testo letterario riconduce al sistema e quindi alla codificazione grammaticale, tuttavia non è solo questo il suo possibile uso in chiave didattica, soprattutto se l'educazione linguistica deve portare ad un uso consapevole della lingua ed è lo strumento per arrivare al pensiero. L'impoverimento linguistico era stigmatizzato dalla studiosa non tanto per il distacco fra uso e norma, il tradizionale e vistoso "errore": al centro della sua preoccupazione era l'uso comunicativo sbagliato e la povertà espressiva in quanto manifestazione di un pensiero opaco e impreciso. L'indebolimento del congiuntivo, o meglio, la diminuzione dei suoi contesti d'uso, per esempio, era lamentata in quanto menomazione del pensiero, come sintomo dell'incapacità di formulare pensieri complessi e articolati, e di pensare alla realtà senza aderirvi totalmente. Come ribadiva ancora nel volumetto *Parola*¹⁷, «il primo servizio che una lingua ci rende è la capacità di *ragionare*, cioè di dare forma e regole al pensiero. Si impone dunque una definizione di lingua più ampia, che sottolinei – ancor prima della funzione *comunicativa* – la funzione *cognitiva*». La lettura e la scrittura sono essenziali perché l'esposizione alla lingua letteraria può essere l'antidoto più efficace a quella che Calvino, nelle *Lezioni americane*, chiamava la «peste del linguaggio», cioè la perdita di forza conoscitiva della lingua, conseguenza di usi di formule generiche, anonime, astratte. Per questa convergenza sulla dimensione conoscitiva della lingua e della letteratura, Calvino è un interlocutore costante per Maria Luisa Altieri Biagi: nelle sue pagine trova conferma della necessità della letteratura perché «ci sono cose che solo la letteratura può dare coi suoi mezzi specifici»¹⁸ e cioè le cinque qualità a cui sono dedicate le *Lezioni americane*,

¹³ M. L. Altieri Biagi, "Sulla lingua di Paolo Barbaro" in *L'opera di Paolo Barbaro*, a cura di B. Bartolomeo e S. Chemotti, Giardini, Pisa, 2003, pp. 35-52, p. 37.

¹⁴ Ibidem, p. 51.

¹⁵ M. L. Altieri Biagi, 1999, cit, p. 6.

¹⁶ M. L. Altieri Biagi, "Dal testo al paradigma: *Il macigno* di Buzzati", in *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, a cura di U. Cardinale, Unipress, Padova, 1999, pp. 283-300.

¹⁷ M. L. Altieri Biagi, *Parola*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2012, p. 12.

¹⁸ I. Calvino, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano, 1998, p. 92.

ciascuna delle quali rinvia a precise operazioni mentali. La “necessità” del testo letterario è dovuta non al prestigio, anche sociale (oramai tramontato...) della tradizione letteraria, o alla possibilità di intrattenimento piacevole che offre, ma risiede nella convinzione che la funzione più alta della lettura sia quella di «acuire la nostra vista al di là della superficie delle cose, di aprire alle nostre percezioni gli strati profondi della realtà, potenziando la capacità di elaborazione della realtà stessa, e consentendo la scoperta di possibilità irrealizzate»¹⁹. Non si tratta di speculazioni astratte, perché il risveglio e lo sviluppo di nuove attese e curiosità nel lettore ha come ricaduta concreta la relativizzazione di stereotipi comportamentali e dunque l’approdo a forme di autonomia e libertà.

L’altezza dell’obiettivo e la consapevolezza della sua complessità rendono la didattica per Maria Luisa Altieri Biagi un percorso creativo e imprevedibile, non replicabile in modo inerte, una sfida da condurre con la fiducia e la determinazione richieste dall’importanza della posta in gioco: la libertà intellettuale.

¹⁹ M. L. Altieri Biagi, 1999, cit, p. 8.

FRA LINGUA SCIENTIFICA E DIDATTICA DELLA LINGUA

Fabio Atzori¹

In un saggio di qualche anno fa, *Le intersezioni tra scienza e letteratura*², Andrea Battistini ha tracciato un bilancio degli studi sulla lingua scientifica pubblicati da Maria Luisa Altieri Biagi, dal pionieristico *Galileo e la terminologia tecnico-scientifica* (1965) agli ultimi lavori *Venature barocche nella prosa scientifica del Seicento* e *Il modello di Galileo e i precetti di Sforza Pallavicino* (2002), passando per gli studi sulla terminologia medica (da Guglielmo da Saliceto a Malpighi), le due antologie per Ricciardi in collaborazione con Bruno Basile, i contributi per la “Letteratura italiana Einaudi”. È un bilancio che mi sembra da sottoscrivere per intero e al quale rinvio il lettore. Questo mi consente di spostare l'attenzione altrove. In queste pagine vorrei infatti misurare la ricaduta di quegli studi sulla produzione orientata alla didattica, verificando la presenza di testi scientifici nei suoi volumi per la scuola, grammatiche o antologie: quali autori, quali apparati (note, schede, esercizi). Allargando poi il raggio, vorrei capire se esista una ricaduta più ampia degli studi sulla lingua scientifica sullo stile di Altieri Biagi: in particolare se la lunga fedeltà a Galileo abbia lasciato tracce in una scrittura che spicca per chiarezza ed eleganza.

La presenza di testi scientifici nei volumi per la scuola è ridotta, poco esibita verrebbe da dire, ma non per questo meno interessante. Una rapida panoramica, in ordine cronologico. Nella seconda edizione della grammatica *La lingua italiana. Segni, funzioni, strutture* (1981)³, viene aggiunta una «Parte quinta»: *analisi dei testi*, interamente di Altieri Biagi. Al suo interno, fra i *Testi scritti per “informare”*, troviamo «Un testo di divulgazione scientifica» (p. 492): un breve estratto (9 righe) da Ruggero Pierantoni, *Riconoscere e comunicare. I messaggi biologici*, uscito per Bollati Boringhieri nel 1977, quindi un libro recente, scelto non solo perché si tratta di un «bel libro di divulgazione scientifica», ma anche perché si presta, con il suo tono «sufficientemente colloquiale» e qualche volta «brillante» a integrare un testo che lo precede nella stessa grammatica, un testo «per specialisti», cioè il «discorso televisivo del medico», che troviamo sempre nella Parte quinta, fra i *Testi orali* all'interno del «Dialogo televisivo fra un professore di medicina e una signora». Là si fa largo uso di tecnicismi e tutto il discorso del professore «è tenuto su un piano molto alto (usa un registro molto formale)» (p. 457), qui l'autore usa «parole precise e al tempo stesso semplici» (p. 494), tranne in qualche caso, quando i termini sono davvero necessari; allora però l'autore spiega di che cosa si tratta, come nel caso di

¹ Università di Bologna.

² A. Battistini, *Le intersezioni tra scienza e letteratura*, in *Una scienza bolognese? Figure e percorsi nella storiografia della scienza*, a cura di A. Angelini, M. Beretta, G. Olmi, Bologna, BUP, 2015, pp. 127-147; ad Altieri Biagi sono dedicate le pp. 140-147.

³ M. L. Altieri Biagi, L. Heilmann, *La lingua italiana. Segni, funzioni, strutture per il biennio delle scuole medie superiori*, Milano, A.P.E. Mursia, 1981.

retinale. In questo dialogo fra i testi, in questa fitta rete di rimandi interni mi sembra ci sia un primo elemento da segnalare. Aggiungo che gli studenti vengono invitati a considerare anche i loro stessi «libri di testo per le materie scientifiche» come «“campione” per tale tipo di lingua»; scelta non scontata, mi pare.

Il brano di Pierantoni, sul modo in cui le formiche comunicano tra loro l'esistenza del cibo e la strada per raggiungerlo, non ha note perché viene spiegato in modo puntuale, ma non soffocante. A partire dalla «semplicità della sintassi», contrapposta ai «contorcimenti del Telegiornale o a quelli della Gazzetta Ufficiale» (altro rinvio interno). Se a commento di quei testi si offriva al lettore uno schema (rispettivamente alle pp. 479 e 487), unico modo per rintracciare la «linea portante» del periodo, per quello di Pierantoni lo schema è relativo a uno solo periodo («qui non ci sarebbe alcun bisogno di schema» p. 493) e serve piuttosto a mostrare la linearità della costruzione.

La struttura del brano viene quindi osservata in funzione del ragionamento, rilevando come, se lo scomponiamo, «vediamo che la chiarezza deriva dall'esistenza di un filo logico, dalla capacità dell'autore di concatenare bene gli argomenti, di trarre le debite conseguenze dalle premesse» (p. 494). Brano e analisi occupano meno di tre pagine. Seguono gli esercizi relativi al capitolo: nessuno ha per oggetto il linguaggio scientifico, che ritroviamo solo in una domanda molto generica sulle «trasmissioni di carattere scientifico» trasmesse alla televisione: «Vi interessa questo tipo di trasmissioni? Quali o quale, in particolare?» Giustamente verrebbe da aggiungere, piuttosto che ridurre l'esercizio sul testo scientifico e la terminologia – come accade in altre grammatiche – al puro riconoscimento di elenchi di parole, da riportare all'ambito di appartenenza.

Qualche anno più tardi esce *La grammatica dal testo* (1987)⁴, dove finalmente troviamo Galileo, che compare due volte: nella Sezione *Una lingua per agire* e in un paragrafo dedicato alla *Lingua della scienza* (Sezione *La storia linguistica italiana*). Nel primo caso, per mostrare come in un testo le funzioni (secondo il modello di Jakobson) si sovrappongano e come la tipologia testuale non determini necessariamente la funzione, Altieri Biagi fa dialogare due testi che parlano della luna. Il Galileo della *Lettera intorno alla luna* è l'uomo-scienziato che «osserva e descrive, prova meraviglie e stupori, entusiasmi e delusioni» (p. 91), che usa anche «l'arma della persuasione per “convincere” i suoi lettori»; il Calvino di *Luna di pomeriggio* (da *Palomar*) è il «letterato che osserva e descrive» offrendo un'«interpretazione delle cose che vede», che ne «approfondisce il significato in relazione a se stesso». Il brano galileiano («...racconterò brevemente quello che ho osservato con uno de' miei occhiali...»)⁵ è molto parcamente annotato: 48 righe di testo con otto note; queste possono riguardare tecnicismi, come *termine* («la stessa cosa che “confine”, linea di separazione fra la parte illuminata e quella oscura della luna»), parole che hanno mutato il loro significato, come *esquisito*, riferito al cannocchiale («perfettamente lavorato, e quindi preciso») oppure contenere informazioni extra testuali, che lo integrano, come quella riferita alla data che chiude la lettera, 7 gennaio 1610 («La data è importante perché è proprio quella della scoperta dei satelliti di

⁴ M. L. Altieri Biagi, *La grammatica dal testo. Grammatica italiana e testi per le scuole medie superiori*, Milano, Mursia, 1987.

⁵ Il brano è il risultato di un montaggio di varie parti della lettera (vengono ad esempio escluse quelle che rinviano ai disegni), con prelievi da X, 273-277, Qui e più avanti, per comodità del lettore, riporto i numeri di pagina dell'Edizione nazionale delle *Opere di Galileo Galilei* (Firenze, Barbèra, 1890-1909; ultima ristampa 1968), reperibile anche in rete. Il numero romano indica il volume.

Giove...»). Voglio dire che il testo è trattato con mano leggera, come solo uno studioso dell'autore può fare.

Segue il testo di Calvino (46 righe, due note) e subito dopo vengono sette domande che sollecitano gli studenti a confrontare i due testi, a parlarne insieme. Qualche esempio di domanda (cito con una certa larghezza, anche per dare un'idea del tono, che definirei affabile, senza sfoggio di tecnicismi): «Traspare, dalle parole di Galileo, la gioia e l'orgoglio della scoperta? In quali luoghi?»; «Nel brano di Calvino ci sono molti paragoni e metafore: elencateli su un quaderno. Nel brano di Galileo ci sono paragoni? Quali? Elencate anche questi. Notate diversità tra i due tipi di paragoni?»; «Avete trovato più difficoltà a leggere il brano di Galileo o quello di Calvino? Quali sono le difficoltà che avete incontrato leggendo Galileo? Quali sono le difficoltà che avete incontrato leggendo Calvino?» Nessuno schema da riempire, nessuna griglia. Qui sarà il caso di ricordare che nel 1986, cioè l'anno precedente, su «Italiano & oltre», Altieri Biagi pubblica il giustamente famoso *Testi alla griglia*, dove critica la tendenza a sottoporre tutti gli autori a griglie, schemi, quiz, sempre uguali, che «diventano le stabili trafile attraverso cui sono obbligati a passare e a uscire (sotto forma di omogenei maccheroni, o rigatoni, o tagliatelle) gli impasti linguistici o le scritture più diverse»⁶. Mi sembra abbastanza evidente che l'occasione-spinta di questo articolo sia proprio il lavoro di spoglio e confronto che l'autrice Altieri Biagi ha fatto per la sua grammatica, testimoniato anche dalla folta presenza di grammatiche e antologie nella sua biblioteca personale.

Galileo compare una seconda volta, più avanti, in un paragrafo sulla lingua della scienza, dove si segnala l'importanza non solo scientifica, ma anche linguistica delle sue opere, a partire dalla scelta del «*volgare italiano*» al posto del latino, la lingua ufficiale della scienza. Qui Altieri Biagi sottolinea come la scelta abbia implicazioni più vaste, di vera e propria «politica culturale», perché le «verità scientifiche potessero essere conosciute anche da quelle persone che, pur avendo un buon cervello e buone disposizioni per le scienze matematiche, non conoscevano il latino» (p. 903). Per esemplificare la critica di Galileo alla vecchia terminologia latina, «ormai svuotata di significato, non più aderente ai fenomeni reali», viene poi proposto un breve brano (10 righe) dal *Saggiatore*, là dove Galileo «distrugge l'idea (e il termine) di *linea irregolare* (usato in latino da uno scienziato suo avversario)» e aggiunge una critica generale agli altri «termini filosofico-scientifici» allora in uso: «Chiamansi linee regolari quelle che, avendo la lor descrizione una, ferma e determinata, si possono definire...» (corrisponde a VI, 244). È un brano che proviene da *Galileo e la terminologia tecnico-scientifica* (p. 36)⁷ e il lettore che abbia dimestichezza con i testi di Altieri Biagi riconoscerà altri prelievi (il verbo «distrugge» con riferimento proprio alla linea irregolare è a p. 39 dello stesso volume).

I due brani, quello sulla luna e quello sulla *linea irregolare*, sono sufficienti per «avere un'idea di *come* scriveva Galileo: in un volgare toscano di tipo letterario, elevato (come il Bembo voleva), ma chiaro, limpido, efficace» (p. 904). Si sottolinea inoltre come l'uso che del volgare faranno altri scienziati del Seicento e del Settecento, a imitazione di Galileo, non solo abiliterà la nostra lingua a trattare argomenti scientifici, ma contribuirà alla sua semplificazione, soprattutto per quanto riguarda la sintassi, che diventerà «più snella e più "logica"». Tema quest'ultimo che ritroviamo nei lavori più recenti di Altieri Biagi, il cui interesse si è nel frattempo spostato dal lessico alla sintassi e alla testualità.

⁶ M. L. Altieri Biagi, «Testi alla griglia», in *Italiano & oltre*, I, 3 (1986), p. 128.

⁷ M. L. Altieri Biagi, *Galileo e la terminologia tecnico-scientifica*, Firenze, Olschki, 1965.

Direi che l'importanza di questo passaggio sulla sintassi è inversamente proporzionale alla sua ampiezza, perché testimonia un rapporto stretto tra ricerca e didattica, il trasferimento alla seconda dei risultati della prima. Il riferimento più immediato è però a *Linguistica essenziale* (1985)⁸, dove si dice che i moduli della sintassi italiana attuale non sono quelli di Boccaccio né quelli di Machiavelli; «sono quelli – illimpiditi e semplificati rispetto alla sintassi rinascimentale – di Galileo e dei “galileisti”» (p. 99), con un rinvio in nota al volume di Marcello Durante, *Dal latino all'italiano moderno*.

Questo è un periodo particolarmente intenso per la produzione didattica. Nel 1988 esce *L'italiano dai testi*⁹, dove ritroviamo Galileo, al quale si aggiunge Albert Einstein. Galileo compare in un breve paragrafo sulla *Lingua della scienza* (p. XLIII), dove si riprendono gli argomenti – e qualche volta le parole – della *Grammatica dal testo*. Più interessante la presenza di Einstein, che ritroviamo due volte, negli esercizi. La prima, nel capitolo *La coesione del testo*, con due brevissime lettere, dove si richiede di «disegnare le “trame” morfologiche del testo» (p. 275). La seconda, nel capitolo *Il rapporto fra chi produce il testo e chi lo riceve*, con un brano dal volume *Relatività: esposizione divulgativa* (Bollati Boringhieri). È il famoso brano del treno e del fulmine, come viene percepito dal viaggiatore (nella scelta avrà forse pesato il ricordo del «gran navilio» galileiano, nella seconda giornata del *Dialogo sopra i due massimi sistemi*): «Supponiamo che un treno viaggi sulle rotaie con velocità costante v e nella direzione indicata dalla figura...». Altieri Biagi invita gli studenti a osservare «questo tipo di scrittura scientifica: sottolineate tutte quelle espressioni o parole che vi sembrano caratteristiche di questo tipo di lingua» (p. 341), proponendo una serie di domande che seguono il brano. Il testo di Einstein (33 righe) è accompagnato da dieci note. Tra le parole annotate: *velocità costante*, *eventi*, *ha luogo*, *simultaneità*, ecc. Ma c'è anche una nota (la seconda) che chiarisce il rinvio alla figura che compare nel testo; opportunamente, perché quella figura non è accessoria: è parte del discorso scientifico e come sappiamo non è affatto scontato che lo studente lo colga, abituato com'è a leggere la pagina in modo selettivo. Mi sembrano interessanti anche le domande. La prima richiama proprio la figura: «Einstein fa un esempio, usa una figura, indica con lettere alcuni punti della figura stessa: è normale, tutto questo, per la lingua scientifica?» (p. 342). La seconda sposta l'attenzione sulla lunghezza: «Osservate i “punti fermi” che dividono i vari enunciati, e quindi la lunghezza degli enunciati stessi: sono lunghi o brevi? In media, quante righe è lungo un enunciato?» La terza è relativa alle parole che «legano» i vari enunciati; la quarta ai legami coesivi. Mi sembrano interessanti perché accompagnano il lettore in un percorso all'interno del testo, ne stimolano la curiosità, rendendolo via via più autonomo, fino a portarlo fuori dal testo; così la settima domanda: «Fra i vostri libri di testo quale è quello che più somiglia, per il tipo di lingua, a questo brano di Einstein?» Insomma: sono domande intelligenti, aperte, che non suggeriscono le risposte. Segno che lo stesso brano di Einstein compare, l'anno seguente, in *Io amo, tu ami, egli ama... Grammatica per italiani maggiorenni*¹⁰, invitando il

⁸ M. L. Altieri Biagi, *Linguistica essenziale*, Milano, Garzanti, 1985.

⁹ M. L. Altieri Biagi, *L'italiano dai testi. Grammatica italiana per le scuole medie inferiori*, Milano, A.P.E. Mursia, 1988.

¹⁰ M. L. Altieri Biagi, *Io amo, tu ami, egli ama...: Grammatica per italiani maggiorenni, ovvero come riattivare l'interesse per la lingua, riaccendere curiosità insoddisfatte, recuperare un amore deluso dai tanti paradigmi della grammatica che ha impressionato la nostra adolescenza sui banchi di scuola*, Milano, Mursia, 1989, pp. 172-176.

lettore a mettere a confronto l'uso che ne viene fatto nei due volumi, buon esempio della capacità di Altieri Biagi di differenziare il discorso in base al destinatario.

Nel 1994 esce l'antologia per il biennio *I mondi possibili*¹¹, che ospita, come scrive Altieri Biagi nella *Lettera agli insegnanti* allegata: «scrittura letteraria: una formula che include la trattatistica scientifica, dal momento che questa si è espressa in lingua letteraria fino al secolo scorso» (p. 4) e da cui sono esclusi «altri tipi di scrittura o *sottocodici*: giornalistico, politico, giuridico-burocratico, pubblicitario, ecc.», perché *sottocodici* e altre varietà linguistiche vanno «osservati, definiti, analizzati» in un altro luogo, cioè nella grammatica. Nell'antologia è presente una sezione di trattatistica, sezione che avrebbe dovuto ampliarsi in una seconda edizione, che poi non uscì. Avendo partecipato al lavoro preparatorio per la nuova edizione, ricordo che in questa sezione dovevano entrare, fra gli altri, alcuni scienziati: Marie Curie, Charles R. Darwin, Albert Einstein, Francesco Redi. Nei *Mondi possibili* c'è solo Galileo, ma non è in questa sezione; compare invece, con il suo *Dialogo sopra i due massimi sistemi*, nel *Teatro*, in una breve sezione *Dialogo non recitato o «dialogo fuori scena»* che comprende Platone, Erasmo da Rotterdam e Leopardi. Scelta inconsueta, ma perfettamente coerente, visto che nelle prime righe della parte introduttiva si recupera la definizione di «commedia filosofica» data al *Dialogo* da Campanella (p. 1109)¹².

Vediamo un po' più in dettaglio queste pagine, che rappresentano il blocco più consistente, fra quelli incontrati finora: nove pagine che si articolano in un profilo bio-bibliografico, una selezione di tre brani (più altri due negli esercizi), preceduti da una parte introduttiva, tre rubriche: *Analizziamo il testo* (esercizi), *Lavoriamo sul testo* (esercizi), *Impariamo da Galileo...*

Il profilo (un box di 72 righe in corpo minore) ricostruisce in modo chiaro e puntuale la vicenda di Galileo; per fare un confronto, un'antologia in più volumi (che non citerò), uscita negli stessi anni, spende più di due pagine su due colonne per una biografia in cui si ricordano le due lezioni *Circa la figura, sito e grandezza dell'Inferno di Dante*, il suo parteggiare per Ariosto nella vivace disputa tra i contemporanei che lo vede opposto a Tasso, ma non si cita il *De motu* – che invece Altieri Biagi ricorda.

La parte introduttiva, dopo il riferimento alla «commedia filosofica» presenta i personaggi e il luogo, il palazzo di Sagredo a Venezia, dove si svolge il dialogo. Quindi Altieri Biagi elenca i motivi che spinsero Galileo a scegliere il genere dialogo, anziché optare per un trattato scientifico: i destinatari, lettori colti non specialisti, alla Sagredo; il carattere della conversazione «da salotto, fra amici (!)» (p. 1110), che consente libertà impensabili in un trattato, specie dopo la condanna del 1616; la nobilissima tradizione del dialogo, ecc. Sono motivi che troviamo in vari studi di Altieri Biagi, variamente declinati a seconda del taglio specifico, ma in queste pagine gli studi galileiani corrono (non troppo) sottotraccia, a cominciare dalla scelta dei brani, a conferma di quel rapporto tra ricerca e didattica che ho già rilevato.

¹¹ M. L. Altieri Biagi, *I mondi possibili. Antologia italiana per il biennio delle scuole superiori*, Firenze, Le Monnier, 1994.

¹² La formula – con o senza virgolette – compare nei testi di Altieri Biagi almeno a partire dal 1982 (anno del convegno), quando la troviamo nel saggio “Il «dialogo» come genere letterario nella produzione scientifica”, in *Giornate lincee indette in occasione del 350° anniversario della pubblicazione del Dialogo sopra i massimi sistemi di Galileo Galilei*, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, 1983, p. 148.

Due dei tre brani del *Dialogo* provengono dalla prima giornata e sono stati scelti così da offrire pagine vivaci, in cui compaiano battute di tutti e tre gli interlocutori (Salviati, Sagredo, Simplicio), ricche di elementi concreti (la dissezione del notomista, il cannocchiale e il pozzo), capaci di incuriosire anche un giovane lettore, evitando i passaggi più tecnici: il primo (pp. 1110-1111, 24 righe) corrisponde a VII, 59-60¹³; il secondo (pp. 111-1114, 67 righe) a VII, 133-137¹⁴ (ma significativamente da questo brano viene tagliata la parte che va dalle «predizioni dei genetliaci» alle interpretazioni che gli alchimisti danno di ogni testo; parte che avrebbe richiesto svariate note e finito col distrarre dalla linea principale del discorso). Il terzo brano (p. 1114, 30 righe) proviene dalla quarta giornata (e corrisponde a VII, 448-449)¹⁵, la più concentrata e attentamente costruita, nella sua scansione retorica, che ha per oggetto il fenomeno delle maree, argomento principale e tema che organizza l'intera opera. Di nuovo si opta per un brano “mosso”, dove prevalgono i verbi al presente, con forte attualizzazione scenica, e dove la sintassi è rapida, fortemente segmentata – cosa inconsueta per le battute di Salviati – ad aumentare la tensione drammatica del momento. Si potrebbe osservare che la scelta non è pienamente rappresentativa della varietà di soluzioni sintattico-stilistiche galileiane, specie per quanto riguarda Salviati: mancano quei passaggi fortemente ipotattici che ne rappresentano la cifra. Ma questa mancanza è solo apparente, visto che proprio alla sintassi è dedicata, qualche pagina più avanti, la rubrica *Impariamo da Galileo...* Due brani su tre, primo e terzo, erano già stati usati nella *Sintassi dei Massimi Sistemi* (1990, rispettivamente pp. 55 e 54)¹⁶.

Cresce il numero delle note, ben centodiciotto; queste possono riguardare tecnicismi o parole che hanno mutato il loro significato, possono inoltre fornire informazioni extra testuali (come abbiamo già visto nei volumi precedenti), ma non si rinuncia a inserire qualche nota storico-grammaticale, come quella a commento della costruzione «in casa un medico» (sull'uso toscano di omettere il «di» dopo casa, davanti a un nome proprio o comune). Nuova la tipologia delle note che forniscono una vera e propria parafrasi del testo – sul modello di altre antologie, non ultima quella di Pazzaglia, oggetto di spoglio: si vedano ad esempio la nota 55 «come l'esser... centoni» (che copre cinquantotto parole del testo galileiano), la 80 «sete... lui» (copre 31 parole), la 112 «se questo... inosservabile» (copre 29 parole), ecc. La preoccupazione principale è chiaramente quella di offrire allo studente tutti gli strumenti per una piena comprensione. Preoccupazione del resto evidente nelle parole che Altieri Biagi dedica alle note, nella *Lettera agli insegnanti* già citata: «nel farle, ho preferito l'approssimazione per eccesso a quella per difetto: la competenza lessicale dei ragazzi è oggi così ristretta, che ho preferito abbondare che “venire meno” alle loro esigenze di apprendisti-lettori» (p. 11). E che ritroviamo nell'introduzione al testo galileiano: «non è però un testo facile: alla difficoltà dell'argomento scientifico si unisce una lingua che – pur essendo limpidissima – ha già compiuto trecentosessant'anni» (p. 1110). Qualcosa dunque sembra essere cambiato o piuttosto sono cambiati gli studenti. Potremmo dire che la mano è sempre leggera, ma ora è più salda la presa che li accompagna alla scoperta dei testi.

¹³ Si va da «Simplicio. Di grazia, signor Salviati» a «e non i logici».

¹⁴ Si va da «Simplicio. Io vi confesso» a «mazzuolo».

¹⁵ Si va da «Salviati. [...] Siamo qui in Venezia» a «e più miglia per ora».

¹⁶ M. L. Altieri Biagi, “Sulla sintassi dei *Massimi Sistemi*”, in Ead., *L'avventura della mente. Studi sulla lingua scientifica dal Due al Settecento*, Napoli, Morano, 1990.

La prima rubrica, *Analizziamo il testo*, propone sei domande, la prima delle quali invita a leggere (o rileggere) il brano «*Abolito il cielo!*» dal Galileo di Brecht (alle pp. 1084-1088 dei *Mondi possibili*)¹⁷, facendo attenzione agli «aspetti della personalità di Galileo» (p. 1115) che l'autore tedesco mette in luce. Esempio di quel dialogo fra i testi che ho già segnalato, o per usare le parole di Altieri Biagi, sempre nella *Lettera agli insegnanti*, di quella molteplicità di letture che i materiali dell'antologia consentono, «se inseriti in certe configurazioni testuali» (p. 4). Le successive domande hanno lo scopo evidente di far emergere le differenze tra i personaggi, a partire dalla seconda, che chiede di rileggere «tutte di seguito» le battute di Simplicio. Non sarà inutile ricordare che proprio alla «caratterizzazione dei personaggi», parte della strategia persuasiva di Galileo, è dedicato un lungo paragrafo nell'*Incipit dei Massimi Sistemi e altre note in margine al «dialogo» galileiano* (1990)¹⁸.

Segue la rubrica *Lavoriamo sul testo*, dove compaiono altri due brevi passaggi, entrambi di Sagredo: il primo con un paragone di forte presa (la cupola di Santa Maria del Fiore a Firenze, ferma come la Terra, mentre intorno tutto gira per consentire la vista della città e del contado; p. 1115 corrisponde a VII, 141), il secondo con la descrizione dell'alfabeto, la potenza combinatoria dei vari accozzamenti di «venti caratteruzzi» (p. 1115, corrisponde a VII, 130-131), che chiude la prima giornata del *Dialogo*; quest'ultimo passaggio diventa anche occasione per un confronto con la precedente citazione ironica (sempre di Sagredo) dell'alfabeto. Ancora una volta vorrei sottolineare la capacità di mettere in relazione i testi, di farli reagire, usando la curiosità dello studente come catalizzatore, senza risposte obbligate.

Ma la parte più interessante, anche per ciò che riguarda i recuperi da studi precedenti, in particolare dalla *Sintassi dei Massimi Sistemi*, è senz'altro la rubrica *Impariamo da Galileo...*, dedicata alla costruzione del periodo. Altieri Biagi rileva che lo scienziato ha bisogno di certe strutture perché il suo discorso «traduce linguisticamente le sue operazioni mentali» (p. 1116). Così a volte per «realizzare un massimo di semplicità e chiarezza» e al tempo stesso «un alto grado di intensità espressiva» Galileo usa una sintassi paratattica (segue rinvio a una porzione del primo brano di p. 1110). Il pensiero scientifico è però un pensiero complesso, che ha bisogno anche di una sintassi ipotattica, ricca di subordinate. Per governarla, Galileo usa spesso due accorgimenti: colloca la frase principale in una posizione forte, iniziale o finale; snellisce il periodo ricorrendo a participi, infiniti verbali preceduti da preposizione, gerundi. Seguono tre schemi. Nel primo (p. 1116) abbiamo la principale in posizione iniziale e contemporaneamente esempi di participio e infinito; si tratta del passaggio «È son vivi e sani alcuni gentil uomini... l'invenzione era presa da Aristotele». È un estratto dal secondo brano di p. 1112, ma è contemporaneamente un recupero di due diversi esempi dal saggio *Sulla sintassi dei Massimi Sistemi* («... leggente in uno studio famoso» p. 42; «... da sé non ancor veduto» p. 45). Sempre da quel saggio (p. 73) provengono le frasi proposte negli altri due schemi, con le subordinate questa volta anticipate alla principale, «tenendo "in sospeso" il lettore fino alla fine del periodo» (p. 1117) e disegnando una

¹⁷ Il testo di Brecht, per altro, è l'occasione per offrire alcune note che integrano quelle dedicate al testo galileiano, si veda ad esempio quella relativa a *nebulosa* («de *nebulose* sono ammassi di materia interstellare. Galileo le chiamava "drappelli di stelle"» p. 1085) o quella relativa alle *quattro stelle minori*, ovvero i satelliti di Giove.

¹⁸ M. L. Altieri Biagi, *L'incipit dei Massimi Sistemi e altre note in margine al «dialogo» galileiano*, in Ead., *L'avventura della mente*, cit.

struttura a “piramide”. Spero che il lettore mi perdoni questo esercizio di notomia. Ma volevo mostrare come Altieri Biagi non si tiri indietro davanti a un argomento difficile e non rinunci a parlare agli studenti di struttura a piramide, anche se sceglie gli esempi più abbordabili¹⁹.

Nella parte finale della rubrica, la sintassi di Galileo diventa occasione per riflettere sulla propria scrittura. Tutto questo si traduce in domande, ancora una volta formulate in modo affabile: «usate la costruzione *rovesciata*? Per esempio, vi capita di scrivere: “Che il Genoa vinca a Milano, non lo credo” (oppure scrivete sempre “Non credo che il Genoa vinca a Milano”)?» (p. 1117). Lo stesso per il ricorso a participi, gerundi, infiniti con preposizione, con l’invito a tenerli presenti: «Vedrete che vi faranno comodo, e non solo per i compiti a scuola».

Sintetizzando: per Altieri Biagi il testo scientifico va sempre riconosciuto nella sua specificità (fatta di lessico, sintassi, testualità), ma può e deve essere messo in relazione con altri testi, scientifici (senza trascurare la dimensione verticale) e anche letterari. Deve dialogare con la nostra esperienza quotidiana di parlanti (e scriventi), anche quando appartenga a un’epoca lontana. Tutto questo senza rinunciare a una prospettiva storico-linguistica, a uno sfondo. Deve essere reso fruibile, ma non soffocato di note. Non deve essere “grigliato”, ma letto in una dimensione di confronto, di discussione, opportunamente sollecitati, con domande vere, cioè aperte. Mi piacerebbe poter dire che sono cose ovvie, nella pratica didattica.

In apertura parlavo di una lunga fedeltà a Galileo, che si nutrive di frequenti riletture, non sempre legate a lavori in corso. Vorrei provare a cercarne qualche traccia nella scrittura di Altieri Biagi, in modo tutt’altro che sistematico, limitandomi a un breve sondaggio.

Fenomeno galileiano mi sembra quello delle incidentali, già presenti in *Galileo e la terminologia tecnico-scientifica*, destinate a infittirsi nelle opere successive²⁰. Le incidentali movimentano la struttura sintattica e danno spessore comunicativo al discorso, ma senza che il periodo diventi «ipotatticamente proliferante» (v. sotto). Possiamo provare a esemplificarne l’uso ricorrendo alla classificazione che la stessa Altieri Biagi propone per Galileo²¹; abbiamo quindi incidentali che:

a) Affiancano all’enunciato un commento:

Se pensiamo che la vita umana ha, all’epoca, una durata media di trentacinque-quarant’anni, il Dialogo appare frutto non di una piena maturità (come si suole eufemisticamente dire) ma di un’avanzata vecchiaia (p. 893)²².

¹⁹ Nel saggio vengono ridotti a schema VII, 34 (p. 70), 35 (p. 71), 35 (p. 72).

²⁰ Fanno eccezione i testi con un taglio spiccatamente divulgativo, come *Parola* (Torino, Rosenberg & Sellier, 2012).

²¹ Questa classificazione si legge alle pp. 81-84 di *Sulla sintassi dei Massimi Sistemi*, cit.

²² M. L. Altieri Biagi, “Il Dialogo sopra i Massimi Sistemi”, in *Letteratura italiana*, diretta da A. Asor Rosa, Torino, Einaudi, 1993, vol. III (*Le opere*), t. II (*Dal Cinquecento all’Ottocento*). Preferisco ovviamente ricavare tutti gli esempi da uno stesso lavoro, per mostrare la varietà di realizzazioni all’interno dello stesso testo.

In effetti, questo tipo di *incipit* è presente in notizie non firmate degli anni 1929-32, anche se è evidente il tentativo del giovane Buzzati di rompere narrativamente lo stereotipo (come del resto era normale nella cronaca giornalistica dell'epoca, non ancora standardizzata burocraticamente) (p. 256)²³.

- b) Rinviano a luoghi precedenti o seguenti, migliorando la coesione del testo:

proprio perché la struttura più tipica del periodo galileiano è – come vedremo in seguito – quella ipotatticamente proliferante, non quella concatenata che il brano appena citato esibisce (p. 950).

...non in funzione di un descrittivismo naturalistico che Buzzati – come vedremo subito – rifiuta... (p. 251).

- c) Regolano conativamente la ricezione del messaggio, segnalando all'attenzione del lettore un particolare elemento del discorso:

Queste scritture, [...], in realtà appartengono alla fase più fertile del pensiero galileiano, quella che coincide con la piena vigoria di un uomo che – non va dimenticato – ha già quarantasei anni quando lascia Padova (p. 895).

...perché le aritmie della sintassi (in particolare lo straniante uso assoluto della congiunzione *per*) sono il correlativo verbale della sensazione di angoscia... (p. 253).

- d) Attenuano l'impatto che una parola o un termine insolito possono produrre sul destinatario:

Il prelievo di Cavalieri era intollerabile proprio perché insisteva su un terreno non ancora “picchettato” – se così si può dire – dal maestro (p. 897)²⁴.

Soluzioni come questa e altre [...], ancora più sbilanciate verso la reggenza autonoma da parte del sostantivo, preinstallano, per così dire, un modulo oggi affermatissimo...(p. 942).

- e) Forniscono una spiegazione o una informazione accessoria, sottraendola alla linea del discorso e quindi evitando un suo appesantimento:

Nelle due *summae* dovevano essere riproposte, in orchestrazione dialogica, anche opere pubblicate in pochi esemplari (del Sidereus Nuncius erano state stampate in fretta solo 550 copie) e dovevano essere presentate... (p. 896)²⁵.

²³ M. L. Altieri Biagi, “Sintassi dell'incipit in Buzzati”, in Ead., *Fra lingua scientifica e lingua letteraria*, Pisa-Roma-Venezia-Vienna, I.E.P.I., 1998.

²⁴ Qui il “riguardo verbale” è doppio: incidentale e virgolette per “picchettato”.

²⁵ Come esempio del lavoro di revisione che Altieri Biagi era solita fare sui propri testi, segnalo che lo stesso passaggio compare anche in “Postille al *Dialogo sopra i Massimi Sistemi*”, in *Alma Mater Studiorum. Rivista dell'Università di Bologna*, III, 1 (1990), p. 7. Là però si leggeva: «Nelle due *summae* dovevano essere

Sono dei «bei boia», per Buzzati, quegli scrittori che – come il sullodato Maupassant, come Stevenson prima, come Poe, come Robbe-Grillet nell'incipit di *Le voyeur*, ecc. – fanno della descrizione, soprattutto se iniziale, il tragico preludio della storia narrata (p. 252).

Certo questi esempi andrebbero letti senza tagli, senza estrarli dalla pagina, dove si può apprezzare l'abilità di Altieri Biagi nel variare misura, alternando periodi lunghi e brevi. Cito solo questo passo, sempre dal saggio sul *Dialogo* (richiamando l'attenzione del lettore anche sui modi non finiti):

Come ottiene, lo scrittore, questo risultato? Si potrebbe dire, per recuperare la metafora desanctisiana, che Galileo – realizzando le subordinate in forma implicita o trasformandole in sintagmi nominali – sottrae linfa verbale alle molte derivazioni della linea sintattica; sicché il ramo principale del periodo conserva la sua portata, senza depauperarsi in rivoli o ristagnare nelle numerose anse. È l'organizzazione gerarchica delle unità interne al periodo (corrispettivo linguistico di una disciplina mentale abituata a graduare l'importanza degli argomenti, a discernere l'essenziale dall'accessorio) che consente il fluire maestoso del discorso e del pensiero (p. 951).

senza contare che in questo testo fatto a brandelli si perde completamente la progressione argomentativa – molto galileiana – scandita dai vari *dunque, pertanto, in conclusione*:

Dunque il problema delle maree conta circa trent'anni di gestazione, quando Galileo comincia a scrivere i *Massimi Sistemi*, trasformando e ampliando in *Dialogo* il *Discorso del flusso e reflusso del mare* del 1616 (p. 903).

Sono pertanto frequenti, nel *Dialogo*, fenomeni di tematizzazione del discorso (p. 964).

In conclusione si può affermare che oltre la metà delle 489 pagine occupate dal *Dialogo* nel VII volume dell'edizione nazionale sono dedicate alla proposizione o ri-proposizione di studi precedenti (p. 925).

oppure dai frequenti *insomma* (Altieri Biagi confessava di soffrire di “insommitè”)²⁶, che concludono e riassumono:

Insomma: noi sappiamo che negli ultimi tre lustri di vita Galileo riuscirà a eseguire gran parte di quel programma vastissimo che nel 1610 – all'atto del suo passaggio da Padova a Firenze – aveva esibito in una famosa lettera a Belisario Vinta, segretario del Granduca, e che poi aveva continuamente rinviato, nei quindici anni successivi (p. 894).

riposte, in orchestrazione dialogica, anche opere pubblicate in pochi esemplari: del Sidereus Nuncius erano state stampate in fretta solo 550 copie; e dovevano essere presentate...».

²⁶ Una conferma viene anche da uno spoglio sommario di *Parola*, cit., dove compare ad esempio alle pp. 25, 41, 44, 60.

Insomma, quando Antonio Rocco imputerà allo scienziato il «disegno di far[si] capo popolare nelle dottrine» (VII, 697) interpreterà malignamente un'aspirazione che in effetti esiste, in Galileo... (p. 899).

Insomma, pur di strappare il sospirato *imprimatur*, Galileo non rifugge da comportamenti che poi il papa definirà *raggiri* (XIV, 383, 384); egli si infila consapevolmente (non ingenuamente) nel «ginepreto» di cui parlerà Urbano VIII (XIV, 392), compromettendo anche gli amici che più si adopereranno per aiutarlo (p. 901).

Questi moduli non compaiono solo nel saggio sul *Dialogo*²⁷, ovviamente, ma qui, date le dimensioni (sfioriamo le ottanta pagine), si apprezzano particolarmente, come si apprezza l'abile orchestrazione del testo.

A quanto segnalato aggiungerei altri due moduli di probabile ascendenza galileiana, che documento con qualche esempio sparso: soluzioni sintetiche realizzate con l'avverbio *ecco*, che danno al testo vivacità dialogica:

Ecco esempi celliniani in cui la *fatica* è corollario di ogni intenso travaglio artistico...²⁸

Ed ecco aggettivi introdotti in schemi comparativi...²⁹

Ed ecco un esempio narrativo in cui il modulo è elaborato stilisticamente con il rallentamento iniziale della linea sintattica [...] a enfatizzare l'istantaneità del «colpo di scena» finale...³⁰

E infine la ripresa appositiva, costituita da un nome o da un sintagma nominale che riassume il discorso precedente, recuperandolo all'attenzione del lettore (il corsivo è sempre mio):

La costruzione passiva privilegia gli oggetti sui soggetti, i fenomeni sui processi, trasforma in essere l'agire, blocca in situazioni gli eventi. *Tutti effetti* che male si concilierebbero con una scrittura narrativa, o con qualsiasi altro tipo di scrittura personalmente (emotivamente o conativamente) modulata...³¹

²⁷ Qualche esempio da altri saggi di Altieri Biagi, raccolti in *L'avventura delle mente*, cit.: «Nuclei concettuali e strutture sintattiche nella *Composizione del mondo* di Restoro d'Arezzo» (*dunque*, p. 25; *insomma* pp. 12, 20); e raccolti in *Fra lingua scientifica e lingua letteraria*, cit.: «La lingua italiana fra tradizione municipale e vocazione europea» (*dunque* p. 11); «La lingua di Leonardo» (*insomma* p. 91); «La *Vita* del Cellini: temi, termini, sintagmi» (*dunque* p. 140; *insomma* pp. 151, 204); «Semantica e sintassi dell'aggettivo nei *Promessi sposi*» (*dunque* pp. 208, 214; *in conclusione* p. 210; *insomma* p. 214); «Il *Pudore* di Ungaretti» (*dunque* p. 245); «Sintassi dell'incipit in Buzzati» (*dunque* p. 251; *insomma* pp. 250, 259).

²⁸ M. L. Altieri Biagi, «La *Vita* del Cellini: temi, termini, sintagmi», in Ead., *Fra lingua scientifica e lingua letteraria*, cit., p. 182. Si confronti il testo 1998 con la versione del 1972: «Vediamo gli esempi del Cellini che insistono sulla *fatica* intesa come travaglio artistico...» («La *Vita* del Cellini. Temi, termini, sintagmi», in *Benvenuto Cellini artista e scrittore*, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, 1972, p. 130). La mia impressione è che l'influenza di Galileo sulla scrittura di Altieri Biagi cresca nel corso degli anni.

²⁹ M. L. Altieri Biagi, «Semantica e sintassi dell'aggettivo nei *Promessi sposi*», in Ead., *Fra lingua scientifica e lingua letteraria*, cit., p. 225.

³⁰ M. L. Altieri Biagi, *Sintassi dell'incipit in Buzzati*, cit., p. 257.

³¹ M. L. Altieri Biagi, «Il Dialogo sopra i Massimi Sistemi», in *Letteratura italiana*, cit., p. 946.

In un libro pubblicato alla fine del secolo scorso [...] l'autore testimoniava del fatto che, in Umbria, le donne anziane immaginavano l'utero non gravido come un animale a sette teste, capriccioso, sensibile agli odori, aggirantesi nelle cavità del corpo, e capacissimo – se *sdegnato* – di strangolare la donna. *Tutte caratteristiche* che [...] risalgono alle fonti più prestigiose della filosofia e della scienza occidentale³².

Nell'esempio seguente, il *se* iniziale [...] conferisce alla *protasi* un tono vago, sfumato, ulteriormente esaltato dal registro letterario: lessico medio-alto, anticipo degli aggettivi ai nomi («ventosi valichi», «enigmatici sacchi»), dislocazioni sintattiche, un gerundio assoluto («il cuculo mandando il suo richiamo»); *tutti elementi* che contrastano con i «poveri preti di campagna» dell'*apodosi*, umili destinatari di così raffinata tentazione...³³.

Certo questi pochi esempi non bastano a rendere conto di una scrittura che, come ho già detto, si distingue per eleganza e chiarezza; siamo appena sulla soglia di un ricco laboratorio linguistico (ma forse Altieri Biagi avrebbe preferito officina, parola che usa per il *suo* Galileo). Spero che il lettore li consideri un invito a entrare, a esplorarlo più a fondo.

³² M. L. Altieri Biagi, “Due trattati medici del Cinquecento”, in Ead., *Fra lingua scientifica e lingua letteraria*, cit., p. 126.

³³ M. L. Altieri Biagi, *Sintassi dell'incipit in Buzziati*, cit., p. 258.

ITALIANO LINGUA SECONDA/STRANIERA

LA SPIEGAZIONE DELLA PERIFRASI PROGRESSIVA NELLE GRAMMATICHE D'ITALIANO PER STRANIERI: ANALISI DI ALCUNI TESTI E PROPOSTE GLOTTODIDATTICHE ISPIRATE ALLA LINGUISTICA COGNITIVA

*Michele Daloso*¹

1. INTRODUZIONE

Nell'ambito della Linguistica italiana lo studio della perifrasi progressiva (d'ora in avanti PP) composta da *stare* + gerundio ha avuto un forte impulso a partire dagli anni Ottanta e Novanta, grazie agli apporti di studiosi quali Durante, Bertinetto e Squartini (cfr. § 2), ed ancora oggi rappresenta un tema di interesse, anche per via della sua vitalità e crescente diffusione nell'italiano contemporaneo.

L'analisi teorica dei fenomeni linguistici dovrebbe costituire un importante riferimento per l'elaborazione di una "grammatica pedagogica", ossia una grammatica costruita allo scopo di descrivere i fenomeni di una data lingua per particolari gruppi di apprendenti, specialmente non nativi (Ciliberti, 2013), con l'obiettivo di facilitare l'apprendimento linguistico. All'atto pratico, tuttavia, come avremo modo di discutere in questo contributo (cfr. § 3), la PP non solo sembra essere generalmente trascurata nelle più recenti grammatiche d'italiano per stranieri, ma anche le spiegazioni offerte per inquadrare il fenomeno non sembrano adeguate sul piano descrittivo, e risultano in alcuni casi addirittura contraddittorie.

È pur vero che, come gli studi acquisizionalisti suggeriscono, in contesto d'apprendimento spontaneo la PP tende ad emergere tardi nell'interlingua degli apprendenti di italiano L2, successivamente alla comparsa del passato prossimo e dell'imperfetto (cfr. Andorno, 2009). Questo dato potrebbe giustificare lo spazio piuttosto limitato che si assegna di norma alla PP nelle grammatiche d'italiano per stranieri; tuttavia, questi testi sono pensati per situazioni d'apprendimento guidato, che dovrebbero perciò considerare anche altri fattori, quali i possibili fenomeni di transfer generati da un uso diverso dell'aspetto progressivo nella lingua nativa degli apprendenti, che possono rendere necessarie spiegazioni più puntuali di alcuni aspetti della lingua considerati "minori", quale potrebbe essere la PP.

Uno dei problemi fondamentali nella costruzione di una grammatica pedagogica consiste nell'elaborazione di spiegazioni al contempo fondate teoricamente e accessibili didatticamente; una delle difficoltà che incontrano gli estensori delle grammatiche è il rendere fruibile a parlanti non nativi fenomeni di cui la ricerca linguistica propone spiegazioni rigorose, ma spesso terminologicamente complesse. In questo contesto, in ambito internazionale sta guadagnando un interesse sempre maggiore la Linguistica

¹ Università Ca' Foscari Venezia.

Cognitiva, uno degli approcci più recenti allo studio del linguaggio, che si propone di spiegare i fenomeni linguistici alla luce di più generali processi cognitivi a disposizione dei parlanti (per un inquadramento sintetico, cfr. Janssen e Redeker, 1999). Questo approccio sta conducendo a risultati interessanti anche in ambito educativo, grazie a svariate ricerche teoriche ed empiriche che esplorano i vantaggi dell'utilizzo degli strumenti concettuali della Linguistica Cognitiva per la spiegazione dei fenomeni linguistici nell'ambito della didattica della L2², con particolare riferimento all'inglese, allo spagnolo e al tedesco (cfr. tra gli altri, Boers e Lindstromberg, 2008; De Knop e De Rycker, 2008; De Knop e Gilquin, 2017). Sebbene nell'ambito della Linguistica Cognitiva non siano ancora stati condotti studi sistematici sull'italiano, riteniamo che alcuni strumenti concettuali di questo approccio possano costituire una base di partenza per l'elaborazione di una spiegazione pedagogica della PP rivolta ad apprendenti non nativi. Concluderemo, dunque, questo contributo con alcune considerazioni e proposte al riguardo, che riteniamo possano contribuire all'elaborazione di materiale glottodidattico sull'argomento.

2. LA PERIFRASI PROGRESSIVA IN ITALIANO: UN INQUADRAMENTO LINGUISTICO

La PP in italiano è stata studiata da diverse prospettive, che hanno consentito di approfondirne l'evoluzione e le caratteristiche formali e d'uso. Un primo filone d'indagine si è occupato di tracciare lo sviluppo diacronico di questa costruzione. In merito alla sua origine, alcuni studiosi sostengono la tesi secondo cui l'uso attuale della PP deriverebbe da un influsso dell'inglese sull'italiano; questa posizione fu sostenuta in prima istanza da Durante (1981) e ripresa da Berruto (1987).

Nei secoli precedenti *stare* + gerundio enunciava la duratività di uno stato e non un processo trasformativo: si diceva insomma *sto aspettando*, *sto scrivendo*, ma non *sta accadendo*, *sto andando*. Non so se questa situazione abbia cominciato a modificarsi nel primo Novecento, ma è certo che la spinta decisiva si è prodotta dopo la seconda guerra mondiale [...]. Nell'ampliamento della funzione di questo modulo sintattico ha agito indubbiamente la *progressive form* inglese, che enuncia tanto lo stato quanto il processo. I canali di contatto vanno individuati nelle traduzioni dall'inglese, specialmente nelle *detective-* e *spy-stories*, cioè nei gialli e nei "segretissimi", nei film e nella narrativa per adulti e ragazzi [Durante, 1981: 268-269].

Una recente indagine basata su due campioni di traduzioni dall'inglese all'italiano, il primo precedente e il secondo successivo agli anni Cinquanta ha rilevato che nel primo campione la PP ricorre 0,17 volte ogni mille parole, mentre nel secondo 0,96 volte, offrendo così supporto alla tesi dell'influsso dell'inglese sull'italiano (Degano, in Cardinaletti e Garzone, 2005).

Non tutti gli studiosi, comunque, sono concordi nel sostenere questa ipotesi. Cortelazzo (2007), ad esempio, analizzando un *corpus* composto da 300 testi contenuti

²Ai fini del presente contributo, per ragioni pragmatiche, utilizziamo l'espressione "italiano L2" per designare tutti i contesti in cui l'italiano non è acquisito come lingua materna, e dunque come iperonimo di lingua seconda, straniera, etnica o di contatto.

nella *Letteratura Italiana Zanichelli*, ha tracciato un profilo dello sviluppo diacronico della costruzione *stare + gerundio*. Lo studioso ha osservato che la perifrasi iniziava ad apparire già nel Quattrocento, seppur limitatamente ai verbi che esprimono percezione ed attesa, e si è sviluppata progressivamente, ampliando i tempi verbali e i tipi di verbi a cui viene applicata, fino a raggiungere nel Novecento la sua massima espansione.

A questo proposito, risultano utili anche i dati offerti da Squartini (1990), che ha condotto un'analisi su due *corpora*, il primo risalente al periodo compreso tra il 1800 e il 1847 e il secondo riguardante il triennio 1985-1988. Dal punto di vista quantitativo, nel secondo *corpus* si riscontra un uso della PP sei volte maggiore, a testimonianza della forte diffusione di questa costruzione. L'analisi qualitativa dei due *corpora*, inoltre, rivela che nel primo corpus la PP è utilizzata quasi esclusivamente con i verbi durativi e limitatamente ad alcune persone dell'indicativo presente e dell'imperfetto; nel secondo *corpus* questa costruzione viene usata con una vasta gamma di verbi, tra cui spiccano quelli trasformativi, e si estende a tutti i tempi semplici dell'indicativo (ad eccezione del passato remoto) e del congiuntivo.

Le ricerche di Squartini e Cortelazzo suggeriscono l'ipotesi che lo sviluppo e la diffusione della PP in italiano sia frutto di un processo endogeno, tutt'al più incentivato negli ultimi decenni dal contatto con l'inglese. In effetti, l'esistenza di una relazione diretta tra lo sviluppo della PP italiana e l'influsso dell'inglese non è facilmente dimostrabile; da una parte, come si noterà più avanti, molti usi della PP in inglese non si sono trasferiti sull'italiano (ad esempio, la sua compatibilità con il passivo e con i tempi perfettivi), dall'altra i dati provenienti dalle ricerche sulle traduzioni dall'inglese all'italiano (cfr. Degano, 2005) dimostrano solo una maggiore diffusione dell'uso della PP nelle traduzioni in italiano più recenti, che però potrebbe essere solo il riflesso di un parallelo processo endogeno di sviluppo e diffusione di questa costruzione nella lingua italiana, che ha arricchito le possibilità espressive dei traduttori.

Qualunque sia la sua origine, è un dato di fatto che la PP rappresenta una costruzione molto vitale nell'italiano contemporaneo. Questo fenomeno è testimoniato innanzitutto dalla sua diffusione nella comunicazione informale; Pistolesi (2004), ad esempio, ha analizzato un *corpus* di SMS, rilevando che la PP compare 4 volte ogni 1000 parole. Gli esempi (1) e (2) attestano, inoltre, alcuni usi della PP nell'italiano sub-standard che violano le restrizioni d'uso canoniche, a dimostrazione di una sua diffusione anche in contesti informali e semicolti.

- (1) Questa è la stessa attività che *sta essendo* ora *condotta* presso l'Università di Roma³.
- (2) Sai che *non mi sto ricordando* se io al lavoro ho lasciato i miei zoccoli?⁴

Un secondo filone d'indagine si è interessato della descrizione funzionale della PP in italiano. In quest'ambito, risultano fondamentali gli studi di Bertinetto (1986), la cui analisi si basa sulla distinzione tra aspetto verbale perfettivo ed imperfettivo, assegnando a quest'ultimo tre possibili valori: progressivo, continuo e abituale. L'aspetto imperfettivo, in generale, indica una prospettiva di osservazione interna (che Bertinetto denomina "istante di focalizzazione") dell'evento espresso dal verbo, mentre il valore

³ L'esempio è tratto da uno studio di Villarini (in Vedovelli, 1999).

⁴ L'esempio è tratto dall'analisi di una conversazione informale condotta da Berretta (in Sobrero, 1993).

progressivo indica nello specifico «un processo colto in un singolo istante del suo svolgimento» (Bertinetto, 1986: 120).

Secondo questa prospettiva, la perifrasi *stare* + gerundio costituisce una possibilità espressiva dell'italiano per rendere l'aspetto imperfettivo progressivo, il cui significato si comprende anche alla luce del contrasto con la perifrasi continua (d'ora in avanti PC) *andare* + gerundio:

La visione “tangenziale” all'evento, suggerita dalla morfologia gerundivale, viene interpretata in senso tendenzialmente puntuale o “incidenziale” dalla perifrasi progressiva, e viene invece proposta dalla perifrasi continua sotto forma di “tangenzialità diffusa” (ossia, distribuita su tutti gli istanti di un dato intervallo) [Bertinetto, 1990: 46].

La PP in italiano risulta inoltre soggetta a restrizioni di carattere sia morfosintattico sia semantico. Per quanto riguarda le prime, la PP non è compatibile né con la costruzione passiva né con l'infinito, come dimostrano gli esempi (3) e (4). Riguardo le seconde, la PP risulta incompatibile con i verbi modali (5) e con gli stativi (6)⁵.

- (3) *Il film sta essendo trasmesso.
- (4) *Spero di *star essendo* sufficientemente *chiaro*.
- (5) *Non dovresti *star mangiando* cioccolato.
- (6) *Elena *sta essendo* maleducata.

La compatibilità tra la PP e i verbi stativi risulta più complessa, ed è stata oggetto di analisi in ambito linguistico. In genere si distingue, infatti, tra stativi permanenti, che indicano qualità o stati non modificabili del soggetto (ad esempio, *Marco è alto*), e stativi non-permanenti, che indicano caratteristiche temporanee e modificabili nel tempo (ad esempio, *Marco conosce Sara da tre anni*). È stato tuttavia osservato (Liffredo, 2011) che la polisemia gioca un ruolo-chiave nella comprensione del comportamento della PP con i verbi stativi, in quanto lo stesso verbo può assumere anche significati non stativi che lo rendono compatibile con la PP, come nei seguenti casi.

- (7) Questo libro *sta avendo* un notevole successo.
- (8) Il bacino del Rio delle Amazzoni *sta conoscendo* la peggiore siccità degli ultimi 40 anni.

Nell'esempio (7) *avere* assume in realtà il significato di *ottenere*, mentre nell'esempio (8) *conoscere* acquista un'interpretazione non stativa che significa *attraversare*.

Un terzo filone d'indagine si è occupato di approfondire il funzionamento della PP italiana da una prospettiva comparativa rispetto ad altre lingue, che risulta interessante per la ricerca sulla didattica dell'italiano a stranieri, in quanto consente di individuare potenziali fenomeni di transfer linguistico dalla L1 degli apprendenti (sul valore della

⁵ Gli esempi riportati, pur essendo inventati, costituiscono, nell'esperienza di chi scrive, errori frequenti da parte di apprendenti non italofofoni, specialmente quando la loro L1 consente questo tipo di costruzioni (com'è il caso dell'inglese o, per alcuni aspetti, dello spagnolo).

Linguistica comparativa, cfr. Gobber, 2015). Bertinetto, ad esempio, propone un'analisi comparativa tra italiano, inglese e spagnolo. Si osservino i seguenti esempi (Bertinetto, 1997: 122), in cui si rappresenta un evento in rapporto ad un intervallo di tempo delimitato, che dunque esprime l'aspetto continuo e non progressivo.

- (9) *Stamattina, Giulio *stava* continuamente *cercando* il suo quaderno durante la lezione.
- (10) This morning, Julius *was* continuously *looking for* his exercise-book during the class.
- (11) Esta mañana, Julio *estaba buscando* continuamente su cuaderno durante la clase.

L'italiano può esprimere l'aspetto imperfettivo attraverso sia i tempi imperfettivi sia l'uso di perifrasi; nel caso di queste ultime, l'italiano scinde in modo piuttosto netto l'aspetto progressivo da quello continuo avvalendosi di due perifrasi distinte, ma complementari (*stare* + gerundio e *andare* + gerundio); l'esempio (9) risulta dunque agrammaticale perché la perifrasi *stare* + gerundio non esprime l'aspetto continuo.

L'inglese, invece, avendo sostanzialmente neutralizzato la dimensione aspettuale nei tempi semplici, ha sviluppato un'unica perifrasi (*be* + gerundio) che copre sia l'aspetto progressivo sia quello continuo; per questa ragione l'esempio (10) risulta grammaticale.

Per quanto riguarda lo spagnolo, infine, l'analisi di Bertinetto suggerisce che questa lingua per indicare l'aspetto imperfettivo abbia le stesse possibilità espressive dell'italiano (sia tempi verbali imperfettivi sia perifrasi), ma presenti una maggiore estensione d'uso delle perifrasi, che vengono impiegate anche con i tempi perfettivi (come accadeva nell'italiano antico), e una parziale sovrapposizione negli usi della perifrasi progressiva (*estar* + gerundio) e di quella continua (*ir* + gerundio), come evidenzia l'esempio (11). Va precisato, tuttavia, che non tutti i parlanti ispanofoni accettano con la stessa liberalità l'uso della perifrasi progressiva in luogo di quella continua; a nostro avviso, però, l'aspetto interessante in una prospettiva comparativa è che mentre per un ispanofono l'esempio (11) non viene mai sanzionato come del tutto scorretto, per un italofono non vi sono dubbi sull'agrammaticalità dell'esempio (9).

3. ANALISI DELLE SPIEGAZIONI DELLA PERIFRASI PROGRESSIVA NELLE GRAMMATICHE D'ITALIANO PER STRANIERI

Come è emerso nel paragrafo precedente, la PP rappresenta una possibilità espressiva dell'italiano contemporaneo, che si contraddistingue non solo per la sua vitalità, ma anche per alcune caratteristiche funzionali che la distinguono da costruzioni analoghe in altre lingue. Nell'ambito della ricerca sull'italiano per stranieri risulta, perciò, interessante volgere uno sguardo alle grammatiche rivolte ad apprendenti non italofofoni ed osservare come viene presentata questa costruzione.

Per la nostra indagine abbiamo preso in esame sei grammatiche d'italiano per stranieri di recente pubblicazione, ed abbiamo analizzato le sezioni dedicate alla PP. Nello specifico, l'analisi si è basata sui seguenti criteri, che riteniamo siano possibili indicatori di qualità nella trattazione della PP in italiano:

- a) Spazio complessivo dedicato alla PP;
- b) Chiarezza, coerenza ed esaustività della spiegazione a livello sia di descrizione sia di esemplificazioni;
- c) Esplicitazione delle relazioni tra la PP, la PC e i tempi imperfettivi dell'italiano;
- d) Presenza di una prospettiva comparativa con altre lingue, anche in forma implicita (ad esempio, esplicitando alcune restrizioni d'uso della PP che la differenziano da altre lingue molto diffuse, come l'inglese o lo spagnolo).

Di seguito passeremo in rassegna le sei grammatiche per stranieri considerate per questo studio, discutendo se e in quale misura riteniamo soddisfino i parametri scelti per la nostra analisi. Per maggiore chiarezza, proponiamo fin d'ora una tabella sinottica, nella quale si elencano le sei grammatiche prese a campione e si sintetizzano i risultati dell'analisi in relazione a ciascun criterio.

	(a) Spazio	(b) Caratteristiche della spiegazione.	(c) Collegamenti con altre costruzioni	(d) Prospettiva comparativa
<i>Gramm.it</i>	Molto limitato.	Molto limitata e non esplicativa.	Assenti.	Assente.
<i>Nuova grammatica pratica della lingua italiana</i>	Limitato.	Limitata, con esempi contraddittori.	Accenni in relazione ai tempi verbali.	Assente.
<i>Grammatica attiva</i>	Molto limitato.	Limitata e discrezionale.	Accenni in relazione ai tempi verbali.	Assente.
<i>Grammatica della lingua italiana per stranieri</i>	Limitato.	Abbastanza articolata.	Accenni in relazione ai tempi verbali e alla perifrasi continua.	Limitata.
<i>GP. Grammatica pratica della lingua italiana</i>	Limitato.	Abbastanza articolata.	Accenni in relazione ai tempi verbali.	Limitata.
<i>Grammatica di base dell'italiano</i>	Ampio.	Molto articolata e collegata ad una teoria linguistica.	Limitati.	Assente.

Il primo testo preso in esame è *Gramm.it* (Iacovini, Persiani e Fiorentino, 2009), che si rivolge ad apprendenti di livelli diversi, dall'A1 al C1, proponendo un approccio basato sulla presentazione delle costruzioni grammaticali a partire da brevi testi, vignette ed immagini; secondo gli autori, la scansione degli argomenti è dettata da un criterio di gradualità, che va dal semplice al complesso e dal più frequente al meno frequente.

Questo criterio, tuttavia, non appare applicato alla PP, che lo studente incontra solamente nell'Unità 39 (ossia la penultima), dedicata a “usi dell'infinito e del gerundio”.

In merito ai criteri (a) e (b), lo spazio complessivo dedicato alla PP è limitato ad un riquadro intitolato “Forme perifrastiche”, che descrive insieme la PP *stare* + gerundio e la perifrasi imminenziale *stare per* + infinito. Per la PP viene fornita una spiegazione minima, secondo cui questa costruzione «indica un'azione che è in corso», corredata dal seguente esempio: «*Aspetta, sto parlando al telefono*». La spiegazione fornita, per quanto possa costituire una prima approssimazione agli usi della PP (accettabile forse per i livelli iniziali, ma non certo per il livello C1 indicato tra i destinatari della grammatica), non risulta funzionale per un apprendente d'italiano L2 per diverse ragioni: in primo luogo, la scelta di presentare due perifrasi accomunate solo dall'ausiliare *stare* suggerisce un'impostazione grammaticale incentrata più sulle forme che sugli usi linguistici, tant'è che risulta assente il riferimento alla PC, che, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, rappresenta una possibilità espressiva complementare alla PP. In secondo luogo, la spiegazione ed il relativo esempio suggeriscono che la PP sia limitata al momento dell'enunciazione e non possa descrivere eventi anteriori. In merito alla spiegazione stessa, inoltre, mancano i riferimenti necessari per aiutare l'apprendente a comprendere quali verbi sono compatibili con la PP (e perché), e quali sono le possibilità espressive dei parlanti. Basandosi sulla spiegazione fornita, ad esempio, un apprendente faticherebbe a comprendere perché in italiano siano possibili enunciati come *Sai che sto leggendo un bellissimo libro?* oppure *Non ci sto capendo più niente!* – nel primo esempio l'azione non è in corso nel momento dell'enunciazione, mentre nel secondo il verbo non indica un'azione.

La spiegazione non soddisfa neanche i criteri (c) e (d), per cui l'apprendente non è in grado né di cogliere le relazioni tra la PP e i tempi verbali, né di comprendere perché gli esempi (3-6) discussi nel paragrafo precedente sono agrammaticali in italiano. Nel complesso, quindi, *Gramm.it* non ci pare soddisfare nessuno dei quattro criteri adottati per l'analisi del testo.

Il secondo testo che prendiamo in esame è *Nuova grammatica della lingua italiana* (Nocchi, 2011), che costituisce uno dei titoli più noti tra gli insegnanti d'italiano per stranieri. L'opera propone i contenuti secondo una progressione funzionale ai livelli dall'A1 al B2; i titoli delle singole unità suggeriscono, come nel testo precedente, un'organizzazione degli argomenti grammaticali che parte dalla costruzione-target (es. sostantivo, aggettivo, presente dei verbi regolari); questa grammatica segue un'impostazione, ormai classica, che parte dall'esposizione delle forme per poi elencarne i possibili usi. A differenza di quanto avveniva nel testo precedente, qui la PP viene presentata già nell'Unità 8 (su 34), dopo l'illustrazione del presente indicativo, una scelta più coerente con i sillabi di italiano per stranieri orientati al *Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue* (QCER). Anche in questo caso, l'autrice sceglie di collocare la PP all'interno di un'unità sull'ausiliare *stare*, accomunandola alla perifrasi imminenziale.

Riguardo i criteri (a) e (b), lo spazio complessivo dedicato alla PP è limitato ad un riquadro nell'Unità 8 ed una breve ripresa nell'Unità 16, dedicata all'imperfetto. Nell'Unità 8, la PP viene presentata come “presente progressivo”, che «*si usa per esprimere un'azione che accade mentre la persona parla*». Anche questa spiegazione ancora quindi erroneamente la PP al momento dell'enunciazione, ma è interessante osservare i due esempi riportati: «*Vieni! Il film sta cominciando!*» e «*Corri! Il treno sta partendo!*». Nel primo

esempio la PP viene utilizzata con un verbo incoativo e nel secondo con uno trasformativo; in nessuno dei due casi l'interpretazione più comune sembra essere che le azioni indicate stiano realmente avvenendo nel momento dell'enunciazione. Nel secondo esempio, in particolare, questa interpretazione suonerebbe alquanto strana, in quanto la nostra conoscenza del *frame* "prendere il treno" ci dice che se il treno stesse davvero partendo (ossia avesse effettivamente iniziato a muoversi) sarebbe inutile correre, in quanto non sarebbe possibile salirci; l'unica interpretazione possibile, quindi, è che la PP abbia qui un valore imminenziale simile alla perifrasi *stare per* + infinito, in cui l'azione non può coincidere effettivamente con il momento dell'enunciazione. In altri termini, per la spiegazione del significato centrale della PP questa grammatica sceglie due esempi d'uso non prototipico di questa costruzione.

In riferimento al criterio (c), anche in questo caso non si esplicitano le relazioni tra la PP, la PC (che non è contemplata tra gli argomenti proposti) e i tempi verbali dell'italiano; si può tuttavia ritrovare un breve accenno alla PP nell'unità dedicata agli usi dell'imperfetto, dove si legge che «*L'imperfetto si usa normalmente: a) in una descrizione fisica o atmosferica; b) per indicare una ripetizione o un'abitudine [...] e) con le espressioni stare + gerundio e stare per [...]*». Questo tipo di riferimento risulta a nostro avviso concettualmente improprio e didatticamente poco funzionale all'apprendente, che ritrova la PP, precedentemente proposta come *presente* progressivo, come un possibile uso dell'imperfetto, senza ulteriori spiegazioni o esemplificazioni.

Infine, in riferimento al criterio (d), anche in questa grammatica l'apprendente non viene aiutato a comprendere le restrizioni d'uso della PP in italiano rispetto ad usi ammissibili e frequenti delle PP in altre lingue. Nel complesso, quindi, riteniamo che *Nuova grammatica della lingua italiana*, pur dedicando più spazio alla PP rispetto al testo precedente, non soddisfi in realtà i quattro criteri scelti per la nostra analisi.

Il terzo testo preso in esame è *Grammatica attiva. Italiano per stranieri* (Landriani, 2012), che si rivolge ad apprendenti dal livello A1 al B2 e si caratterizza per un'impostazione generale simile alla precedente. Una peculiarità di questo testo, però, è il tentativo di proporre una progressione interna, indicando con la dicitura "un passo avanti", alcuni approfondimenti di un dato argomento rivolti agli apprendenti di livello B1-B2. Per quanto riguarda la trattazione della PP, questa grammatica opta per una soluzione intermedia rispetto ai testi analizzati precedentemente; il *focus* sulla PP viene, infatti, sviluppato congiuntamente a quello sulla perifrasi imminenziale, ma rispetto ai testi precedenti viene collocato all'interno delle spiegazioni riguardanti il presente e l'imperfetto indicativo, evidenziando implicitamente la relazione tra tempo e aspetto.

Per quanto concerne i criteri (a) e (b), lo spazio assegnato alla trattazione della PP è limitato complessivamente a due riquadri, uno collocato dopo la presentazione del presente indicativo e l'altro dopo la trattazione dell'imperfetto. Secondo la spiegazione proposta, la PP al presente esprimerebbe «*un'azione presente, voluta dal soggetto, che si sta già verificando*», mentre all'imperfetto indicherebbe «*un'azione voluta dal soggetto che si stava svolgendo nel momento in cui è accaduto qualcosa*». In entrambi i casi la spiegazione collega impropriamente la PP ad aspetti di agentività e volizione che non aiutano l'apprendente a cogliere il significato essenziale della costruzione; così com'è formulata, la spiegazione non rende conto di moltissimi usi della PP in cui il verbo non ha queste caratteristiche (ad esempio, in enunciati come *Guarda! Sta piovendo!*, *Il film sta cominciando*, o *Sento che mi sto ammalando*). L'esempio che accompagna la PP al presente è il seguente: «*Che cosa fai?*

Sto leggendo un libro; la frase risulta pienamente in linea con la spiegazione fornita, ma l'apprendente potrebbe chiedersi, giacché non viene esplicitata, quale sia la relazione tra il tempo presente e la PP, dato che nella domanda si utilizza il primo e nella risposta la seconda.

In riferimento al criterio (c), quindi, al di là della scelta di collocare la PP a corredo delle spiegazioni riguardanti il presente e l'imperfetto, manca, come nelle grammatiche precedenti, un collegamento esplicito tra gli usi della PP e quelli dei corrispettivi tempi verbali, e manca qualsiasi accenno alla PC.

Riguardo il criterio (d), anche in questo caso siamo di fronte ad una trattazione molto limitata, che dunque non lascia spazio ad una prospettiva comparativa. Nel complesso, secondo la nostra analisi, *Grammatica attiva* non si discosta molto dal testo precedente per i criteri (a), (c) e (d), mentre la spiegazione vera e propria (criterio b), oltre ad essere molto succinta, introduce elementi discrezionali non supportati dalla ricerca linguistica.

Prendiamo ora in esame *Grammatica della lingua italiana per stranieri* (Tartaglione e Benincasa, 2015), opera in due volumi, rivolti rispettivamente agli apprendenti di livello A1-A2 e B1-B2. Anche in questa grammatica ritroviamo una struttura piuttosto consolidata nel panorama editoriale, che si compone di schemi grammaticali progressivi ed esercizi graduati, a cui si aggiungono video-lezioni, curiosità linguistiche e letture di approfondimento. Anche l'indice non si discosta dalla seconda e dalla terza grammatica analizzate, adottando un impianto che parte dalla costruzione-target (il nome, l'articolo, l'aggettivo), di cui vengono presentate forme ed usi. La PP viene presentata nell'Unità 10 (su 51), che è dedicata all'ausiliare *stare* e si colloca dopo la trattazione del presente indicativo e prima dell'introduzione al passato prossimo.

Per quanto concerne i criteri (a) e (b), la trattazione della PP in questo testo non si discosta molto dalle precedenti in termini sia di spazio complessivo dedicato alla costruzione sia d'impostazione generale, specialmente in riferimento alla scelta di raggruppare perifrasi diverse accomunate dallo stesso ausiliare (in questo caso, oltre alla perifrasi imminente, viene presentata anche la perifrasi continua *stare a + infinito*, che usiamo comunemente in frasi come *Stiamo a vedere cosa succede, Stammi a sentire, Non stare a rimuginarci troppo*).

La trattazione della PP, senza dubbio più estesa rispetto alle grammatiche precedenti, si articola in tre segmenti: dapprima si presentano tutte le forme dell'ausiliare e del gerundio, poi si enuncia la "regola generale", ed infine si focalizza l'attenzione su alcune caratteristiche formali e sintattiche, tra cui la posizione del pronome riflessivo e le restrizioni d'uso riguardanti i tempi composti, l'infinito e l'imperativo. Per quanto riguarda la spiegazione, si propone la seguente "regola generale": «*Il presente progressivo indica un'azione che si svolge proprio in un determinato momento*». In questo caso, quindi, la PP viene correttamente sganciata dal momento dell'enunciazione e si cerca di coglierne il valore di focalizzazione in un momento preciso. Dal punto di vista dell'apprendente, però, appare fuorviante la scelta di connotare temporalmente la PP denominandola "presente progressivo", non solo perché questa scelta non aiuta a cogliere il valore aspettuale della perifrasi, ma anche perché a livello operativo non è d'aiuto all'apprendente; da una parte, infatti, avendo appreso la PP come "tempo del presente", potrebbe trovare poco sensata la parte della spiegazione che enuncia l'incompatibilità della PP con alcuni tempi del passato; dall'altro, l'apprendente non è facilitato nell'uso della PP con l'imperfetto (di cui non si fa menzione nell'Unità 15, dedicata a questo

tempo verbale). Va notato che il secondo volume di questa grammatica, rivolto agli apprendenti di livello B1/B2, dedica un'unità al gerundio, nella quale si riprende brevemente la PP (qui descritta come «*forma progressiva*») e s'introduce la PC *andare* + gerundio, che viene descritta come costruzione utilizzata per indicare «*un'azione che si sviluppa progressivamente o viene ripetuta con una certa continuità*».

In riferimento ai criteri (c) e (d), la sezione relativa alle compatibilità con i tempi verbali e alle restrizioni d'uso, pur essendo incompleta (ad esempio, non fa riferimento all'incompatibilità con il passivo), costituisce una premessa per proporre collegamenti con altre costruzioni dell'italiano e per approfondire gli usi della PP in italiano anche in prospettiva comparativa, che però viene lasciata al docente e/o all'apprendente. Nel complesso, dunque, *Grammatica della lingua italiana per stranieri* soddisfa in parte i criteri (b), (c) e (d) utilizzati per la nostra analisi.

Prendiamo ora in esame *GP. Grammatica pratica della lingua italiana* (Mezzadri, 2016), che si compone di 60 unità rivolte ad apprendenti stranieri dal livello A1 al C1. Rispetto alle altre grammatiche prese in esame, questo testo si contraddistingue per un impianto glottodidattico che coniuga la riflessione sulle costruzioni linguistiche con lo sviluppo di altre dimensioni della competenza comunicativa. Mentre la struttura dell'indice e la progressione dei contenuti richiama gli altri testi presi in esame, seguendo un ordine ormai consolidato nella manualistica d'italiano per stranieri, l'impostazione complessiva delle unità presenta alcune innovazioni significative. Da una parte la competenza grammaticale non viene separata da quella testuale – le unità si aprono sempre con un testo che contiene le costruzioni-target, e propongono situazioni comunicative e dialoghi che l'apprendente può anche ascoltare, dall'altra ciascuna unità dedica spazio anche allo sviluppo di ambiti lessicali ad alta frequenza, adottando così una prospettiva secondo cui le competenze testuale, grammaticale e lessicale vengono sviluppate congiuntamente.

Per quanto concerne i criteri (a) e (b), la trattazione della PP condivide con le grammatiche precedentemente analizzate alcune scelte di fondo: anche in questo caso si sceglie di presentare appaiate la PP e quella imminente in un'unità (la numero 16) che segue la trattazione del presente e precede l'introduzione dei tempi del passato. La spiegazione fornita è abbastanza articolata e prevede l'enunciazione di una “regola generale” a cui seguono alcune precisazioni su usi e restrizioni. La “regola generale” viene così enunciata: «*Stare + gerundio indica un'azione che succede nel momento in cui parliamo*»; questa formulazione, come del resto tutte quelle finora analizzate, presenta al contempo vantaggi e criticità; da un lato, infatti, appare positivo l'aver evitato l'espressione fuorviante “presente progressivo”, dall'altro ritroviamo una connessione impropria con il momento dell'enunciazione.

Rispetto alle grammatiche precedenti, solo in questo testo s'introduce una precisazione riguardo l'uso della PP, che viene definito opzionale: «*L'uso di stare + gerundio non è obbligatorio. Spesso usiamo il presente o l'imperfetto al suo posto*»; questa precisazione, come vedremo nel prossimo paragrafo, apre il tema delle possibilità espressive dei parlanti rispetto a costruzioni linguistiche analoghe.

Per quanto riguarda i criteri (c) e (d), questa grammatica chiarisce l'incompatibilità della PP con i tempi composti ed elenca alcuni verbi – principalmente stativi e modali, che non ammettono questa costruzione. Abbiamo quindi, in questo caso, una situazione analoga alla grammatica precedente, dal momento che si ritrovano *in nuce* alcuni

riferimenti che costituiscono un primo aggancio per il docente che voglia proporre collegamenti con altre costruzioni dell'italiano ed approfondire gli usi della PP anche in prospettiva comparativa. Nel complesso, dunque, *GP. Grammatica pratica della lingua italiana* soddisfa in parte i criteri (b), (c) e (d) utilizzati per la nostra analisi.

L'ultimo testo che prendiamo qui in esame è *Grammatica di base dell'italiano* (Petri, Laneri e Bernardoni, 2015). Si tratta in realtà di un adattamento di *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya *et al.*, 2005), che si differenzia dai testi precedenti, in quanto s'ispira esplicitamente ai principi della Linguistica Cognitiva. Come si evince dall'indice dei contenuti, quest'opera non segue propriamente la progressione consolidata dei contenuti grammaticali secondo il QCER, preferendo un'impostazione in sezioni organizzate per categorie grammaticali/concettuali (sostantivi e aggettivi, determinanti, verbo); per ogni unità, invece, si ritrovano esercizi graduati secondo i livelli del QCER. L'analisi comparativa dei due testi evidenzia che la versione italiana costituisce una fedele trasposizione del testo spagnolo, anche nella formulazione delle spiegazioni e nelle esemplificazioni, con i vantaggi ed i limiti descrittivi che questa scelta comporta.

Per quanto riguarda i criteri (a) e (b), la PP viene trattata in due sezioni: l'Unità 20, dedicata alle forme indefinite, e l'Unità 36, focalizzata più specificamente sulle perifrasi verbali. Nell'Unità 20 è contenuto innanzitutto un *focus* sul gerundio, che viene descritto come «una forma verbale che esprime un processo nel suo svolgimento», usata «per esprimere il modo in cui avviene qualcosa, la causa di un evento o il motivo di un'azione, o il momento in cui avviene qualcosa»; in riferimento all'ultimo uso, s'introduce la PP come una modalità per «presentare un'azione nel momento in cui si svolge».

L'Unità 36 mette a tema specificamente le perifrasi verbali, scegliendo anche in questo caso di presentare congiuntamente la PP e quella imminenziale, ed omettendo quella continua. Nella spiegazione della PP, questa grammatica si distingue nettamente dalle precedenti, in quanto sviluppa in modo più articolato l'argomento. In primo luogo, la spiegazione si apre con la distinzione concettuale tra “stati”, ossia «situazioni che si mantengono nel tempo», ed “azioni”, ossia «processi che producono un cambiamento dello stato»; per esemplificare le azioni, si propone l'enunciato «Porta i sacchetti in macchina» accompagnato da tre immagini che descrivono i momenti dell'azione.

Figura 1. Rappresentazione della frase «Porta i sacchetti in macchina»

[Fonte: Petri *et al.*, 2015: 202. Fonte originale dell'immagine: Alonso Raya *et al.*, 2005: 198]



Per introdurre il significato centrale della PP, vengono poi riproposte le tre immagini, focalizzando l'attenzione sullo stato intermedio dell'azione, utilizzando l'espedito iconografico della lente d'ingrandimento.

Figura 2. Rappresentazione della frase «*Sta portando i sacchetti in macchina*»
 [Fonte: Petri *et al.*, 2015: 202. Fonte originale dell'immagine: Alonso Raya *et al.*, 2005: 198]



La PP viene dunque descritta come modalità per presentare «*lo stato intermedio di un'azione. Vediamo un'azione durante il suo svolgimento, dopo l'inizio e prima della fine. Usiamo questa perifrasi, quindi, quando vogliamo riferirci al momento preciso in cui si svolge l'azione*». Questa formulazione risulta più vicina al significato centrale della PP, evitando di utilizzare terminologie improprie (ad esempio, la dicitura “presente progressivo”) e di connotarla con aspetti non essenziali (come il momento dell'enunciazione o la volizione). Rimane implicito, invece, il riferimento al singolo istante di focalizzazione, che in realtà contraddistingue la PP in italiano rispetto ad altre lingue (cfr. par. 1).

Per quanto riguarda il criterio (c), la spiegazione prosegue con due riquadri di approfondimento, nei quali si precisa che la PP viene preferita quando il parlante intende riferirsi a situazioni momentanee molto concrete. La versione italiana e quella spagnola formulano la spiegazione di questo punto in modo diverso:

Spiegazione proposta per lo spagnolo	Spiegazione proposta per l'italiano
<p><i>Usiamo stare + gerundio per parlare di azioni momentanee solo quando il verbo significa azione o attività, e non quando il verbo si riferisce a uno stato o a una qualità.</i></p> <p>[Fonte: Alonso Raya <i>et al.</i>, 2005: 199. Trad. nostra, grassetto nostro]</p>	<p><i>Usiamo stare + gerundio per parlare di azioni momentanee solo con verbi d'azione o attività; non usiamo questa perifrasi con verbi che si riferiscono ad uno stato o a una qualità.</i></p> <p>[Fonte: Petri <i>et al.</i>, 2005: 203. Grassetto nostro]</p>

Le due spiegazioni, apparentemente analoghe, veicolano significati diversi. La prima formulazione risulta, infatti, più accurata, in quanto non propone categorizzazioni statiche (verbi d'azione *versus* verbi di stato), ma orienta l'apprendente a focalizzarsi sul significato effettivo del verbo in un dato contesto. Questa formulazione rende conto delle interazioni tra semantica, polisemia ed operazioni di costruzione (*construals*, cfr. Langacker, 1987), che risultano evidenti in esempi come i seguenti⁶:

(12) Ho appena cominciato a leggere questo libro e *mi sta piacendo* tanto.

⁶ Gli esempi (12) e (13) sono tratti da un *corpus* di testi reperiti sul web analizzato da Liffredo (2011), mentre gli esempi (13) e (14) sono traduzioni nostre di due frasi proposte nella *Gramática básica del estudiante de español*, che sono state omesse nella versione italiana, e che vengono invece utilizzate nell'originale spagnolo proprio per rendere conto dei fenomeni qui discussi.

- (13) Il presente è unico nel corso di tutta l'esistenza, perché qualunque sia il tempo che esiste, *sta esistendo* ora (Platone).
- (14) *Sta portando* i cappelli in magazzino.
- (15) *Porta* un cappello molto bello.

Nell'esempio (12) viene utilizzato un verbo stativo non permanente per cogliere un processo in corso, attribuendogli così un significato non stativo; l'esempio (13) dimostra come in contesti particolari anche un verbo stativo permanente possa essere compatibile con la PP per veicolare un significato specifico. Gli esempi (14) e (15), invece, chiariscono il ruolo della polisemia nella compatibilità del verbo con la PP.

Per quanto riguarda, infine, il criterio (d), l'adattamento italiano della *Gramática básica del estudiante de español* non fa riferimento alle restrizioni d'uso della PP che contraddistinguono l'italiano rispetto allo spagnolo. Il confronto tra i due testi rivela, infatti, che nella versione italiana è stata omessa un'intera sezione dell'originale spagnolo in cui viene trattato l'uso di *estar* + gerundio con i tempi composti e con il passivo; tuttavia, la scelta di non esplicitare le restrizioni d'uso della PP in italiano, in questa grammatica come nella maggior parte di quelle precedentemente analizzate, può risultare controproducente per l'apprendente di italiano L2, che può essere indotto a compiere inferenze scorrette sull'uso di questa costruzione o trasferire sull'italiano usi tipici di costruzioni analoghe presenti nella propria L1. Ad ogni modo, nel complesso la trattazione della PP nella *Grammatica di base dell'italiano* è senza dubbio la più approfondita rispetto al campione di grammatiche pedagogiche analizzate; il testo infatti aderisce maggiormente ai criteri (a) e (b), e risponde parzialmente al parametro (c); il criterio (d) invece non viene soddisfatto, e ciò rappresenta a nostro avviso il limite principale di quest'opera.

4. PROPOSTE PER UNA SPIEGAZIONE DIDATTICA DELLA PERIFRASI PROGRESSIVA NEL CONTESTO D'ITALIANO A STRANIERI

Sulla scorta delle considerazioni emerse nei paragrafi precedenti, in questa sezione svilupperemo alcune riflessioni che possano ispirare da un lato gli autori delle grammatiche d'italiano per stranieri e dall'altro gli insegnanti che si trovano a dover lavorare sulla PP con i loro studenti. Le grammatiche pedagogiche, per definizione, puntano a facilitare l'apprendimento linguistico, e dunque non possono prescindere dai bisogni degli destinatari (Ciliberti, 2013). Seguendo questa prospettiva, nell'elaborare spiegazioni grammaticali rivolte a studenti non italofofoni, riteniamo si debbano considerare, tra i vari fattori, almeno tre bisogni fondamentali degli apprendenti di L2, che cercheremo di tenere in considerazione nelle proposte metodologiche che seguiranno:

1. Il bisogno di *significazione*, ossia di attribuire un significato all'input ricevuto; nel caso della grammatica, l'apprendente ha bisogno di comprendere il significato centrale della costruzione grammaticale presentata, le sue funzioni e, ove possibile, le ragioni per cui alcuni usi non sono possibili; in questo senso, il modello basato sull'enunciazione di regole, usi ed eccezioni non motivati rischia di ridurre l'apprendimento della grammatica ad un esercizio mnemonico di tipo meccanico,

che non appare coerente con la lunga e accreditata tradizione di ricerca sul *processing* linguistico (Van Patten, 1993) e sul *Focus on form* (Long, 1991);

2. Il bisogno di *comprensibilità*, ossia di ricevere un input che sia linguisticamente adeguato al proprio livello linguistico, come auspicato da Krashen nell'ormai classica ipotesi dell'*i + 1* (cfr. Krashen, 1981), e suggerito anche, per alcuni aspetti, dalla ricerca sulle sequenze di acquisizione dell'italiano L2 (cfr. per una sintesi, Nuzzo e Grassi, 2015); dal punto di vista glottodidattico, il bisogno di comprensibilità dell'apprendente si traduce nel principio della progressione didattica;
3. Il bisogno di *sistematizzazione*, ossia di costruire connessioni tra le costruzioni linguistiche apprese in L2 (mettendole anche in relazione con la competenza in L1), coerentemente con una visione costruzionista della grammatica mentale come rete di costruzioni schematiche e specifiche, che sta ricevendo forte sostegno a livello empirico nell'ambito degli studi sull'apprendimento della L1 e della L2 (per una sintesi, si vedano le ricerche di Diessel, Ellis e Bencini, in Hoffmann e Trousdale, 2013).

Il primo punto costituisce senza dubbio un nodo cruciale nell'istruzione grammaticale, che dipende in larga misura da quale visione del linguaggio s'intende proporre; la questione rimanda ad accesi dibattiti nell'ambito della Linguistica che esulano dalle finalità del nostro contributo. Allo stato attuale, come nota Lo Duca (2003), la Linguistica Educazionale⁷ ha abbracciato un approccio funzionalista al linguaggio, che impone di non partire dalle forme, ma piuttosto dalle funzioni linguistiche; la maggior parte delle grammatiche analizzate nel paragrafo precedente riflettono questo tipo di approccio, privilegiando una trattazione della PP che cerca di coglierne l'uso principale. Allo stesso tempo, però, l'elencazione di funzioni e usi di una costruzione grammaticale può non rispondere pienamente al bisogno di significazione dell'apprendente, che spesso cerca le motivazioni che soggiacciono alle forme e agli usi linguistici.

Sulla scorta di queste considerazioni, nella formulazione di spiegazioni grammaticali può risultare proficuo dal punto di vista glottodidattico tenere in considerazione gli avanzamenti della ricerca nell'ambito della Linguistica Cognitiva, un recente approccio allo studio del linguaggio che coniuga la tradizione funzionalista con gli sviluppi nell'ambito delle Scienze Cognitive. Un assunto di base della Linguistica Cognitiva consiste nel ritenere che la grammatica sia concettualizzazione (Langacker, 1987), e che dunque sia possibile spiegare le forme e gli usi di una determinata costruzione linguistica a partire da più generali fenomeni che caratterizzano la cognizione e l'esperienza umana. La Linguistica Cognitiva, quindi, rifiuta il principio dell'arbitrarietà delle regole grammaticali, presupponendo invece che tutti gli elementi di una costruzione contribuiscano al suo significato, anche se talvolta ad un livello più schematico.

⁷ In questo lavoro, rifacendoci in modo esplicito alla tradizione di ricerca internazionale, utilizzeremo il termine 'Linguistica Educazionale' per riferirci all'area d'indagine che si occupa dell'interazione tra linguaggio ed educazione formale, descrivendo ed analizzando l'educazione linguistica in tutti i suoi aspetti (Spolsky, 1978). Utilizzeremo l'aggettivo 'edulinguistico' per riferirci a questioni connesse ai temi e alle prospettive di ricerca della Linguistica Educazionale. Infine, utilizzeremo il termine 'Glottodidattica' (e il suo aggettivo) con un significato più ristretto, ossia quando ci riferiremo nello specifico agli orientamenti teorico-metodologici per l'insegnamento linguistico, che rappresenta il filone di ricerca principale (ma non l'unico) della Linguistica Educazionale.

Molti studiosi hanno messo in luce i vantaggi teorici di questa prospettiva nell'istruzione grammaticale in L2 (tra gli altri: Castañeda Castro, 2004; Cadierno, 2010; Holme, 2010; Newby, 2015), mentre negli ultimi anni sono fiorite anche svariate applicazioni sperimentali, con particolare riferimento all'inglese, allo spagnolo e al tedesco (per una panoramica sulle istanze teoriche di questo approccio e sulle principali ricerche empiriche condotte rimandiamo a Boers e Lindstromberg, 2008; De Knop e De Rycker, 2008; De Knop e Gilquin, 2017). Nella nostra visione, alcuni concetti-chiave della Linguistica Cognitiva possono aiutare nella formulazione di spiegazioni grammaticali che rispondano maggiormente al bisogno di significazione dell'apprendente, aiutandolo ad andare oltre l'enunciazione di "regole ed eccezioni", per cogliere il significato concettuale della costruzione oggetto di apprendimento.

Per quanto concerne gli altri due punti, ossia il bisogno di comprensibilità e di sistematizzazione, ci pare di osservare che quasi tutte le grammatiche prese in esame nel paragrafo precedente privilegino la comprensibilità a discapito della sistematicità, rinunciando ad una trattazione puntuale della PP in italiano. Per contestualizzare questa tendenza, è opportuno riflettere sulle peculiarità delle grammatiche d'italiano per stranieri, che secondo alcuni studiosi costituiscono (o dovrebbero costituire) per certi versi un ibrido tra grammatica pedagogica e descrittiva: da una parte, infatti, si caratterizzano per operatività, funzionalità e tentativo di chiarezza, dall'altro puntano (o dovrebbero puntare) ad una certa esaustività, non essendo collegate ad un particolare livello linguistico (Patota, 2003; Trifone e Palermo, 2014).

Proprio la questione dell'esautività, tuttavia, risulta problematica nel panorama odierno delle grammatiche d'italiano per stranieri, che sempre più spesso – e i testi che abbiamo analizzato ne sono un esempio emblematico – sono organizzate secondo una progressione dei contenuti che richiama esplicitamente i livelli del QCER. Ad eccezione della *Grammatica di base dell'italiano*, quasi tutti i testi analizzati tendono a trattare la PP all'interno di un nucleo di contenuti riconducibili al livello elementare, in modo inevitabilmente non esaustivo, perché devono tenere conto del fatto che nella competenza linguistica dell'apprendente di questo livello non sono ancora presenti alcune costruzioni linguistiche necessarie per comprendere, ad esempio, alcune restrizioni d'uso della PP.

È interessante notare che le grammatiche prese in esame utilizzano da una parte una macro-struttura che dispone i contenuti in ordine progressivo in accordo con il QCER e dall'altra una micro-struttura per "argomenti autoconclusivi", dato che raramente ritroviamo approfondimenti e collegamenti tra le varie costruzioni presentate nelle singole unità. Quest'impostazione è risultata evidente nell'analisi della trattazione della PP, che compare tipicamente in una singola unità isolata e viene descritta in modo incompleto, tralasciando aspetti di funzionamento importanti. Dal punto di vista dell'impostazione generale, sarebbe opportuno che le grammatiche per stranieri ispirate ai livelli del QCER adottassero soluzioni alternative, quali ad esempio una macro-struttura reticolare, con rimandi e connessioni tra le varie costruzioni linguistiche presentate, e una micro-struttura progressiva, che sviluppa lo stesso argomento in maniera stratificata, fornendo spiegazioni di base riferibili ad un dato livello ed includendo sezioni di approfondimento per apprendenti con una competenza più avanzata tarate sui contenuti tipicamente presentati nei livelli linguistici superiori.

Sulla scorta di queste considerazioni, proponiamo ora alcuni spunti teorico-metodologici per una trattazione della PP che tenti di rispondere ai bisogni degli apprendenti di L2 fin qui discussi. Dal punto di vista teorico, proponiamo di spiegare il significato e il funzionamento della PP in italiano facendo riferimento ad alcuni concetti minimi ed operazioni cognitive tipicamente utilizzati in ambito cognitivo-linguistico, in particolare all'interno del quadro teorico della Grammatica Cognitiva (Langacker, 1987), che sfrutta alcuni meccanismi della visione per elaborare spiegazioni concettuali dei fenomeni linguistici. Oltre ai concetti minimi di “stato” ed “azione”, già utilizzati nella *Gramática básica del estudiante del español*, impiegheremo le seguenti nozioni (qui riformulate ispirandoci a Radden e Dirven, 2007):

- Inquadratura (*viewing frame*): mentre assistiamo ad una scena, possiamo posizionarci più o meno vicino al punto focale, e questo ci permette di avere una “inquadratura”, ossia essenzialmente una visuale complessiva, maggiore o minore, della scena;
- Punto di osservazione (*vantage point*): spostandoci, possiamo osservare la stessa scena da “punti di osservazione” diversi, che ci restituiranno prospettive diverse su ciò che vediamo;
- Figura/sfondo (*figure/ground*): come dimostrato dalla psicologia della gestalt, il nostro sistema visivo distingue automaticamente tra gli elementi salienti della scena (figura) e quelli non salienti (sfondo)⁸.

Per poter cogliere il tipo di spiegazione della PP qui proposto, l'apprendente dovrebbe familiarizzare innanzitutto con questi strumenti concettuali, che potrebbero essere introdotti attraverso attività propedeutiche basate sull'analisi di fotografie che raffigurano lo stesso scenario, variando inquadratura, punto di osservazione e rapporto tra figura e sfondo. Questo tipo di attività introduttive si presta certamente ad un lavoro in classe predisposto dall'insegnante, ma non si dovrebbe escludere la possibilità di proporre all'interno delle grammatiche d'italiano per stranieri questi ed altri strumenti concettuali propedeutici, da inserire in un'apposita sezione introduttiva, che gli apprendenti ritroveranno successivamente nelle spiegazioni delle costruzioni linguistiche. I concetti succitati, peraltro, possono tornare utili per la spiegazione di altri fenomeni linguistici (si pensi, ad esempio, al rapporto tra figura e sfondo nella distinzione tra frase attiva e passiva).

Tenendo presenti i principi della progressione e della sistematicità succitati, la spiegazione della PP in italiano (così come di molte altre costruzioni) andrebbe ripensata proponendo una prima trattazione di base, per gli apprendenti di livello elementare (in corrispondenza dello studio del presente e dell'imperfetto), ed uno o più approfondimenti pensati per apprendenti di livello intermedio-avanzato, dopo che si saranno introdotte altre costruzioni linguistiche che interagiscono con la PP. Di seguito

⁸ Nel linguaggio tecnico della Grammatica Cognitiva si utilizzano i concetti di “profilo” e “base” per indicare rispettivamente la figura e lo sfondo di una costruzione linguistica. In questa sede, tuttavia, ci limiteremo ad utilizzare i concetti più generali di figura e sfondo, pur applicandoli a fenomeni linguistici, in quanto riteniamo siano più immediatamente comprensibili agli apprendenti di L2. Concordiamo con Palermo (in Diadori, Palermo e Troncarelli, 2015), infatti, nel ritenere che le spiegazioni linguistiche nelle grammatiche d'italiano per stranieri, e nella didattica in generale, vadano sfrondate da tecnicismi, senza per questo rinunciare alla chiarezza e alla precisione. Riteniamo, quindi, che l'utilizzo del contrasto figura/sfondo in luogo di profilo/base sia un buon compromesso che va in tale direzione.

presentiamo alcune proposte per una trattazione di base della PP in italiano e per alcuni approfondimenti; data la complessità dell'argomento sul piano linguistico, vorremmo precisare che il nostro obiettivo non consiste nel fornire una descrizione esaustiva di tutti gli aspetti di funzionamento della PP in italiano, la qual cosa meriterebbe uno studio più articolato, quanto piuttosto nel focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti di carattere descrittivo ed edulinguistico che riteniamo possano rendere più efficace una spiegazione del fenomeno rivolta ad apprendenti non nativi.

Per un primo approccio alla PP, pensato per studenti di livello elementare, proponiamo di partire da illustrazioni di scene prototipiche di “stati” (situazioni che perdurano nel tempo) ed “azioni” (processi che portano ad un cambiamento), similmente a quanto proposto dalla *Grammatica di base dell'italiano*, focalizzando successivamente l'attenzione su immagini di azioni in corso in un determinato momento. Nella letteratura edulinguistica ispirata alla Linguistica Cognitiva sono stati elaborati alcuni espedienti iconografici per cogliere l'aspetto progressivo; Niemeier (2005) suggerisce ad esempio la metafora del buco della serratura, mentre Niemeier e Reif, in De Knop e De Rycker (2008) propongono la lente d'ingrandimento.

Questi strumenti operativi sono stati elaborati per la lingua inglese, e possono aiutare gli apprendenti a comprendere come in questa lingua venga visualizzato mentalmente un evento in corso, sfumando i contorni iniziali e finali dell'azione e focalizzando l'attenzione su uno o più stati intermedi. Da questo punto di vista, l'inglese utilizza la stessa perifrasi per esprimere sia l'aspetto progressivo sia quello continuo. Applicati all'italiano, tuttavia, questi espedienti potrebbero rivelarsi meno efficaci nell'aiutare l'apprendente a cogliere la peculiarità della PP *stare* + gerundio, che cattura un singolo istante di focalizzazione (cfr. par. 2). Per questa ragione, per l'italiano si potrebbe proporre l'espediente metaforico della pellicola cinematografica, che si compone di singoli fotogrammi, ciascuno dei quali inquadra un istante dell'azione in corso. Usando la PP in italiano, quindi, “immortaliamo” un singolo istante dell'evento in corso. Mettendo, poi, a confronto i fotogrammi di due pellicole distinte, che inquadrano azioni indipendenti, possiamo far cogliere all'apprendente la possibilità di utilizzare la PP per focalizzarci su due azioni parallele e simultanee che stanno accadendo “in diretta” nel momento in cui le descriviamo.

Solo una volta compreso questo significato centrale della PP è possibile introdurre il caso in cui l'evento descritto non avviene esattamente nello stesso momento in cui lo descriviamo (ad esempio, *Sai che sto leggendo quel libro che mi avevi regalato?*). Questa estensione d'uso della PP si riscontra tipicamente quando si esprimono azioni che si protraggono a lungo nel tempo e possono essere interrotte e poi riprese (ad esempio, seguire una serie televisiva, frequentare un corso, leggere un libro); in questo caso, stiamo usando la PP per focalizzarci su azioni “in differita”, cioè che non accadono esattamente nel momento in cui le stiamo descrivendo.

Già ad un livello elementare, avendo introdotto la distinzione concettuale tra “stato” ed “azione”, è possibile inoltre esplicitare – e soprattutto motivare – l'incompatibilità generale della PP con i verbi stativi. In questa fase, si suggerisce di non presentare casi in cui il verbo riceve un'interpretazione non stativa (cfr. gli esempi 12 e 13), la cui spiegazione richiede un passaggio concettuale che riteniamo sia più adeguato al lavoro con apprendenti di livello intermedio-avanzato (si vedano le considerazioni sulla polisemia che proporremo più avanti).

Una volta presentato il significato centrale della PP in italiano, si potrebbe proporre una riflessione sulla forma di costruzione, che coerentemente con gli assunti di base della Linguistica Cognitiva, appare anch'essa motivata. Può essere proficuo, a questo proposito, focalizzare l'attenzione degli apprendenti sui due elementi che compongono la costruzione, ossia da una parte il gerundio, che esprime un processo nel suo sviluppo (cfr. Langacker, 1987) e dall'altra l'ausiliare *stare*, che pur essendosi desemantizzato concettualmente indica la duratività di uno stato (Bertinetto, 1986). La forma della PP in italiano riflette per certi versi il significato centrale di questa costruzione, ossia la focalizzazione su un istante "statico" di una scena dinamica.

La trattazione di base della PP in italiano dovrebbe, nella nostra visione, focalizzare anche l'attenzione dell'apprendente sull'obbligatorietà o meno di questa costruzione, soprattutto tenendo presente che in altre lingue, come l'inglese, la distinzione tra aspetto progressivo e non progressivo risulta più marcata. In linea generale, come abbiamo già avuto modo di sottolineare nel corso dell'analisi del campione di grammatiche d'italiano per stranieri (cfr. par. 3), sarebbe auspicabile che le unità di lavoro riguardanti il presente e l'imperfetto indicativo non solo precisassero, come già spesso avviene, la possibilità d'usare questi tempi per esprimere un'azione colta nel suo svolgersi, ma inserissero anche rimandi espliciti alle sezioni in cui viene trattata la PP. Rispetto al tema della "non obbligatorietà" della PP, sarebbe opportuno precisare che la PP è una possibilità espressiva che, pur non essendo di norma strettamente obbligatoria, è preferibile in molti casi, perché aiuta a superare alcune ambiguità. Si notino i seguenti esempi:

- (16) *Torno* da una settimana di vacanza.
- (17) *Sto tornando* da una settimana di vacanza.
- (18) Non posso venire alla festa. *Studio*.
- (19) Non posso venire alla festa. *Sto studiando*.

Gli esempi (16) e (18) presentano un certo grado di ambiguità: nel primo, infatti, non è chiaro se il parlante sta tornando o è appena rientrato da un periodo di vacanza, mentre nel secondo non è chiaro se il parlante sta studiando in quel momento, e per questo non può partecipare ad una festa in corso, oppure se dovrà studiare nelle prossime ore, e per questo non potrà prendere parte ad una festa non ancora iniziata. Con questi semplici esempi, si può far notare anche ad apprendenti di livello elementare che la PP è uno strumento espressivo preferibile quando s'intende sottolineare l'aspetto progressivo.

Ad un livello intermedio ed avanzato, riteniamo opportuno ampliare la trattazione della PP in due direzioni, che risultano coerenti con le indicazioni del QCER: da una parte, discutere alcuni usi della PP nell'ambito di una più generale riflessione sulla polisemia e sull'idiomaticità, dall'altra presentare e motivare alcune restrizioni d'uso man mano che vengono introdotte altre costruzioni, come ad esempio quella passiva.

Il primo punto meriterebbe un approfondimento che esula dalle finalità di questo contributo; ci limitiamo qui ad osservare che un possibile spunto iniziale potrebbe essere l'uso (o meno) della PP con verbi stativi ad alta frequenza, quali *essere*, *avere* e *conoscere*, che offrono la possibilità di aprire una riflessione linguistica sul significato non stativo che assumono alcuni verbi. Dopo aver ripreso i concetti di "stato" ed "azione", si

possono proporre esempi come il (7) e l'(8), discussi nel paragrafo 2, chiedendo agli apprendenti di pensare a possibili sinonimi che colgono il significato reale dei verbi *avere* e *conoscere* in quel dato contesto; dalle ipotesi degli studenti emergeranno verbi che indicano 'azione' (nei casi (7) e (8), rispettivamente, *ottenere* e *attraversare*). È possibile, in questo modo, far notare che gli esempi in questione non sono eccezioni, perché il verbo esprime in realtà un'azione, ed è quindi pienamente compatibile con la PP così come è stata precedentemente spiegata.

Per quanto riguarda il verbo *essere*, può risultare utile proporre l'esempio (6) **Elena sta essendo maleducata*, facendo notare agli apprendenti che l'essere maleducati indica una qualità permanente, che quindi non è compatibile con l'idea di un comportamento temporaneo. Poiché altre lingue, come l'inglese e lo spagnolo, ammettono l'esempio (6), risulta importante far riflettere gli apprendenti sul fatto che anche l'italiano può esprimere la temporaneità di un comportamento, ma lo fa utilizzando un'altra costruzione: *Elena sta facendo la maleducata*; è interessante, peraltro, far notare agli apprendenti che l'italiano seleziona qui il verbo *fare*, che a livello semantico esprime prototipicamente un'azione, e per questo l'uso della PP è ammissibile. Anche in questo caso, si trasmette il messaggio che l'esempio (6) presenta un'incompatibilità con la PP non arbitraria, bensì motivata dalle scelte linguistiche dell'italiano rispetto ad altre lingue.

Per quanto riguarda il secondo punto, ossia la presentazione di alcune restrizioni d'uso della PP in italiano, prendiamo come esempio la costruzione passiva; nelle grammatiche prese in esame nel paragrafo precedente era emerso che l'incompatibilità della PP con la costruzione passiva in italiano non viene mai menzionata, neanche nelle unità dedicate al passivo. Si tratta, a nostro avviso, di una lacuna notevole, dato che in altre lingue molto diffuse, quali l'inglese e lo spagnolo, non ritroviamo questa restrizione, la qual cosa può condurre a transfer negativi dalla L1 o da altre lingue straniere conosciute dall'apprendente.

Questa caratteristica dell'italiano può essere presentata in modo motivato utilizzando nuovamente l'espedito dei fotogrammi della pellicola cinematografica, e riprendendo sia il concetto di punto di osservazione sia il contrasto tra figura e sfondo. Come punto di partenza per la riflessione linguistica, si possono presentare tre varianti di uno stesso fotogramma che raffigura un'azione in corso con agente (ad esempio, *Luca sta portando le buste della spesa*). In tutte e tre i fotogrammi c'è un riflettore⁹ che illumina la scena, ma in ciascuna variante il riflettore è puntato su un elemento diverso. Nella prima, il riflettore illumina l'intera scena, cioè sia Luca sia le buste della spesa; nella seconda, il riflettore è puntato solo sulle buste della spesa, ma Luca viene comunque inquadrato; nella terza variante il riflettore inquadra le buste della spesa e le mani di Luca, ma il ragazzo rimane fuori dall'inquadratura. In un primo momento s'invitano gli apprendenti a descrivere le tre immagini utilizzando la loro L1, e/o altre lingue conosciute; successivamente si propone la descrizione in italiano. Le tre varianti faranno emergere le peculiarità della PP rispetto al passivo: infatti, la prima variante può essere descritta attraverso la PP (*Luca sta portando le buste della spesa*), la seconda non può essere descritta per mezzo di una perifrasi (**Le buste stanno essendo portate da Luca*), ma il parlante italiano può comunque ricorrere ad un tempo imperfettivo (*Le buste vengono portate da Luca*), anche se nel parlato

⁹ La metafora del riflettore viene qui ripresa da un lavoro di Suñer Muñoz (2013), che utilizza questo espedito per illustrare didatticamente i diversi elementi che vengono profilati nelle costruzioni attive e passive in tedesco, avvalendosi di animazioni multimediali.

informale probabilmente sarebbero più comuni altre opzioni che non prevedono la costruzione passiva (ad esempio, *Le buste le porta / le sta portando Luca*); la terza, infine, può essere descritta ricorrendo ad un agente indefinito in una costruzione attiva (*Qualcuno sta portando le buste*), ma non è possibile lasciare sullo sfondo l'agente (**Le buste stanno essendo portate*).

Ricorrendo, quindi, a questi strumenti concettuali di base della Grammatica Cognitiva, è possibile aiutare gli apprendenti a comprendere che, dato uno stesso punto di osservazione, parlanti di lingue diverse possono visualizzare, concettualizzare e poi verbalizzare in modo diverso la stessa scena, scegliendo alcuni elementi come figura e collocandone altri nello sfondo; in questo senso, quando utilizza la PP per descrivere un'azione compiuta da un agente, il parlante italiano include sempre nell'inquadratura e mette in primo piano (figura) anche l'agente (variante 1 del fotogramma), mentre i parlanti spagnoli o inglesi possono mettere in primo piano (figura) anche il paziente (variante 2) collocando l'agente nello sfondo, o addirittura escludendolo dall'inquadratura (variante 3). Dal punto di vista teorico, quindi, viene proposto, senza ricorrere a tecnicismi, il concetto di *viewing arrangement*, discusso in Langacker (1987).

Vorremmo concludere questo contributo con una riflessione sull'opportunità di presentare le relazioni tra PP e PC in italiano. Dall'analisi condotta sul campione di grammatiche è emerso che nella quasi totalità dei casi la PC viene trascurata. La selezione dei contenuti da includere in una grammatica pedagogica è un'operazione complessa, che coinvolge svariati fattori, tra cui la rilevanza e la frequenza d'uso delle costruzioni, nonché i bisogni e gli obiettivi dei destinatari. In questo senso, è probabile che la PC venga percepita come una costruzione meno frequente, e dunque meno significativa nel contesto di italiano L2. Tuttavia, la sola presentazione della PP, che come abbiamo visto (cfr. par. 2) è caratterizzata dalla monofocalizzazione, non offre agli apprendenti di italiano L2 gli strumenti per la plurifocalizzazione (cfr. Bertinetto, 1997), ossia per cogliere più istanti di uno stesso evento in corso. Si osservino, a questo proposito, le seguenti coppie di esempi¹⁰:

(20) Alle 5 in punto, Giulio *stava annotando* sul diario le sue riflessioni.

(21) *Alle 5 in punto, Giulio *andava annotando* sul diario le sue riflessioni.

(22) *Per tutta la mattinata, Giulio *stava annotando* sul diario le sue riflessioni.

(23) Per tutta la mattinata, Giulio *andava annotando* sul diario le sue riflessioni.

(24) *Istante dopo istante, Giulio *stava annotando* sul diario le sue riflessioni.

(25) Istante dopo istante, Giulio *andava annotando* sul diario le sue riflessioni.

Gli esempi (20) e (21) confermano quanto abbiamo già avuto modo di discutere, ossia la vocazione "puntuale" della PP in italiano, che viene usata per riferirsi ad un singolo istante di focalizzazione; gli esempi (22) e (23) rivelano, invece, che quando dobbiamo focalizzare l'attenzione sullo svilupparsi dell'azione in un intervallo di tempo diventa necessario l'uso della PC; come suggeriscono gli esempi (24) e (25), questa scelta vale anche quando si focalizza l'attenzione su più istanti della stessa azione. È

¹⁰ Gli esempi sono ispirati al lavoro di Bertinetto (1997).

interessante notare, comunque, che tutte le frasi riportate risulterebbero grammaticali sostituendo le perifrasi con il tempo imperfetto, che infatti in italiano coglie sia l'aspetto progressivo sia quello continuo.

Sulla scorta di queste considerazioni, riteniamo che ad un livello post-elementare, una volta consolidato il significato centrale della PP, sia opportuno focalizzare l'attenzione degli apprendenti sulle modalità per esprimere l'aspetto continuo in italiano; in questo senso, se si sceglie di non presentare la PC, si dovrebbe perlomeno proporre una riflessione sulla necessità di usare i tempi imperfettivi, e non la PP, per esprimere l'aspetto continuo.

Dal punto di vista glottodidattico, gli esempi succitati possono essere presentati in modo accessibile ricorrendo nuovamente all'espedito della pellicola cinematografica. Immaginando di rappresentare l'azione di Giulio in tre fotogrammi consequenziali, con la PP possiamo focalizzarci su un singolo fotogramma (esempio 20), mentre usando la PC¹¹ o l'imperfetto possiamo cogliere i tre fotogrammi nel loro insieme (esempio 23), o soffermarci su ciascuno di essi (esempio 25). In un'ottica comparativa, invitando gli apprendenti a descrivere i fotogrammi nella loro lingua, o in altre lingue conosciute (come l'inglese), emergeranno con più evidenza queste peculiarità dell'italiano nel distinguere tra aspetto progressivo e continuo.

5. CONCLUSIONI

In questo contributo abbiamo focalizzato l'attenzione sulla perifrasi progressiva in italiano, una costruzione linguistica che è stata molto esplorata nell'ambito della Linguistica, ma appare al contempo trattata solo marginalmente, e talvolta impropriamente, nelle grammatiche d'italiano rivolte ad apprendenti stranieri. In particolare, l'analisi di un campione di grammatiche ha rivelato una tendenza ad assimilare, sul piano descrittivo, le caratteristiche e gli usi della perifrasi progressiva in italiano a costruzioni analoghe in altre lingue, tralasciandone alcune peculiarità legate al suo significato specifico (progressivo non continuo) e al suo uso (ad esempio, restrizioni d'uso presenti in italiano, ma non in altre lingue).

Sulla scorta di queste considerazioni, abbiamo presentato riflessioni teoriche e proposte metodologiche per una trattazione della perifrasi progressiva nel contesto dell'italiano L2. Il nostro obiettivo non era offrire una trattazione esaustiva di un argomento così complesso, quanto piuttosto tendere verso una sua presentazione descrittivamente più puntuale e didatticamente più accessibile; a questo scopo, abbiamo utilizzato alcuni concetti elementari tipicamente impiegati nell'ambito della Grammatica Cognitiva, che essendo fondati sull'esperienza quotidiana (nel nostro caso alcuni fenomeni della visione) riteniamo possano essere utilizzati anche con gli apprendenti per rendere concreti fenomeni linguistici complessi. Le riflessioni metodologiche qui proposte non sono da ritenersi conclusive, ma vanno piuttosto intese come punto di partenza per la ricerca edulinguistica in quest'ambito, che andrà arricchita sia con

¹¹ Se si opta per una trattazione esplicita della PC, adottando la prospettiva della Linguistica Cognitiva per cui i singoli elementi della costruzione contribuiscono al suo significato complessivo, sarebbe interessante focalizzare l'attenzione degli apprendenti sul verbo *andare* utilizzato nella PC, che a differenza di *stare* nella PP, contribuisce a veicolare un senso di dinamicità nell'azione, che viene infatti colta in più istanti di svolgimento.

ulteriori approfondimenti teorici sia con verifiche empiriche circa l'efficacia delle proposte sviluppate.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2009), "Grammatica e acquisizione dell'italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, I, 1, pp. 1-15: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/450>.
- Berretta M. (1993), "Morfologia", in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Roma-Bari.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Quaderni degli Studi di Grammatica Italiana, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bertinetto P. M. (1990), "Perifrasi verbali italiane, criteri di identificazione e gerarchie di perifrasticità", in Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano, pp. 331-350.
- Bertinetto P. M. (1997), *Il dominio tempo-aspetto. Demarcazioni, intersezioni, contrasti*. Rosenberg & Sellier, Torino.
- Boers F., Lindstromberg S. (a cura di) (2008), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, De Gruyter, Berlin/New York.
- Cadierno T. (2010), "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", in *Marco ELE*, 10: http://marcoele.com/numeros/numero_10/.
- Castañeda Castro A. (2004), "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva: Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE.", in *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 6: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826449>.
- Ciliberti A. (2013), "La nozione di grammatica e l'insegnamento di L2", in *Italiano LinguaDue*, V, 1, pp. 1-14: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3119/3310>.
- Cortelazzo M. A. (2007), "La perifrasi progressiva in italiano è un anglicismo sintattico?", in Autori Vari, *Studi in onore di Pier Vincenzo Mengaldo per i suoi settant'anni* (Volume II), Sismel - Edizioni del Galluzzo, Firenze, pp. 1753-1764.
- De Knop S., De Rycker T. (a cura di) (2008), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, De Gruyter, Berlin/New York.
- De Knop S., Gilquin G. (a cura di) (2017), *Applied Construction Grammar*, De Gruyter, Berlin/New York.
- Degano C. (2005), "Influssi inglesi sulla sintassi italiana: uno studio preliminare sul caso della perifrasi progressiva", in Cardinaletti A., Garzone G. (a cura di), *L'italiano delle traduzioni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 85-105.
- Durante M. (1981), *Dal latino all'italiano moderno. Saggio di storia linguistica e culturale*, Zanichelli, Bologna.
- Gobber G. (2015), "La linguistica comparativa", in Daloso M. (a cura di), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Loescher, Torino, pp. 59-68.

- Nuzzo E., Grassi R. (2015), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Loescher, Torino.
- Hoffmann T, Trousdale G. (a cura di) (2013), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, Oxford University Press, Oxford.
- Holme R. (2010), "Construction grammars: Towards a pedagogical model", in *AILA Review*, 23, pp. 115-133.
- Janssen T., Redeker G. (a cura di) (1999), *Cognitive Linguistics. Foundations, Scope and Methodology*, De Gruyter, Berlin/New York.
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Langacker R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford University Press, Stanford.
- Liffredo M. (2011), "La perifrasi progressiva e i verbi stativi", in *Romanica Cracoviensia*, 11, pp. 249-257:
<https://www.wuj.pl/UserFiles/File/Romanica%20Cracoviensia%202011/31-Liffredo-RC-2011.pdf>
- Lo Duca M. G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Long M.H. (1991), "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", in *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, II, 1, pp. 39-52.
- Newby D. (2015), "The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive + Communicative approach", in *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, I, 2, pp. 13-34:
<http://ejal.eu/index.php/ejal/article/view/51/16>.
- Niemeier S. (2005), "Boundedness/unboundedness: Blick durch das Schlüsselloch. Angewandte kognitive Linguistik für den Englischunterricht", in *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 43, pp. 3-31.
- Palermo M. (2015), "Riflessione grammaticale e apprendimento", in Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (a cura di) *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Patota G. (2003), *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Pistolesi E. (2004), *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Esedra, Padova.
- Radden G., Dirven R. (2007), *Cognitive English Grammar*, John Benjamins, Amsterdam/Filadelfia.
- Spolsky B. (1978), *Educational Linguistics: An Introduction*, Newbury House, Rowley.
- Squartini M. (1990), "Contributo per la caratterizzazione aspettuale delle perifrasi italiane *andare* + gerundio, *stare* + gerundio, *venire* + gerundio", in *Studi e saggi linguistici*, XXX, pp. 117-212.
- Suñer Muñoz F. (2013), "Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion", in *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, XVIII, 1, pp. 4-20: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/65/61>.
- Trifone P., Palermo M. (2014), *Grammatica italiana di base* (terza edizione), Zanichelli, Bologna.
- Van Patten B. (1993), "Grammar teaching for the acquisition-rich classroom", in *Foreign Language Annals*, 26, pp. 435-450.

Villarini A. (1999), “Analisi delle occorrenze della perifrasi *stare* + gerundio all’interno di un *corpus* di italiano parlato”, in Vedovelli M. (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, FrancoAngeli, Milano.

GRAMMATICHE ANALIZZATE

Iacovini G., Persiani N, Fiorentino B. (2009), *Gramm.it. Grammatica italiana per stranieri*, Bonacci, Roma.

Landriani M. R. (2012), *Grammatica attiva. Italiano per stranieri*, Mondadori Education, Milano.

Mezzadri M. (2016), *GP. Grammatica pratica della lingua italiana*, Loescher, Torino.

Nocchi S. (2011), *Nuova grammatica della lingua italiana*, Alma Edizioni, Firenze.

Petri A., Laneri M., Bernardoni A. (2015), *Grammatica di base dell’italiano*, Casa delle Lingue, Barcellona.

Tartaglione R., Benincasa A. (2015), *Grammatica della lingua italiana per stranieri*, Alma Edizioni, Firenze.

POLITICA LINGUISTICA E INTEGRAZIONE: OSSERVAZIONI SUL “PIANO NAZIONALE D’INTEGRAZIONE DEI TITOLARI DI PROTEZIONE INTERNAZIONALE” (2017)

Diego Ellero¹

Il *Piano nazionale d’integrazione dei titolari di protezione internazionale*, redatto dal Dipartimento per le Libertà civili e l’Immigrazione del Ministero dell’Interno, presenta le linee guida che il governo italiano intende seguire in materia di immigrazione e integrazione nel biennio 2017-2018². Benché infatti il *Piano* sia rivolto, fin dal titolo, a una categoria specifica di migranti, costituita da coloro che abbiano visto riconosciuto il diritto d’asilo, nel documento si afferma esplicitamente che «le linee di intervento previste potranno essere considerate un primo passo verso un sistema integrato e inclusivo anche degli altri stranieri regolarmente soggiornanti» (cfr. *Introduzione*, p. 8).

Pubblicato nel settembre 2017, quasi a fine legislatura, ma destinato a impegnare anche il governo nato nella primavera del 2018 (almeno nelle intenzioni degli estensori), il *Piano*, dopo una *Premessa* intitolata *Valori costituzionali e integrazione*, e una *Introduzione*, si articola nei seguenti otto paragrafi, di cui si propone una sintesi dei punti principali:

1. *Responsabilità istituzionali e governance multilivello*: si individuano i soggetti istituzionali del processo di integrazione in una rete costituita da organi del potere centrale e periferico, che coinvolge anzitutto il Ministero dell’Interno (affiancato da altri ministeri competenti in materia, quali ad esempio il MIUR), le Regioni, i Comuni e i molti soggetti senza scopo di lucro che fanno riferimento al mondo del volontariato e, più in generale, del Terzo settore.
2. *Accoglienza: il primo passo verso l’integrazione*. Il paragrafo è dedicato in particolare ai soggetti più deboli, *in primis* le donne e i minori non accompagnati.
3. *Percorsi di inclusione sociale: priorità programmatiche, misure e strumenti di attuazione*. Si tratta di una parte molto articolata del documento, nella quale il tema dell’inclusione sociale è declinato secondo molteplici prospettive, tra le quali il dialogo interreligioso; l’accesso all’assistenza sanitaria, all’alloggio e alla residenza; il ricongiungimento familiare. Nel paragrafo sono affrontati anche i temi della formazione linguistica e dell’accesso all’istruzione, su cui si tornerà a breve.

¹ Università Ca’ Foscari Venezia.

² Il documento, noto anche come “decreto Minniti”, è consultabile *on line* all’indirizzo <http://www.interno.gov.it/it/servizi-line/documenti/piano-nazionale-dintegrazione-dei-titolari-protezione-internazionale>.

4. *Prevenzione e contrasto alle discriminazioni*: il paragrafo riprende e approfondisce tematiche affrontate nel recente passato in un altro documento ufficiale: il *Piano nazionale d'azione contro il razzismo, la xenofobia e l'intolleranza* (Decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 7 agosto 2015), denunciando un aumento delle discriminazioni contro i titolari di protezione internazionale.
5. *Processi di partecipazione e cittadinanza attiva*: approfondendo temi in parte già accennati nel terzo paragrafo, si evidenzia l'importanza del fatto che il titolare di protezione internazionale si senta pienamente inserito nel contesto sociale con cui entrerà in relazione. Per questo motivo se ne incoraggia la partecipazione ad attività culturali, sportive e di volontariato.
6. *Comunicazione istituzionale e sensibilizzazione*: per prevenire i pericoli legati ai fenomeni della discriminazione e della xenofobia (cfr. par. 4 del *Piano nazionale*), si invita alla creazione e diffusione di campagne di comunicazione che, anche mediaticamente, promuovano la conoscenza reciproca tra cittadini italiani e titolari di protezione internazionale.
7. *Implementazione e monitoraggio degli interventi*: si annuncia l'istituzione presso il Ministero dell'Interno di un *Tavolo integrazione*, che, con la collaborazione dei *Tavoli regionali* e di altri soggetti istituzionali diffusi sul territorio, provvederà a monitorare le attività rivolte ai titolari di protezione internazionale e a predisporre le iniziative che saranno proposte nei futuri *Piani nazionali d'integrazione* (di cui si prevede un aggiornamento biennale, cfr. *Introduzione*, p. 8).
8. *Risorse finanziarie attivabili*: sono elencati nel dettaglio i fondi nazionali e internazionali a cui potrà attingere il *Piano nazionale* per realizzare gli obiettivi descritti nei paragrafi precedenti. Un particolare rilievo è dato al FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione, gestito dal Ministero dell'Interno), e ai fondi europei reperibili grazie al FSE (Fondo Sociale Europeo) e al FESR (Fondo Europeo per lo Sviluppo Regionale).

A una lettura superficiale, potrebbe apparire che alla formazione linguistica il documento riservi uno spazio trascurabile, quantificabile in poche righe presenti nel terzo paragrafo. In realtà, al di là del dato meramente quantitativo, nel documento viene riconosciuta la centralità dell'apprendimento dell'italiano già a partire dalla *Premessa*, nella quale, dopo aver individuato nella Costituzione il «nucleo irriducibile e non negoziabile sul quale si fonda il nostro patto di cittadinanza» (p. 5)³, si dà un'interpretazione non scontata dell'articolo 3, nel quale, com'è noto, si afferma l'uguaglianza di tutti i cittadini «davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali».

A partire da questi principi, infatti, con un'interpretazione quantomeno estensiva dell'articolo costituzionale, si indicano esplicitamente, oltre al dovere di rispettare le leggi

³ L'affermazione allude, in modo non troppo velato, ad alcuni principi costituzionali esplicitamente indicati poco sotto la citazione riportata a testo: si tratta in particolare dell'uguaglianza di genere, della laicità dello Stato e del rispetto della libertà personale (cfr. p. 5).

italiane (secondo il principio dell'uguaglianza), anche quello di «apprendere la lingua» e di «partecipare alla vita economica, sociale e culturale del Paese» (p. 5)⁴.

Se quest'ultimo punto è effettivamente presente nella seconda parte dell'articolo 3, pur essendo indicato più come diritto che la Repubblica si impegna a garantire, che come dovere per il cittadino, è significativo che nella *Premessa*, anticipando un tema che come si vedrà sarà ribadito in più punti del documento, tra i doveri di coloro che hanno richiesto e ottenuto il diritto d'asilo sia esplicitamente citato anche quello di imparare la lingua italiana.

A ulteriore riprova dell'importanza conferita dal *Piano nazionale* alla conoscenza dell'italiano, in un altro punto della *Premessa*, gli «assi prioritari» del *Piano* sono individuati nel «dialogo interreligioso e interculturale», nella «formazione linguistica» e nell'«accesso al sistema di istruzione» (p. 6).

Conoscenza e uso della lingua italiana sono indicati come fondamentali anche in un settore specifico e molto delicato dell'integrazione: quello religioso. Tramite un riferimento al *Patto nazionale per un Islam italiano*, sottoscritto nel febbraio 2015, si ricorda infatti che, tra gli impegni più importanti presi nell'accordo, vi è quello di formare «una classe di *imam* riconosciuti che tengano i propri sermoni in italiano», rendendo le moschee luoghi aperti «alla partecipazione di tutti i cittadini, in modo da favorire la conoscenza reciproca» (p. 6)⁵.

Non è questa la sede per entrare nel merito dei possibili limiti alla libertà di espressione religiosa che l'accordo potrebbe configurare, imponendo l'uso di una lingua, l'italiano, che non è detto tutti gli *imam* e i fedeli padroneggino adeguatamente. Ciò che tuttavia si nota leggendo il documento è che l'estensore stesso della *Premessa* pare essersi posto il problema, allorché, quasi con una *excusatio non petita*, ricorda che le disposizioni riportate non nascono «da un'imposizione di legge ma da un accordo che ha coinvolto la quasi totalità delle associazioni e comunità rappresentative dei musulmani in Italia» (p. 6).

Al di là di questo punto, piuttosto controverso, si nota già nella prima parte del *Piano nazionale* il grande rilievo che, come si è detto, è riservato alla formazione linguistica e alla questione, strettamente collegata, dell'accesso al sistema d'istruzione. Nel finale della *Premessa*, si legge infatti (pp. 6-7):

La lingua è il primo imprescindibile strumento per uno scambio effettivo con le comunità di accoglienza: senza l'apprendimento della lingua non può esserci nessuna integrazione e nessuna partecipazione alla vita civile, lavorativa e sociale della comunità. Il sistema di istruzione, inoltre, nel suo essere universalistico e gratuito, rappresenta per i giovani rifugiati il percorso naturale per il pieno inserimento nella società italiana e per l'eventuale conseguimento della cittadinanza.

⁴ Il principio è presente anche nell'*Accordo di integrazione* del 2009 (art. 4 *bis*), citato nell'*Introduzione* a p. 9, in cui a proposito del rapporto tra cittadini italiani e stranieri si ricorda il «reciproco impegno a partecipare alla vita economica, sociale e culturale della società».

⁵ Altri impegni assunti tra lo Stato e le comunità islamiche che hanno sottoscritto il patto citato sono «adesione ai valori della Costituzione, parità dei diritti tra uomo e donna, [...], trasparenza sui finanziamenti, collaborazione con le autorità nella lotta al radicalismo religioso» (cfr. p. 19; il testo integrale del patto, siglato presso il Ministero dell'Interno nel febbraio 2017, è consultabile alla pagina http://www.interno.gov.it/sites/default/files/patto_nazionale_per_un_islam_italiano_1.2.2017.pdf).

Nel passo citato, e così anche nei paragrafi successivi, sono ben delineate le tappe del cammino verso l'integrazione ipotizzata per i richiedenti asilo (in particolare i minori non accompagnati): in tale percorso l'apprendimento dell'italiano, garantito dal sistema scolastico, occupa una posizione iniziale e privilegiata, propedeutica al pieno inserimento nel nuovo contesto sociale, alla possibilità di inserimento nel mondo del lavoro e al conseguimento della cittadinanza (tema com'è noto di scottante attualità, anche a causa della mancata approvazione dello *ius soli* alla fine della scorsa legislatura).

La centralità dell'apprendimento linguistico è ribadita anche all'inizio del secondo paragrafo, dedicato alle misure che nei centri di accoglienza straordinaria e in quelli del sistema SPRAR (Servizio di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) devono essere destinate sia ai beneficiari di protezione che ai richiedenti asilo. Tra le iniziative da attuare per favorire un «precoce avvio del percorso d'integrazione» è infatti indicato esplicitamente «l'insegnamento della lingua italiana», congiunto con l'«orientamento culturale» (cfr. p. 16).

Riguardo a quest'ultimo aspetto, purtroppo non approfondito nel resto del documento, si tratta di un punto certamente dolente della politica culturale del nostro paese, che se fino a tempi molto recenti si era dimostrato poco attento anche al tema della formazione linguistica, ha ancor più trascurato quello dell'offerta culturale.

Al migrante che giunge in Italia, infatti, l'*Accordo di integrazione* del 2011, tuttora in vigore, prevede sia proposta un'offerta formativa estremamente limitata, che consiste in dieci ore di «formazione civica e informazione» presso uno dei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) presenti sul territorio nazionale, a cui si aggiungono la proiezione di cinque filmati di due ore l'uno, tradotti in diciannove lingue, e dedicati a illustrare «principi fondamentali della Costituzione della Repubblica; organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche, della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro; obblighi fiscali»⁶.

Tornando al *Piano nazionale* e al tema specifico della «formazione linguistica», ad esso è dedicato, come si è detto, un breve (ma denso) paragrafo, più precisamente il punto 3.2. (p. 20). Fin dall'inizio si ribadisce, secondo quanto già anticipato nella *Premessa*, che «l'apprendimento della lingua italiana rappresenta un diritto ma anche un dovere poiché costituisce il presupposto essenziale per un concreto percorso d'inserimento sociale, fondamentale per l'interazione con la comunità locale, per l'accesso al mercato del lavoro e ai servizi pubblici».

Si tratta di un'affermazione di principio importante, che riprende, pur senza citarlo in modo esplicito, il cosiddetto decreto Maroni del giugno 2010, nel quale per la prima volta, tra i requisiti necessari per richiedere il permesso CE per soggiornanti di lungo periodo, era richiesta, oltre alla residenza in Italia da più di cinque anni, una conoscenza dell'italiano di livello A2, cioè una competenza linguistica di sopravvivenza, sufficiente per impiegare la lingua almeno in situazioni di tipo quotidiano.

Quell'intervento legislativo, osservò Giuseppe Sergio poco dopo l'approvazione del decreto, pur essendo stato accolto da parte dell'opinione pubblica con una valutazione sostanzialmente positiva, subì critiche di carattere politico, specie da parte di chi valutava «la legge come l'ennesima stortura del cosiddetto “pacchetto sicurezza”, cioè

⁶ Si cita il documento da L. Rossi, *Politiche linguistiche in materia di immigrazione*, in *L'italiano della politica e la politica per l'italiano*. Atti del XI Convegno ASLI, Napoli, 20-22 novembre 2014, a cura di R. Librandi e R. Piro, Firenze, Cesati, 2016, pp. 879-883, a pp. 880-881.

come un espediente per complicare la vita agli stranieri che vogliono stabilirsi da noi»⁷. È interessante notare come, a pochi anni di distanza, in un contesto politico italiano e internazionale radicalmente mutato, l'idea che per vivere nel nostro paese sia necessaria una conoscenza almeno di base della lingua – una conoscenza che nel *Piano nazionale* è indicata senza giri di parole come un vero e proprio dovere da parte del migrante – non sia più oggetto di dibattito pubblico e sia invece considerata un prerequisito indispensabile per l'integrazione e il conseguimento della cittadinanza.

Il paragrafo prosegue con un riferimento ai *Piani regionali per la formazione linguistica* (finanziati dal 2016 con fondi FAMI), a cui sono di fatto delegate le iniziative per favorire l'apprendimento della lingua italiana. Gli obiettivi che queste strutture dovranno perseguire sono presentati in modo sintetico, ma chiaro, e prevedono anzitutto lo svolgimento di un test iniziale per valutare «il livello di alfabetizzazione e di capacità linguistica dello studente», per consentire di «definire la metodica d'insegnamento più adatta» e predisporre «iniziative di supporto specifico per gli analfabeti».

Su questo punto si può osservare per inciso che né questo documento né gli altri che si sono succeduti negli ultimi anni sulla formazione linguistica dei migranti distinguono con precisione tra la condizione degli analfabeti totali e quella di altre categorie di migranti di più difficile classificazione. Tra questi andrebbero considerati in particolare coloro che conoscono e sanno usare altri sistemi alfabetici, e sono pertanto considerabili analfabeti solo in riferimento all'alfabeto latino, e quei soggetti che, provenendo da paesi ex coloniali, hanno una conoscenza, anche se spesso stentata o solo orale, di altre grandi lingue europee di cultura, quali l'inglese e il francese. È evidente, infatti, che in questi ultimi due casi, l'alfabeto o la lingua conosciuta potrebbero essere utilizzati proficuamente come ponti per arrivare dal noto all'ignoto cioè, nello specifico, dalle lingue conosciute all'italiano, ricorrendo a strategie didattiche diverse rispetto a quelle impiegabili con un analfabeta.

Riguardo agli aspetti pratici necessari per la realizzazione degli obiettivi citati, il *Piano* riprende, pur in modo non esplicito, un articolo della riforma della scuola del 2015 (legge 107)⁸, che prevede di delegare a una pluralità di soggetti l'organizzazione di corsi di lingua, tra i quali i centri per la formazione degli adulti e le organizzazioni del Terzo settore. A questa indicazione si aggiunge quella di ricorrere a «insegnanti specializzati nell'insegnamento dell'italiano di livello L2»⁹, insegnamento che dovrebbe essere impartito con non precisate (ma ormai immancabili, anche nell'insegnamento a madrelingua) «metodologie interattive e sperimentali» (p. 20).

A queste indicazioni di comune buon senso, pur con i limiti di cui si è detto, si accompagna nel *Piano* un punto molto importante e che rappresenta un passaggio in netta discontinuità rispetto ai documenti pubblicati in passato (a partire dalla *Carta dei*

⁷ Cfr. Giuseppe Sergio, *Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri*, in «Italiano LinguaDue», 1, 2011, pp. 53-64, a p. 57 (il contributo è consultabile on line all'indirizzo <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1228>).

⁸ Cfr. art. 7, par. r.

⁹ Pur non mancando ottimi corsi di formazione per insegnanti di italiano come L2, organizzati da università ed enti certificatori della conoscenza della lingua italiana, solo a partire dal concorso per insegnanti bandito dal MIUR nel 2016 si è riconosciuta per la prima volta in Italia la specificità professionale dell'insegnante di italiano per stranieri, con l'istituzione della classe di concorso A-23 (lingua italiana per discendenti di lingua straniera alloglotti).

valori, della cittadinanza e dell'integrazione¹⁰, approvata nel 2007 e citata a più riprese nel *Piano nazionale* come suo più immediato e autorevole antecedente). Il diritto-dovere all'apprendimento linguistico è infatti presentato sottolineando un principio, quello dell'obbligatorietà, che come si è detto era finora previsto solo per i soggiornanti di lungo periodo e non per chi era appena giunto sulle coste del nostro paese. Si legge infatti nel *Piano nazionale* che è necessario (p. 20, miei corsivi):

rendere obbligatoria la partecipazione degli ospiti, sin dalla prima accoglienza, ai corsi di lingua svolti nei centri, adottando tutte le misure necessarie per migliorare e semplificare la partecipazione, inclusa la previsione di incentivi collegati a percorsi di inclusione socio-lavorativa e di penalità economica (pocket money).

Nel punto del documento citato si passa dunque dalle enunciazioni di principio, di cui è ricco il *Piano nazionale*, a una delle possibili applicazioni pratiche. Il dovere di impegnarsi nell'apprendimento della lingua italiana, in quanto parte essenziale del patto tra paese accogliente e soggetto migrante, viene declinato in modo dettagliato e collegato a un meccanismo di incentivi economici (o almeno di facilitazioni nell'avvio al mondo del lavoro) e di penalizzazioni. Queste ultime, in particolare, sono evocate nel riferimento al *pocket money*, ossia la diaria a cui ogni migrante ospitato nelle strutture di accoglienza ha diritto per le piccole spese personali.

In altre parole, il principio ispiratore della norma pare essere: chi dimostra, fin da subito, impegno e volontà di imparare l'italiano sarà premiato, gli altri invece saranno penalizzati economicamente.

Pur non mettendo in dubbio che la conoscenza della lingua italiana sia una premessa imprescindibile per qualunque serio percorso che conduca all'integrazione e al conseguimento della cittadinanza, ciò che lascia perplessi in questo punto del documento è la mancata distinzione tra il migrante giunto da pochi giorni o da poche settimane nel nostro paese e coloro che, dopo cinque anni, sono chiamati a dimostrare di avere una padronanza dell'italiano almeno di livello A2. Tale richiesta, in questo secondo caso, appare infatti ragionevole: il migrante ha avuto più anni per inserirsi nel contesto sociale e lavorativo ed è pertanto legittimo valutare il suo eventuale mancato apprendimento della lingua come un atto di disinteresse (se non di vera e propria ostilità) per la comunità che lo ha accolto e nella quale avrebbe dovuto cercare di integrarsi. Diversa, tuttavia, è la condizione del migrante di cui si parla nel *Piano nazionale*, che essendo appena giunto in Italia, andrebbe guidato gradualmente in un percorso di apprendimento linguistico, il quale dovrebbe tenere conto della tradizionale attitudine, tipicamente italiana, di proporre in modo amichevole la lingua e la cultura nazionale ai nuovi arrivati. Come osservato recentemente da Francesco Bruni, infatti¹¹:

¹⁰ Il testo, anche noto come "decreto Amato", è consultabile on line in italiano e in altre lingue (tra le quali arabo, russo e cinese) all'indirizzo

<http://www.libertacivilimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it/documentazione/circolari/carta-dei-valori-della-cittadinanza-e-dellintegrazione>.

¹¹ Cfr. F. Bruni, *L'italiano colto: una lingua "gentile"*, in *L'esperienza veneziana del Dove l si suona. L'italiano, gli immigrati, gli italiani*, a cura di Diego Ellero, Roma, Società Dante Alighieri, 2017, pp. 15-28, a p. 20. Si segnala anche che, alle pp. 25-28, l'autore ha riportato in appendice la già citata *Carta dei valori* del 2007: http://www.immigrazioneoggi.it/pubblicazioni/dwnld/cartadeivalori_it.pdf.

[...] fino a oggi e, si spera, in futuro, l'italiano conserva la sua accessibilità e direi amichevolezza, dovuta alla vivacità intellettuale e al fatto che la lingua nazionale non ha alle spalle, diversamente dall'inglese o dal russo o dal cinese, la potenza di stati forti e incombenti: una lingua, appunto, che si propone, non si impone con la forza.

Questa è sempre stata, più per una serie di fortunate contingenze storiche che consapevoli scelte di politica linguistica, una peculiarità dell'italiano e un fattore che ha contribuito a definirne l'unicità e la bellezza. L'atteggiamento in parte minaccioso che trapela dal *Piano nazionale*, oltre a tradire questi valori, rischia di essere, per più motivi, controproducente anche rispetto agli obiettivi che si propone di perseguire.

Anzitutto, infatti, può indurre indirettamente a un approccio utilitaristico alla lingua italiana, per cui il migrante potrebbe pensare che imparare l'italiano sia importante più per ragioni economiche immediate, di corto respiro, che per il suo percorso di integrazione sociale di medio-lungo periodo, con grave pregiudizio per il successo del delicato processo di insegnamento-apprendimento della lingua. Inoltre, l'idea di penalizzare economicamente chi non dovesse dimostrare sufficiente impegno, da un lato può prestarsi a interpretazioni arbitrarie da parte di chi organizza i corsi di lingua (difficilmente contestabili da parte del migrante), dall'altro rischia di colpire i soggetti più deboli, che, giunti nel nostro paese in fuga da situazioni critiche sul piano politico, militare o personale, possono necessitare di più tempo per avvicinarsi alla lingua italiana e certo non sarebbero facilitati nell'apprendimento dalla minaccia di penalizzazioni economiche.

Benché sia lecito obiettare che spesso nel nostro paese enunciazioni di principio simili a quelle presenti nel *Piano nazionale* sono rimaste lettera morta e non vanno pertanto prese troppo alla lettera, non è possibile prevedere se ciò si verificherà o meno in relazione a un documento pubblicato pochi mesi orsono, e non ci sono dunque i presupposti per mettere in dubbio la serietà degli intenti dichiarati nel documento esaminato.

Partendo, dunque, dal presupposto che alle idee esposte seguiranno azioni conseguenti, è doveroso ribadire che la parte del *Piano nazionale* dedicata alla formazione linguistica appare molto discutibile sul piano didattico e forse ancor più su quello etico-didattico, essendo in aperto contrasto col principio secondo cui una lingua, soprattutto nelle prime fasi del suo apprendimento e tanto più se ha le caratteristiche dell'italiano, si insegna, si propone, ma non si impone.

Ci si augura pertanto che questo punto del *Piano nazionale* possa essere in futuro oggetto di un profondo ripensamento, che riporti l'approccio all'apprendimento linguistico sui binari di un incontro consapevole e non forzato tra il migrante e un paese che, com'è nella sua tradizione, propone la propria lingua e cultura come occasioni di crescita e arricchimento personale, senza minacce e controproducenti imposizioni.

Postilla finale.

Il riferimento al *pocket money*, presente nel *Piano nazionale* in luogo dell'italiano *diaria*, è rivelatore di una tendenza a ricorrere all'uso di anglicismi (anche quando non strettamente necessari), che è presente anche in altri punti del documento e ha com'è noto contraddistinto il dibattito pubblico degli ultimi anni (si pensi alla fortuna di

termini come *welfare*, o per venire a tempi più recenti, alle locuzioni *jobs act* o *flat tax*). Poiché è molto singolare che ciò si verifichi in un documento che ha tra le sue finalità dichiarate quella di promuovere l'apprendimento dell'italiano, sarà utile aggiungere che, già all'inizio della *Premessa* si legge: «da *governance* dell'immigrazione non può che essere anche la *governance* dell'istruzione» (p. 4); mentre, a p. 9, i soggetti istituzionali coinvolti nelle politiche per l'integrazione sono definiti come *stakeholder*, letteralmente «i soggetti, individui od organizzazioni, attivamente coinvolti in un'iniziativa economica (progetto, azienda), il cui interesse è negativamente o positivamente influenzato dal risultato dell'esecuzione, o dall'andamento, dell'iniziativa e la cui azione o reazione a sua volta influenza le fasi o il completamento di un progetto o il destino di un'organizzazione¹²».

Passando dalla metafora finanziaria alla lingua del web, a p. 28 l'estensore del *Piano* impiega infine altri anglicismi assai poco perspicui per un lettore comune: ciò si verifica in particolare dove raccomanda di «promuovere campagne di comunicazione e strutturare azioni di *counter speech* sui social media e social network che contrastino il fenomeno dell'*hate speech*» (in altre parole di contrastare la diffusione in rete di messaggi ispirati alla xenofobia e all'odio razziale combattendoli tramite azioni comunicative di segno opposto).

¹² Cfr. l'edizione on line dell'*Enciclopedia Treccani*, alla voce *stakeholder*.

L'ITALIANO E LA CHIESA.

BREVE PANORAMICA E PROPOSTA DIDATTICA PER RELIGIOSI CATTOLICI STRANIERI DI LIVELLO A2

*Annalisa Cavolo*¹

1. L'ITALIANO E LA CHIESA

1.1. *L'italiano dei papi*

È il 16 ottobre 1978 quando il cardinale polacco Karol Wojtyła si presenta al mondo con il nome di Giovanni Paolo II, il primo papa non italofono dell'età moderna. Durante il suo primo saluto ai fedeli pronuncia le parole «non so se potrei bene spiegarmi nella vostra ... la nostra lingua italiana»², definendo così in maniera spontanea e naturale l'italiano “nostra lingua”, la lingua di tutta la Chiesa. A riprova dello stretto rapporto tra il papato e la lingua della penisola, nel 2003 Giovanni Paolo II viene insignito del titolo di “Ambasciatore della lingua italiana nel mondo” da parte del Ministro degli Affari Esteri.

L'italiano è anche la lingua che hanno adottato i successivi pontefici stranieri Benedetto XVI e Francesco. Claudio Marazzini (2013) in un suo articolo per l'Accademia della Crusca afferma che «i papi cambiano, ma continuano a parlare italiano», ma non sono gli unici, infatti «parlano italiano (lo dimostrano nelle interviste televisive) anche i prelati di alto grado di altre nazioni e di altri continenti, i portavoce della Santa Sede, i religiosi convenuti a Roma, e persino molti pellegrini, i quali si sforzano con successo di dire qualche cosa nella nostra lingua, di fronte alle nostre telecamere»³. Osservando l'attuale composizione del Collegio cardinalizio risulta evidente la predominante presenza di italiani, 42, ma allo stesso tempo bisogna tenere in considerazione gli altri gruppi numerosi: 13 spagnoli, 9 francesi, 9 tedeschi, 17 statunitensi e 10 brasiliani. Le nazioni rappresentate sono attualmente 83 e le lingue d'origine certamente più numerose⁴.

Nessuna meraviglia, allora, se la Chiesa – o per essere più precisi in questo caso, il Vaticano – parla italiano, perché lingua maggiormente rappresentata nella curia ma ancor di più perché lingua di Roma. L'italiano è dunque al giorno d'oggi «la sua vera

¹ Università degli Studi di Milano. Master Promoitals.

² Per il testo integrale del primo saluto ai fedeli di Giovanni Paolo II si veda:

http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/1978/documents/hf_jp-ii_spe_19781016_primo-saluto.html.

³ L'articolo di Claudio Marazzini è disponibile all'indirizzo:

<http://www.accademiadellacrusca.it/en/speakers-corner/chiesa-lingua-cambiano-papi-ma-l-italiano-resta>

⁴ Le informazioni circa il collegio cardinalizio sono state reperite all'indirizzo

http://it.cathopedia.org/wiki/Composizione_attuale_del_Collegio_cardinalizio.

lingua di lavoro, quella che per istituzioni diverse diremmo la *langue de guerre*» (De Mauro *et alii*, 2002: 17).

1.2. *Uno sguardo al passato*

In quale lingua parlano Dio e la Chiesa? La risposta alla prima domanda è in qualche modo contenuta già nelle Scritture:

Apparvero loro lingue come di fuoco, che si dividevano, e si posarono su ciascuno di loro, e tutti furono colmati di Spirito Santo e cominciarono a parlare in altre lingue, nel modo in cui lo Spirito dava loro il potere di esprimersi. A quel rumore, la folla si radunò e rimase turbata, perché ciascuno li udiva parlare nella propria lingua. Erano tutti stupiti e, fuori di sé per la meraviglia, dicevano: «Tutti costoro che parlano non sono forse Galilei? E come mai ciascuno di noi sente parlare nella propria lingua nativa?» (At 2, 3-4; 6-8)⁵.

Se tutte le lingue sono in egual misura lingue di Dio, lo stesso non vale per la Chiesa, la quale ha deciso di adottare il latino come proprio idioma. Lo scopo di questo paragrafo è quello di mettere in rilievo i principali momenti di apertura della Chiesa verso le altre lingue e in particolar modo il cammino dell'italiano fino al Concilio Vaticano II⁶.

Nell'813 per volere di Carlo Magno i vescovi si riuniscono a Tours. Tra gli argomenti di discussione figura anche la lingua di predicazione dei religiosi, giungendo alla seguente decisione:

Visum est unanimi nostrae, ut quilibet episcopus habeat omelias continentes necessarias ammonitiones, quibus subiecti erudiantur, id est de fide catholica, prout capere possint, de perpetua retributione bonorum et aeterna damnatione malorum, de resurrectione quoque futura et ultimo iudicio et quibus operibus possit promereri beata vita quibusve excludi. Et ut easdem omelias quisque aperte transferre studeat in rusticam Romanam linguam aut Thiotiscam, quo facilius cuncti possint intellegere quae dicuntur⁷.

È importante osservare come la Chiesa si sia accorta relativamente presto della necessità di viaggiare su due binari; come scrive Librandi (2017: 68) «da questo momento in poi, i canali della comunicazione ai fedeli e della loro istruzione [...] saranno sempre più dominio del volgare, mentre la liturgia e le scritture rimarranno prevalentemente legate al latino».

Per quanto concerne la predicazione in volgare, la vera svolta arriva nel XIII secolo con gli ordini mendicanti dei francescani e dei domenicani. Tre secoli dopo la Chiesa riunita nel Concilio di Trento (1545-1563) riafferma la supremazia del latino,

⁵ Per questa e per le prossime citazioni tratte dalle Scritture la versione utilizzata è la Nuova CEI (2008).

⁶ Per la stesura di questo paragrafo mi sono avvalsa in particolar modo del supporto di Colombo (2014) e Librandi (2017).

⁷ Concilio di Tours, CC 2/1, c. 17 (813) reperibile all'indirizzo:

http://www.rm.unina.it/didattica/fonti/anto_ame/cap_VIII/VIII_6_or.htm#A.

riaffermando cioè la Vulgata come unica traduzione della Bibbia. La IV sessione del Concilio di Trento dell'8 aprile 1546 in questo modo rafforza il ruolo di mediazione tra i fedeli e il testo operato dai chierici⁸. Ancora una volta è la Chiesa stessa a entrare in contraddizione con le Scritture impedendo ai fedeli di entrare in comunione con Dio nella propria lingua nativa, e, come scrive Colombo (2014: 12), «se per la liturgia il problema della comprensione, pur presente, era attenuato da vari fattori, tra cui l'oggettività del gesto sacramentale, esso si poneva più pressante per il testo biblico, e in specie per il Nuovo Testamento».

Il secolo successivo continua a vedere la circolazione di testi in volgare non approvati dalla Chiesa; in Italia una delle traduzioni più apprezzate è quella del calvinista Giovanni Diodati, andata per la prima volta in stampa nel 1607. Un'apertura alla traduzione della Bibbia arriva solo nel 1757 quando papa Benedetto XIV modifica le regole dell'Indice dei libri proibiti, «permettendo a tutti la lettura delle traduzioni della Scrittura, purché autorizzate dalla Santa Sede e corredate con una spiegazione dei passi più difficili» (Colombo, 2014: 15-16). Da questa importante decisione prende vita la Bibbia tradotta da Antonio Martini partendo dal testo della Vulgata. Il lungo lavoro di traduzione porta alla pubblicazione de *Il Nuovo Testamento del Signore nostro Gesù Cristo secondo la Volgata tradotto in lingua italiana e di annotazioni arricchito* in sei volumi editi tra il 1769 e il 1771, e del *Vecchio Testamento* in 17 volumi che hanno visto la luce tra il 1776 e il 1781⁹. La Bibbia di Martini mantiene il proprio primato per due lunghi secoli durante i quali viene letta e studiata da chiunque si trovasse in Vaticano a vario titolo; inoltre è la versione attraverso la quale numerosi religiosi italiani hanno evangelizzato diverse parti del globo¹⁰.

Il Novecento rappresenta il culmine in questo percorso di avvicinamento alle lingue locali, di accettazione delle lingue locali, e lo fa con l'appuntamento più importante del secolo per la Chiesa cattolica: il Concilio Vaticano II. Aperto l'11 ottobre 1962 da Giovanni XXIII e chiuso l'8 dicembre 1965 da Paolo VI, il Concilio Vaticano II si confronta a viso aperto con le lingue moderne e inizia a far vacillare anche la superiorità del latino nelle Sacre Scritture. La costituzione *Sacrosanctum Concilium* promulgata il 4 dicembre 1963 parla a favore dell'utilizzo delle lingue moderne per permettere una più ampia comprensione dei testi e per rendere la fede più consapevole. Il testo votato dal concilio ecumenico conferma nell'articolo 36 la conservazione del latino ma aggiunge: «dato però che, sia nella messa che nell'amministrazione dei sacramenti, sia in altre parti della liturgia, non di rado l'uso della lingua nazionale può riuscire di grande utilità per il popolo, si conceda alla lingua nazionale una parte più ampia, specialmente nelle letture e

⁸ Il secondo decreto della sessione IV del Concilio di Trento dice: «Lo stesso sacrosanto sinodo, considerando, inoltre, che la chiesa di Dio potrebbe ricavare non piccola utilità, se si sapesse quale, fra tutte le edizioni latine dei libri sacri, che sono in uso, debba essere ritenuta autentica, stabilisce e dichiara che questa stessa antica edizione volgata, approvata nella chiesa dall'uso di tanti secoli, si debba ritenere come autentica nelle pubbliche letture, nelle dispute, nella predicazione e che nessuno osi o presuma respingerla con qualsiasi pretesto». Il testo è disponibile all'indirizzo:

<http://www.totustuustools.net/concili/trentoa.htm>.

⁹ La tipografia che si è occupata della pubblicazione della Bibbia di Martini è la Reale Stamperia di Torino. Tra il 1775 e il 1778 esce anche una seconda edizione riveduta e con un numero accresciuto di note del Nuovo Testamento.

¹⁰ L'italiano dei missionari e quello delle scuole dei religiosi non verranno presi in esame in questo testo. Per un approfondimento sull'italiano nelle scuole dei religiosi si faccia riferimento al cap. I di Librandi (2017), mentre per la diffusione dell'italiano nel mondo ad opera dei missionari si veda Saresella (2001).

nelle ammonizioni, in alcune preghiere e canti, secondo le norme fissate per i singoli casi nei capitoli seguenti»¹¹. Con la costituzione *Dei Verbum* del 18 novembre 1965 la Chiesa riflette sulle Sacre Scritture, dando particolare rilievo all'interpretazione e alla traduzione¹². La Conferenza Episcopale Italiana non perde tempo e istituisce subito una commissione con lo scopo di redigere una traduzione italiana della Bibbia che fosse conforme ai dettami del Concilio Vaticano II. La *Bibbia CEI* viene simbolicamente pubblicata il 25 dicembre del 1971 e dopo un lungo lavoro di revisione nel 2008 viene data alle stampe la *Nuova Bibbia CEI*. Questo testo attualmente in uso rappresenta il punto d'arrivo – per ora – di una lunga tradizione, rispettando sì le norme sulla traduzione volute dal più recente Concilio, ma tenendo vive anche le annotazioni e i commenti proposti già dal consesso tridentino.

1.3. *La situazione attuale*

La questione linguistica in seno alla Chiesa risulta tutt'oggi assai vaga e sfumata. Nella costituzione *Regimini Ecclesiae universae* del 15 agosto 1967 tra le norme generali si legge che «la Curia Romana, oltre alla lingua ufficiale latina, può far uso anche delle lingue oggi largamente conosciute»¹³. Una delle motivazioni di questa situazione può essere riconosciuta nella «subordinazione delle questioni linguistiche ad altre di tipo più dottrinale e pragmatico», confermata dal fatto che «lo Stato del Vaticano infatti non dispone ad oggi di alcun testo giuridico relativo allo *status* di una o più lingue ufficiali» (Diadori, 2015: 9). Alla mancanza di un testo giuridico corrisponde anche l'assenza di istituzioni dedicate agli interventi di politica linguistica, di conseguenza i responsabili sono da ricercare a tutti i livelli della gerarchia ecclesiastica (Rossi e Wank, 2010)¹⁴.

Tre lingue però al giorno d'oggi prevalgono sulle altre in determinati ambiti della Chiesa: latino, francese e italiano (si veda Diadori, 2015). Il latino continua ad essere posta in posizione privilegiata ma in realtà la sua funzione è relegata a quella di lingua veicolare scritta; l'uso del francese permane nell'alta diplomazia ecclesiastica e nei rapporti con le rappresentanze diplomatiche dei vari Paesi presso la Santa Sede; l'italiano è la lingua veicolare, una sorta di lingua franca, soprattutto a partire dal Concilio

¹¹ Il testo integrale della costituzione *Sacrosanctorum Concilium* è disponibile all'indirizzo:

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19631204_sacrosanctum-concilium_it.html

¹² Un importante stimolo al lavoro di interpretazione e traduzione delle Scritture prima ancora del Concilio Vaticano II arriva dall'enciclica *Divino Afflante Spiritu* di Pio XII datata il 30 settembre 1943, disponibile all'indirizzo http://w2.vatican.va/content/pius-xii/it/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_30091943_divino-afflante-spiritu.html. È molto significativo il seguente passo tratto dal capitolo III della *Dei Verbum*: «Le parole di Dio infatti, espresse con lingue umane, si son fatte simili al parlare dell'uomo, come già il Verbo dell'eterno Padre, avendo assunto le debolezze dell'umana natura, si fece simile all'uomo». Il testo integrale è disponibile all'indirizzo:

http://w2.vatican.va/content/pius-xii/it/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_30091943_divino-afflante-spiritu.html.

¹³ Il testo completo della costituzione è reperibile all'indirizzo:

http://w2.vatican.va/content/paul-vi/it/apost_constitutions/documents/hf_p-vi_apc_19670815_regimini-ecclesiae-universae.html.

¹⁴ I principali responsabili secondo Rossi e Wank (2010) sono da ricercare innanzitutto nell'ambito della *Congregazione per l'Evangelizzazione dei Popoli*, inoltre nel *Consiglio Pontificio della Cultura* e nel *Pontificio Consiglio delle Comunicazioni Sociali*.

Vaticano II quando ha iniziato sempre più a sostituire il latino. Sintetizzando le parole di Diadori (2015), oltre al Concilio Vaticano II si possono riconoscere altri fattori che hanno portato al primato dell'italiano:

- l'italiano viene avvertito come la lingua più affine al latino;
- è la lingua in cui ogni religioso affronta i propri studi a Roma per avanzare nella carriera ecclesiastica;
- è usato come lingua veicolare dai religiosi di diverse nazionalità anche al di fuori dei confini italiani;
- il Vaticano usa l'italiano anche in occasioni ufficiali o di rilievo massmediatico.

Serianni (2011) in un intervento in occasione dei 150 anni dell'unità d'Italia parlando dell'importanza che la nostra lingua ha per la Chiesa rileva che «la sede del papa è a Roma, a Roma opera la Curia, a Roma hanno sede prestigiosi atenei pontifici: l'italiano è di fatto la lingua moderna più frequentemente praticata nelle alte sfere della Chiesa e tra la massa dei religiosi che trascorrono un periodo più o meno lungo di formazione a Roma».

Le parole di Serianni sono una prima sommaria risposta a una domanda cruciale: chi e quanti sono i religiosi stranieri che parlano italiano? Il numero degli stranieri presenti in Italia per motivi religiosi è difficile da quantificare, soprattutto a partire dal 2007 quando i cittadini comunitari non hanno più avuto bisogno del permesso di soggiorno. Stando però al VII rapporto *dell'Osservazione romano sulle migrazioni* (Caritas, 2010: 114-120), il numero dei cittadini non comunitari in Italia per motivi religiosi si aggira attorno ai 25.000¹⁵. A questo numero appartengono in varia misura diverse categorie, sul nostro territorio per un periodo più o meno lungo e con un progetto migratorio più o meno stabile. I sacerdoti stranieri che operano in Italia sono 2.260 secondo i dati riportati dal *Dossier Caritas* (2010), risidenti prevalentemente nel centro – con una massima concentrazione nel Lazio e in Toscana – e con un'età media compresa tra i 35 e i 45 anni. Accanto ai sacerdoti in servizio pastorale ci sono poi tutti quei religiosi, seminaristi e sacerdoti in Italia per motivi di studio. Calcolare il loro numero e distribuzione risulta complesso dal momento che i dati sulla presenza di studenti stranieri in collegi, seminari, convitti e università ecclesiastiche sono di difficile reperimento. Per quanto riguarda questa categoria di studenti bisogna aggiungere che sempre più spesso l'italiano subisce la concorrenza dell'inglese sia come lingua veicolare sia come lingua utilizzata per lo studio. L'ultimo gruppo di religiosi di madrelingua non italiana presenti in Italia è quello dei membri di istituti religiosi, ma anche in questo caso non si hanno dati aggiornati riguardo al loro numero, distribuzione e lingua di origine.

2. L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2 DEI RELIGIOSI IN ITALIA

2.1. *Le ricerche (2004-2015)*

Il considerevole numero di stranieri presenti sul nostro territorio per motivi religiosi e l'attenzione sempre crescente alla didattica dell'italiano L2 ha portato diversi studiosi a interrogarsi su questo nuovo pubblico. Nel corso degli anni sono state effettuate diverse

¹⁵ Dati aggiornati al 31 dicembre 2010.

indagini sul campo volte a rilevare il profilo dell'apprendente, le motivazioni che lo spingono a studiare l'italiano e i suoi bisogni specifici, in alcuni casi le ricerche si sono spinte anche più a fondo in materia di didattica e di metodo. Le indagini più significative sono quelle di Ronzitti (2004), Wank (2007) e Diadori (2015) per quanto riguarda i Pontifici Collegi internazionali e le Pontificie Università presenti a Roma, più mirata è la ricerca di Di Salvatore (2013) incentrata esclusivamente sui seminaristi del Pontificio Collegio Germanico-Ungarico; Balmas (2011) si occupa di seminaristi inseriti in classi di italiano L2 formate da religiosi e non; Sasso (2014) monitora invece la singolare situazione della comunità spirituale focolarina di Loppiano¹⁶.

Il profilo dell'apprendente che emerge dalle varie indagini risulta essere abbastanza omogeneo, anche se bisogna sottolineare che le ricerche si sono mosse principalmente verso il seminarista, lasciando in disparte l'universo femminile, sicuramente presente e dotato di proprie caratteristiche specifiche. Confrontando i risultati delle ricerche sopra citate il quadro che emerge è il seguente:

- l'apprendente è prevalentemente uomo, con percentuali che variano da un massimo del 100% in Balmas¹⁷ (2011) e Di Salvatore (2013) a un minimo del 58% nella comunità di Loppiano studiata da Sasso (2014);
- l'età media varia tra i 25 e i 35 anni, si tratta quindi di giovani adulti, ma sono presenti dei soggetti che raggiungono anche i 70 anni (Balmas, 2011);
- la provenienza degli apprendenti è variegata e tutti i continenti vengono rappresentati. Spicca l'India per numero di soggetti intervistati mentre gli USA hanno subito un leggero declino nel corso degli anni. Un caso particolare è quello del Pontificio Collegio Germanico-Ungarico (Di Salvatore, 2013) dove gli apprendenti sono tutti europei (tedeschi, rumeni, croati, ungheresi, oltre a una minoranza scandinava);
- da tutte le ricerche emerge il profilo di una persona molto colta, altamente scolarizzata nel Paese d'origine e con un bagaglio linguistico che prevede già altre lingue straniere;
- la conoscenza pregressa dell'italiano è bassissima, solo in Sasso (2014) le percentuali superano largamente il 50% anche se l'effettivo livello linguistico raramente supera l'A2 del QCER. In tutte le altre indagini è quasi l'80% a non aver mai studiato italiano prima della partenza, e in Ronzitti (2004) emerge che solo il 24% ha iniziato a studiare la lingua in vista dell'arrivo in Italia. Un simile risultato non deve stupire: spesso non sono i religiosi a compiere autonomamente le proprie scelte ma sono i superiori a prendere per loro la decisione di un periodo di formazione a Roma.

2.2. *Le motivazioni e i bisogni linguistico-comunicativi*

La motivazione più impellente che emerge dalle varie indagini è senza alcun dubbio lo studio. I religiosi stranieri presenti in Italia devono studiare, e per farlo è necessario conoscere la lingua italiana. In Di Salvatore (2011) la questione si fa ancora più stringente dal momento in cui solo ai più meritevoli viene dato il privilegio di iscriversi

¹⁶ I risultati delle indagini sono esposti in maniera più dettagliata in Diadori (2015: 46-66).

¹⁷ I risultati della ricerca di Balmas sono esposti in maniera analitica nell'opera del 2011 e ripresi in maniera sintetica nell'articolo del 2012 (Balmas, 2012a).

presso la Pontificia Università Gregoriana per proseguire la formazione necessaria alla successiva carriera ecclesiastica. I risultati della ricerca di Diadori (2015) mettono in luce una grossa discrepanza tra le motivazioni estrinseche e quelle intrinseche: il bisogno è la prima motivazione indicata dall'81% dei partecipanti, volontà e piacere sono motivazioni che muovono solo il 24% dei religiosi intervistati, mentre l'obbligo raggiunge comunque un considerevole 18%. Come già sottolineato in precedenza, un simile risultato deve essere comunque letto nell'ottica di un trasferimento spesso deciso da terzi. Anche la partecipazione attiva alla liturgia in italiano rappresenta una motivazione comune, tuttavia non viene avvertita come una primaria necessità, forse perché la conoscenza pregressa dei riti nella propria lingua madre facilita la comprensione.

Il bisogno che accomuna tutti gli intervistati è la comunicazione, prima in ambito accademico e successivamente nella quotidianità. Potendo stilare una classifica degli interlocutori nei confronti dei quali si avverte maggiormente il bisogno di utilizzare l'italiano al primo posto ci sarebbero i colleghi e i confratelli, al secondo posto i superiori e gli insegnanti, in coda alla classifica si piazzerebbero gli estranei nativi del luogo. Se l'italiano viene infatti ben accettato e parlato come lingua veicolare in ambito accademico, la comunicazione con i madrelingua presenta notevoli difficoltà alle quali gli studenti soprattutto alle prime armi si sottraggono più che volentieri. La lingua nativa, stando ai risultati dell'indagine di Diadori (2015), viene utilizzata tanto quanto l'italiano dal 30% degli intervistati, gli studenti più integrati che prediligono la nuova lingua sono il 22%, mentre i meno integrati, il 10%, continuano a parlare nella propria lingua madre il più delle volte.

Dal momento che il dialogo viene avvertito come il bisogno più grande (94,29% in Ronzitti 2004, 58% in Sasso 2014, 63% in Diadori 2015) e maggiormente condiviso, è possibile dire, stando al parere degli apprendenti, che i bisogni comunicativi prevalgono su quelli linguistici¹⁸. Le abilità integrate sono quelle che gli apprendenti vogliono padroneggiare meglio e nel minor tempo possibile. L'abilità primaria che invece preme maggiormente agli apprendenti è la lettura, necessaria per la declamazione della Parola durante la liturgia. Una buona pronuncia è la richiesta che logicamente segue la lettura, in Sasso (2014) con il 23% delle preferenze si attesta al secondo posto delle abilità che si desidera sviluppare. Un argomento che invece divide gli intervistati è la grammatica e l'importanza che gli apprendenti danno ad essa durante il proprio percorso di acquisizione linguistica. Tra gli studenti intervistati da Diadori (2015) è il 50% a credere che la grammatica sia una competenza utile ai fini dell'apprendimento, del parere opposto sono i partecipanti alla ricerca di Sasso (2014), infatti solo il 10% la ritiene indispensabile. A influenzare le scelte dei diversi studenti contribuiscono le modalità di studio utilizzate in passato, gli stili di apprendimento e in larga misura la maggiore o minore conoscenza delle lingue classiche. È stato osservato infatti che gli studenti abituati allo studio del latino e del greco accettano più di buon grado le spiegazioni grammaticali e anzi le ritengono necessarie per costruire la propria competenza linguistica. In conclusione, è possibile affermare che motivazioni e bisogni linguistico-comunicativi sono interconnessi, e nonostante il pubblico di religiosi cattolici stranieri

¹⁸ Per un approfondimento sui bisogni linguistico-comunicativi dei religiosi cattolici stranieri si veda Masciello (2005).

possa apparire omogeneo presenta al suo interno diverse sfaccettature da tenere in considerazione per orientare al meglio le scelte didattiche.

2.3. *Didattica: luoghi, persone, metodi*

La formazione linguistica dei religiosi non è sottoposta al controllo di un'organizzazione centrale, né tantomeno è supportata da “protocolli di accoglienza”. Tale pubblico di apprendenti presenta punti di contatto sia con gli immigrati che con gli studenti Erasmus ma non rientra in nessuna delle due categorie. Un panorama così frastagliato ha portato perciò nel corso degli anni ad un'organizzazione frammentaria, stabilita di volta in volta in base ai luoghi nei quali la lingua viene appresa. A Roma, ad esempio, presso le varie università ecclesiastiche sono i singoli rettori a prendere decisioni in merito all'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti stranieri¹⁹. Il primo corso specifico per studenti delle Pontificie Università Romane viene organizzato nel 2003 dalla *Congregazione Vaticana per l'Evangelizzazione dei Popoli* in collaborazione con l'Università per Stranieri di Perugia e la Diocesi di Terni-Narni-Amelia. L'anno successivo è una scuola privata, il *Centro Studi Italiani di Urbania*, a offrire semestri preparatori per intraprendere gli studi teologici. Al giorno d'oggi sono numerose le scuole private che offrono corsi specifici per religiosi anche presso le sedi stesse degli istituti religiosi, ma allo stesso tempo sono moltissimi gli stranieri che seguono corsi generalisti ovunque in Italia e all'estero.

In un contesto simile diventa necessaria la specializzazione dei docenti che lavorano con il pubblico dei religiosi cattolici stranieri. Dal 2013 il Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena ha istituito il “profilo religiosi cattolici” nell'ambito della certificazione DITALS di I livello, ammettendo in questo modo l'esistenza di specificità proprie del pubblico di religiosi e la necessità di docenti con una formazione (glotto)didattica mirata²⁰. Una ricerca per definire il profilo del docente di italiano L2 a religiosi cattolici è stata condotta quasi dieci anni prima dell'istituzione di una certificazione *ad hoc* da Mastrocesare (2004).

L'insegnante descritto ha un'età media di circa 35 anni, con un alto livello culturale e consapevole della necessità di una formazione specifica. Il linguaggio che utilizza con gli studenti varia durante il corso: inizialmente è più formale, diventando via via più informale con il passare del tempo²¹. La questione più spinosa però è senza dubbio quella relativa alle scelte didattiche da compiere con i religiosi. A tal proposito è utile tenere sempre a mente le parole di Diadori (2015: 77): «il riconoscimento dei bisogni e la selezione dei testi e degli atti comunicativi associati alle diverse macroaree più rilevanti ha un ruolo fondamentale per le scelte didattiche, visto che sulla base di questi dovrà essere progettato il curriculum, che comporta la definizione del syllabus dei contenuti, l'individuazione delle mete e degli obiettivi da conseguire, la decisione sulla metodologia per l'organizzazione del piano didattico e per la verifica dei risultati».

¹⁹ Le informazioni relative ai luoghi dell'apprendimento dell'italiano L2 a religiosi cattolici stranieri sono state reperite in Diadori (2015: 82-83).

²⁰ Per approfondimenti sulla certificazione DITALS di I livello è possibile consultare l'indirizzo <http://ditals.unistrasi.it/>.

²¹ La scelta del linguaggio utilizzato è molto influenzato dall'ordine di appartenenza degli studenti, poiché da esso dipende il modo di pensare e di approcciarsi.

Le proposte didattiche sono variegata e anche molto differenti tra loro, quello che preme dire è che anche in questo caso non esiste il metodo giusto o sbagliato, l'importante è rispettare quanto più le esigenze degli apprendenti e fare le scelte metodologiche più adeguate. In linea di massima anche per i religiosi valgono le stesse indicazioni didattiche proposte per tutti gli altri pubblici, tenendo in considerazione i pro e i contro:

- l'approccio umanistico-affettivo viene preferito soprattutto nei corsi svolti presso le sedi degli ordini, in questo modo lo studente viene fatto sentire come se fosse a casa e i fattori psicologici assumono grande rilievo. L'insegnante impegnato in un corso simile deve mostrarsi attento all'aspetto relazionale, che si concretizza, ad esempio, «nella disponibilità a trattare anche temi religiosi, ad ascoltare le esperienze dei corsisti, ad accettare con empatia il loro modo di essere che, a volte, può sembrare ingenuo o infantile» (Diadori, 2015: 50);
- la scelta di un approccio cooperativo può risultare fruttuoso in ambienti animati dallo spirito di condivisione, come ad esempio la comunità spirituale di Loppiano, mentre risulterebbe del tutto inadeguato in un contesto competitivo²² come quello del Pontificio Collegio Germanico-Ungarico;
- l'approccio comunicativo è alla base di quasi tutti i corsi di lingua attualmente proposti, ma bisogna tenere in considerazione alcuni fattori che potrebbero costituire dei limiti ad esso: alcune tecniche tipiche di questo approccio (*role-play*, *task* comunicativi e attività ludiche) potrebbero incontrare resistenza da parte di alunni provenienti da esperienze scolastiche con metodologie diametralmente opposte; è da tenere in considerazione anche il valore del silenzio nelle diverse comunità spirituali, dal momento che crea conseguenze sulla didattica.

Alcuni studenti accettano di buon grado il metodo grammaticale-traduttivo, vicino alla modalità con cui vengono studiate le lingue classiche, «esistono però delle preferenze che accomunano la maggior parte degli apprendenti religiosi inseriti in classi di italiano L2 [...]: la lettura ad alta voce, l'uso di immagini e dizionari illustrati, il dialogo per lo sviluppo delle abilità di interazione orale, ma anche la visione di filmati e le attività al computer» (Diadori, 2015: 79). Un'altra variabile che influenza le scelte didattiche è la composizione della classe. In una classe mista di religiosi e laici l'aspetto prevalente è sicuramente la comunicazione, con testi e atti comunicativi propri della quotidianità; i temi propri della fede e della teologia passano in secondo piano e vanno ben dosati per evitare un calo dell'interesse da parte dei laici. Una proposta interessante per le classi miste è quella elaborata dal Balmas (2012b) con il limite di non essere adatta ai livelli iniziali. La proposta prende il nome di OILÀ: Obiettivo Integrato di Lingua e Attualità, e «attraverso l'impegno dell'insegnante nell'assumere realmente il ruolo di mediatore, si propone come obiettivo quello di sviluppare una conoscenza dell'atteggiamento mentale italiano attraverso la lingua, con lo scopo di mettere gli apprendenti nella condizione ottimale per avvicinarsi ad un reale plurilinguismo» (Balmas, 2012b). Di contro, nelle classi omogenee formate da soli religiosi la scelta dei testi e dei domini d'uso può essere maggiormente rivolta verso la teologia e la filosofia. Tuttavia in un simile contesto è forte il rischio di fossilizzazione «e trasferimento di errori da uno studente all'altro, per esempio nell'uso di espressioni tipiche del linguaggio della comunità religiosa» (Diadori,

²² Il clima di competizione all'interno del Pontificio Collegio Germanico-Ungarico è determinato dal fatto che solamente agli studenti migliori è data la possibilità di proseguire negli studi.

2015: 78). Una soluzione consigliabile in qualsiasi caso è la scelta di un approccio “eclettico” «che alterni momenti di interazione e di compiti comunicativi ad altri di riflessione grammaticale in modalità ciclica [...], induttiva [...] e euristica» (Diadori, 2015: 78).

2.4. *Analisi dei materiali didattici*

Prendendo come punto di riferimento l'indagine di Mastrocesare (2004) emerge che il 93% dei docenti di italiano L2 a religiosi cattolici utilizza materiale didattico realizzato *ad hoc*, ma di questi solo il 10% prende puntualmente spunto dalle Sacre Scritture, il restante 83% le utilizza in maniera sporadica. L'orientamento generale è quindi quello di rendere il materiale il più variegato possibile tenendo la specificità cattolica relegata ad alcuni interventi mirati.

Un dato che influisce sulle risposte all'indagine di Mastrocesare è senza dubbio l'irrisoria quantità di materiali didattici espressamente realizzati per i religiosi: l'editoria sembra non accorgersi delle specificità proprie di questo pubblico. Ne consegue che un docente, volendo proporre ai propri studenti dei materiali “su misura”, nella quasi totalità dei casi deve realizzarli di sana pianta, in alternativa usa testi e materiali generalisti. Sul mercato sono comunque presenti alcuni testi rivolti al pubblico dei religiosi cattolici stranieri ma hanno il grosso limite di essere rivolti solitamente a studenti con un livello linguistico non inferiore al B1.

Qui di seguito si prova a dare una sintetica descrizione di alcuni dei testi reperibili sul mercato:

- *Parlo l'italiano. Livello intermedio*, Furnò L. (1999). Il testo di Furnò, analizzato alla luce dei progressi della glottodidattica, risulta certamente datato, decisamente incentrato sulla grammatica, ma che comunque offre una serie di testi autentici variegati sia per tipologia che per argomento (Figura 1). Essendo un manuale pensato per un pubblico di religiosi, tra i testi compaiono anche delle preghiere, inserite però in un contesto più ampio in grado di rispondere ai bisogni specifici della formazione linguistica del clero. *Parlo l'italiano* prevede anche un corso base (Furnò, 1997) che può essere assimilato in tutto e per tutto a un manuale generalista con un approccio fortemente grammaticale (Figura 2);
- *L'italiano di Dio*, Balboni P. e Torresan P. (2003). Il volume di Balboni e Torresan non è un manuale nel senso stretto del termine, si presenta come una ricca raccolta di materiali didattici realizzati sui testi delle Scritture volti ad analizzarne e spiegarne i tratti linguistici più comuni. Ne consegue che uno degli argomenti grammaticali più esplorato è il congiuntivo in tutte le sue forme e i suoi utilizzi, mentre dal punto di vista testuale prevalgono la coesione testuale e la retorica (Figura 3). Le varie unità si prestano bene ad essere utilizzate di tanto in tanto in classi uniformi di religiosi, ma sono strutturate in maniera tale da essere fruibili anche durante lo studio e l'approfondimento individuale. Il testo Sacro è al centro di ogni unità e non lascia spazio a riflessioni di più ampio spettro. Per la difficoltà degli argomenti grammaticali trattati, *L'italiano di Dio* si rivolge ad apprendenti con una pregressa conoscenza linguistica medio-alta;

- *Italiano e latino in Chiesa*, Chiuchiù A., Asciak Pace G., Asciak Pace M. (2016). A differenza degli altri testi presenti sul mercato questo non propone dei materiali didattici. Il volume si presenta semplicemente come una raccolta di preghiere, canti e riti della liturgia, scritti in italiano con il testo latino a fronte. La specificità di questo volume (reperibile in formato digitale ebook) è la possibilità di ascoltare ogni testo proposto. Un’opera molto semplice in apparenza, ma che risponde a una delle richieste più diffuse tra gli studenti religiosi: migliorare la propria pronuncia, tratto essenziale nella declamazione della Parola. Non esiste un livello linguistico di riferimento, ma ovviamente può essere utilizzato sia da principianti assoluti, i quali si avvicinano per la prima volta alla propria religione in una lingua diversa da quella materna, sia da utenti autonomi e avanzati che desiderano perfezionare la propria pronuncia;
- *L’italiano della Chiesa. Livello B1+*, Covarino G. et alii (2016). È un manuale che non lascia spazio a dubbi sui destinatari, e rappresenta ad oggi la risposta più concreta alle necessità degli apprendenti ma anche dei docenti che operano in tale settore. “L’italiano della Chiesa” fa proprie le più attuali tendenze in materia di didattica, che si traducono in un manuale dalla forte impronta comunicativa. I contenuti culturali e religiosi vengono sempre proposti su due livelli di lettura, quello prettamente cattolico e quello dell’Italia contemporanea (Figura 4). Il punto forte di quest’opera è dunque la capacità di proporre argomenti interessanti e stimolanti per il pubblico religioso, tenendo sempre a mente che la Chiesa è anche, soprattutto, fuori dalle mura vaticane e dalle grandi basiliche. Purtroppo per adesso un corso simile è stato realizzato solo al livello B1+, ma ci si augura che il lavoro possa essere esteso in entrambe le direzioni, soprattutto verso i principianti.

Figura 1. Esempio di unità di “Parlo l’italiano. Livello intermedio” (Furnò, 1999)

9 Unità 1 IMPERATIVO	
	Rilassati. Allontana da te ogni altro pensiero
10	Stai per cominciare a leggere... (da Italo Calvino)
14	Modo imperativo: forme regolari
14	verbi riflessivi
14	imperativo negativo
24	I dieci comandamenti
25	Forme irregolari
28	Imperativo + pronomi personali
28	Inno alla vita (Madre Teresa di Calcutta)
33	Quadro riassuntivo
34	Imperativo dei verbi andare, dare, fare, stare, dire + pronomi
35	Verbo andarsene
38	Usi dell'imperativo
42	Indicazioni di percorso
43	Una ricetta: I fusilli del pastore (Barilla)
46	L'imperativo nella pubblicità
49	Spettatori, ecco le regole contro la maleducazione musicale (da Vittorio Emiliani)
52	Guidatori, controllate meglio la vista (da club 3)
53	Come spegnere lo stomaco in fiamme (da club 3)
54	Le regole d'oro per combattere l'influenza e il raffreddore (da Gente)
55	4 esercizi di fitness (da Olga d'Ali)
56	Mia moglie d'estate è così (da Antonio Amurri)
57	Abbi cura di te (da Susanna Tamaro)

Figura 2. Esempio di unità di "Parlo l'italiano. Corso base" (Furnò, 1997)

13 Unità 1 (Essere - presente)	
<i>Io sono Marco e tu come ti chiami?</i>	
18	Articoli determinativi
19	Articoli indeterminativi
20	Nomi in -e
21	Io sono
21	Aggettivi
23	Dialogo formale / informale
24	Di dove sei?
27	Appendice: plurali particolari
29	femminili particolari
30	Che ora è?

Figura 3. Esempio di un esercizio tratto da "L'italiano di Dio" (Balboni, Torresan, 2003)

6. Riconoscimento

Qual è il tono di ciascuna di queste domande retoriche?

A. (Elihu parla a Giobbe, riferendosi a Dio)
Se egli tace, chi lo può condannare?
Se vela ⁴³ la faccia, chi lo può vedere? (Gb 34, 29)

B. (Elihu a Giobbe)
Ti pare di aver pensato cosa giusta,
quando dicesti: "Ho ragione davanti a Dio"? (Gb 35, 2)

C. (Il salmista a Dio)
Chi è come te, Signore,
che liberi il debole dal più forte,
il misero e il povero dal predatore ⁴⁴? (Sal 35, 10)

D. (Dio a Israele)
Mangerò forse la carne dei tori,
berrò forse il sangue dei capri? (Sal 50, 12)

E. (Israele a Dio)
Perché digiunare, se non lo vedi,
mortificarci ⁴⁵ se tu non lo sai? (Is 58, 3)

DI SFIDA

RIVERENTE

IRONICO

DI RIMPROVERO

CELEBRATIVO

Figura 4. Esempio di unità di “L’italiano della Chiesa. Livello B1+” (Covarino et alii, 2016)

Unità 2 • La Chiesa di ieri, di oggi e di domani				27
2.1 La Città del Vaticano				28
Comunicazione	Grammatica	Lessico	Obiettivi culturali	
<ul style="list-style-type: none"> comprendere un testo storico-informativo raccontare un evento storico 	<ul style="list-style-type: none"> forma passiva con essere e venire 	<ul style="list-style-type: none"> la Città del Vaticano 	<ul style="list-style-type: none"> la nascita della Città del Vaticano 	
2.2 Sacramenti sì, sacramenti no				35
Comunicazione	Grammatica	Lessico	Obiettivi culturali	
<ul style="list-style-type: none"> riflettere sui problemi delle giovani coppie esprimere un desiderio, dare consigli, fare una richiesta cortese, fare un'ipotesi esprimere accordo/disaccordo sull'educazione religiosa dei figli scrivere un'e-mail per dare consigli 	<ul style="list-style-type: none"> condizionale presente 	<ul style="list-style-type: none"> segnali discorsivi del parlato 	<ul style="list-style-type: none"> l'educazione religiosa dei figli 	
2.3 Il futuro della Chiesa				41
Comunicazione	Grammatica	Lessico	Obiettivi culturali	
<ul style="list-style-type: none"> confrontarsi sui temi della pastorale familiare comprendere un articolo di giornale esplicitare il significato delle parole redigere un questionario 	<ul style="list-style-type: none"> pronomi relativi congiunzioni esplicative 	<ul style="list-style-type: none"> il Sinodo e la pastorale familiare 	<ul style="list-style-type: none"> la Chiesa e le nuove questioni sociali 	

3. PROPOSTA DI MATERIALE DIDATTICO

3.1. *Le premesse*

Dall'analisi dei materiali didattici rivolti al pubblico dei religiosi attualmente in commercio emerge, come già detto in precedenza, la quasi totale assenza di materiali espressamente rivolti a un pubblico inferiore al B1. Lo scopo dell'ultima parte di questo lavoro è perciò mostrare un esempio di materiale didattico per stranieri religiosi cattolici di livello A2, A2+, seguendo le varie fasi della sua progettazione, alla luce dei presupposti teorici sopra descritti e tenendo in considerazione quanto emerso dalle diverse indagini.

Il contesto ipotizzato è quello di una classe formata da soli religiosi, ad esempio un corso intensivo presso un seminario. Il modello seguito è quello proposto in *L'italiano di Dio* (Balboni, Torresan, 2003), si tratta dunque di una unità focalizzata su un brano evangelico, utilizzato nell'ottica della facilitazione testuale, da inserire però in un più ampio percorso di apprendimento linguistico.

L'approccio scelto è volutamente eclettico con l'intenzione di rispondere ai bisogni comunicativi degli apprendenti, ma allo stesso tempo si è cercato di valorizzare gli studi pregressi delle lingue antiche proponendo un approfondimento grammaticale che, pur essendo induttivo, risulta più esplicito di quanto non venga solitamente proposto dai metodi comunicativi. Il principale obiettivo linguistico dell'unità è il passato remoto, tipico della scrittura evangelica. L'argomento non viene volutamente affrontato nella sua

completezza ma è pensato per un percorso a spirale, con un futuro ritorno e approfondimento.

3.2. La proposta

Il brano evangelico scelto per realizzare l'unità è la parabola della zizzania (Mt 13, 24-30), un testo breve, con una struttura molto regolare e un'alta quantità di termini ricorrenti. Per quanto riguarda la grafica del materiale didattico, le caratteristiche sono le seguenti:

- consegne scritte in maiuscolo, inoltre si è scelto di rendere i comandi (parlate, ascoltate, scrivete...) ancora più evidenti attraverso l'uso del grassetto;
- ogni consegna è corredata da una o più icone che indicano i comandi da svolgere;
- presenza di immagini in bianco e nero per favorire la nitidezza delle stesse nel caso in cui il materiale fosse fotocopiato.

La prima fase dell'unità riguarda la motivazione degli studenti. Una primissima attività di elicitazione delle conoscenze pregresse degli apprendenti è un buon modo per rompere il ghiaccio e anche per verificare che il livello del materiale sia effettivamente adeguato a quello della classe. Agli apprendenti viene chiesto di riconoscere a quali parabole fanno riferimento alcune immagini precedentemente selezionate (Figura 5). Una simile attività può prevedere un primo momento di lavoro a coppie, seguito poi da un confronto tra tutta la classe. Una seconda proposta, che si discosta dall'approccio comunicativo, prevede il lavoro degli apprendenti con due strumenti che quasi sicuramente sanno già bene come utilizzare: la Bibbia e il vocabolario (Figura 6). Si tratta di una semplice attività di *scanning* che, inserito in un simile contesto, può valorizzare e sfruttare le competenze pregresse dei religiosi, in quanto il *modus operandi* è molto simile a quello utilizzato nello studio delle lingue classiche.

Figura 5. Esempio di attività per la fase di motivazione (1)



L'analisi è completamente incentrata sulla struttura grammaticale del passato remoto. Come già detto in precedenza, l'argomento non viene affrontato nella sua completezza, si predilige infatti un'analisi che sia funzionale alla comprensione del testo. Date le peculiarità degli apprendenti religiosi, è necessario che in questa fase induzione e deduzione, intento comunicativo e metodo grammaticale, si bilancino nel migliore dei modi. Per rispondere a tali esigenze, si è deciso di iniziare con un esercizio nel quale viene chiesto alla classe di fare ipotesi sull'infinito di alcuni verbi al passato remoto presenti nel brano evangelico, seguito da una spiegazione grammaticale esplicita con uno schema pieno delle coniugazioni. Dal momento che nella parabola sono presenti anche alcuni verbi irregolari, è stato fatto un accenno anche ad essi. In questo caso però lo schema delle coniugazioni presenta degli spazi vuoti che gli apprendenti dovranno riempire utilizzando le forme regolari dei verbi proposti. In conclusione della fase di analisi, è stato inserito un esercizio strutturale di trasformazione: agli apprendenti viene richiesto di riscrivere delle frasi, tutte citazioni prese dalle Scritture, trasformando il passato remoto nel ben più noto passato prossimo (Figura 8). Con questo esercizio ci si propone di esercitare il riconoscimento del nuovo tempo verbale e di rinforzare una conoscenza pregressa.

Figura 8. Esempio di esercizio di trasformazione

 **RISCRIVI LE FRASI TRASFORMANDO IL VERBO DAL PASSATO REMOTO AL PASSATO PROSSIMO.**

1) Abramo **levò** le tende di là, dirigendosi nel Negheb, e si **stabilì** tra Kades e Sur; poi **soggiornò** come straniero a Gerar (Gen 20, 1).
Abramo ha levato le tende di là, dirigendosi nel Negheb, e si è stabilito tra Kades e Sur; poi ha soggiornato come straniero a Gerar.

2) Quando Davide **sentì** questo, **inviò** contro di loro Ioab con tutto l'esercito dei prodi (Sam 10, 7).

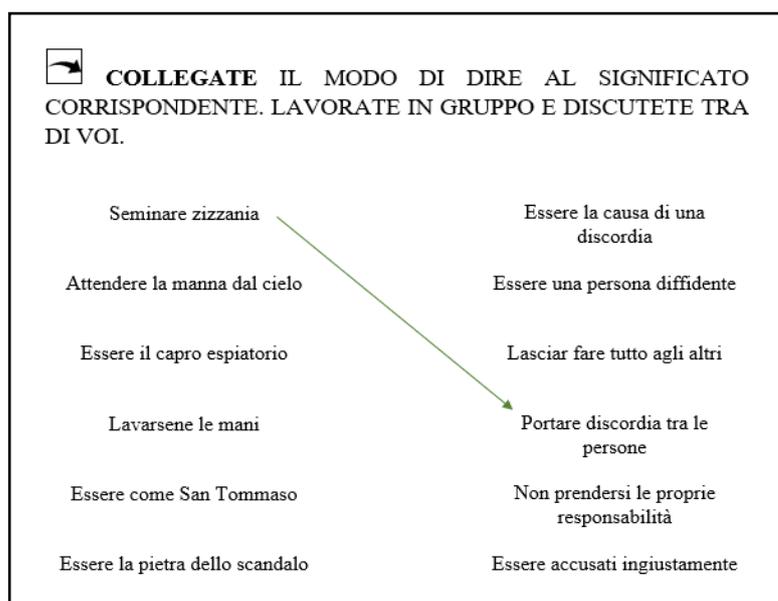
3) Dopo averlo così schermato, lo **spogliarono** del mantello, **gli fecero** indossare i suoi vestiti e lo **portarono** via per crocifiggerlo (Mt 27, 31).

4) **Afferrò** il dragone, il serpente antico – cioè il diavolo, satana – e lo **incatenò** per mille anni (Ap 20, 2).

Pensare di inserire delle attività di reimpiego del passato remoto risulterebbe poco in linea con gli obiettivi propri dell'unità; il *focus* è stato posto interamente sulla ricezione, rimandando la produzione al momento – e al livello – adeguato. Resta però una

domanda ancora aperta: questa unità così marcatamente incentrata su un argomento grammaticale può diventare funzionale anche in ottica comunicativa? La risposta è stata trovata nel testo stesso della parabola: “seminare zizzania” è infatti un modo di dire proprio dell’italiano contemporaneo. Con la consapevolezza che, una volta inseriti in una comunità, gli apprendenti si troveranno non solo di fronte alla lingua delle Scritture ma soprattutto a dover comunicare con i fedeli, in chiusura dell’unità è stato inserito un momento di riflessione metalinguistica sui modi di dire tipici dell’italiano che affondano le proprie radici nella Bibbia (Figura 9)²³.

Figura 9. Esempio di attività di riflessione metalinguistica



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P.E., Torresan P. (a cura di) (2003), *L’italiano di Dio*, Guerra, Perugia,
 Balmas P. (2011), *Il profilo del seminarista come apprendente di italiano L2*, Tesi di Master DITALS di I livello, Università per Stranieri di Siena, Siena.
 Balmas P. (2012a), “Il profilo del seminarista come apprendente dell’italiano L2: i risultati di un sondaggio”, in *Bollettino Itals*, supplemento alla rivista *Itals*, X, 45: <https://www.itals.it/il-profilo-del-seminarista-come-apprendente-di-italiano-ls-i-risultati-di-un-sondaggio>.

²³ I modi di dire di origine biblica potrebbero essere anche presentati con un riferimento al brano da cui traggono origine, così da permettere a ciascun apprendente di cercarli per comprenderne il significato e eventualmente segnalare un modo di dire anche nella propria L1.

- Balmas P. (2012b), “Il profilo del seminarista come apprendente dell’italiano L2: una proposta metodologica”, in *Bollettino Itals*, X, 46: <https://www.itals.it/il-profilo-del-seminarista-come-apprendente-di-italiano-l2-una-proposta-metodologica>.
- Caritas, Camera di Commercio Provincia di Roma (2010), *Osservatorio romano sulle migrazioni. VII rapporto*, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma.
- Caritas (2010), *Immigrazione. Dossier statistico 2010. XX rapporto sull’immigrazione*, Anterem, Roma.
- Chiuchiù A., Asciak Pace G., Asciak Pace M. (2016), *Italiano e latino in Chiesa*, goWare, Firenze (formato ebook).
- Colombo M. (2014), *Dio in italiano. Bibbia e predicazione nell’Italia moderna*, Edizioni Dehoniane, Bologna.
- Covarino G., Filippini M., Gramolini A., Madia A. (2016), *L’italiano della Chiesa. Livello B1+*, Hoepli, Milano.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell’italiano diffuso tra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Diadori P. (2015), *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici. L’italiano lingua veicolare nella Chiesa e la formazione linguistica del clero*, Le Monnier, Milano.
- Di Salvatore A. (2013), “Il profilo del seminarista apprendente di italiano L2. Il caso del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma”, in *ELLE Educazione linguistica. Language education*, vol. 2, 1.: http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/art-10.14277-2280-6792-1072_7aVlkW1.pdf.
- Furnò L. (1997), *Parlo l’italiano. Corso base*, Città Nuova, Roma.
- Furnò L. (1999), *Parlo l’italiano. Livello intermedio*, Città Nuova, Roma.
- Librandi R. (2017), *L’italiano della Chiesa*, Carocci, Roma.
- Masciello E. (2005), “L’italiano a religiosi”, in Jafrancesco E. (a cura di), *L’acquisizione dell’italiano L2 da parte di immigrati adulti*. Atti del XIII Convegno nazionale ILSA (Insegnanti Lingua Seconda Associati), Edilingua, Roma, pp. 89-111.
- Mastrocesare D. (2004), *Il profilo del docente nell’insegnamento della lingua italiana a religiosi stranieri. Analisi delle metodologie didattiche e delle competenze professionali del docente di italiano L2 presso enti formativi in ambito cattolico in Toscana e nel Lazio*, Tesi di Specializzazione in Didattica dell’Italiano come Lingua Straniera, Università per Stranieri di Siena, Siena.
- Ronzitti M. (2004), *La didattica dell’italiano L2 nell’ambito della Chiesa Cattolica*, Tesi di Specializzazione in Didattica dell’Italiano come Lingua straniera, Università per Stranieri di Siena, Siena.
- Rossi L., Wank R. (2010), “La diffusione dell’italiano nel mondo attraverso la religione e la Chiesa cattolica: ricerche e nuove prospettive”, in Arcangeli M. (a cura di) (2010), *L’italiano nella Chiesa tra passato e presente*, Allemandi, Torino.
- Saresella D. (2001), *La lingua italiana nel mondo attraverso l’opera delle congregazioni religiose*, Rubbettino, Soveria Manelli.
- Sasso P. (2014), *Imparare l’italiano in un contesto multireligioso e internazionale: l’esperienza dell’Istituto Universitario Sophia di Loppiano*, Tesi di Specializzazione in Didattica dell’Italiano come Lingua Straniera, Università per Stranieri di Siena, Siena.
- Serianni L. (2011), *L’italiano fra le altre lingue del mondo*, intervento all’incontro svoltosi il 21 febbraio 2011 al Palazzo del Quirinale sul tema *La lingua italiana fattore portante*

dell'unità nazionale, in *La lingua italiana fattore portante dell'identità nazionale*, Presidenza della Repubblica Italiana e Società Dante Alighieri, Roma.
Wank R. (2007), *Il ruolo dell'italiano nella politica linguistica attuale della Santa Sede*, Tesi di Laurea, Università di Vienna, Vienna.

SITOGRAFIA

<http://www.accademiadellacrusca.it/>

http://it.cathopedia.org/wiki/Cathopedia:Pagina_principale

<http://ditals.unistrasi.it/>

<http://edizionicafoscari.unive.it/>

<http://itals.it/>

http://www.rm.unina.it/didattica/fonti/anto_ame/

<http://www.totustuustools.net/>

<http://w2.vatican.va/content/vatican/it.html>

LINGUA E CULTURA ITALIANA NEL MONDO

STUDIARE ITALIANO A PECHINO: UN'INDAGINE DI CONTESTO

*Elena Toni*¹

PREMESSA

Nelle scuole della Repubblica Popolare Cinese l'italiano è da alcuni anni una tra le lingue straniere più studiate, in particolare, ma non solo, a Pechino dove ha la sua sede centrale la scuola di lingua italiana Senmiao. Data la particolarità di questa scuola, che sarà illustrata nel paragrafo 1, lo studio che qui si presenta è dedicato alla rilevazione e all'analisi degli aspetti di contesto; esso inoltre cerca di rispondere ai seguenti quesiti di ricerca: qual è il profilo degli apprendenti sinofoni che hanno deciso di studiare italiano a Pechino? Quali motivi li hanno spinti a compiere tale scelta? Che progetti hanno per il futuro, anche in relazione allo studio della lingua?

Nelle pagine a seguire verranno riportati i risultati di questa indagine, suddivisi in tre sezioni. La prima si pone l'obiettivo di descrivere i servizi e i corsi offerti dalla scuola dove si è svolto il tirocinio, per fornire un contesto alla ricerca. La seconda è dedicata ai motivi e alle modalità dell'indagine che si è deciso di svolgere; la terza riporta i risultati dello studio, contestualizzando i dati rilevati rispetto alla didattica della lingua italiana a sinofoni. In appendice è riportato il testo integrale del questionario.

1. LA SCUOLA SENMIAO DI PECHINO

La scuola Senmiao² è, ad oggi, una delle principali istituzioni private dedicate all'insegnamento dell'italiano in Cina; specializzata unicamente nell'insegnamento della lingua italiana, offre i propri servizi a discendenti sinofoni interessati a frequentare un corso universitario in Italia, a chi necessita di imparare la lingua per lavoro o semplicemente a chi è interessato alla cultura del nostro Paese. Oltre alla sede di Pechino, che è la principale, conta diverse succursali in alcune delle città maggiori della Cina, come Shanghai, Guangzhou, Chongqing, Wuhan e Zhengzhou.

Il corpo docente è formato interamente da insegnanti di madrelingua italiana con conoscenza certificata della lingua cinese; tutti i docenti sono in possesso di una certificazione riguardante la didattica della lingua italiana a stranieri e per la maggior parte sono abilitati a somministrare esami Cils e Celi.

La scuola propone ai propri studenti una gamma di proposte abbastanza strutturata, alla cui base ci sono i corsi intensivi di livello A1-A2 e B1-B2 del QCER. In questi

¹ Università degli Studi di Milano.

² La scuola Senmiao è attiva a Pechino dal 2006.

ultimi, le classi sono composte al massimo da dodici studenti, allo scopo di tenere alto il livello di attenzione e permettere una maggiore interazione con l'insegnante; le varie fasi della lezione seguono la didattica tradizionale basata sull'esercitazione delle abilità di ascolto, lettura, grammatica, composizione e conversazione. Le lezioni si tengono tutti i giorni, dal lunedì al venerdì, per una durata di quattro ore e trenta minuti giornalieri e si svolgono su due turni, uno mattutino dalle ore 8.30 alle 13 e uno pomeridiano dalle ore 14.30 alle 19. Questi corsi infrasettimanali sono dedicati principalmente a giovani studenti; nel fine settimana invece si tengono corsi analoghi dedicati ai lavoratori, mentre in orario serale vengono erogate lezioni in modalità online, con l'utilizzo di una piattaforma di e-learning a cui gli studenti possono partecipare in modalità sincrona o asincrona.

Una volta raggiunto il livello proposto dai corsi intensivi di base, la scuola offre anche la possibilità di partecipare a corsi di ripasso (allo stesso livello dei precedenti, ma di impronta più comunicativa) e a corsi di perfezionamento dedicati a microlingue settoriali, allo scopo di fornire una preparazione specifica in ambito lessicale e nozionale agli studenti che intendano seguire corsi di livello universitario in Italia³. Vengono organizzati anche corsi "situazionali" dedicati alle situazioni comunicative della vita quotidiana (come ordinare al bar, destreggiarsi all'aeroporto o al ristorante, andare dal dottore); corsi dedicati specificatamente alla preparazione degli esami CILS, CELI e IT; corsi intensivi di preparazione agli esami di ammissione alle università italiane⁴; *masterclass* tenute da professori provenienti dalle accademie di Belle Arti e dai Conservatori italiani convenzionati con la scuola e brevi lezioni che preparino gli studenti ad affrontare efficacemente il colloquio in ambasciata, funzionale al rilascio del visto di studio.

Infine, previo accordo su tempistiche e contenuti, è possibile richiedere lezioni individuali o in piccoli gruppi per tutti i livelli; la scuola organizza anche corsi presso aziende e realtà lavorative che necessitino di una formazione in lingua italiana per il proprio personale.

2. L'INDAGINE DI CONTESTO

La maggior parte degli studenti iscritti ai corsi della scuola Senmiao ha in programma di trasferirsi a studiare in Italia per un periodo di tempo più o meno prolungato. Incontrarli in Cina, impegnati nello studio dell'italiano come lingua straniera, prima che compiano questo passo decisivo e finiscano per disperdersi tra università, corsi privati, accademie e conservatori è parsa una buona opportunità per sondare le loro ragioni. Molti di loro, inoltre, non intendono avvalersi dei programmi di mobilità internazionale – come ad esempio il Marco Polo / Turandot, durante il quale le loro motivazioni e i loro progressi nello studio della lingua verrebbero monitorati – finendo, di fatto, fuori dal "radar" degli studiosi che si occupano delle dinamiche dell'insegnamento dell'italiano a stranieri.

³ I corsi organizzati finora riguardano ad esempio storia della musica, canto, storia dell'arte, architettura, design e ingegneria.

⁴ La scuola ospita anche lo svolgimento di preselezioni accademiche o test d'ingresso di alcune istituzioni universitarie: è il caso del Politecnico di Torino, che dal 2017 ha selezionato la Senmiao come una delle sedi ufficiali in Cina per lo svolgimento della propria prova selettiva.

Per questo motivo, tra i tanti indirizzi di ricerca possibili, si è scelto in questa sede di approfondire gli aspetti di contesto. A questo scopo è stato realizzato, con il supporto dei tutor scolastici locali, un questionario rivolto agli studenti che è stato somministrato a una classe di livello A2, a due classi di livello B1 e a una classe di livello B2, per un totale di 32 alunni, tutti iscritti ai corsi infrasettimanali. Con questo strumento si è cercato di tracciare il profilo degli apprendenti, di indagare le motivazioni che li hanno spinti a studiare la lingua italiana considerando anche il loro eventuale progetto migratorio verso il nostro Paese.

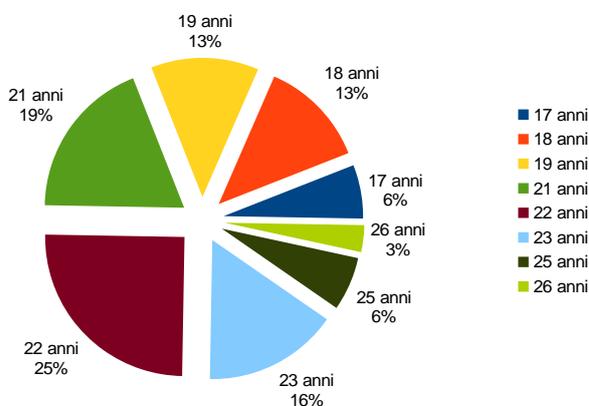
Il questionario, scritto in un linguaggio abbastanza semplificato per adattarsi a tutti i livelli QCER precedentemente menzionati, è suddiviso in quattro sezioni: la prima riguarda i dati anagrafici, la provenienza degli studenti e il loro percorso di studi; la seconda riguarda la formazione linguistica precedente all'approdo alla scuola Senmiao; la terza riguarda la formazione linguistica attuale presso la medesima scuola e la quarta riguarda le motivazioni dello studio dell'italiano e i progetti per il futuro. Il questionario viene riportato integralmente in appendice.

3. I RISULTATI DEL QUESTIONARIO

3.1. Parte prima

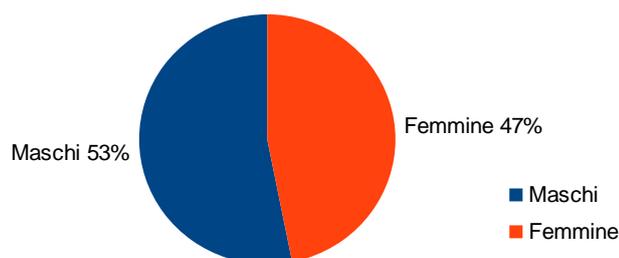
Per quanto riguarda la parte anagrafica, emergono alcuni dati di rilievo: la maggior parte degli studenti appartiene alla fascia d'età compresa tra i 18 e i 25 anni, con una preponderanza di ventiduenni. In particolare, gli studenti diciottenni sono 4 (il 13% del totale), così come i diciannovenni; non c'è alcun ventenne, mentre i ventunenni sono 6 (19%), i ventiduenni 8 (25%), i ventitreenni 5 (16%) e i venticinquenni 2 (6%); non c'è alcun ventiquattrenne, mentre risulta un solo ventiseienne (3%). Tale risultato, seppur significativo, è da ricollegare alla natura del campione di studenti interpellati: si ricorda infatti che si tratta degli iscritti ai corsi infrasettimanali, i quali sono numericamente rappresentativi in quanto costituiscono la maggior parte degli studenti della scuola Senmiao, ma certamente fanno registrare un'età mediamente più bassa rispetto ai colleghi lavoratori iscritti ai corsi del fine settimana.

Grafico 1. *Età degli studenti*



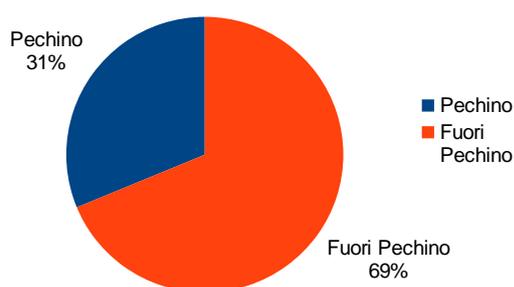
Per quanto riguarda il titolo di studio, quasi tutti i ragazzi al di sotto dei ventidue anni sono in possesso del diploma di scuola superiore (con l'eccezione di un diciassettenne ancora iscritto all'ultimo anno del proprio percorso di studi), mentre il 90% degli studenti tra i ventidue e i ventisei anni è in possesso di una laurea triennale o magistrale. La divisione di genere è abbastanza equilibrata, considerando che gli studenti di sesso maschile sono 17 e le studentesse 15, come si evince dal grafico seguente:

Grafico 2. *Studenti: suddivisione di genere*



La provenienza riserva delle sorprese: dei 32 studenti intervistati, solo 10 provengono da Pechino, mentre i restanti 22 risiedono fuori città e durante la settimana si avvalgono del servizio del dormitorio offerto dalla scuola; ogni sabato, o più spesso ogni due o tre settimane, si sobbarcano un viaggio spesso lungo per tornare a casa. I 22 “forestieri” provengono da 21 città o province diverse, alcune distanti anche diverse centinaia di chilometri dalla capitale; una situazione non inusuale in Cina, considerate le immense dimensioni del territorio nazionale. Tra le città e le province di provenienza, per citarne solo alcune, ci sono Jiangshan, Chengdu, Liaoning, Xian, Shandong, ShanXi, Zengzhou, Qinghai, Changchun, Hebei, Taiyuan, Jiangsu, Anhui e Shenyang.

Grafico 3. *Studenti: provenienza*



Concludendo la sezione anagrafica, dei 32 studenti intervistati 13 frequentano attualmente un altro corso di studi oltre al corso di italiano presso la scuola Senmiao; questi ultimi appartengono alla fascia d'età compresa tra i 17 e i 22 anni e generalmente sono impegnati nel conseguimento di una laurea triennale o di un titolo equipollente. Volendo approfondire la natura degli studi in questione, si ha una netta preponderanza per i corsi di musica e canto, sia presso conservatori che mediante lezioni private (5

studenti, equivalenti al 38% del totale parziale rappresentato dai 13 studenti iscritti ad altri corsi), e per i corsi di pittura, design e architettura tenuti presso le locali Accademie di Belle Arti (5 studenti, 38% di 13); meno rappresentate, ma presenti, anche le facoltà di Giurisprudenza (1 studente, 8% del totale parziale) e di Ingegneria industriale (1 studente, 8%); uno dei due studenti diciassettenni risulta invece ancora iscritto alle scuole superiori, come precedentemente rilevato. Tali distinzioni sono significative, in quanto permettono di comprendere quale percorso di studi questi apprendenti vogliano portare avanti in Italia, e quali aspetti della nostra cultura siano per loro rilevanti.

Grafico 4. *Formazione in fieri*

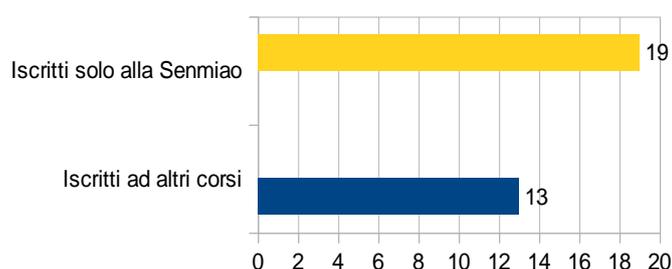
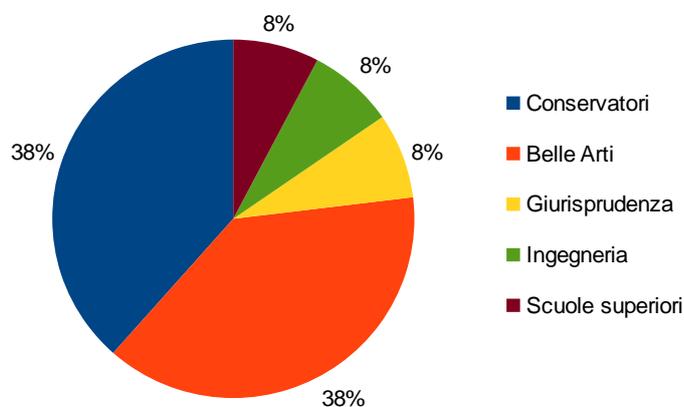


Grafico 5. *Iscritti ad altri corsi: aree di studio*



3.2. *Parte II*

Passando alla formazione linguistica precedente all'arrivo alla scuola Senmiao, soltanto 2 studenti su 32 avevano già studiato l'italiano prima di partecipare al corso attuale, ed entrambi l'avevano fatto nell'ambito della Senmiao stessa, interrompendo gli studi per poi riprenderli a qualche anno di distanza. Per quanto riguarda la conoscenza pregressa di altre lingue straniere, su 32 intervistati solo 3 hanno dichiarato di non aver studiato alcun altro idioma, mentre i restanti 29 hanno studiato tutti inglese durante la

scuola dell'obbligo; oltre all'inglese, 3 alunni hanno studiato anche giapponese, e uno sia francese che russo.

Grafico 6. *Studio dell'italiano pre-Senmiao*

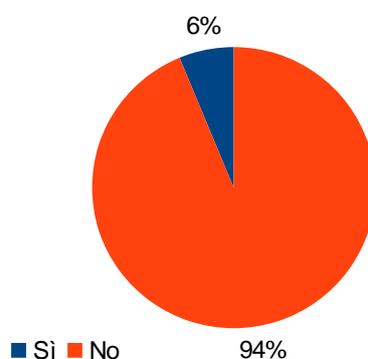
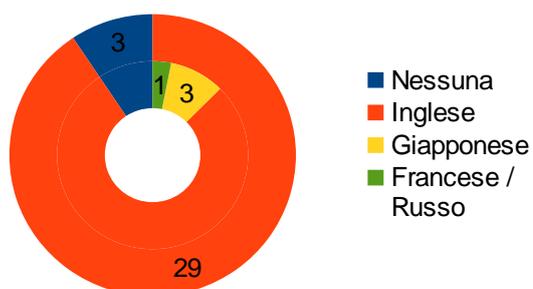


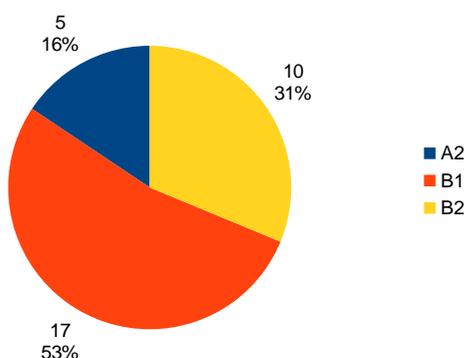
Grafico 7. *Altre lingue studiate*



3.3. Parte III

Per quanto riguarda la formazione linguistica attuale presso la scuola Senmiao, gli studenti intervistati stavano frequentando i corsi del QCER in queste proporzioni: 5 studenti al livello A2; 17 studenti al livello B1; 10 studenti al livello B2.

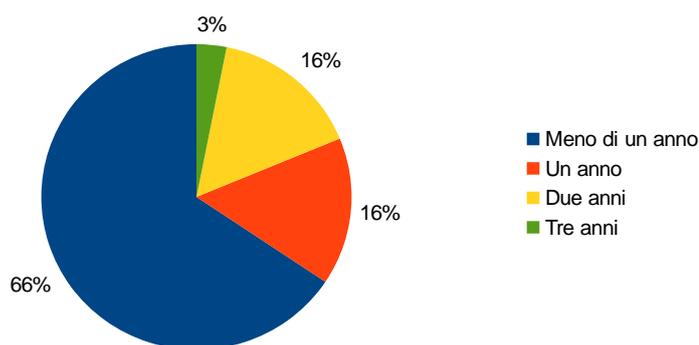
Grafico 8. *Livelli di apprendimento linguistico degli studenti*



Della totalità degli studenti intervistati, 29 avevano seguito i livelli precedenti presso la Senmiao, per una percentuale del 91%; di questi, il 59% aveva frequentato sia il livello A1 che il livello A2, il 24% sia l'A1 che l'A2 che il B1, il 14% solo l'A1, e il 3% solo il B1.

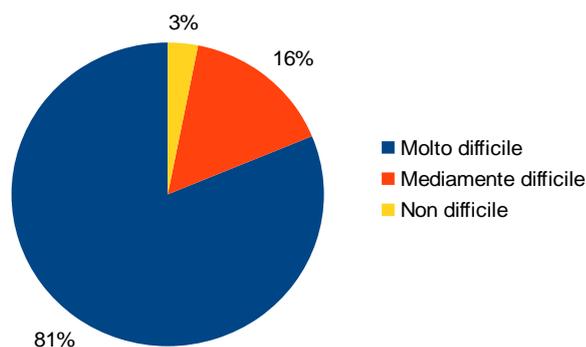
Per quanto riguarda la durata dell'impegno, 21 studenti, cioè il 66% del totale, studiano l'italiano da meno di un anno; 5 studenti, cioè il 16%, studiano l'italiano da un anno; altri 5 studenti lo studiano da due anni e 1 studente, cioè il 3%, lo studia da tre anni.

Grafico 9. *Studenti: anni di studio dell'italiano*



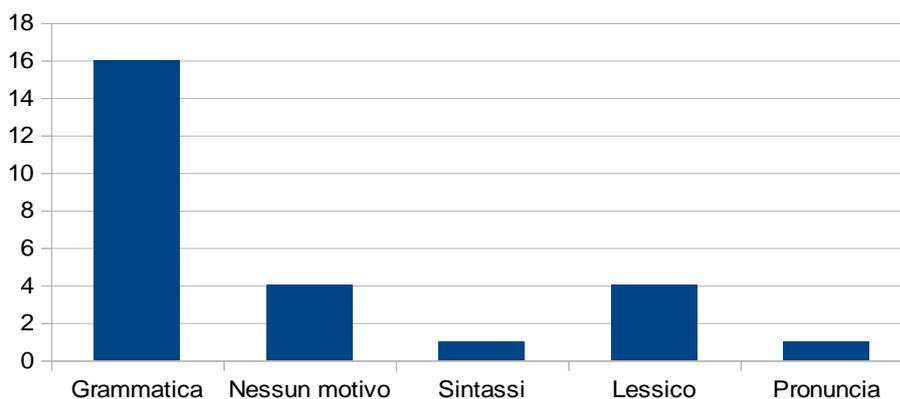
Interrogati sulla difficoltà nello studio della lingua, la maggior parte degli studenti si è sbilanciata ammettendo di trovare l'italiano abbastanza difficile: 26 studenti, ovvero l'81% del totale lo trova molto difficile; 5 studenti, ovvero il 16% del totale, lo trova mediamente difficile; solo uno studente, ovvero il 3% del totale, non ha incontrato particolari difficoltà.

Grafico 10. *Livello percepito di difficoltà dell'italiano*



Dei 26 studenti che si sono pronunciati a favore della difficoltà della lingua italiana, 16 hanno trovato particolarmente difficile la grammatica; 4 il lessico; 1 la sintassi; 1 la pronuncia della /r/; 4 non hanno specificato la motivazione del loro giudizio.

Grafico 11. *Motivi della difficoltà dell'italiano*



Questi risultati sono in linea con quanto evidenziato da Margherita Biasco (2003) e illustrato più estesamente nel modulo ICON dedicato alla linguistica contrastiva italiano-cinese curato da Donatella Libani e Alessandra Riccardi. Gli studiosi concordano sul fatto che la differenza tipologica tra il sistema linguistico italiano e quello cinese crei molti problemi ai sinofoni nell'apprendimento dell'italiano, al punto che alcune caratteristiche morfosintattiche vengono percepite come incomprensibili o irrazionali⁵.

La lingua cinese infatti viene definita lingua isolante poiché caratterizzata dalla totale mancanza di marche morfologiche flessive. L'unità lessicale è invariabile e quindi la sua forma prescinde dalla funzione grammaticale che ricopre, la quale viene al contrario segnalata dalla posizione che il costituente occupa all'interno della frase in combinazione con la presenza di particelle. I nomi non sono specificati rispetto a genere e numero. I sostituti personali sono specificati nel numero e, solo alla terza persona e solo graficamente, nel genere; vengono utilizzati anche per indicare il possesso perché non esistono aggettivi e pronomi possessivi. L'articolo non esiste. Soprattutto, il verbo cinese ha forma invariabile, non è mai specificato al numero, al genere, alla persona; le indicazioni di tempo e modo vengono ricavate dal contesto, ed esistono una serie di particelle aspettuative che forniscono informazioni sulla fase di svolgimento dell'azione.

Proprio per questo motivo, uno degli aspetti della lingua italiana che crea molte difficoltà è il continuo cambiamento della morfologia del verbo: nell'interlingua l'uso del presente viene "esteso" ai domini dell'imperfetto e del futuro, mentre il passato prossimo viene usato in luogo di tutti i tempi al passato (Biasco, 2003)⁶. Oltre a quelle legate alla morfologia, gli apprendenti incontrano difficoltà nella costruzione della frase, ad esempio nel rendere le frasi relative che, nella loro lingua, ricorrono a sinistra del determinato in funzione di determinante. Si spiega così la particolare difficoltà associata alla grammatica rilevata nell'ambito del questionario.

⁵ Ad esempio il singolare/plurale, maschile/femminile e la concordanza genere/numero sono una difficile conquista per gli apprendenti sinofoni, che a volte è possibile solo grazie allo sforzo mnemonico e alla pratica della lingua (Biasco, 2003). Lo stesso dicasi per la concordanza dell'articolo, che nemmeno esiste nella lingua cinese, con il nome.

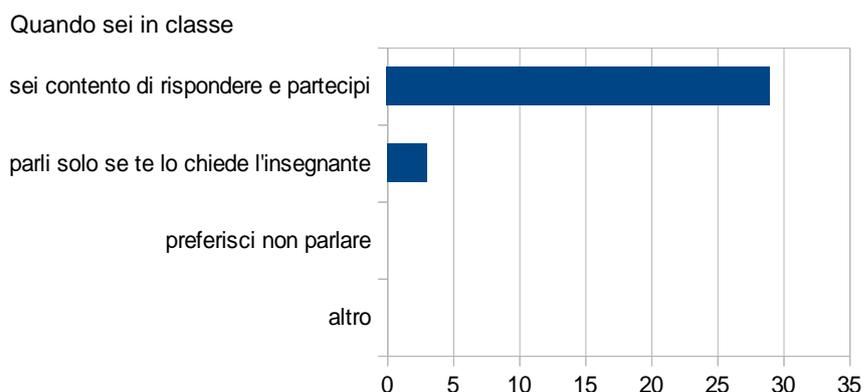
⁶ Questi e altri aspetti dell'apprendimento dell'italiano da parte dei sinofoni sono stati trattati in molti articoli e saggi di rilievo, per i quali si rimanda ai riferimenti bibliografici posti in calce.

Anche la difficoltà nella pronuncia della *r* trova un riscontro nella letteratura specialistica. Come osserva ancora Biasco, «i suoni consentiti da un sistema sillabico sono inferiori rispetto a quelli derivanti da un sistema alfabetico, ne consegue che per il sinofono alcuni suoni della lingua italiana risultano nuovi e di difficile apprendimento e quindi ciò può determinare alcune difficoltà nella pronuncia, di cui quelle più evidenti possono essere: 1) difficoltà a realizzare consonanti intense che spesso sono rese come semplici (machina → macchina, metere → mettere); 2) difficoltà nel produrre nessi consonantici (tadi → tardi, adato → andato); 3) difficoltà nella produzione della consonante vibrante apicodentale *-r-*, che non esiste nel sistema sillabico cinese. Il suono della */r/* cinese infatti è più vicino a quello francese pronunciato con la lingua retroflessa, da qui lo scambio tra */l/* e */r/*; 4) difficoltà nella distinzione dei suoni *b/p* e *d/t*. Essi infatti nella lingua cinese corrispondono: *b/p* sono pronunciati, in genere, entrambi */p/*, la seconda si differenzia dalla prima solo perché aspirata. Lo stesso avviene per *d/t*, entrambi si pronunciano */t/*, ma la seconda è aspirata».

In linea con i risultati precedenti, alla richiesta di stilare una classifica degli aspetti più importanti da studiare per imparare l'italiano gli studenti hanno risposto mettendo al primo posto la grammatica, seguita al secondo posto dal lessico, al terzo dalla pratica della conversazione e al quarto dallo studio degli aspetti culturali.

Passando alle domande riguardanti le attività in classe, lo spoglio dei questionari ha restituito risultati notevoli. Interpellata a proposito delle modalità di coinvolgimento e partecipazione alle lezioni, la quasi totalità degli studenti ha asserito di partecipare attivamente alle attività proposte in classe, prendendo la parola spontaneamente. Come si evince dal seguente grafico, posti di fronte a quattro possibilità, 29 studenti si sono detti contenti di rispondere e partecipare, 3 studenti hanno riferito di intervenire solo se interpellati dall'insegnante e nessuno studente ha asserito di preferire il silenzio o un'azione alternativa:

Grafico 12. *Studenti: modalità di coinvolgimento e partecipazione alle lezioni*



Queste risposte si pongono apparentemente in disaccordo con il ritratto di studenti ed insegnanti cinesi tracciato da Gilda Consalvo (2012: 35), che osserva:

il metodo di insegnamento comunemente utilizzato in Cina è prevalentemente espositivo ed incentrato sulla figura dell'insegnante che ha, all'interno della classe, un ruolo gerarchico, dominante e direttivo (Huang

H., Marigo M., Omodeo M., 2004). Questo atteggiamento permette all'insegnante di avere il pieno controllo della situazione di insegnamento / apprendimento, garantire il regolare svolgimento della lezione e diffondere un senso di sicurezza all'interno della classe, limitando tuttavia la libertà, la spontaneità e l'iniziativa degli studenti. [...] Il confucianesimo, la corrente di pensiero che ancora oggi concorre a formare la cultura cinese e che ha notevolmente influenzato ed influenza tutt'oggi le metodologie didattiche in uso nelle scuole, sottolinea molto i benefici che derivano dalle relazioni gerarchiche fisse che mostrino rispetto per l'età, per lo status di persona anziana, per le tradizioni familiari. Di conseguenza, gli studenti nutrono grande rispetto verso l'insegnante, considerato non solo come un'autorità, "fonte di sapere", esperto della materia che sta trattando, modello di comportamento esemplare, ma anche come una figura genitoriale che si preoccupa di diffondere quelle conoscenze utili per affrontare la vita quotidiana e che permetteranno agli studenti di diventare persone complete [...] Per questo motivo, gli studenti accettano volentieri il ruolo di ascoltatori passivi ma attenti e durante la lezione rimangono in silenzio, non usano rivolgere domande o esprimere commenti. Non si propongono quasi mai come volontari per rispondere ad una domanda di cui non conoscono la risposta, a meno che non venga richiesto loro esplicitamente. [...] Nel caso in cui fosse necessaria una spiegazione aggiuntiva o il chiarimento di un dubbio, gli studenti non rivolgono domande all'insegnante come mezzo per avere risposte immediate se non come ultima risorsa. [...] Solo se gli studenti non sono stati in grado di trovare autonomamente la risposta possono rivolgere la domanda all'insegnante e, tuttavia, non lo fanno di fronte alla classe, ma alla fine della lezione.

A questo proposito è necessario ricordare l'importanza, nella società cinese, di non svalutare sé stessi agli occhi degli altri. Su questo tema prosegue, efficacemente, Consalvo (2012: 36):

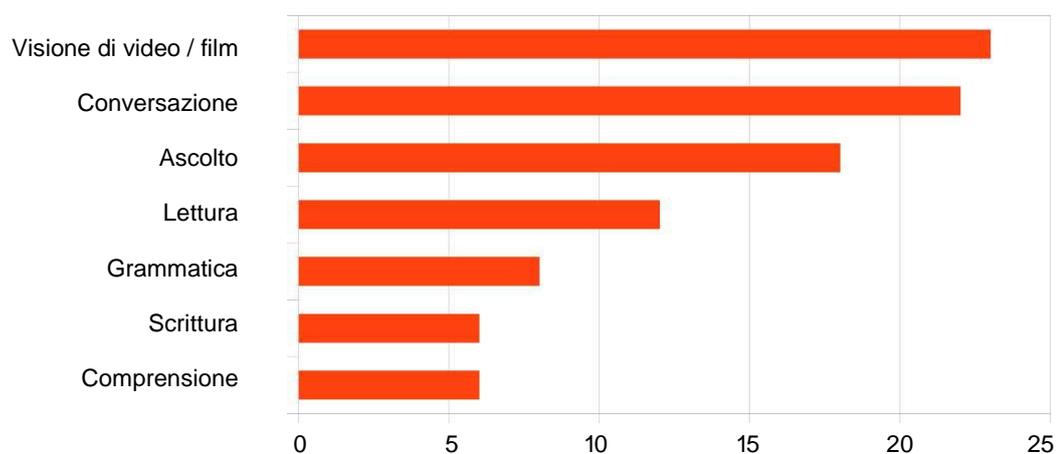
questo atteggiamento viene spesso interpretato dagli insegnanti occidentali come sintomo di passività, ma è invece determinato dall'importanza che, nella società cinese ancora oggi, ha la conservazione e il riconoscimento di uno status alto, il "non perdere la faccia" (*mien zǐ*), ovvero l'essere stimati e il conservare la stima da parte degli altri (Kennedy, 2002). Gli studenti sono riluttanti a fare domande in classe perché nel caso in cui dovessero commettere errori o la domanda posta fosse ritenuta superflua o poco meditata, potrebbero essere oggetto di derisione da parte dell'intera classe e conseguentemente "perdere la faccia". Il disagio che provano quando devono parlare in pubblico dipende molto dalla grande preoccupazione per l'andamento e i risultati della conversazione o della relazione con gli altri. [...] In questo atteggiamento è evidente l'influenza della tradizione confuciana che sottolinea l'importanza dell'armonia e privilegia l'espressione della collettività rispetto a quella personale. L'armonia della classe non deve essere mai minacciata e non si devono creare situazioni in cui gli altri possano trovarsi in una situazione di imbarazzo.

Tuttavia, come sopra osservato, la contrapposizione potrebbe rivelarsi solo apparente: infatti, la realtà della scuola Senmiao si distanzia non poco dalla scuola cinese

tradizionale, sia per il ridotto numero di alunni per classe che per il tipo di approccio allo studio della lingua. Il cambiamento di *setting* didattico rispetto al modello adottato nella scuola dell'obbligo, unito al fatto che si tratta di un corso privato di lingua straniera, potrebbe incidere e contribuire a modificare il comportamento degli alunni, sia in classe che nei confronti dell'insegnante.

Infine, sondando le attività preferite da svolgere in classe nell'ultimo quesito della parte III, gli studenti hanno espresso una netta preferenza per la visione di video / film e per la pratica della conversazione; seguono, a distanza di parecchi punti, l'ascolto, la lettura, la grammatica e, come fanalini di coda, lo scritto e la comprensione.

Grafico 13. *Studenti: le attività preferite*



Questa lista di preferenze offre l'occasione di approfondire il rapporto con i metodi di insegnamento della lingua straniera in Cina. Come spiega ancora una volta Consalvo (2012: 40),

l'insegnamento della lingua straniera in Cina è molto tradizionale poiché si basa principalmente sul metodo grammaticale-traduttivo e audiovisivo, privilegiando le attività di lettura, scrittura e comprensione rispetto a quelle di produzione e interazione orale. Viene data, inoltre, grande importanza ai libri di testo. Secondo la tradizione popolare, fonte della conoscenza sono i libri, in particolar modo i testi classici [...] che pertanto godono nella cultura cinese di grande autorevolezza e il loro contenuto va appreso fin nei minimi dettagli. [...] Solo negli ultimi anni, grazie all'aumento dei docenti provenienti dall'estero, i metodi di insegnamento delle lingue si sono avvicinati ad approcci di tipo comunicativo.

Secondo alcuni ricercatori, in Cina l'approccio all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue straniere risente molto del metodo utilizzato dagli studenti per l'apprendimento dei caratteri della loro lingua madre, con l'effetto di enfatizzare molto la fase di apprendimento mnemonico del lessico e delle regole grammaticali della LS e a volte questo determina una certa rigidità nell'apprendere l'uso pratico della lingua. [...] Come nell'apprendimento del cinese, anche per lo studio della lingua straniera, i discenti imparano la grammatica e i vocaboli partendo dal testo base, col

supporto delle spiegazioni dell'insegnante e la pratica degli esercizi. I testi proposti per la lettura sono di solito seguiti da una lista di parole nuove, frasi o espressioni con la relativa pronuncia e la traduzione in cinese. Infine svolgono una serie di esercizi scritti che si basano prevalentemente sulla comprensione letterale dei testi di riferimento, sul lessico e sull'applicazione delle regole grammaticali. [...] Per la maggior parte degli studenti cinesi, le attività più importanti del corso di lingua sono rappresentate dalla lettura e dalla scrittura, mentre viene data molta meno importanza allo sviluppo delle attività comunicative come le discussioni in classe o i lavori di gruppo, di cui ignorano il funzionamento e le finalità. I discenti cinesi necessitano quindi di maggior tempo e maggior supporto per adattarsi alle nuove forme di apprendimento.

Il quadro delle attività preferite dai giovani studenti della Senmiao però si distacca dal binomio tradizionale composto da lettura intensiva e memorizzazione come tecnica di base. Sebbene da un lato permanga la predilezione per l'approccio audiovisivo infatti, la seconda tra le attività preferite è la pratica della conversazione che, seguita dall'ascolto, ha evidentemente scalzato la lettura e gli esercizi di grammatica. È possibile che l'inclinazione espressa dagli intervistati sia la spia di un effettivo cambiamento nel modo di concepire l'insegnamento di una lingua straniera.

3.4. *Parte IV*

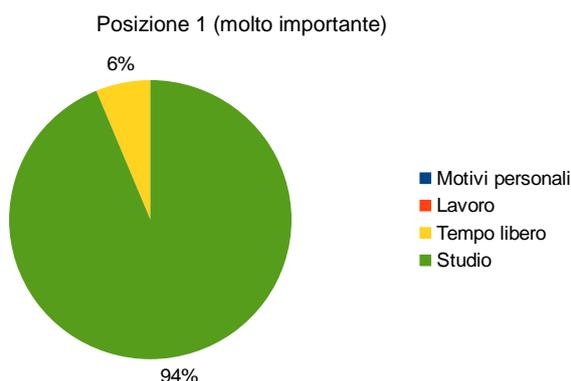
Infine, la quarta sezione, dedicata alla ricerca delle motivazioni che hanno spinto gli studenti ad avvicinarsi allo studio della lingua italiana e ai loro eventuali progetti migratori.

Prendendo le mosse dal primo punto, il quesito riguardante le motivazioni allo studio dell'italiano riprende nelle linee generali la struttura dell'analoga domanda presente nelle ricerche *Italiano 2000* (De Mauro *et al.*, 2002) e *Italiano 2010* (Giovanardi, Trifone, 2012). Ricalcandone l'articolazione in modo da permettere il paragone fra dati omogenei, è stato predisposto un quesito suddiviso in quattro raggruppamenti legati allo studio, al lavoro, al tempo libero e ai motivi personali e familiari. Agli intervistati è stato chiesto di mettere questi quattro fattori in ordine di importanza utilizzando una scala numerica da 1 (Molto importante) a 4 (Non importante); gli intervistati sono stati altresì invitati a precisare, per ciascuna delle quattro motivazioni, quanto fossero rilevanti alcuni fattori specifici, come l'interesse per la cultura italiana, la possibilità di fare carriera sul posto di lavoro, ecc.⁷

Per quanto riguarda la posizione numero 1 (Molto importante), la categoria "Studio" risulta la prima motivazione con il 94% delle preferenze (30 su 32 intervistati); segue, a grande distanza, la categoria "Tempo Libero", con il 6% delle preferenze (2 su 32 intervistati), mentre le categorie "Lavoro" e "Motivi personali" non sono state messe al primo posto da alcuno studente. Segue grafico:

⁷ Si rimanda, per tutti i particolari, al testo integrale del questionario riportato in appendice.

Grafico 14.

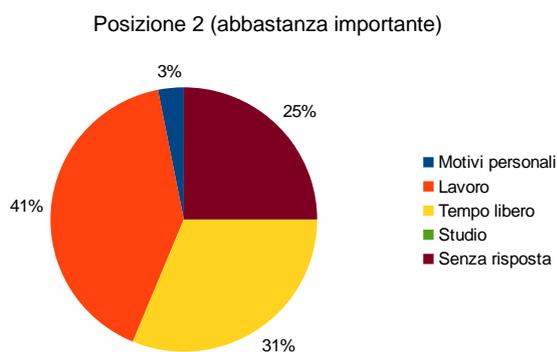


Analizzando i fattori specifici, dei 30 intervistati che hanno messo in prima posizione la motivazione “Studio”, 24 hanno indicato come fattore decisivo “continuare gli studi in Italia”; 4 hanno indicato l’intenzione di “partecipare a programmi di mobilità internazionale (Marco Polo / Turandot)”; 2 non si sono espressi; nessuno ha scelto il fattore “perché l’italiano è materia obbligatoria nel tuo corso di studi”. I 2 intervistati che hanno indicato la motivazione “Tempo libero” invece si sono ritrovati concordi nello scegliere il fattore specifico della “cultura italiana (arte, musica, letteratura)”.

Per quanto riguarda la posizione numero 2 (Abbastanza importante), la scelta della maggioranza degli intervistati è ricaduta su “Lavoro”, con ben 13 preferenze pari al 41% del totale. Di questi, 6 hanno scelto come fattore specifico “trovare un lavoro coerente con la specializzazione che ho studiato”; 4 hanno manifestato l’auspicio di “lavorare con ditte italiane”; 1 ha scelto “fare carriera sul posto di lavoro”; nessuno ha scelto “diventare traduttore o interprete”, “trovare lavoro in Italia” e “diventare insegnante di italiano”.

I restanti intervistati si sono suddivisi tra “Tempo libero” (10 intervistati; è ancora il fattore “cultura italiana” a raccogliere la maggioranza dei consensi) e “Motivi personali” (1 intervistato; non ha indicato fattori specifici). 8 intervistati non hanno indicato alcun motivo nella posizione 2⁸.

Grafico 15.

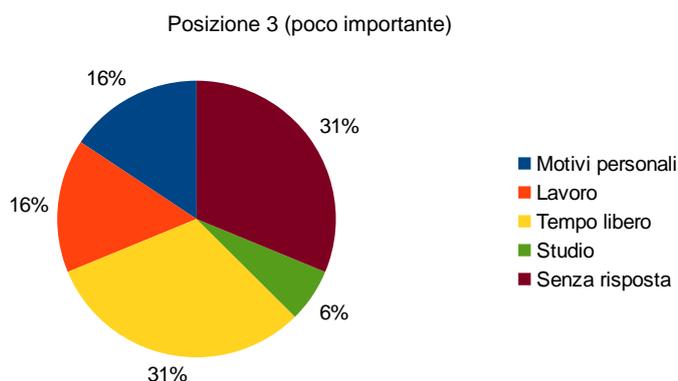


⁸ Si rileva che, mentre tutti gli intervistati hanno indicato una motivazione per la posizione numero 1 (Molto importante), non tutti hanno indicato anche le motivazioni delle posizioni restanti (2,3,4); ne consegue che, mentre i dati riguardanti la posizione numero 1 sono completi, i dati riguardanti le altre posizioni presentano una porzione di “astenuiti”.

Per quanto riguarda la posizione numero 3 (Poco importante), la scelta della maggioranza degli intervistati è ricaduta su “Tempo libero”, con 10 preferenze pari al 31% del totale. Di questi, 7 hanno scelto il fattore specifico “cultura italiana (arte, musica, letteratura)”, mentre 1 ha scelto “società e cultura moderna (cinema, canzoni, ecc.)”.

I restanti intervistati si sono suddivisi tra “Motivazioni personali” (5 persone; tutti hanno scelto il fattore “parenti in Italia”); “Lavoro” (5 persone; la maggioranza ha scelto il fattore “lavoro coerente con la specializzazione”); e “Studio” (2 persone; una ha scelto come fattore “continuare gli studi in Italia”, l'altra nulla). 10 intervistati non hanno indicato alcun motivo alla posizione 3.

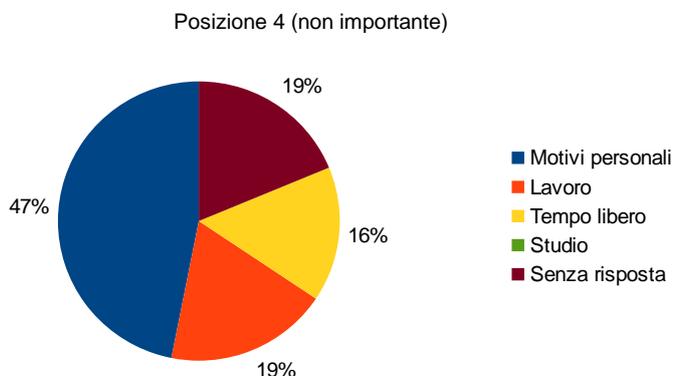
Grafico 16.



Per quanto riguarda infine la posizione numero 4 (Non importante), la scelta della maggioranza degli intervistati è ricaduta su “Motivi personali”, con 15 preferenze pari al 47% del totale. Di questi, solo 1 ha indicato come fattore specifico la presenza di “parenti in Italia”, mentre gli altri intervistati si sono astenuti dalla scelta (d'altronde è comprensibile: questa motivazione non interessa loro).

I restanti intervistati si sono suddivisi tra “Tempo libero” (5 persone; si sono suddivisi tra i fattori specifici di “Turismo” e “Cultura”); “Lavoro” (6 persone, di cui una ha scelto il fattore “lavoro coerente con la specializzazione”); nessuno ha scelto di mettere “Studio” all'ultimo posto in ordine di importanza. 6 intervistati non hanno indicato alcun motivo alla posizione 4.

Grafico 17.



Dei dati presentati, i più significativi riguardano indubbiamente la prima posizione, ovvero quella etichettata come “Molto importante”. Da questi ultimi si evince nettamente che il 94% degli studenti ai quali è stato sottoposto il questionario ha deciso di dedicarsi all’apprendimento della lingua italiana per motivazioni di studio, e che nell’87% dei casi gli studenti intendono trasferirsi in Italia per un periodo più o meno lungo allo scopo di proseguire gli studi; inoltre, la maggior parte di loro non sfrutterà programmi di mobilità internazionale come ad esempio Marco Polo / Turandot (o forse ancora non ha deciso).

Raffrontando questi risultati con quelli di *Italiano 2000* e *Italiano 2010* emergono alcune significative differenze, sempre tenendo conto delle proporzioni di scala del presente studio – che ha coinvolto una trentina di studenti – rispetto alle indagini sopra citate, di ben più ampio respiro.

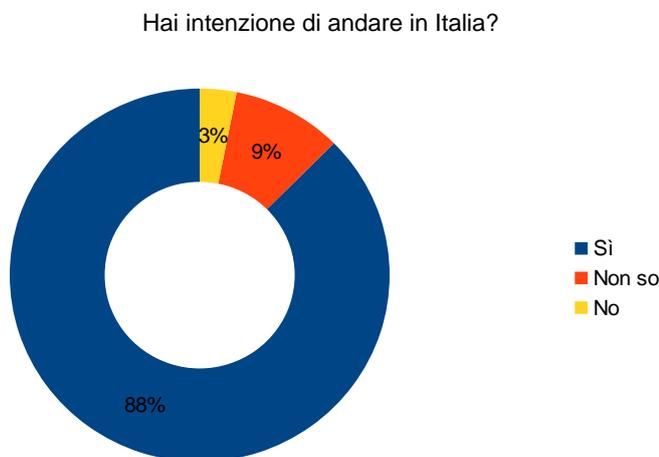
Nel 2000, la categoria più gettonata come prima motivazione era, a livello generale, quella del “Tempo libero” (32%), seguita dai “Motivi personali” (25,8%), dal “Lavoro” (22,4%) e dallo “Studio” (19%). La tendenza si è confermata nel 2010, quando la motivazione più scelta dagli Istituti di Cultura è risultata essere “Tempo libero e interessi vari” (56%), seguita da “Studio” (21%), “Lavoro” (13%) e “Motivi personali e familiari” (10%). Se all’inizio del 2000 l’attrattiva della lingua italiana per i pubblici stranieri era di natura più marcatamente culturale, negli anni si è assistito a una notevole diversificazione e specificazione.

Certo, la risposta sulle motivazioni varia fortemente in relazione al fattore geografico. Tuttavia, tenuto conto delle molte variabili in campo e volendo trarre una considerazione conclusiva da questi dati, si può affermare che – almeno per quanto concerne la Cina e gli apprendenti presi in esame per questo approfondimento di contesto – lo “Studio” sia balzato in cima alle motivazioni degli studenti che si apprestano ad affrontare l’apprendimento della lingua italiana all’estero.

Conclusa l’analisi dell’aspetto motivazionale, resta da indagare l’eventuale progetto migratorio degli studenti intervistati: hanno intenzione di andare in Italia? Quando? Per quanto tempo? E dove si vedono in futuro, dopo questa esperienza?

Al primo di questi interrogativi dà risposta la percentuale, piuttosto alta, di studenti desiderosi di visitare il Belpaese. Su 32 intervistati infatti, 28 asseriscono di voler andare in Italia (88%), 3 si rivelano indecisi (9%) e solo 1 non ha intenzione di partire (3%).

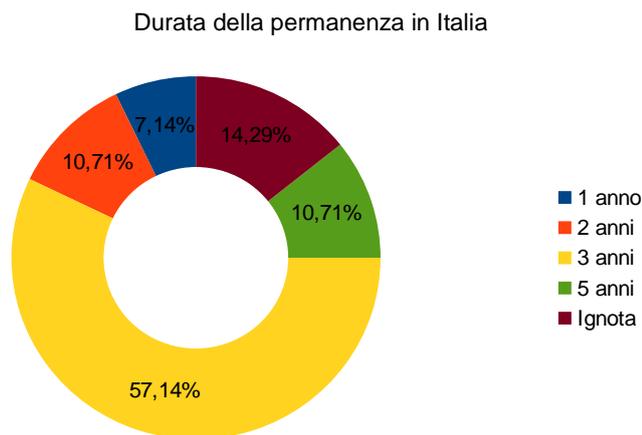
Grafico 18.



Riguardo la data della partenza, di questi 28 la grande maggioranza (ovvero 24 intervistati, l'86% del totale parziale) partirà nel corso del 2018, mentre 2 sarebbero partiti entro la fine del 2017 (7%) e altri 2 (7%) non sapevano ancora la data precisa.

Il periodo di permanenza varia da uno a cinque anni, ma la maggior parte degli studenti starà in Italia circa tre anni (16 intervistati sui 28 in procinto di partire, ovvero il 57%); 3 studenti (11%) staranno via due anni; altri 3 (11%) staranno via cinque anni; 2 studenti (7%) staranno via un anno; e 4 studenti (14%) ancora non hanno deciso la durata della permanenza.

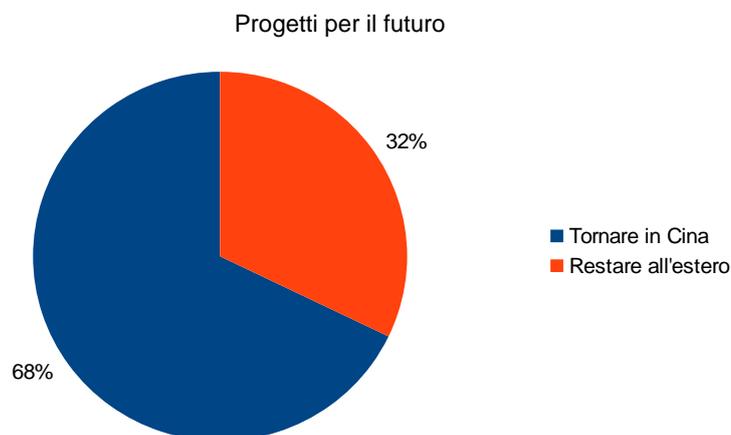
Grafico 19.



La maggior parte degli studenti intervistati conosce già, se non la meta, almeno l'area di afferenza del corso di studi che andrà a frequentare in Italia: 9 alunni si iscriveranno a corsi accademici in ambito artistico, 3 nel campo del design, 2 a corsi di architettura, 2 a Ingegneria, 2 a Conservatori (canto/musica), 1 a medicina, 1 a economia e 1 a giurisprudenza.

Per quanto riguarda il futuro, però, la maggioranza degli studenti cinesi desidera tornare in patria per motivi lavorativi e familiari. Su 28 che partiranno, infatti, 19 hanno intenzione di tornare in Cina dopo il soggiorno all'estero (68%); gli altri 9 studenti invece preferirebbero restare all'estero (32%: 4 in Italia, 2 negli Stati Uniti, 1 in Giappone, 1 genericamente in Europa, 1 ancora non lo sa).

Grafico 20.



4. CONCLUSIONI

Questo studio ha inteso approfondire il profilo, le motivazioni e i progetti futuri di alcuni degli studenti sinofoni attualmente impegnati nello studio della lingua italiana presso la scuola Senmiao di Pechino. La maggior parte di questi apprendenti è mediamente giovane, di età compresa tra i 18 e i 25 anni, con una preponderanza di ventunenni e ventiduenni; sono pressoché tutti in possesso di un diploma di scuola superiore e molti di loro hanno conseguito una laurea triennale o magistrale. La loro formazione linguistica contempla, a livello di scuola dell'obbligo, lo studio della lingua nazionale – il cinese mandarino – e dell'inglese come unica lingua straniera; entrambi gli idiomi vengono tradizionalmente insegnati seguendo un metodo grammaticale-deduttivo, basato sulla lettura di testi classici e sulla memorizzazione.

Lo studio della lingua italiana invece viene portato avanti privatamente presso la scuola Senmiao, la quale è un'istituzione educativa che offre corsi intensivi a frequenza giornaliera. Confermando i risultati degli studi dedicati alla didattica dell'italiano a sinofoni, gli studenti intervistati trovano difficile lo studio dell'italiano a causa della distanza tipologica tra le due lingue; particolari difficoltà vengono riscontrate nella gestione degli aspetti morfosintattici, sintattici, lessicali, ortografici e ortoepici della nostra lingua.

Contrariamente a quanto avviene nelle classi ordinarie della scuola dell'obbligo cinese – dove gli interventi e le domande da parte degli studenti vengono scoraggiati in nome del rispetto di una rigida scala gerarchica al cui apice c'è l'insegnante e della paura di “perdere la faccia” in pubblico – gli studenti intervistati si dicono contenti di rispondere alle domande e intervenire spontaneamente alle lezioni, favoriti dalle classi poco affollate e da un rapporto più confidenziale con il docente. Oltre che in questo aspetto, il cambiamento di paradigma nell'insegnamento della lingua straniera si coglie anche nelle preferenze manifestate dagli alunni sulle attività da svolgere in classe, dove accanto agli esercizi grammaticali e lessicali viene ribadita la necessità di coltivare anche competenze comunicative e conversazionali.

Nella sezione finale l'indagine ha evidenziato come, nel “microambiente” rappresentato dalla scuola Senmiao, la ragione principale per l'apprendimento dell'italiano sia da ricercare nei motivi di studio, a conferma di un'evoluzione rintracciabile anche nei dati raccolti nell'ambito delle precedenti ricerche sulla diffusione della lingua italiana nel mondo, come *Italiano 2000* e *Italiano 2010*.

Per quanto riguarda i progetti futuri, l'88% degli studenti intervistati ha intenzione di andare in Italia, e l'86% di questi ultimi partirà l'anno prossimo. Si fermeranno mediamente per un periodo di tre anni, allo scopo di portare avanti il proprio percorso di studi a livello accademico. Le aree di interesse che gli studenti intendono approfondire anche grazie alla conoscenza della lingua italiana sono principalmente il design, l'architettura, la pittura, la musica e il canto; in misura minore, ma comunque presenti, anche giurisprudenza, ingegneria e medicina.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Banfi E. (2003), *Italiano L2 di cinesi: percorsi acquisizionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Biasco M. (2003), “Le scatole cinesi e l’aspetto del verbo: il tempo linguistico nel cinese moderno”, in *La Concezione del tempo in Cina*, Atti del Convegno di Studio del 29 maggio 2002 in occasione del Cinquantesimo Anniversario della Fondazione della sezione Lombarda dell’Is.I.A.O., pp. 89-97.
- Bonvino E., Rastelli S., *La didattica dell’italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Atti del XV seminario AICLU Roma, 19 febbraio 2010, University Press, Pavia.
- Calabrò L., Mairano P. (2017), “Insegnare la pronuncia a studenti sinofoni di italiano L2 con il Minimal Pair Finder”, in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 83-97: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8767/8348>.
- Chiapedi N. (2010), “L’articolo italiano nell’interlingua di apprendenti sinofoni: problematiche acquisizionali e considerazioni glottodidattiche”, in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 53-74: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/822>.
- Consalvo G., (2012), “L’influenza delle differenze culturali nell’apprendimento dell’italiano L2 da parte di sinofoni: il metodo di studio e l’insegnamento della lingua straniera in Cina”, in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 31-45: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2269/2499>.
- Consiglio d’Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F., Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- De Marco A., Mascherpa E. (2011), “Una proposta didattica per gli studenti cinesi: il Focus on Form”, in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp.38-54: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1914/2167>.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2002), *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell’italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- Della Putta P., (2008), “Insegnare l’italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici”, in *Studi di glottodidattica*, vol. 2, pp. 52-67.
- Giovanardi C., Trifone P. (2010), “L’inchiesta Italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati”, in *Italiano LinguaDue*, n. 2. pp.148-155: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/827>.
- Lestari Torang Iskandar (s.d), *Chinese learning style and strategy*: <https://www.scribd.com/document/65277671/683-Ass-2-Part-1-Lit-Review-Chinese-Learning-Styles-Example-Lestari>.
- Libani D., Riccardi A., *L’italiano di stranieri*, Modulo ICON: <http://www.italicon.it/it/modulo.asp?M=M00356>.
- Limonta G. (2009), “Analisi degli errori in produzioni scritte di apprendenti sinofoni”, in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 29-54: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/429>.
- Matteini I. (2012), “Modelli operativi e apprendenti di madrelingua e cultura distanti dall’italiano”, in *Bollettino Itals*, n. 47: <http://www.itals.it/articolo/modelli-operativi-e-apprendenti-di-madrelingua-e-cultura-distanti-dall%E2%80%99italiano>.

- Mazza M. C. (2011), “L’aggettivo e l’avverbio in italiano e in cinese: analisi contrastiva e proposte glottodidattiche”, in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 55-78:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1915/2168>.
- Moja F. (2010), “Italiano lingua franca: un’analisi linguistica e socioculturale di interazioni tra studentesse straniere presso l’Università degli Studi di Milano”, in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 35-51:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/629/843>.
- Omodeo M. (2004), *Le metodologie didattiche in Cina*, COSPE, Firenze.
- Prina L. (2013), “Passato prossimo e imperfetto: un problema per gli apprendenti sinofoni”, in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 96-108:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3754/3911>.
- Rastelli S. (a cura di) (2010), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Valentini A. (1992), *L’italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Guerini Studio, Milano.

APPENDICE

QUESTIONARIO

Scrivi le risposte nello spazio bianco dopo le domande. Dove c’è metti una X in corrispondenza della risposta scelta.

PARTE I

1. Et : _____ Sesso: uomo donna
2. Titolo di studio: _____
3. Sei di Pechino? S  No
 - Se hai risposto no, di dove sei? _____
4. Oltre al corso di italiano alla Scuola Senmiao, frequenti un’altra scuola o universit  al momento? S  No
 Se hai risposto s :
 - quale scuola o universit ? _____
 - quale anno frequenti? _____
 - se   un’universit  / accademia / conservatorio:
 - quale corso di laurea ? _____

PARTE II

6. Hai già studiato italiano prima di frequentare la Scuola Senmiao? Sì No

Se hai risposto sì:

- per quanto tempo? _____

- dove? _____

7. Hai studiato altre lingue straniere? Sì No

Se hai risposto sì. Quali? Per quanti anni?

- inglese, per _____ anni

- altro: _____ . per _____ anni

- altro: _____ . per _____ anni

Se hai risposto no, vuoi studiare altre lingue straniere? Sì No

Se sì, quali? _____

PARTE III

8. Quale livello frequenti al momento alla Scuola Senmiao?

A1 B1 C1

A2 B2 C2

9. Hai già frequentato altri corsi di italiano presso la Scuola Senmiao? Sì No

Se hai risposto sì, quali? (Puoi scegliere più di una risposta)

A1 B1 C1

A2 B2 C2

10. In totale, da quanto tempo studi italiano? _____

11. Secondo te è difficile studiare l'italiano? Perché? _____

12. Secondo te cosa è più importante studiare? Metti in ordine gli argomenti più importanti con i numeri da 1 a 4.

1 = Molto importante. 2 = Abbastanza importante. 3 = Poco importante. 4 = Non importante,

Grammatica Lessico Cultura Conversazione Altro

13. Quando sei in classe:

sei contento di rispondere e partecipi

parli solo se te lo chiede l'insegnante

- preferisci non parlare, perché _____
- altro _____

14. Quali attività preferisci svolgere a lezione? (Puoi scegliere più di una risposta):

- conversazione in coppia o in gruppo esercizio di scrittura lettura
- visione di un video / film comprensione ascolto
- esercizio di grammatica
- altro: _____

PARTE IV

15. Perché hai deciso di studiare italiano? Metti in ordine i motivi con i numeri da 1 a 4.

1 = Molto importante. 2 = Abbastanza importante. 3 = Poco importante. 4 = Non importante.
Poi, per ognuno dei quattro motivi metti una X su un motivo più specifico:

MOTIVI DI STUDIO

- per continuare gli studi in Italia
- per partecipare a programmi di mobilità (Marco Polo. Turandot)

Se hai scelto uno di questi primi due motivi:

- Sai già dove studierai (città e scuola/università/accademia/conservatorio)?

- Cosa studierai (corso/facoltà)? _____

- Cosa farai dopo l'università in Italia? _____

perché l'italiano è materia obbligatoria nel tuo corso di studi

altro (specificare) _____

MOTIVI DI LAVORO

- per diventare traduttore o interprete
- per diventare insegnante di italiano
- per lavorare con ditte italiane
- per trovare lavoro in Italia
- per fare carriera sul posto di lavoro
- per trovare un lavoro coerente con la specializzazione che hai studiato
- altro (specificare)

MOTIVI PERSONALI E FAMILIARI

- partner italiano/a
- famiglia di origine italiana / parenti in Italia
- altro (specificare) _____

TEMPO LIBERO E INTERESSI VARI

- per ragioni turistiche
- per la cultura italiana (arte, musica, letteratura)
- per altri aspetti della società e cultura moderna (cinema, canzoni, ecc.)
- altro (specificare)

16. Hai intenzione di andare in Italia? Sì No

Se sì:

- quando parti?
- per quanto tempo resti in Italia?
- in futuro, dopo il periodo in Italia, vuoi:

- tornare in Cina, per _____
- restare all'estero. Dove? Perché?

EDUCAZIONE LINGUISTICA

LE LINGUE STRANIERE NELL'UNIVERSITÀ ITALIANA DALL'UNITÀ AL 1980: PERCORSI DI RICERCA

Seminario CIRSIL del 6-7 aprile 2017 (Università degli Studi di Milano)

Monica Barsi e Giovanni Iamartino (a cura di)

INTRODUZIONE

*Monica Barsi, Giovanni Iamartino*¹

È riunita in questo numero di *Italiano Lingua Due* una selezione dei contributi presentati al Seminario “Le lingue straniere nell’Università italiana dall’Unità al 1980: percorsi di ricerca” del Centro Interuniversitario per la Storia degli Insegnamenti Linguistici (CIRSIL <https://cirsil.it/>) che si è tenuto nelle giornate del 6 e 7 aprile 2017 all’Università degli Studi di Milano, organizzato dal Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere in collaborazione con il Centro d’Ateneo per la promozione della Lingua e della Cultura Italiana G. e C. Feltrinelli (CALCIF) e patrocinato dall’Accademia della Crusca e dall’History of Language Learning and Teaching Network (Hollt.net). Come indicato nel titolo dell’incontro, gli studi si sono focalizzati su vari aspetti dell’insegnamento delle lingue straniere nell’Università italiana dall’Unità nel 1861 alla promulgazione del DPR 382 sul riordino del sistema universitario nel 1980, un lungo intervallo di tempo in cui si assiste al progressivo affermarsi delle lingue straniere come discipline a sé stanti e alla nascita delle prime cattedre universitarie di stranieristica. Di conseguenza, i diversi contributi si situano al contempo nei filoni della storia delle università italiane e della storia dell’insegnamento e apprendimento delle lingue.

Nell’ambito della storia della lingua *Elisabetta Barale* prende in esame il caso degli insegnamenti di francese alla Facoltà di Lettere e Filosofia di Torino tra il 1966 e il 1980. Dopo aver evocato gli studi di Franco Simone, fondatore della cattedra, e di docenti quali Lionello Sozzi e Gianni Mombello, dà conto dei programmi dei corsi e delle tesi di laurea sostenute nel periodo considerato. L’approccio didattico diacronico alla disciplina influenzato dalla critica internazionale e lo stretto legame tra insegnamento e ricerca scientifica risultano caratterizzare la scuola torinese all’avanguardia nello studio di opere inedite e di autori allora non ancora indagati dalla critica.

¹ Università degli Studi di Milano.

Riguardo ai corsi di lingua, alcune riflessioni sono state estese a interi periodi della storia universitaria. Due sono i contributi dedicati all'italiano per stranieri. *Donatella Troncarelli* mostra lo sviluppo storico dell'insegnamento dell'italiano presso la Scuola di lingua e cultura italiana per stranieri di Siena attraverso le sue tappe, dalla fondazione nel 1917 agli inizi degli anni '90. L'esempio di una delle più antiche istituzioni italiane impegnate in questo settore è particolarmente significativo per l'affermazione dell'insegnamento dell'italiano come lingua non materna e fortemente ancorata a interessi culturali da parte dei diversi pubblici. La ricostruzione di *Silvia Morgana*, condotta presso l'Archivio storico dell'Università degli Studi di Milano, verte sui primissimi anni, dal 1956 al 1960, dei Corsi estivi internazionali di Lingua e Cultura Italiana che si tengono ancora oggi a Palazzo Feltrinelli a Gargnano del Garda. È il conte Giacomo Feltrinelli che, nel 1949, dona all'Università la villa paterna, opera dell'architetto Solmi e utilizzata dal 1943 al 1945 dal governo di Mussolini; la donazione prevede che l'immobile debba essere destinato a sede di corsi di lingua e cultura italiana per stranieri e l'istituzione portare il nome dei genitori del donatore, Giuseppe e Chiara Feltrinelli. Da allora, l'impegno dell'Università va dall'attribuzione di borse di studio agli studenti stranieri meritevoli e conseguente attivazione dei corsi, alla collaborazione con le istituzioni locali.

Vi è inoltre il caso di altre lingue. Raccogliendo una messe di informazioni anche tramite delle testimonianze di persone, *Laila Paracchini* si interessa alla nascita della slavistica nel periodo precedente al secondo conflitto mondiale e all'azione intrapresa da Padre Gemelli, per poi descrivere lo sviluppo dell'insegnamento del russo presso l'Università degli Studi di Milano, assicurato da alcuni docenti che ne hanno fatto la storia. La conoscenza della lingua era finalizzata in particolare alla lettura e indagine critica dei testi letterari in lingua originale per cui prevaleva nei manuali un approccio descrittivo del sistema linguistico corrispondente alla tradizionale suddivisione in parti del discorso e una forte predilezione per la traduzione. *Micaela Rossi* prende in considerazione una storia più breve ma altrettanto pregnante per la trasformazione dell'insegnamento linguistico, quello del francese all'Università di Genova durante gli anni '80 del Novecento. Presta infatti attenzione al rapporto tra il progredire delle discipline linguistiche e glottodidattiche e l'applicazione delle risultanze nell'esempio di una didattica universitaria in una facoltà specialistica, restituendoci un passato di cui sono i testimoni a conservare la memoria riportata qui per iscritto. In un percorso in gran parte autobiografico, *Maria Vittoria Calvi* evidenzia i punti salienti dell'insegnamento dello spagnolo nell'Università italiana negli anni Settanta del Novecento che videro un progressivo ampliamento del numero degli studenti a seguito dei rivolgimenti del '68, un conseguente rafforzamento della docenza, l'istituzione, nel 1973, dell'Associazione Ispanisti Italiani (AISPI) e l'emergere della Spagna e delle Americhe ispanofone nel contesto culturale europeo. L'autrice ripercorre altresì la bibliografia in uso per lo studio della lingua spagnola che rispecchia le diverse tappe della storia della glottodidattica delle lingue straniere.

Alcune figure di docenti sono tratteggiate suggestivamente. *Sandra Covino* illustra quella di Romano Guarnieri (1883-1955) mettendo in luce il suo insegnamento dell'italiano L2 nei luoghi significativi della sua carriera, tra cui in particolare l'Università per Stranieri di Perugia, il suo apporto alla storia della glottodidattica, i suoi tratti peculiari rispetto ad altre voci autorevoli e la sua personale traiettoria soprattutto in

epoca fascista. Il contributo di *Elisabetta Paltrinieri*, prendendo le mosse dalle origini dell'insegnamento universitario dello spagnolo all'Università di Torino di cui ricostituisce le tappe esplorando il locale Archivio storico, offre una panoramica sugli anni della docenza di Lucillo Ambruzzi dal 1907-08 fino al 1949-50. Nato a Venezia nel 1863, colui che diventerà un noto ispanista studia a Padova nelle *Scuole Tecniche e Normali* per poi recarsi in Uruguay dove insegna lingua italiana nella *Scuola Italiana delle Società Riunite* di Montevideo di cui è anche direttore dal 1892 al 1895, per istituire in seguito il *Collegio-convitto Dante Alighieri* e dirigere la rivista *Ausonia*. Sono questi gli anni in cui maturerà la visione panispanica che caratterizzerà il suo insegnamento. *Carmen Castillo Peña* rende conto dell'insegnamento dello spagnolo all'Università di Padova iniziato nel 1950 con il dottorato di Anna Maria Gallina, professoressa incaricata presso la Facoltà di Lettere e poi presso la Facoltà di Scienze Politiche per trentacinque anni. Lo studio dell'organizzazione dei primi programmi del suo insegnamento e alcune considerazioni sulle sue grammatiche ci forniscono gli elementi portanti della didattica dello spagnolo in questo contesto.

Diversi contributi sono stati dedicati alle bibliografie universitarie. *Alessandro Cifariello* fornisce una panoramica sull'insegnamento della lingua russa nell'Università italiana dal 1864 al 1892 e sugli sviluppi storici nella metodologia didattica adottata. In particolare si sofferma sui corsi di russo come lingua straniera tenuti presso la Regia università di Napoli da Giacomo Lignana, presso il Real Collegio Asiatico da Domenico De Vivo e presso la Regia università di Roma da Henryk Grzymala Lubański, analizzando i manuali di grammatica russa per parlanti non madrelingua. *Hugo Lombardini* si sofferma sul primo testo esplicitamente costruito per l'insegnamento dello spagnolo da impartire nelle università italiane, cioè il volume intitolato *Spagnolo* e pubblicato nel 1879 da Ernesto Monaci e Francesco D'Ovidio. Lo studioso mostra come quest'opera, per la sua dimensione di grammatica universitaria, sia caratterizzata da certi elementi grafici, strutturali e contenutistici che la rendono diversa dalle altre, pur appartenendo perfettamente alla tradizione manualistica dello spagnolo per italofofoni. *Monica Barsi* ricostruisce la bibliografia per la preparazione della componente linguistica dell'esame di Lingua e Letteratura francese all'Università degli Studi di Milano e all'Università "Luigi Bocconi" dal secondo Dopoguerra agli inizi degli anni Sessanta. Gli *Annuari*, i *Programmi d'esame*, i *Libretti di Lettorato*, i *Vademecum* dello studente, l'elenco dei libri pubblicati da case editrici universitarie come La Goliardica e Viscontea, le bibliografie dei docenti che insegnavano nelle due università e i quaderni di ex-studenti sono punti di riferimento per ritracciare i contorni di un sapere condiviso. L'insieme di manuali studiati da *Valentina Zenoni* nella seconda parte del contributo presentato con Silvia Morgana è quello in uso nelle lezioni di italiano dei primi anni dei Corsi Internazionali di Lingua e Cultura Italiana dell'Università degli Studi di Milano tenuti a Gargnano del Garda a partire dal 1956. Non a caso la biblioteca di Palazzo Feltrinelli è uno dei luoghi di conservazione dei primi manuali d'insegnamento di italiano agli stranieri che risalgono agli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento e che sono improntati al metodo grammaticale-traduttivo. *Andrea Nava* si chiede come studiassero la grammatica inglese gli studenti di Lingue e Letterature Straniere nelle università italiane prima del 1980, mettendo in evidenza l'orientamento che, a partire dai primi decenni del Ventesimo secolo, molti studiosi europei di lingua inglese assunsero a favore dello studio dell'inglese contemporaneo con la conseguente produzione di materiali didattici, tra cui le grammatiche universitarie di lingua inglese.

Nel loro insieme questi contributi indicano, talvolta intrecciandole fra loro, delle linee di ricerca rilevanti per la ricostruzione storica dello studio delle lingue nel contesto universitario italiano del passato: il ruolo delle istituzioni accademiche; l'impatto di programmi e normative che solo la ricerca d'archivio può mettere in luce; la storia degli insegnamenti linguistici nelle loro pratiche didattiche ed elaborazioni metodologiche; le caratteristiche della manualistica finalizzata all'insegnamento / apprendimento delle lingue; ultimo ma non meno significativo, il lascito di autorevoli Maestri.

Questo primo affresco sull'istituzionalizzazione delle lingue straniere a livello universitario – una delle tematiche di ricerca del CIRSIL – offre così non solo apporti specifici particolarmente interessanti ma indica anche alcune delle direzioni verso cui la riflessione avviata potrebbe venire ulteriormente approfondita e allargata.

LA DIDATTICA PER LA RICERCA: IL CASO DEGLI INSEGNAMENTI DI STORIA DELLA LINGUA FRANCESE ALLA FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA DI TORINO (1966-1980)

*Elisabetta Barale*¹

Negli anni Sessanta, la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino attraversa un periodo di grande espansione, segnato dalla crescita del numero degli iscritti e dal moltiplicarsi delle discipline insegnate. Parallelamente, un rinnovato impegno critico conduce alla consapevolezza che le lingue, dapprima unicamente stimate come sussidiarie rispetto alle materie classiche, meritino una maggiore considerazione nella loro dimensione autonoma². È così che, nel maggio del 1965, Franco Simone, ordinario di Lingua e letteratura francese dal 1956 al 1976, propone al Consiglio di Facoltà l'istituzione della prima cattedra italiana di Storia della lingua francese e ne conferisce l'incarico a Lionello Sozzi, allora giovane assistente in possesso di "alte qualità scientifiche e didattiche"³. Lo scopo del neonato insegnamento sarebbe stato quello di fornire agli studenti gli strumenti necessari all'apprendimento ragionato della lingua, prevalentemente esaminata nella sua evoluzione diacronica⁴. Dal 1974, Gianni Mombello sostituisce, in qualità di ordinario, L. Sozzi, chiamato ad occupare una seconda cattedra di Lingua e letteratura francese: il connubio tra didattica e ricerca scientifica diventa allora il principale tratto distintivo della disciplina.

Considerata questa complementarità di prospettive che ha animato gli insegnamenti torinesi, il presente contributo intende in primo luogo evocare le linee di forza che sottendono gli studi condotti dal gruppo di francesisti riuniti intorno a F. Simone. In secondo luogo, esso si propone di presentare i risultati ottenuti dall'analisi dei programmi dei corsi e dei titoli delle tesi di laurea sostenute tra il 1966 e il 1980, con l'obiettivo di riflettere tanto sui metodi didattici quanto sui filoni di studio maggiormente indagati nei primi quindici anni di vita della nuova cattedra. Infine, si cercherà di dimostrare come i docenti, partendo dalle proprie attività scientifiche, concepissero l'insegnamento della Storia della Lingua come un momento d'iniziazione al lavoro sul testo, volto a suscitare nelle nuove generazioni l'interesse per la ricerca filologica.

¹ Università degli Studi di Torino.

² Sozzi, 2000.

³ ASUT (Archivio Storico dell'Università di Torino), *Registro dei Verbali*, 21/3/1964 – 16/2/1966, in data 17 maggio 1965 e ASUT, *Fascicolo personale del prof. Sozzi*, 1966, in data 12 novembre 1966.

⁴ Mombello, 2004.

Fin dal 1949, anno della pubblicazione del volume intitolato *La coscienza della rinascita negli Umanisti francesi*⁵, F. Simone si era impegnato nel dimostrare la necessità di rinnovare le categorie storiografiche all'interno delle quali le opere letterarie francesi erano calate e interpretate⁶. La sua attenzione si era dapprima concentrata sul concetto di autunno del Medioevo forgiato da Johan Huizinga (1919), a cui egli aveva contrapposto la metafora aurorale dell'alba del Rinascimento; i suoi interessi si erano poi estesi progressivamente ad altre epoche di transizione: Manierismo e Barocco, Romanticismo decadente, fino ad arrivare alla contemporaneità, che la sua attività giornalistica lo invitava a scoprire e a proporre tanto al grande pubblico quanto ai suoi studenti universitari. In continuità con gli studi di Georg Voigt (1859), F. Simone aveva molto contribuito a contrastare il mito storiografico di un Quattrocento italiano rinascimentale, collocato agli antipodi di un Quattrocento francese ancora *gothique*; oltre al suo sicuro sguardo critico, una vasta conoscenza dei testi lo metteva al riparo da ogni interpretazione frettolosa dei dati, di cui però non mancava di sottolineare la scarsità, dovuta alla povertà delle ricerche di base e di edizioni critiche affidabili. Per colmare queste lacune, egli invitava i suoi allievi a studiare i testi allora meno frequentati dalla critica, contribuendo così a valorizzare la produzione in medio francese. Per far questo, un'introduzione alla diacronia era indispensabile, affinché anche i più giovani potessero accedere alle opere letterarie e ai testi documentari, comprendendoli a pieno e con esattezza. I seminari, veri e propri laboratori in cui gli studenti erano invitati a lavorare insieme, costituivano il modo per applicare il sapere comune appreso ad un progetto specifico di lettura dei testi ed erano il luogo privilegiato in cui la passione per la ricerca poteva accendersi. Accanto a ciò, F. Simone insisteva particolarmente sulla necessità di adottare un metodo critico solido, che egli identificava con la prospettiva filologica, considerata come lo strumento per ricostruire, preliminarmente ad ogni esegesi critica, la storia dei testi restituendoli nella loro forma originaria, oltre che per comprenderne il ruolo all'interno della cultura che li aveva prodotti. In questo contesto, si intuisce perché la filologia francese avesse un ruolo così importante negli insegnamenti di francesistica e perché la prospettiva diacronica nello studio della lingua riguardasse tanto la storia interna, con lo strumentario della linguistica storica in ambito fonetico e morfosintattico, quanto la storia esterna, attenta ai fenomeni culturali, storici, politici e sociali.

La continuità fra gli ideali di F. Simone e quelli che hanno animato la ricerca e il magistero di L. Sozzi è molto evidente. Infatti, le indagini di quest'ultimo sulla tematica della *dignitas hominis* si inseriscono nello stesso quadro di rinnovamento delle categorie storiografiche concernenti la definizione di Rinascimento⁷: sulla scia degli studi di Eugenio Garin (1954) nell'ambito della cultura italiana, L. Sozzi (1997-1998) ha dimostrato i legami profondi tra la concezione dell'uomo nel Rinascimento e quella del Medioevo; inoltre, come F. Simone aveva fatto per il Quattrocento, egli è giunto a provare, attraverso una profonda conoscenza dei testi spesso meno esaminati dalla critica, che italianismo e anti-italianismo sono profondamente intrecciati nella cultura francese del secolo XVI (Sozzi, 2002). In seguito, l'interesse per le epoche di transizione si è concretizzato nello studio del *Tournant des Lumières*, periodo compreso tra il XVIII e

⁵ Simone, 1949.

⁶ Si vedano gli Atti della giornata di studi promossa dall'Accademia delle Scienze di Torino in occasione del centenario della sua nascita e l'introduzione ai volumi di *Mélanges* in suo onore. Cfr. *Franco Simone e la storiografia letteraria*, 2013 e *Mélanges*, 1980-1984.

⁷ Cecchetti, 2016.

il XIX secolo, per superare la semplicistica opposizione tra Illuminismo e Romanticismo (Sozzi, 1998). Se l'uso di categorie astratte proprie della filosofia e soprattutto dell'antropologia⁸ ha conferito agli studi di L. Sozzi una profondità e un'ampiezza che vanno al di là della lettura dei testi, la conoscenza precisa di questi ultimi e l'attenzione costante alle loro specificità hanno fatto sì che, anche per lui, il metodo storico-filologico costituissero la premessa indispensabile. Infatti, analogamente a F. Simone, anche per L. Sozzi ogni innovazione s'innesta sempre fruttuosamente sul ramo della tradizione. Nonostante egli avesse precisato che

l'analyse des sources et des provenances ne peut être envisagée que comme un point préliminaire pour l'étude des différences et des nuances, pour la mise en valeur des tendances originales, dans le cadre d'une situation culturelle et historique qui subit, au cours des siècles, de profonds changements (Sozzi, 1974: 346).

restava implicito che i mutamenti, i rinnovamenti e le originalità potessero essere valutati con esattezza solo in rapporto alla tradizione e che quindi, l'avviamento alla lettura dei testi più antichi prodotti dalla cultura francese fosse indispensabile. D'altra parte, è stato proprio il contatto con i testi meno frequentati dalla critica, come le novelle⁹, a permettere di argomentare la necessità di nuovi schemi storiografici.

F. Simone e L. Sozzi sono dunque stati entrambi animati dal desiderio di porre rimedio a quel "dialogo mancato", amaramente identificato da Dominique Lagorgette (2003: 119), tra letteratura e linguistica, una "frattura" problematica e tanto più paradossale dal momento che la linguistica analizza la lingua dei testi letterari e la letteratura si serve di strumenti grammaticali per accedere al piano semantico. La soluzione da loro individuata, divenuta poi chiave di volta dei corsi torinesi di Storia della lingua francese, risiede proprio nello studio di prima mano dei testi, in un processo di apprendimento che dall'acquisizione passiva delle competenze conduce alla valutazione diretta delle realtà linguistiche¹⁰. Un esame approfondito dei programmi dei corsi proposti tra gli a.a. 1971/72 e 1979/80 dai francesisti della Facoltà di Lettere e Filosofia¹¹ e dei titoli delle tesi di laurea assegnate agli studenti¹², esaminati presso l'Archivio storico dell'Università di Torino, consentirà più precisamente di osservare

⁸ Numerosi sono i riferimenti a C. Lévi-Strauss nelle sue opere. Per citare qualche esempio: Sozzi, 1974 e il volume pubblicato postumo Sozzi, 2014.

⁹ Sozzi, 1965.

¹⁰ Per quanto riguarda l'antico e il medio francese, è proprio Lagorgette, 2003: 128, a ricordare come gli studi di Chaurand, 1999, Cerquiglini, 1989 e Lodge, 1997 e 2002, abbiano ampiamente dimostrato l'impossibilità di pensare la lingua medievale senza prendere in considerazione le varietà che si colgono unicamente dallo studio diretto dei testi trasmessi dai manoscritti e dalle prime stampe. Nello specifico, le indagini di Trotter, 2003, sull'anglo-normanno e di Lusignan, 2012, sul piccardo hanno imposto di ripensare l'Europa del Nord-Est come un territorio in cui il francese serviva da lingua comune, ma si caratterizzava per le sue forme regionali: francese centrale nella regione parigina, anglo-normanno in Inghilterra, piccardo nel Nord.

¹¹ ASUT, *Corsi di laurea e programmi di insegnamento*, 1971-1980.

¹² I titoli delle tesi di laurea sostenute tra l'a.a. 1958/59 e l'a.a. 1971/72 sono repertoriati in ASUT, Forgia, 1996-1997: il nome del secondo relatore non è segnalato. I titoli delle tesi successive sono emersi dalla consultazione dei verbali degli esami di laurea: ASUT, *Verbali degli esami di laurea* (1972-1982). Non è stato possibile reperire i verbali relativi alla sessione di laurea dell'a.a. 1974/75. Nei verbali dell'a.a. 1978/79 non è indicato il nome del secondo relatore. L'elenco completo dei titoli delle tesi di cui sono stati relatori L. Sozzi e G. Mombello è riportato in Appendice.

come l'iniziazione al lavoro sul testo fosse mirata ad accompagnare gli allievi ben oltre l'interiorizzazione mnemonica dei fenomeni evolutivi della lingua, nell'ottica di favorire la riflessione e l'autonoma capacità di analisi.

In un saggio dedicato alla diffusione della Storia della lingua francese nelle Accademie italiane, Anna Maria Finoli (1998: 394) osserva che la metodologia adottata dai docenti è stata influenzata sia dalla tradizione italiana che da quella francese. Di fatto, anche all'Università di Torino prevale l'attenzione per un approccio didattico diacronico alla materia, piuttosto che per l'analisi di un momento della storia del francese in prospettiva sincronica. Ispirati dalla netta distinzione fra storia interna e storia esterna proposta da Ferdinand Brunot nella *Préface* al primo volume della sua *Histoire de la langue française* (1966: 5), i corsi monografici attivati presso l'Ateneo torinese sono animati da un duplice intento: da un lato investono nell'insegnamento di nozioni di fonetica storica, alle quali si aggiungono talora anche principi di sintassi e di semantica, destinati ad illustrare i mutamenti interni al francese; dall'altro lato, intendono prevalentemente presentare le linee generali della storia della lingua dalle origini al XX secolo, con l'obiettivo di mettere in luce i fattori extra-linguistici che ne hanno condizionato l'evoluzione. Inoltre, questi corsi sono sempre accompagnati da seminari, il cui argomento è l'analisi filologica dei testi, considerati come materia di lavoro privilegiata per l'esame diacronico delle strutture linguistiche. Durante la docenza di L. Sozzi, è la lingua dei grandi autori del Settecento (Voltaire, Diderot, Rousseau) e quella dei novellieri cinquecenteschi a costituire oggetto d'indagine; tuttavia, ai frequentanti è data anche la possibilità di avvicinarsi allo stile di opere redatte in periodi storici diversi, attraverso la conduzione di ricerche che spaziano dal teatro popolare del Quattrocento alla poesia surrealista. Dall'a.a. 1976/77, i seminari per gli studenti dei primi anni vengono affidati alla ricercatrice Margherita Muratore, che propone prevalentemente l'analisi linguistica di testi settecenteschi e ottocenteschi (Mauriac, Montaigne, La Fontaine, Perrault, Saint-John Perse), mentre G. Mombello riserva agli specialisti l'esame filologico di opere in medio francese. Il quadro delineato permette dunque di notare come tutti i periodi della storia del francese venissero in egual misura esaminati.

Lungo l'arco cronologico di nostro interesse, le 62 dissertazioni redatte sotto la direzione di L. Sozzi e G. Mombello hanno toccato filoni d'indagine diversi: molti lavori si collocano al confine tra l'analisi linguistica e la critica letteraria, accogliendo in varia misura teorie semantiche, stilistiche ed estetiche; altri consistono in saggi di ecdotica, corredati da rilievi linguistici e spogli bibliografici; altri ancora prendono in esame le riflessioni sulla lingua, quali le teorie grammaticali elaborate nel corso del Seicento e del Settecento; pochi, infine, riportano i risultati di ricerche sul francese contemporaneo condotte su linguaggi settoriali o su aspetti legati all'insegnamento della lingua. Il 74% delle tesi può essere ricondotto al primo filone d'indagine. Al suo interno, gli elaborati si contraddistinguono in base all'impostazione: alcuni si caratterizzano per un taglio traduttologico, come gli studi sulle traduzioni italiane di autori francesi o viceversa; altri, per un taglio filologico, come le analisi delle varianti di alcune opere; altri, per un taglio più stilistico, qualora venga esaminata la lingua di un autore in particolare; altri, per un taglio dichiaratamente critico, come nel caso di inchieste tematiche. Un secondo calcolo statistico ha permesso di rilevare che la maggior parte delle tesi è stata dedicata allo studio di autori dell'Ottocento o del Novecento (54%), benché si registri anche un marginale interesse per gli autori vissuti prima del 1500 (11%) e per quelli contemporanei (6%). In particolare, spicca la preferenza di G. Mombello per i testi più

antichi (il 16% contro il 7% di L. Sozzi), accompagnata da una maggiore attenzione alle riflessioni sulla lingua (il 16% contro il 3% di L. Sozzi) e da una predilezione per le pratiche ecdotiche, che comprendono lo studio dei materiali librari e l'avviamento alla redazione di edizioni critiche di testi in medio francese (il 16% contro il 6% di L. Sozzi). È possibile prendere l'insegnamento di G. Mombello come esempio per dimostrare in quale misura didattica e ricerca fossero strettamente interconnesse.

Negli anni Settanta, diversi studiosi che condividono l'interesse per la cultura francese del XV secolo instaurano proficue collaborazioni, i cui risultati vengono pubblicati in riviste internazionali di recente fondazione, quali *Studi Francesi*, creata da F. Simone nel 1956, e *Le Moyen Français*, nata per volontà di Giuseppe Di Stefano nel 1977. G. Mombello partecipa attivamente a questo fervente dibattito critico con numerosi contributi; basti pensare ai saggi su Christine de Pizan¹³, sugli autori del tardo Medioevo (Jean Miélot, Julien Macho, Claude de Seyssel)¹⁴, sulla fortuna quattro-cinquecentesca delle Tre Corone oltralpe¹⁵ o ancora a quelli sulla favolistica francese di epoca umanistico-rinascimentale, che, patrocinati dal CNR, lo hanno condotto alla redazione di un importante catalogo di raccolte esopiane del XV- XVI secolo¹⁶. Gli stessi interessi scientifici diventano oggetto di didattica. Per esempio, l'*Epistre Othea* di Christine de Pizan è il testo proposto agli specialisti del francese durante il seminario dell'a. a. 1974/75; in seguito, per tre anni consecutivi a partire dal 1977, gli studenti sono invitati a studiare diverse raccolte di favole esopiane: una traduzione di Guillaume Tardif di fine Quattrocento; l'*Esopo* di Vincent de Beauvais tradotto da Jean de Vignay e da anonimi del XV secolo; una raccolta di favole di metà Cinquecento e il rifacimento secentesco di Jean Boivin. Il denominatore comune di queste scelte è la volontà di portare in aula opere inedite di autori poco o per nulla noti con l'intento di formare nuove menti al mestiere della ricerca. Pertanto, viene richiesto agli allievi di lavorare direttamente su copie di manoscritti e di incunaboli messi a disposizione dall'Istituto di francese¹⁷, risolvendo in primo luogo i problemi posti dalle difficoltà di trascrizione; in un secondo momento, il commento filologico dei testi mira a sensibilizzarli all'analisi diacronica, invitandoli a cogliere tanto i mutamenti linguistici operati rispetto ai modelli latini o in antico francese quanto quelli che si manifestano nel passaggio dal medio francese al francese classico. Le tesi di laurea assegnate da G. Mombello dimostrano infine come l'insegnamento di una metodologia di ricerca possa produrre nuovi frutti. Ad esempio, una dissertazione del 1977 sulle figure femminili che s'incontrano nella letteratura francese del Quattrocento trova la sua origine nei seminari su Christine de Pizan, che hanno aperto il candidato «ai problemi critici che si pongono nella valutazione del XV secolo» (Monteil, 1976-1977: 1); analogamente, un elaborato dello stesso anno sui «fabliers» di Gilles Corrozet (Pannello, 1976-1977) testimonia da un lato il legame con le tematiche affrontate durante i corsi monografici e dall'altro la volontà di esplorare autori ancora poco studiati dalla critica. È con lo scopo di individuare piste di ricerca innovative che G. Mombello propone agli allievi di condurre indagini di prima mano

¹³ Mombello, 1964, 1965, 1967, 1968, 1972, 1974.

¹⁴ Mombello, 1966, 1977, 1978.

¹⁵ Mombello, 1963, 1971.

¹⁶ Moltissimi sono stati i suoi studi su questo tema, ma si citerà unicamente l'importante volume: Mombello, 1981.

¹⁷La ricca collezione di microfilm posseduta dalla Biblioteca di Scienze letterarie e filologiche dell'Università di Torino conserva la traccia di questa attività di ricerca e di didattica.

presso archivi e biblioteche. Infatti, il 16% delle tesi redatte sotto la sua direzione ha come oggetto di studio argomenti attinenti al territorio piemontese o valdostano, che richiedono l'esame diretto del patrimonio documentario locale e che vanno dalla ricostruzione biografica di autori minori (Trombotto, 1978-1979) o personaggi di casa Savoia (Sobrero, 1976-1977) alla catalogazione del fondo librario francese d'istituzioni quali la Biblioteca Reale di Torino (Barmasse, 1975-1976; Soria, 1978-1979) o quella del Seminario di Aosta (Boretta, 1975-1976). Si tratta indubbiamente di una percentuale abbastanza alta, considerando che nessun titolo tra quelli proposti da L. Sozzi lascia supporre un ancoraggio territoriale altrettanto forte. D'altra parte, lavori di più ampio respiro riguardano la compilazione di repertori di sillogi esopiane conservate nelle biblioteche francesi: significativo, ad esempio, è il caso della tesi-catalogo delle raccolte pubblicate tra il 1470 ed il 1650, per la cui redazione sono stati spediti 318 questionari a biblioteche municipali e universitarie francesi, che hanno consentito d'individuare edizioni non citate dai manuali bibliografici allora disponibili (Rovero, 1978-1979).

Incrociando i risultati derivati dall'esame dei programmi dei corsi e da quello dei titoli delle tesi di laurea è possibile giungere a due ordini di conclusioni. La prima consiste nell'evidente manifestarsi di un approccio didattico diacronico alla Storia della lingua francese, influenzato dalle teorie critiche internazionali; la seconda è la presenza di uno stretto legame tra insegnamento e ricerca scientifica, sviluppatosi nella "scuola" torinese. Sulle orme di F. Simone, che per primo era riuscito a coinvolgere i giovani nell'esplorazione letteraria (Sozzi, 2000: 448), L. Sozzi e G. Mombello trasformano i corsi monografici in laboratori sul testo e trasmettono alle nuove generazioni la passione per la ricerca. Per di più, G. Mombello (2004), interrogandosi sull'utilità dell'insegnamento della lingua in prospettiva storica per l'apprendimento del francese contemporaneo, conclude che questo tipo di approccio avrebbe anche permesso di dare un senso allo studio dell'insieme di regole che normano il funzionamento della lingua attuale, le quali non sarebbero più risultate come un insieme di convenzioni dall'apparenza talvolta illogica, ma come il frutto dell'evoluzione di un sistema anteriore; la conoscenza dell'origine del sistema morfologico o sintattico avrebbe quindi aiutato a razionalizzare l'atto di apprendimento¹⁸. Proprio in questo avvicinamento ragionato alla grammatica risiede, per i francesisti torinesi della Facoltà di Lettere e Filosofia degli anni 1960-1980, la differenza principale tra lo studio universitario e ogni altro tipo di addestramento linguistico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AA.VV. (2013), *Franco Simone e la storiografia letteraria*, Atti della giornata di studi nel centenario della nascita promossa dall'Accademia delle Scienze di Torino in collaborazione con "Studi Francesi" [Torino, 24 maggio 2013], in *Studi Francesi*, 171.

¹⁸ Il concetto di responsabilità di docenza espresso da G. Mombello trova eco nelle parole di B. Cambiaghi che, in un articolo apparso nello stesso volume, pone l'accento sulla filosofia soggiacente all'atto dell'insegnamento e sulle idee di fondo che orientano l'operare del docente. Cfr. B. Cambiaghi, 2004.

- AA.VV. (1980-1984), *Mélanges à la mémoire de Franco Simone. France et Italie dans la culture européenne: Moyen Âge et Renaissance* (I vol.); *XVII^e et XVIII^e siècles* (II vol.); *XIX^e et XX^e siècles* (III vol.); *Tradition et originalité dans la création littéraire* (IV vol.), Bibliothèque Franco Simone - Édition Slatkine, Genève.
- ASUT (1971- 1980), *Corsi di laurea e programmi di insegnamento*, Giappichelli, Torino.
- ASUT (1966), *Fascicolo personale del prof. Sozzi: DPR Prot. n. 12272 Cl. 1 Fasc. 2 Torino*.
- ASUT (21/3/1964- 16/2/1966), *Registro dei Verbali delle Adunanze del Consiglio della Facoltà di Lettere e Filosofia*.
- ASUT (1972-1982), *Verbali degli esami di laurea della Facoltà di Lettere e Filosofia*.
- ASUT, Forgia C. (1996-1997), *L'Archivio storico dell'Università di Torino: catalogo delle tesi di laurea della Facoltà di Lettere e Filosofia dall'a. a. 1958/59 all'a.a. 1971/72*, Tesi di laurea in Biblioteconomia e Bibliografia, sotto la direzione di G. Ratti, Università degli Studi di Torino.
- Brunot F. (1905) (ristampa 1966), *Histoire de la langue française dès origines à nos jours*, t. I, *De l'époque latine à la Renaissance*, Colin, Paris.
- Cambiaghi B. (2004), *Approcci, metodi, tecniche, laboratori didattici*, in Cigada S., Galazzi E. (a cura di), *L'insegnamento del francese nell'Università italiana. Atti del Convegno "Studi di linguistica francese in Italia"* [Milano, 18-19 aprile 2002], La Scuola, Brescia, pp. 161-168.
- Cecchetti D. (2016), "La 'dignitas hominis'. Una tematica al centro degli interessi di Lionello Sozzi, studioso del Rinascimento francese", in *Studi Francesi, Omaggio a Lionello Sozzi*. Atti della giornata di studio di Torino, Accademia delle Scienze, [25 settembre 2015], 178, pp. 5-12.
- Cerquiglini B. (1989), *Éloge de la variante. Histoire critique de la philologie*, Seuil, Paris.
- Chaurand J. (1999), *Nouvelle histoire de la langue française*, Seuil, Paris.
- Finoli A. M. (1998), "Storia della lingua", in *Studi di linguistica francese in Italia (1960-1996)*, La Scuola, Brescia, pp. 389-416.
- Garin E. (1954), *Medioevo e Rinascimento*, Laterza, Bari.
- Huizinga J. (1919), *Herfsttij der Middeleeuwen*, Haarlem; tr. fr. Bastin J. (a cura di) (2002), *L'Automne du Moyen Âge*, Payot, Paris.
- Lagorgette D. (2003), "Quel ancien français pour quels étudiants? Pour une didactique de la langue médiévale", in *Médiévales*, 45, pp. 119-133.
- Lodge R. A. (1997), *Le Français, histoire d'un dialecte devenu langue*, Fayard, Paris.
- Lodge R. A. (2002), "Francien et français de Paris", in Lagorgette D., Lignereux M. (a cura di), *"Comme la lettre dit la vie". Mélanges offerts à M. Perret*, numero speciale, pp. 221-250.
- Lusignan S. (2012), *Essai d'histoire sociolinguistique. Le français picard au Moyen Âge*, Classiques Garnier, Paris.
- Mombello G. (1963), *Per la fortuna del Boccaccio in Francia: Jean Miélot traduttore di due capitoli della Genologia*, Sansoni, Firenze.
- Mombello G. (1964), "Per un'edizione critica dell'Epistre Othea di Christine de Pizan: I-II", in *Studi Francesi*, 8, pp. 401-417.
- Mombello G. (1965), "Per un'edizione critica dell'Epistre Othea di Christine de Pizan: III", in *Studi Francesi*, 9, pp. 1-12.
- Mombello G. (1966), "Quattro poesie latine di Jean Miélot", in Simone F. (a cura di), *Miscellanea di Studi e Ricerche sul Quattrocento francese*, Giappichelli, Torino, pp. 213-240.

- Mombello G. (1967), *Notizia su due manoscritti contenenti l'Epistre Othea di Christine de Pizan e altre opere non identificate*, SEI, Torino.
- Mombello G. (1967), *La tradizione manoscritta dell'Epistre Othea di Christine de Pizan: prolegomeni all'edizione critica*, Accademia delle Scienze, Torino.
- Mombello G. (1968), "Recherches sur l'origine du nom de la Déesse Othéa", in *Atti dell'Accademia delle Scienze di Torino*, 103, pp. 1-33.
- Mombello G. (1971), *I manoscritti delle opere di Dante, Petrarca e Boccaccio nelle principali librerie francesi del secolo XV*, Olschki, Firenze.
- Mombello G. (1972), "J. M. L. Coupé e H. Walpole: gli amori di Christine de Pizan", in *Studi Francesi*, 32, pp. 5-25.
- Mombello G. (1974), "Quelques aspects de la pensée politique de Christine de Pizan d'après ses œuvres publiées", in *Culture et politique en France à l'époque de l'Humanisme et de la Renaissance*, Accademia delle Scienze, Torino, pp. 43-153.
- Mombello G. (1977), "Appunti su Julien Macho e sulla fortuna della Bible moralisée", in *Studi Francesi*, 61/62, pp. 157-176.
- Mombello G. (1978), "Seyssel, un esprit modéré au service de l'expansion française (Claude de Seyssel, 1450?-1520)", in *Culture et pouvoir au temps de l'Humanisme et de la Renaissance*, Actes du Congrès Marguerite de Savoie [Annecy - Chambéry - Turin, 29 avril - 4 mai 1974], Slatkine/Champion, Genève/Paris, 1978, pp. 71-119.
- Mombello G. (1981), *Le raccolte francesi di favole esopiane dal 1480 alla fine del secolo XVI*, Slatkine, Genève.
- Mombello G. (2004), "La storia della lingua francese nelle università italiane", in Cigada S., Galazzi E. (a cura di), *L'insegnamento del francese nell'Università italiana. Atti del Convegno "Studi di linguistica francese in Italia"* [Milano, 18-19 aprile 2002], La Scuola, Brescia, pp. 145-160.
- Simone F. (1949), *La coscienza della rinascita negli Umanisti francesi*, Ed. di Storia e Letteratura, Roma.
- Sozzi L. (1965), *Les Contes de Bonaventure Des Périers. Contribution à l'étude de la nouvelle française de la Renaissance*, Giappichelli, Torino; nuova edizione (1998), Slatkine Reprints, Genève.
- Sozzi L. (1974), *Il primitivismo nella letteratura francese da Gonville a Lévi-Strauss*, Giappichelli, Torino.
- Sozzi L. (1997-1998), *Un désir ardent: études sur la dignité de l'homme à la Renaissance*, Il Segnalibro, Torino, 2 voll.
- Sozzi L. (1998), "D'un siècle à l'autre, le tournant des Lumières", in *Studi Francesi*, supplemento al n. 124.
- Sozzi L. (2000), "Le letterature straniere", in Lana I. (a cura di), *Storia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino*, Olschki, Firenze, pp. 431-456.
- Sozzi L. (2002), *Rome n'est plus Rome: la polémique anti-italienne et autres essais sur la Renaissance*, Champion, Paris.
- Sozzi L. (2014), *L'Italia di Montaigne e altri saggi sull'autore degli "Essais"*, Biblioteca di Studi Francesi, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Trotter D. (2003), "Not as eccentric as it looks: Anglo-French and French French", in *Forum for Modern Language Studies*, 39, pp. 427-438.
- Voigt G. (1859) (seconda edizione ampliata, 1880-1881), *Die Wiederbelebung des classischen Alterthums oder das erste Jahrhundert des Humanismus*, G. Reimer, Berlin; tr. it. Valbusa

D. (a cura di) (1890), *Il risorgimento dell'antichità classica, ovvero il primo secolo dell'umanesimo*, Sansoni, Firenze.

APPENDICE

Tabella 1. *Elenco delle tesi di laurea sostenute tra l'a.a. 1969/70 e l'a.a. 1975/76 di cui è stato relatore Lionello Sozzani*

STUDENTE	SESSIONE DI LAUREA	TITOLO DELLA DISSERTAZIONE	SECONDO RELATORE
Cibrario Giulia	1969/70	Mallarmé in Italia. Studio sulle traduzioni italiane de l' <i>Après-midi d'un faune</i>	–
Enrietti Annamaria	1969/70	Analisi linguistica e stilistica del <i>Printemps</i> di Jacques Iver	–
Paolella Maria	1969/70	Aspetti del linguaggio pubblicitario contemporaneo in Francia	–
Tartaglino Maria Rosa	1969/70	Antoine Le Maçon: analisi linguistica della sua traduzione del <i>Decameron</i>	–
Bonicatto Giancarlo	1970/71	La struttura semantica del linguaggio poetico di Francis Jammes	–
Errante Michelina	1970/71	Dalla <i>Grammaire générale</i> di Port-Royal all' <i>Encyclopédie</i> : influenze e sviluppo delle teorie grammaticali portorealiste nelle voci linguistiche dell' <i>Encyclopédie</i>	–
Iacono Teresa	1970/71	Il linguaggio popolare e "Poissard" nelle opere di Caylus	–
Legger Marina	1970/71	Analisi lessicale dei romanzi di Barbey d'Aurevilly	–
Miglietti Elena	1970/71	I <i>Conteurs de fées</i> del '600 francese. Problemi di lingua e di stile	–

Seracini Laura	1970/71	Stile e linguaggio nel <i>Jean-Cristophe</i> di Roman Rolland	–
Cavallero Maria Clara	1971/72	Varianti e critica delle varianti del <i>Thibault</i> di Roger Martin Du Gard: I vol., <i>Le cahier gris</i>	–
David Giuliana	1971/72	Analisi linguistica e stilistica di <i>Oberman</i>	–
Miccone Raffaella	1971/72	Il linguaggio della natura nell'opera di Bernardin de Saint-Pierre	–
Pinter Gabriella	1971/72	Il linguaggio della giustificazione attraverso i romanzi dell'Abbé Prévost	–
Senestro Nicole	1971/72	La langue et le style de Villiers de l'Isle-Adam dans <i>Les contes cruels</i> et <i>Nouveaux contes cruels</i>	–
Dimino Antonino	1972/73	Studio delle varianti di <i>Un coeur simple</i> di G. Flaubert	Franco Simone
Ezsöl Katelin	1972/73	Studio sullo stile di Robbe Grillet	Gianni Mombello
Fontana Piera	1972/73	Il problema dell'esotismo nell'opera di Voltaire	Franco Simone
Pietri Catherine	1972/73	La poesia di Jules Supervielle	Emanuele Kanceff
Schiavotto Silvana	1972/73	<i>Les liaisons dangereuses</i> : analisi semantica del linguaggio narrativo di Laclos	Emanuele Kanceff
Tavecchio Enrica	1972/73	Correzioni e varianti di <i>Madame Bovary</i> (prima parte)	Franco Simone
Werly Nicole	1972/73	La mort dans l'œuvre de Simone de Beauvoir	Emanuele Kanceff
Allemand Danielle	1973/74	Il linguaggio poetico di Georges Rodenbach	Franco Simone

Altavilla Maura	1973/74	Il discorso indiretto libero nei <i>Grands Chemins</i> di Jean Giono	Gianni Mombello
Andreini Amelia	1973/74	Il linguaggio e lo stile poetico di Charles Van Lerberghe	Emanuele Kanceff
Cieri Nicole	1973/74	Aspetti del primitivismo settecentesco: la polemica De Paw - Pernetty	Franco Simone
De Agostini Daniela	1973/74	Per un'edizione critica del <i>Temps retrouvé</i> di Marcel Proust	Franco Simone
Fidone Anna Maria	1973/74	Il linguaggio decadente nella narrativa di E. Zola	Franco Simone
Sbarato Luisa	1973/74	Una relazione di viaggio inedita: <i>La navigation des François au pays des Topinanboux</i> . Contributo allo studio del primitivismo nel primo '600	Emanuele Kanceff
Monformoso Roberto	1975/76	Lo stile in <i>Bouvard et Pécuchet</i>	Gianni Mombello
Olocco Giuseppe	1975/76	Il linguaggio del "bonheur" in <i>Monsieur Nicolas</i> di Restif de la Bretonne	Giorgio Cerruti di Castiglione

Tabella 2. *Elenco delle tesi di laurea sostenute tra l'a. a. 1975/1976 e l'a. a. 1980/1981 di cui è stato relatore Gianni Mombello*

STUDENTE	SESSIONE DI LAUREA	TITOLO DELLA DISSERTAZIONE	SECONDO RELATORE
Barmasse Yvonne	1975/76	I libri francesi della Biblioteca Reale di Torino	Giorgio Mirandola
Boretta Marilena	1975/76	I libri francesi nella biblioteca del Seminario di Aosta	Giorgio Mirandola

Duss-Cuneo Claire	1975/76	La langue de l' <i>Arrache cœur</i> de Boris Vian	Emanuele Kanceff
Mandrile Anna	1975/76	La lingua dei Feydeau: contributo allo studio del vaudeville	Giorgio Mirandola
Margaritescu Liliana	1975/76	Le fantastique dans <i>Les contes cruels</i> et dans <i>L'Ève future</i> de Villiers de l'Isle Adam	Giorgio Cerruti di Castiglione
Milanesio Graziella	1975/76	La fortuna italiana di Georges Duhamel	Emanuele Kanceff
Mochet Graziella	1975/76	Esame storico filologico del <i>Miroir de toute sainteté en la vie du saint merveilleux Bernard de Menthon</i> de Roland Viot	Emanuele Kanceff
Chiabotto Dorina	1976/77	Il Dizionario di César de Rochefort nella storia del vocabolario classico francese	Giorgio Cerruti di Castiglione
Gibert Eliane	1976/77	La fortuna del Boccaccio nell'Ottocento francese (alcuni aspetti del Boccaccio nella letteratura francese dell'epoca)	Giorgio Cerruti di Castiglione
Gisichardaz Giuliana	1976/77	Maurice Zermatten	Emanuele Kanceff
Graziano Costantina	1976/77	Marinetti <i>à rebours</i>	Emanuele Kanceff
Hotelier Simona	1976/77	Alcuni aspetti della didattica della lingua francese per studenti italiani	Marcella Deslex
Marino Marina	1976/77	<i>Histoire de Saint Jean Baptiste</i> : edizione del testo	Emanuele Kanceff
Massucco Tiziana	1976/77	Il dizionario di César de Rochefort	Giorgio Cerruti di Castiglione
Mastrota Pietro	1976/77	Gabriel Vicaire	Emanuele Kanceff
Monteil Enrico	1976/77	La "querelle des femmes" au XV ^e siècle	Lionello Sozzi

Pacchiotti Alice	1976/77	La grammatica di Ange Goudar	Giorgio Cerruti di Castiglione
Panella Irene	1976/77	Les fabliers de Gilles Corrozet	Lionello Sozzi
Sobrero Consolata	1976/77	Maria Adelaide di Savoia duchessa di Borgogna: studio storico-linguistico	Giorgio Cerruti di Castiglione
Spena Giovanni	1976/77	L'esistenzialismo umanistico-mistico in Valéry Larbaud	Emanuele Kanceff
Boido Elisabetta	1977/78	Il linguaggio dell'occulto nell'opera di Villiers de l'Isle Adam	Giorgio Cerruti di Castiglione
Caudera Eleonora	1977/78	Il linguaggio popolare ne <i>L'Assommoir</i> di Emile Zola	Giorgio Cerruti di Castiglione
Cossetta Piera	1977/78	La langue de J. B. De Tillier	Giorgio Cerruti di Castiglione
Di Costanzo Claudia	1977/78	F. Charpentier: <i>La deffense de la langue françoise pour l'inscription de l'Arc de Triomphe</i>	Daniela Dalla Valle
Forastiere Maria Michela	1978/79	Pierre de Larivey traduttore e plagiatore	–
Mattei Antonella	1978/79	Il mito di Tahiti nel Settecento: <i>Le voyage au tour du monde par le Prince de Nassau-Liegen</i>	–
Rovero Laura	1978/79	Catalogo delle raccolte esopiane pubblicate dal 1470 al 1650 conservate nelle biblioteche francesi	–
Soria Violette	1978/79	Incunaboli e cinquecentine francesi della Biblioteca Reale di Torino	–
Trombotto Giuseppe	1978/79	La figura e l'opera di Jean Balcet pastore arminiano a Prigelato	–

Menusan Nadia	1979/80	<i>L'essai sur les langues en général, sur la langue française en particulier, et sa progression depuis Charlemagne jusqu'à présent</i> par M. Sablier	Lionello Sozzi
Velo Nadia	1980/81	Le problème de l'emploi de "c'est" pour des italophones	Giorgio Cerruti di Castiglione

STUDIARE IL FRANCESE A MILANO NEGLI ANNI CINQUANTA: UN'ANALISI DELLE BIBLIOGRAFIE UNIVERSITARIE

*Monica Barsi*¹

Un avviso emanato dalla Biblioteca della Sezione di Lingue dell'Università "Luigi Bocconi" nell'anno accademico 1960-61 illustrava le riprovevoli ricadute di una tecnica in sé efficace ma impropriamente applicata dallo studente sui libri consultati o presi in prestito:

Il lettore, oltre a rendere i libri in tempo debito, deve usare dei libri della biblioteca colla massima cura. Una reputata "guida dello studente" inglese dedica un apposito capitolo alla tecnica del leggere e indica i vari modi per segnare i libri che si leggono onde mettere in rilievo i punti essenziali: segni in margine, sottolineature, numerazioni dei punti separati in paragrafi, richiami e rinvii e simili. È un'idea ottima, dice il manuale, questa di segnare i libri che si studiano. Ma ottima, ben inteso, premette la guida, per i libri che sono nostri. Molti, troppi lettori non tengono conto di questa riserva essenziale, che all'autore inglese sembra ovvia, e trattano i libri della biblioteca come fossero i propri e peggio: segni marginali e sottolineature con matite d'ogni colore e talora anche a penna, glosse e giudizi in margine, soprattutto se si tratta di dispense o dei libri che servono per la preparazione degli esami di lingue. In poco tempo naturalmente questi libri sono resi inservibili, vera carta da macero, sebbene forse non discari ai lettori scansafatiche i quali si valgono della "sintesi" fatta del libro con questo sistema del primo lettore, che ha fatto questo mestiere da pioniere².

La devastazione sembrava colpire soprattutto i libri per lo studio delle lingue straniere che l'articolata messa in guardia da parte dei bibliotecari invitava a conservare con più cura, oltre che a leggere nella loro integralità. In mancanza di mezzi audiovisivi e ancora ben lontani dalle risorse che l'informatica offrirà, il patrimonio librario rappresentava in effetti, insieme ai corsi impartiti, la fonte primaria di accesso alle lingue di cui si poteva avere un'esperienza diretta solo nei soggiorni all'estero. Quel mondo di carta, costituito da manuali, dispense, eserciziari e dizionari, a cui si potrebbero aggiungere programmi e prove d'esame per la ricostituzione dell'intero percorso didattico, è misura della competenza linguistica che generazioni dopo generazioni gli studenti venivano a possedere. Riunire la bibliografia per la preparazione della parte linguistica dell'esame di Lingua e Letteratura francese all'Università degli Studi di Milano

¹ Università degli Studi di Milano.

² *Vademecum dello studente* a.a. 1960-61: 42-43.

(denominata d'ora in poi Statale)³ e all'Università "Luigi Bocconi" (denominata d'ora in poi Bocconi)⁴ dal secondo Dopoguerra agli inizi degli anni Sessanta ci serve per ritracciare i contorni di un sapere condiviso che con l'avvento tecnologico introdotto dai registratori e seguito dai primissimi computer sparirà completamente. Nel *Vademecum per lo studente* della Bocconi già citato e risalente all'a. a. 1960-61 vi è traccia di questa svolta ancora incipiente: «Il centro tecnico [...] provvede al funzionamento di un impianto di magnetofoni che permette mediante cuffie l'audizione di dettati registrati dalla viva voce dei docenti; con ciò viene dato particolare aiuto agli studenti di lingue straniere»⁵. Gli anni Sessanta sono quindi il termine ultimo di questa ricapitolazione⁶.

1. LE FONTI

Condurre un'indagine sui libri in uso nell'insegnamento universitario delle lingue comporta un lavoro non sempre molto redditizio su una documentazione spesso frammentaria. In proposito, mi sono avvalsa degli *Annuari*, dei *Fascicoli del Personale docente*, dei *Programmi d'esame*, dei *Libretti del Lettorato di francese* conservati presso l'Archivio della Statale (abbreviato ASUnimi), dei *Vademecum per gli studenti* della Bocconi (consultabili in formato digitale sul sito della Biblioteca Bocconi⁷), dell'elenco dei libri commercializzati dalle case editrici specializzate in pubblicazioni universitarie La Goliardica e Viscontea, di un volume di Carlo Cordié a contenuto bibliografico, intitolato *Avviamento allo studio della lingua e della letteratura francese* (Marzorati, Milano, 1955) di cui il terzo capitolo è dedicato alle *Trattazioni linguistiche* (pp. 33-54), delle bibliografie dei docenti che insegnavano nelle due università milanesi e del fondo librario dedicato ai libri di testo della Biblioteca del Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere della Statale che continua ad arricchirsi grazie alle donazioni. Per i dizionari bilingui correntemente consultati, il repertorio curato da Jacqueline Lillo permette di orientarsi ormai con sicurezza nel meandro delle edizioni⁸. In ultimo, i quaderni e le testimonianze di ex-studenti hanno contribuito al recupero di altre tessere del mosaico, come gli appunti di Sandra Mantovani (1928-2016) e le informazioni fornitemi da Nerina Clerici Balmas, entrambe frequentanti i corsi di Lingua e Letteratura francese alla Bocconi nella prima e seconda metà degli anni Cinquanta⁹.

Per quanto riguarda i docenti, si stagliano in quegli anni alcune figure di autorevoli francesisti che contribuirono a tracciare i percorsi dell'apprendimento specificamente linguistico all'interno dei loro corsi di storia letteraria.

³ Per gli anni presi in considerazione non esiste uno studio d'insieme. Si vedano i contributi sui periodi precedenti: Finoli, 2001 e Decleva, 2018.

⁴ Sulla storia dell'Università Bocconi, si veda il libro di Enrico Resti (Resti, 2011). Nel 1947 fu inaugurato un corso quadriennale di Lingue e letterature straniere per formare professionisti e insegnanti. La Facoltà di Lingue chiuse nell'a. a. 1969-70.

⁵ *Ivi*: 103.

⁶ Sull'insegnamento del francese nell'università italiana in epoca più recente, si veda il volume curato da Cigada, Galazzi, 2004.

⁷ http://lib.unibocconi.it/screens/boc_DigitalCollections_ita.html.

⁸ Lillo, 2008.

⁹ Il mio ringraziamento va a Rossana Sacchi che mi ha messo a disposizione alcuni materiali della biblioteca privata della famiglia Leydi e a Nerina Clerici Balmas che mi ha accompagnata in questa ricerca.

Carlo Cordié¹⁰ (1910-2002), italianista, francesista e comparatista, insegnò in diverse università italiane tra cui la Statale di Milano (Facoltà di Lettere e Filosofia) tra il 1942-43 e il 1950-51¹¹. La già citata bibliografia d'insieme per lo studio della lingua e della letteratura francese era nata per colmare la mancanza di indicazioni di riferimento, particolarmente avvertita subito dopo gli anni della guerra. Nella *Breve guida agli studi di Lingua e Letteratura Francese. Problemi di metodo e sussidi bibliografici* (La Goliardica, Milano-Venezia, 1949), Cordié annunciava il progetto del più completo libro successivo:

non ho creduto ancora opportuno pubblicare un libro che l'amico editore dr. Carlo Marzorati ha annunciato dal '48 e che appunto dovrebbe corrispondere a quel lavoro organico di *Avviamento allo studio della lingua e della letteratura francese* che vagheggiavo da anni pur fra le più gravi difficoltà bibliografiche di lunghi periodi di emergenza¹².

Quando l'autore presenterà l'*Avviamento allo studio della lingua e della letteratura francese* pubblicato dal Dott. Carlo Marzorati editore a Milano nel 1955, lo descriverà nella prefazione firmata fra Parigi e Bruxelles l'anno precedente:

Una guida del genere è uno strumento, e nulla più. Come repertorio (specialmente con l'aiuto degli Indici degli autori citati) essa è un preludio alle ricerche di biblioteca, dove i giovani dovranno passare «di grand'ore». È bene che amino leggere Ronsard in primavera, lungo un ruscello ombroso, o Jouhandeau (se ci riescono) nel chiasso di una *boîte* parigina; ma quanto all'informazione è giusto che sappiano usare libri e manuali che, di solito, si trovano solo in biblioteca. Il contatto fra università e biblioteca è fondamentale, sia per la conoscenza dei fondi librari esistenti in una data città, sia per la collaborazione fra studiosi e bibliotecari¹³.

Emerge anche in questo caso la funzione indispensabile della biblioteca come luogo di studio e formazione e dove i libri non si limitano a quelli della bibliografia d'esame ma costituiscono il materiale per la ricerca e lo studio in ambito universitario.

Bruno Revel fu dal 1929 incaricato dell'insegnamento di Lingua francese nella Facoltà di Economia della Bocconi e dal 1933 anche di quello di Lingua tedesca. In seguito, dal 1946 fu incaricato dell'insegnamento di Lingua e letteratura francese nella sezione *Lingue*, allora istituita, fino alla fine degli anni Cinquanta¹⁴. Autore di numerosi contributi sulla storia e la letteratura francese, Revel scrisse insieme all'assistente Franco Izzi una grammatica che occuperà un posto di rilievo nella grammaticografia coeva e che ben rappresenta la tipologia di un manuale di livello universitario. Parimenti, Izzi scrisse dei testi per il pubblico bocconiano a cui si accennerà.

In un secondo momento Silvio Baridon (1918-1983)¹⁵ ed Enea Balmas (1924-1994)¹⁶ approntarono una bibliografia glottodidattica, oltre che di critica letteraria su vari autori

¹⁰ Si veda la commemorazione a cura di Lionello Sozzi (Sozzi, 2004-2006).

¹¹ ASUnimi, Ufficio Personale, Fascicolo Cordié Carlo.

¹² Cordié, 1949: 1.

¹³ Cordié, 1955: VII.

¹⁴ A Revel è dedicata una miscellanea di studi: Aa.Vv.,1965.

¹⁵ Si veda la voce su Wikipedia.

¹⁶ Su Enea Balmas, si veda la miscellanea di studi a lui dedicata: Aa.Vv.,1993.

e movimenti. Baridon elaborò, per l'apprendimento della lingua, delle dispense difficilmente reperibili oggi e anche altri manuali posteriori al periodo considerato. Balmas fu autore di diversi dizionari e di testi avanguardistici per l'insegnamento del francese che segnarono il passaggio agli anni Sessanta.

Per quanto riguarda i programmi, riportiamo qui di seguito due esempi. Il primo è quello del Lettorato francese tenuto da Henri Auréas¹⁷ presso la Facoltà di Lettere e Filosofia della Statale nell'a. a. 1952-53¹⁸:

Programma dettagliato del Corso di Lettorato francese

[il nome del Prof. Henri Auréas è manoscritto]

I° Corso: grammatica – esercizi orali e scritti – pronuncia – lettura – traduzioni – conversazione.

II° Corso: lettura – traduzione di testi francesi e italiani – commento grammaticale e di grammatica storica francese – fonetica – interrogazioni – conversazione.

Libri di testo consigliati:

I° Corso: Lo Martire, *Grammatica francese* (Hoepli - 6ª ed.)¹⁹

II° Corso Teatro francese del Seicento - Poeti e prosatori francesi dell'Ottocento e del Novecento.

Secondo l'orientamento didattico dell'epoca, la grammatica era il filo conduttore dell'insegnamento linguistico che prevedeva, al livello più alto, una riflessione sulla storia della lingua. La traduzione tradizionalmente associata alle parti del discorso non appare solo come tecnica di apprendimento, ma anche come competenza richiesta nei due sensi (*version* e *thème*) soprattutto nella progressione di livello. La lettura, considerata oltre la prima fase di apprendimento dell'associazione tra suoni e lettere, è prevista nel primo corso per affrontare lo studio dei testi letterari. Il dettato, non indicato nel programma, risulta nei *Libretti del Lettorato*²⁰. Un'impronta più pragmatica hanno pronuncia e conversazione di cui i manuali adottati ci forniscono i modelli di insegnamento.

Il secondo esempio è tratto dai *Vademecum dello studente* della Bocconi che, per l'a. a. 1958-59, ci permette di ricostituire un intero percorso di apprendimento della lingua incluse le prove di valutazione. Il programma è quello di Revel:

¹⁷ I *Libretti del Lettorato di Lingua francese* in ASUnimi, consultati per il periodo che va dall'a.a. 1950-51 all'a.a. 1957-58, sono firmati da Henri Auréas.

¹⁸ ASUnimi, *Programma dei corsi*.

¹⁹ Vedi *infra*.

²⁰ ASUnimi, *Libretti del Lettorato*.

Lingua francese

Prof. Bruno Revel

PRIMO CORSO

Scritto: Dettato di media difficoltà, con particolare riferimento alla grammatica generale.

Orale: Tutta la grammatica con particolare insistenza sul sistema verbale. Traduzione di esempi, riferimento alle regole principali.

Conversazione: Lettura e discussione, nella lingua studiata, di un romanzo francese moderno, a scelta.

TESTO: Revel B. - Izzi F.: *Grammatica ragionata della lingua francese*, Milano, 1956²¹.

SECONDO CORSO

Scritto: Dettato, di ordine commerciale.

Orale: Dimostrare la conoscenza, oltre che della lingua, della terminologia commerciale, traducendo oralmente brani di lettere, di documenti contabili, di scritti finanziari.

Conversazione: Rispondere ad una domanda sulla materia di storia francese (1^a parte, fino a Enrico IV).

TESTI: P. A. Jannini, *Corrispondenza commerciale francese*, Milano, 1946²².
B. Revel, *Lineamenti della storia francese*, Parte I, Milano, 1956.

TERZO CORSO

Scritto: Una composizione su tema scelto fra i tre che saranno proposti. Il giudizio verte sulla capacità di esporre in francese un seguito di idee.

Orale: Dimostrare la conoscenza della terminologia commerciale ed economica, riferendosi a tutto un testo di francese commerciale. Traduzione orale e conversazione in materia economica, sociale e professionale.

Conversazione: Risposta esauriente ad una domanda di storia (2^a parte, da Enrico IV in poi). Commento e discussione su un volume di storia (politica, economica, culturale) di Francia, scelti tra quelli proposti in una lista esistente in Biblioteca.

TESTI: P. A. Jannini, *Corrispondenza commerciale francese*, Milano, 1956.
B. Revel, *Lineamenti della storia di Francia* - Parte II, in preparazione, Milano.

²¹ Vedi *infra*.

²² I testi specialistici esulano da questa ricerca.

In questo caso, la grammatica era secondo la consuetudine base fondamentale a cui si aggiungeva complementarmente un insieme di parole. La traduzione era non solo il mezzo di esercitazione ma anche la via attraverso la quale ampliare il vocabolario e passare alla produzione orale e scritta. Il lessico settoriale era introdotto in seconda battuta. La lettura e la comprensione del testo letterario arricchiva la conoscenza della lingua fino a quella che era considerata una piena padronanza. Lettura, scrittura, esposizione orale dei contenuti studiati e conseguente discussione con l'esaminatore erano le competenze richieste. La prova scritta prevedeva il dettato nei primi due anni e una composizione nel terzo, la prova orale la conversazione/discussione sugli argomenti oggetto dei corsi e al livello più alto l'aggiunta della traduzione della lingua settoriale.

2. I LIBRI DI TESTO

La manualistica per il francese utilizzata nelle università negli anni Cinquanta è pubblicata principalmente in Italia, anche se sono adottati o consultati nelle biblioteche diversi testi francesi. Il reperimento dei testi italiani non è sempre facile proprio per il loro carattere di opere minori, conservate oggi in larga misura alla Biblioteca Centrale Nazionale di Firenze e, per la loro circolazione nel contesto milanese, in alcune biblioteche cittadine tra cui la Biblioteca Sormani. Si illustrano qui i risultati della ricerca, suddividendo in modo convenzionale la bibliografia rinvenuta in diverse aree.

2.1. I testi per la grammatica

Riguardo alle “Grammatiche dell'uso”²³, Cordié cita per la bibliografia francese la grande grammatica descrittiva in otto tomi di Jacques Damourette ed Edouard Pichon, *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française* (1930-56), il *Système grammatical de la langue française* di Georges Gougenheim del 1930²⁴, il divulgatissimo *Cours de Grammaire* di Claude Augé pubblicato fin dagli anni Venti in diverse edizioni²⁵, la *Grammaire Larousse du XX^e siècle* del 1936²⁶ e la seconda edizione della *Grammaire raisonnée de la langue française* di Albert Dauzat allora recentissima (uscita nel 1947)²⁷. Sul versante italiano, Cordié segnala alcuni manuali per le scuole medie come la *Grammatica francese teorico-pratica ad uso delle scuole medie* di Carlo Truchi, la cui prima edizione risale al 1920²⁸, il *Corso di lingua francese* di Carlo Pellegrini e Teodora Scharten del 1945²⁹ e un testo indirizzato agli studenti universitari, cioè la *Grammaire française* di Henri Gambier pubblicata da Principato nel 1946³⁰.

Il caso di quest'ultimo autore è significativo per il numero dei libri pubblicati, di cui si riporta qui di seguito un elenco per apprezzarne la varietà:

²³ Cordié, 1955: 37-38.

²⁴ Gougenheim, 1930.

²⁵ Si veda per esempio Augé, 1954.

²⁶ Larousse, 1936.

²⁷ Dauzat, 1947.

²⁸ Truchi, 1920.

²⁹ Pellegrini, Scharten, 1945.

³⁰ Gambier, 1946.

Henri Gambier, *Il verbo francese e la sua fraseologia di uso più comune: esercizi relativi: gallicismi, proverbi*, Fratelli Drucker, Padova, 1913;

Henri Gambier, *Cours de langue française. Première année: Prononciation, orthographe, grammaire, morphologie des mots variables*, 6^e édition, revue et augmentée de nombreux exercices, Longo e Zoppelli, Treviso, 1934;

Henri Gambier, *Cours de langue française. Deuxième année: Morphologie des mots invariables, étude théorique et pratique des verbes; Troisième année: Syntaxe*, 6^e édition, revue et augmentée de nombreux exercices, Longo e Zoppelli, Treviso, 1935, 1936; nona edizione, Canova Treviso (fig.1).

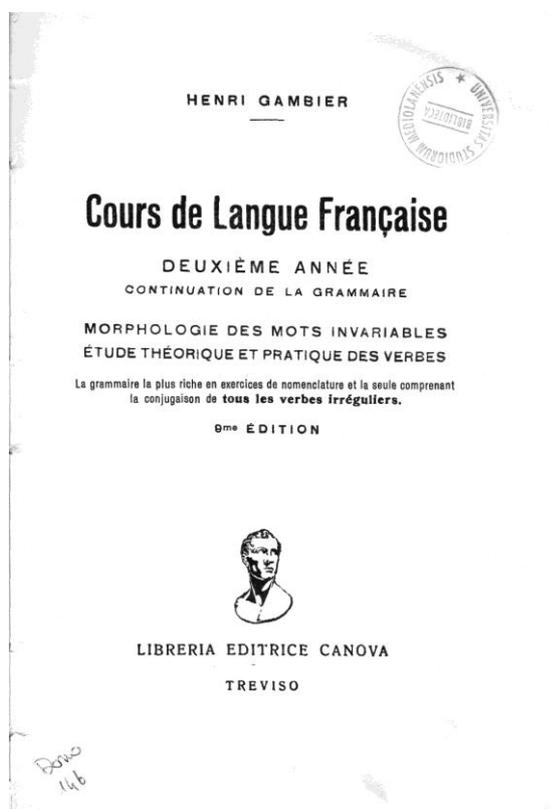
Henri Gambier, *Exercices français de grammaire et de syntaxe* [vol.] 1., *L'article*; [vol.]2., *Le nom.*; [vol.] 3., *L'adjectif qualificatif*; [vol.] 4., *Les déterminatifs*; [vol.] 5.-6., *Le verbe*, La Goliardica, Milano-Venezia, 1949;

Henri Gambier, *Exercices français de grammaire et de syntaxe...*: [vol.] 7.: *Les mots invariables: adverbes, prépositions, conjonctions, interjections*, La Goliardica, Milano-Venezia, 1950;

Henri Gambier, *Orthographe, Exercices, Dictées graduées*, La Goliardica, Milano-Venezia, 1949;

Henri Gambier, *Difficoltà grammaticali sintattiche idiomatiche della lingua francese: duemila esempi pratici con chiave: testo italiano, testo francese*, La Goliardica, Venezia, 1957.

Figura 1.



Agli ultimi due testi è dedicata qualche osservazione nella sezione riguardante l'ortografia e la traduzione-conversazione. Gambier può essere di fatto annoverato tra gli autori di successo per il forte impatto sulla formazione del pubblico di studenti di questa epoca.

Nel programma della Statale riportato sopra, è indicato un manuale tradizionale e comprensivo di esercizi. Si tratta della *Grammatica elementare della lingua francese: Fonetica, morfologia, con temi, dialoghi, letture e vocabolario* di Giuseppina Bontempi Lo Martire, pubblicata da Hoepli nel 1945 e riedita fino al 1980.

D'altro genere è la *Grammatica ragionata della lingua francese* di Bruno Revel e Franco Izzi (Viscontea, Milano, 1956)³¹, poderosa opera di spiegazione della morfosintassi del francese che offre affondi anche storici di fenomeni linguistici di cui gli autori intendono rendere consapevoli gli studenti. Il loro intento didattico si vuole in contrasto con la velocità di acquisizione promossa dal metodo diretto, come affermano in un passo della spiegazione dedicata al Nome:

C'è modo, pertanto, di studiare il francese con una certa intelligenza senza lasciarsi persuadere dei vantaggi iniziali del famigerato metodo diretto. Uno studio sistematico risponde egregiamente a quella spinta al sistema, che conferisce struttura e articolazione alla lingua³².

Nella conclusione dei due tomi gli autori ribadiscono la loro posizione sulla necessità di un approfondimento del sistema composto da elementi interagenti fra loro e non solo per l'uso che se ne fa. Tradurre e comporre sono attività strettamente connesse a questa conoscenza universitaria delle diverse questioni:

L'orientamento metodologico è stato sempre quello di dare, della lingua francese, l'interpretazione più aderente alla realtà interiore della lingua stessa: non solo i fatti quali si presentano all'immediata considerazione di chi li analizza, ma quali sembrano essere nei motivi che li provocano: una lingua è in continuo progresso e il compito del grammatico è anche quello di fare il punto sulla fase attuale di questo progresso. Senza questa analisi, che è appunto indagine dell'essenza intima del tessuto di una lingua, è difficile impadronirsene in modo sicuro e duraturo; e il desiderio di dare allo studente la coscienza di ciò che realmente fa quando traduce o quando compone è stato il fondamentale motivo che ha dato avvio alla "Grammatica ragionata"³³.

Un altro esempio di grammatica, anche se al di fuori del mondo universitario lombardo, è quello di una dispensa di provenienza pisana che, per la rarità di questo tipo di materiale, contiene indicazioni preziose. Il corso trascritto è quello di Valfrido Breccia: *Avviamento allo studio della Lingua francese*, Appunti raccolti da Silvia Rastelli Tagliavini. Anno accademico 1956-1957, Università degli studi di Pisa. Facoltà di lingue e letterature straniere, Goliardica (Tip. Felici), Pisa, 1957, in cui fonetica, morfologia e sintassi costituiscono le basi per lo studio della lingua.

³¹ Revel, Izzi, 1956.

³² *Iv.* I, 5.

³³ *Iv.* I, 187.

2.2. I testi per la fonetica

La fonetica è la prima parte affrontata in molti libri di testo al fine di fornire le regole per la pronuncia per la quale non si fa ancora uso dell'Alfabeto Fonetico Internazionale. Nella dispensa appena citata, quella del corso di Breccia, la corrispondenza fono-grafica del francese è propedeutica allo studio della grammatica, ovvero alla lingua descritta sul piano teorico attraverso le parti del discorso che coincidono con lo stesso sillabo del corso impartito e la scansione degli esercizi. L'insegnamento dei fonemi è strettamente legato non solo all'abilità del parlato ma anche della lettura fin dalle primissime lezioni.

Oltre agli studi storici tra cui quelli di Pierre Fouché pubblicati dal 1952³⁴, esistono sul mercato francese alcuni manuali pratici citati da Cordié. Sono libri risalenti al primo Novecento le cui ristampe circolano agli inizi degli anni Cinquanta:

Maurice Grammont, *Traité pratique de prononciation française*, Delagrave, Paris, 1914, ristampa del 1951;

Philippe Martinon, *Comment on prononce le français: traité complet de prononciation pratique avec les noms propres et les mots étrangers*, Larousse, Paris, 1913, ristampa del 1949;

Philippe Martinon, *Comment on parle le français: la langue parlée correcte comparée avec la langue littéraire et la langue familière*, Larousse, Paris, 1927, ristampa del 1950.

Nei corsi di Statale e Bocconi si utilizzano tuttavia le dispense dei docenti, come nel caso pisano. Interessante per il formato (63 cm x 43 cm) è la *Tavola riassuntiva della fonetica francese e dell'uso delle preposizioni* di Franco Izzi (fig. 2), commercializzata da Viscontea (Pavia-Milano, s.d. [acquisita dalla Biblioteca Sormani il 15 gennaio 1959])³⁵. Una volta aperta e distesa o affissa (trattasi di un 'poster' piegato in diverse parti), la schematizzazione permetteva di disporre di uno sguardo d'insieme sulla pronuncia delle lettere e dei loro raggruppamenti, descritti in italiano con esempi in francese.

Lo spazio dedicato all'unico intervento dell'autore sotto forma di testo fornisce alcune precisazioni sulle unità di lavoro, come per esempio sulla sillaba che è di diverso conteggio all'orale e allo scritto:

Premessa

Dal punto di vista della fonetica, gli elementi che particolarmente contano nel linguaggio francese sono la frase e la sillaba: la frase perché il legamento delle parole pone in primo piano il valore ritmico dell'assieme; la sillaba perché costituisce un'unità compiuta in cui le lettere si comportano indipendentemente dalle sillabe che precedono o che seguono. La parola in se stessa, quindi, ha valore limitato e l'analisi dei suoni se ne occupa dalle lettere di ciascuna sillaba. Sotto questo aspetto meritano uno studio particolare i nomi propri e, in minor misura, quelli scientifici e quelli che provengono da altra lingua, antica o moderna. Ma sia perché l'esame di

³⁴ Fouché, 1952.

³⁵ L'esemplare consultato è quello conservato alla Biblioteca Sormani [VAR.M VAR.5239]. Sul verso del poster sono riportate schematicamente le preposizioni.

questi appesantirebbe lo studio, sia perché il loro uso non è frequente nei corsi delle nostre scuole, si rimanda l'allievo alla consultazione, volta per volta, di un buon dizionario che pone tra parentesi la pronuncia di quelle parole. È pur vero che spesso lo scolaro non riesce ad avvertire la provenienza straniera di un vocabolo: l'intervento dell'insegnante sarà allora la guida migliore.

Ciò premesso, nel determinare la presenza di una regola, si badi in primo luogo a isolare le sillabe, tenendo presente che le norme sulla scomposizione sono in francese le medesime che in italiano. Soltanto la *s* seguita da una consonante non vi resta unita e la consonante stessa inizia la sillaba che segue.

Si ricordi che l'accento circonflesso esige che si pronunci un po' allungata la vocale su cui è posto³⁶.

Figura 2.

V O C A L I S O L E					L I	
a) V O C A L I S O L E					b) V O C A L I I N C O M B I N A Z I O N E	
VOCALIA	DETERMINAZIONE DEL SUONO	DESCRIZIONE DEL SUONO	CASI IN CUI SI EFFETTUA	ECCEZIONI	SUONI REGOLARI	ECCEZIONI
A	Comune (1)	Suono di <i>a</i> italiana (2)	In ogni caso, purchè non sia seguita da <i>m</i> o <i>n</i> con cui formi sillaba.	è muta in août - agosto toast - brindisi	ai - è aperta ay - èi (4) au - è chiusa	ai, finale di verbo al tempo futuro o passato remoto si legge e stretta, ai, si legge e semimuta in falsant e derivati.
	1 Comune (1)	Suono di <i>a</i> italiano in «spesso»	a) seguita da consonante (escluse <i>m, n</i>) nella stessa sillaba, b) nei monosillabi: mes, tes, cos, des, les, c) nelle forme verbali: tu es, il est,		ei - è aperta ey - èi (4) eu - è (6)	
E	2 acute	Suono di <i>e</i> italiano in «remo»	a) segnata con accento acuto (^) b) seguita da <i>s, t, r, x</i> in fine di parola.			eu, nelle voci del verbo avoir si legge u francese (6).
	3 aperto	Suono di <i>e</i> italiano in «tasto»	segnata con l'accento grave (`)			
	4 allungato	Suono di <i>e</i> italiano in «ferro»	segnata con l'accento circonflesso (^)			
	5 fluttuante	In questo caso la <i>e</i> è muta e non si fa sentire, o è semimuta e dà un suono sordo (5) (6)	In ogni caso non contemplato ai suoni 1-2-3-4, purchè non sia seguita da <i>m</i> o <i>n</i> con cui formi sillaba.	è sempre semimuta nei monosillabi <i>ne, de, ce, te, le, se, je</i>		
I	Comune (1)	Suono di <i>i</i> italiana	In ogni caso purchè non sia seguita da <i>m</i> o <i>n</i> con cui formi sillaba.			
O	1 chiusa	Suono di <i>o</i> nella parola «Roma» (2)	A) in fine di parola B) davanti a consonante muta finale C) davanti a <i>s</i> seguita da vocale.		oi - ua oy - uoi (4) oe - ua e in ogni altro caso ou - u italiana	oi si legge o nelle parole: oignon (cipolla) encoignure (angolo) poignée (pugno) e qualche altra.
	2 aperto	Suono di <i>o</i> nella parola «Storia»	In ogni altro caso purchè non sia seguita da <i>m</i> o <i>n</i> con cui formi sillaba.			
U	comune	Suono di <i>u</i> lombarda (6) (2)	In ogni caso, purchè non sia seguita da <i>m</i> o <i>n</i> con cui formi sillaba.			
Y	comune	Suono di <i>i</i> italiana (2)	In tutti i casi, purchè non sia seguita da <i>m</i> o <i>n</i> con cui formi sillaba.			

³⁶ Izzi, s.d. [1959?]: recto.

Si deduce da queste righe che la tavola era destinata agli studenti che muovevano i primi passi nell'apprendimento della lingua francese e che ricorrevano inevitabilmente alla loro lingua madre per imparare regole ed eccezioni con le particolarità dei nomi propri e di parole provenienti da altre lingue. Come si deduce dal titolo del primo manuale di Martinon citato (*Comment on prononce le français: traité complet de prononciation pratique avec les noms propres et les mots étrangers*), questa esigenza era particolarmente avvertita come problematica nel caso dello studio condotto in autonomia³⁷. Nelle descrizioni, lo studente è considerato non solo quando messo di fronte alle difficoltà che deve sormontare ma anche per una sua caratteristica personale legata a quel che l'autore definisce 'gusto':

Il legamento è una delle risorse più delicate della lingua francese e l'allievo deve abituarsi a sentirne il valore non solo nella formale applicazione della regola ma anche nel processo educativo del suo gusto³⁸.

Il fenomeno della *liaison* va in questo caso al di là delle regole che effettivamente non ne stabiliscono in modo unico la sua realizzazione, dipendente anche dal registro linguistico su cui si riflette sempre di più in una prospettiva glottodidattica proprio in questo periodo.

2.3. I testi per l'ortografia

Per l'ortografia, oltre al lavoro in due volumi di Charles Beaulieux, *Histoire de l'orthographe française* (Champion, Paris, 1927), è un altro libro di Gambier in uso nelle università ad essere indicato da Cordié. Si cita qui nella sua terza edizione: Henri Gambier, *Orthographe. Exercices. Dictées graduées. Toutes les difficultés orthographiques et grammaticales sous les yeux*, troisième édition (La Goliardica, Milano-Venezia, [1949]). Nelle osservazioni introduttive, l'autore imputa gli errori di ortografia a un'estesa classe di scriventi, sollevandone tuttavia i più sanzionati – gli studenti appunto – dall'idea ritenuta errata di detenere un primato negativo:

Il est très difficile d'écrire correctement le français, autrement dit on n'évite pas facilement les fautes d'orthographe ou de grammaire. Tout le monde fait des fautes en français. Les rois de France, ou des empereurs, en ont fait; les Académiciens en font parfois, les professeurs plus souvent qu'on ne pense, et même les élèves, les seuls à qui on ne pardonne pas d'en faire. C'est surtout à ces derniers que j'adresse ce petit livre. Ils ont des règles fixes, ou à peu près, pour vaincre les difficultés de la grammaire; mais comment aplanir celles de l'orthographe? Il n'y a qu'un moyen, l'exercice³⁹.

Indica poi la tecnica per superare questa difficoltà che consiste nel leggere e scrivere in più occasioni le parole contenenti le più difficili ripartizioni di lettere, riportate a mo' di esempio:

³⁷ Sull'insegnamento della fonetica, si veda tra i numerosi studi Galazzi, 2002.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Gambier, 1949: 3.

Il faut faire appel à la mémoire visuelle des élèves en leur mettant sous les yeux les mots les plus difficiles, les familles ou groupes où on rencontre les mêmes anomalies, fixer ensuite ces mots dans des propositions qu'ils pourront lire et relire ou se faire dicter et redicter. Ils arriveront ainsi à se familiariser avec les h et les y, les ex, exc, exs, les f et les ph, les t et les th, avec les consonnes simples et les consonnes doubles⁴⁰.

Una ben scarsa fiducia nutre invece nell'ausilio dell'etimologia, che risulterebbe utile solo a pochi:

Le recours à l'étymologie ou aux racines ne sert jusqu'à un certain point, il n'est d'ailleurs qu'à la portée d'un petit nombre⁴¹.

In conclusione, Gambier presenta un calcolo che tiene conto del vocabolario dell'intera lingua più di quello che uno studente o un locutore utilizza quotidianamente:

N'oublions pas que si vingt ou trente mille mots de la langue française ne présentent aucune difficulté, on hésitera toujours, dans la pratique, sur les quelques milliers de mots dont se compose ce petit opuscule qu'on peut lire un peu tous les jours et qu'il sera toujours facile, en tout cas, de consulter⁴².

2.4. *I testi per la traduzione*

Il tradizionale esercizio di traduzione praticato a partire dal singolo vocabolo ed esteso via via alla frase e al testo è presente in moltissimi manuali. Si illustrano di seguito esempi di libri concepiti integralmente in ottica traduttiva, basati sull'analisi contrastiva che è tappa ritenuta necessaria per progredire nella conoscenza della lingua straniera e nel passaggio alla produzione scritta e orale.

Cordié indica il prontuario di Onello Onelli, *Scogli del francese moderno* (Al pescatore di luna, Roma, 1952) (fig. 3). Nell'introduzione, l'autore esordisce con il constatare la prevedibilità dell'errore dovuto ai falsi amici, da insegnare dopo l'apprendimento della grammatica:

Non si commettono errori inediti.

Nel corso della sua carriera, ogni professore ha sottolineato migliaia di volte l'eguale "depuis" messo per "di poi", lo stesso "pourtant" al posto di "pertanto", e così via.

Né riesce difficile seguire il processo mentale che, da "pertanto", conduce quasi fatalmente a "pourtant"!

Dopo assimilata la grammatica, prendete confidenza con questo elenco delle false similitudini tra l'italiano ed il francese.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Iv.* 4.

Cade chi non ha veduto l'ostacolo. Messi in guardia, lo avreste saltato o, per lo meno, scansato⁴³.

L'obiettivo del libro è quello di rendere lo studente consapevole del problema ed evitare così di soccombere.

Figura 3.



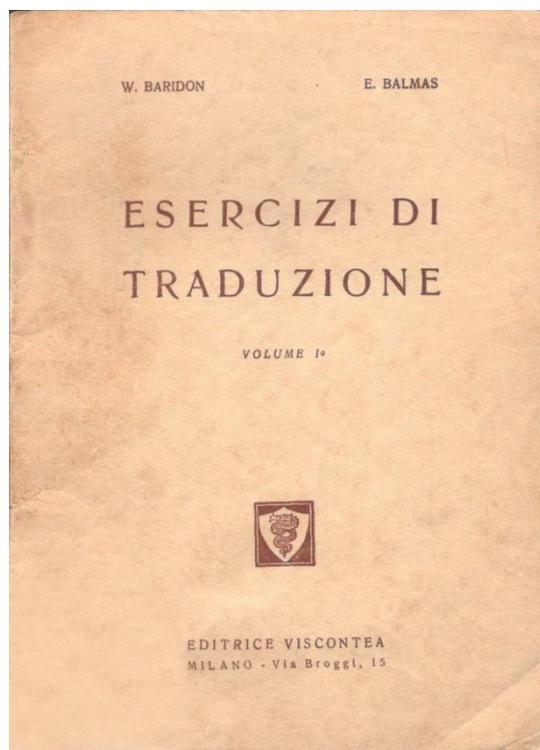
Un libro di testo caratterizzato da un'ampia progressione di livello è quello in due volumi di Silvio Baridon ed Enea Balmas intitolato *Esercizi di traduzione* (Viscontea, Milano, 1955-56) (fig. 4). Nella premessa al primo volume vertente sulla traduzione di frasi sono forniti gli obiettivi:

si è mirato a sviluppare in maniera completa ogni argomento, svolgendo in dettaglio tutte le difficoltà possibili, così da offrire per ogni singolo capitoletto, che corrisponde ad una "parte del discorso", un panorama completo delle applicazioni grammaticali previste e prevedibili [...] la raccolta stessa non è di per sé legata ad un testo grammaticale né forzosamente ad un processo rigido e personale di insegnamento ma, proprio come sua più intima caratteristica, riconosce il potersi e sapersi adattare alle necessità più varie, ai metodi didattici più diversi, alle condizioni di preparazione più disparate, appunto in quanto mira a confermare sul

⁴³ Onelli, 1952: *Introduzione* (3 n.n.).

terreno della pratica applicazione le conoscenze grammaticali dei discenti, base ineliminabile di una completa e perfetta conoscenza della lingua⁴⁴.

Figura 4.



Il secondo volume risponde alla stessa scelta metodologica, in cui ancora la grammatica è l'asse portante dell'insegnamento che ha come unità il testo:

Una scelta di brani – per ora pubblicata in volumetto separato – completa la nostra raccolta. Si è preferito riunire nei passi in questione, oculatamente scelti, pur senza riferimento esplicito, tutte le difficoltà sintattiche, che un eccessivo frazionamento avrebbe reso fastidiose: questa breve antologia, nella sua innegabile e voluta severità, è il completamento logico degli esercizi, in quanto si propone di sviluppare nello studente una tecnica personale della traduzione e rappresenta quindi il punto di arrivo dello studio grammaticale⁴⁵.

Tra i libri del prolifico Gambier, le *Difficoltà grammaticali sintattiche idiomatiche della lingua francese. Duemila esempi pratici con chiave. Testo italiano - testo francese* (La Goliardica, Venezia, 1957⁴⁶) sono dedicate ad esercizi di traduzione di frasi in cui sono presenti aspetti contrastivi su varie parti nelle due lingue. Nella “Nota dell’Autore”, Gambier mette in evidenza il problema della somiglianza tra di esse, in quanto derivanti da una ‘madre’

⁴⁴ Baridon, Balmas, 1955-56: I, 5-6.

⁴⁵ *Iv.* II, 6.

⁴⁶ Nel colophon è segnalato come di “prossima pubblicazione” il secondo volume.

comune. Gli esercizi proposti sollecitano l'attenzione prima di tutto visiva dello studente che è invitato a tradurre, tenendo conto di quanto è stato evidenziato tipograficamente come una differenza da memorizzare per evitare errori:

Questa affinità offre certamente un vantaggio iniziale per una rapida conoscenza che si può definire “passiva”, un vantaggio che viene pagato a caro prezzo non appena si passa alla conoscenza “attiva”, assolutamente indispensabile, che richiede uno studio comparativo, “studio sì bello”, diceva il Tommaseo, accurato, metodico delle due lingue figlie della stessa madre. È quindi necessario che, per ogni parte del discorso – dall'articolo alle parole invariabili – esempi dedotti dalla lingua viva di ogni giorno e raccolti in numerosi esercizi, indichino il modo corretto di esprimersi nello scrivere come nel parlare.

Così abbiamo scelto chiari e numerosi esempi, moltiplicando i caratteri in “neretto” e in “corsivo” per meglio mettere in rilievo le divergenze fra le regole, dell'una e dell'altra lingua. La memoria visiva nel gioco delle analogie e delle discordanze “a fronte”, come la memoria uditiva nel conversare, sono certamente di grande aiuto alla vera memoria intellettuale esercitata da un precedente studio delle regole, ripetutamente ricordate dagli esempi e corredate da copiose note spiegate⁴⁷.

Si riporta qui un esempio del procedimento e di una delle “note spiegate” a cui accenna l'autore:

Il cenciaiuolo compera stracci, abiti usati, libri usati e ferro vecchio.

Le chiffonnier achète des chiffons, des vieux habits, des livres d'occasion et de la ferraille (p. 97-98 ex 40 n. 5) (1).

(1) Dans les rues des villes de province, le chiffonnier crie: “Peaux de lapin, peaux, chiffons, ferraille à vendre”...Tous les petits marchands ambulants ont un “cri” particulier; mais la publicité moderne (affiches, journaux, radio) en a diminué beaucoup le nombre. On ne crie plus que des objets de mince valeur, de la camelote vendue par des camelots, des gagne-petit⁴⁸.

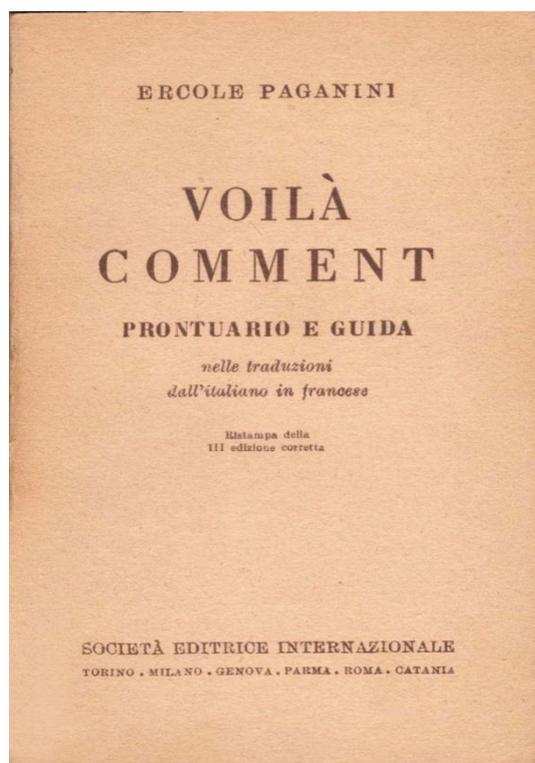
Come si può constatare, il libro ha un valore documentario, oltre che glottodidattico, proprio per la scelta delle frasi riferite alla realtà contemporanea.

Per quanto riguarda i prontuari basati sulla traduzione, Cordié indica due libri che si differenziano dai precedenti. Il primo, per cronologia, è quello di Ercole Paganini intitolato *Voilà comment. Prontuario e guida nelle traduzioni dall'italiano in francese* (SEI, Torino, 1941; ristampa 1954) (fig. 5). Il volumetto fornisce in ordine alfabetico tutte le parole “grammaticali” o “lessicali” che si traducono in più modi o prevedono un'imprescindibile articolazione delle regole. Nella *Prefazione* al centro della riflessione è l'apprendente alle prese con la traduzione in un contesto privato in cui non può ricorrere all'aiuto dell'insegnante, né sembrerebbe peritarsi di consultare libri più impegnativi dove andare a cercare la soluzione al problema che gli si può presentare:

⁴⁷ Gambier, 1957: 3-4.

⁴⁸ *Ivi.* 35, es. 40, n. 5.

Figura 5.



Questo libro sarebbe inutile, se ogni scolaro fosse abituato a riflettere sempre su tutto quello che fa. Ma siccome ciò non è mai avvenuto e, purtroppo, non avverrà mai, così anche questo libro ha la sua utilità.

Quante volte lo scolaro si trova davanti a parole che non sa come tradurre! Si ricorda confusamente che lì deve essere applicata una regola, ma non sa quale sia. Ebbene il suo *Voilà Comment* gliela richiama. Altra volta l'alunno resta dubbioso se usare una parola o un'altra; ed ancora il suo prontuario lo aiuterà a sciogliere con sicurezza il dubbio.

Il libro adunque non è né una grammatica né un riassunto di grammatica, ma è il consigliere fedele e sicuro che supplisce il professore, quando questi non è con lo scolaro. Del resto basta dare un semplice sguardo ad una pagina qualunque per comprendere lo scopo a cui mira il volume⁴⁹.

Un esempio delle voci che vi si trovano può essere la prima di tutte, quella dedicata alla preposizione *a*:

A.

1) Viene dopo altre preposizioni come: *sopra, sotto, davanti*, ecc.? Sopprimilo. Cerca queste preposizioni.

2) a...a ripetuto? Sopprimi il primo a. Es. *Nous sortîmes deux à deux* (a due a due).

⁴⁹ Paganini, 1954: 3.

- 3) Sta davanti ad infinito e viene dopo un verbo indicante moto reale? Sopprimilo. Cerca questi verbi.
- 4) Nelle espressioni: *alla settimana, al giorno, al mese*, ecc., traduci *a* e l'articolo con il solo *par*. Cerca queste espressioni.
- 5) Viene dopo i verbi: *affrettarsi, avvicinarsi, consigliare*? Traducilo con *de*. Cerca questi verbi.
- 6) È davanti all'infinito narrativo? Traducilo con *de*. Es. *E gli adulatori giù ad applaudire = Et flatteurs d'applaudir*.
- 7) In ogni altro caso = \tilde{a}^0 .

Come si nota, la lista fornisce soluzioni immediate facilmente individuabili e commentate in italiano, evidentemente basate sugli errori commessi più comunemente da locutori italofofoni.

Il secondo prontuario cui ci riferiamo è quello di Agostino Severino intitolato *Parliamo francese: manuale di conversazione* (Le lingue estere, 1943). Quest'ultimo testo è riedito più volte sulla scorta del successo riscosso presso gli utenti. Nell'edizione del 1957 presso la casa editrice fiorentina Valmartina, si legge in apertura come nacque questo tipo di libro ispirato ad una lingua viva o quanto meno contraria a una certa pedanteria:

Quando l'editore mi parlò, con cordialità d'amico, della nuova collana di volumi ch'egli vagheggiava d'offrire a quanti desideravano, in Italia, di acquistare una prima conoscenza delle lingue straniere, mi tracciò anche il piano, ch'io ho seguito fedelmente nel dettare il testo italiano dei volumi che, con titoli diversi e curati da cultori delle varie lingue, vedono via via la luce: essi hanno, nella copiosa produzione di siffatti libri divulgativi, una linea caratteristica e una loro originalità, che li fa graditi e utili. Utili, perché nel vivo del dialogo danno un abbondante terminologia e avviano alla formazione di frasi e periodi per l'ordinario discorso; graditi, perché non ripetono lo stucchevole fraseggiare dei cosiddetti manuali di conversazione. La grammatica, ridotta all'essenziale, invoglia ad uno studio sistematico e completo⁵¹.

Ed è effettivamente la lingua dell'uso che si trova in questo volumetto che aveva per obiettivo la conversazione, assunta anch'essa come una competenza da sviluppare mediante un processo traduttivo non necessariamente sottostante a un sapere grammaticale a livello teorico.

2.5. I testi per il lessico

Per l'apprendimento del lessico e soprattutto di parole di registro familiare, Cordié indica un libro di inizio secolo: Francesco Grimod, *Nomenclatura delle lingue francese e italiana* (Giusti "Biblioteca degli studenti", Livorno, 1914). In sintonia con i principi del

⁵⁰ *Ivi*: 5-6.

⁵¹ Severino, 1957: *Prefazione*.

metodo diretto, l'autore propende per un procedimento induttivo di insegnamento della grammatica nella prima fase di apprendimento della lingua che comporta necessariamente lo studio di parte del lessico:

Che nell'insegnamento di una lingua lo studio della grammatica non debba mai andare scompagnato da quello del lessico, ma anzi la grammatica, almeno per le lingue parlate, debba nei primi anni impararsi praticamente, induttivamente, per via di molteplici esempî raccolti dalla conversazione e dalla lettura, è un principio didattico, di cui sono ormai convinti quanti attendono all'insegnamento linguistico. Solo nelle classi superiori e quando il discente già possenga un ricco corredo di vocaboli e di frasi e sia in grado di servirsene, potrà la grammatica divenire oggetto di uno studio sistematico, e dovrà sempre, per chi voglia penetrare nell'intima struttura e nello spirito di una lingua⁵².

Grimod si rifà al modello di Bréal per la classificazione delle parole latine e a quello di Bossert per quelle tedesche. L'insegnante guiderà lo studente nell'elaborare frasi sempre più complesse fino a formare un testo con le parole apprese:

Un illustre filologo francese, che è pure un acuto pedagogista, Michel Bréal, fece parecchi anni or sono questo lavoro per il latino, nei suoi tre volumi: *Les mots latins groupés d'après le sens et d'après l'étymologie* (Paris, Hachette) e sulle sue tracce il Bossert compose: *Les mots allemands groupés etc. etc.* In forma molto più modesta, ma ispirandomi allo stesso concetto, ho ordinato in venti capitoletti le parole e le frasi francesi più usuali e dell'uso corrente, raggruppando, intorno ad ogni sostantivo, i verbi e avverbi che più di frequente gli si accompagnano. Per ogni gruppo di parole, il maestro insegnerà a formare dapprima semplici proposizioni, poi frasi più complesse e infine, quando gli scolari già conoscono un certo numero di parole su un determinato argomento, brevi descrizioni, prima a voce poi per iscritto⁵³.

Il tema è l'esercizio finale all'interno di un particolare ambito:

Così dopo i primi quattro mesi o cinque mesi gli scolari devono essere in grado di svolgere, brevemente e semplicemente s'intende, temi come questi: Senza uso dizionario.... Ma classe – Ma journée...

Nella città
Alla stazione
Alla posta
Al teatro
In una chiesa
Al palazzo di giustizia ecc.⁵⁴

⁵² Grimod, 1914: V.

⁵³ *Ibid.* VI.

⁵⁴ *Ibid.*

Il libro di Grimod, autore anche di un dizionario bilingue, prefigura gli studi sul lessico che porteranno all'elaborazione del noto *Français fondamental* suddiviso nei cosiddetti *centres d'intérêt*.

Il libro di testo intitolato *Francese elementare* e poi *Francese Fondamentale* di Enea Balmas pubblicato a Milano da Goliardica nel 1960 attesta invece l'arrivo in Italia delle liste del noto *Français élémentaire* o *Français fondamental* di cui si ricordano solo alcuni dati quantitativi⁵⁵. Da un'indagine condotta per la prima volta su un *corpus* di testi orali (275 conversazioni spontanee) di 312.135 parole, raccolto tramite registrazione, fu stabilita una gradazione lessicale e grammaticale dei termini e dei costrutti più ricorrenti. L'esito della ricerca fu pubblicato nel 1954 in due liste, designate appunto con il titolo di *Français fondamental*, bipartite in primo e secondo grado: il *Français fondamental premier degré* costituito da 1475 parole, il *Français fondamental second degré* da 1609.

Nella premessa del suo libro, Enea Balmas rende conto di questa ricerca:

Il *Francese Elementare* è il corrispondente francese del *Basic English*. Messo a punto da una commissione, nominata dal Ministero dell'Educazione Nazionale francese, formata da linguisti, psicologi e sociologi, e diretta da due eminenti professori, Gougenheim e Sauvageot, esso è stato concepito come uno strumento pratico per la diffusione della lingua francese. Le 1300 parole di cui risulta composto – circa 100 in più di quelle che, si dice, formassero il vocabolario di Racine – sono state scelte in base all'esperienza, fondandosi cioè sulla frequenza con la quale esse ricorrono nella lingua parlata: esse rappresentano il patrimonio *indispensabile* e *sufficiente* per una prima conoscenza del francese, che rende possibile esprimersi in una lingua non artificialmente semplificata e snaturata, ma nel linguaggio corrente, quale esso è quotidianamente usato da milioni di uomini, per esprimere le esigenze fondamentali della vita.

Il testo che presentiamo è un primo tentativo (nel senso che altri ne seguiranno) di utilizzare questo inestimabile strumento messo ora a disposizione di quanti si trovano nella necessità di apprendere rapidamente la lingua francese. Esso comporta una parte metodica, ed una parte teorica (il vocabolario base propriamente detto)⁵⁶.

Descrive anche il contenuto delle trenta lezioni, fornendo così un raro esempio di sillabo:

Ciascuna delle trenta lezioni che costituiscono la prima parte è suddivisa in quattro momenti:

- un *testo*, opportunamente scelto e accuratamente graduato. Può essere utilizzato per la lettura, il dettato, l'apprendimento mnemonico, l'insegnamento pratico della grammatica, la ricerca delle forme di struttura, e per ogni altra forma, anche la più elevata, di studio e di riflessione sul fenomeno linguistico (etimologie, evoluzione semantica, grammatica storica), a discrezione dell'insegnante;
- una parte *lessicale*, che raggruppa le parole del francese elementare riscontrate nel testo, ed altre che a esse si apparentano, per nesso logico o

⁵⁵ Si veda Gougenheim, Rivenc, Michéa, Sauvageot, 1956. Rimandiamo per la parte critica solo a Cambiaghi, Bosisio, 2003.

⁵⁶ Balmas, 1960: 1.

morfologico. Da utilizzare anzitutto per l'apprendimento mnemonico; ma altresì per lo studio di omonimi e sinonimi, delle famiglie di parole, e così via;

- una parte *grammaticale*, che puntualizza, in modo estremamente schematico, un argomento di grammatica. Da utilizzare non in sostituzione della grammatica tradizionale, ma per un rapido riepilogo delle nozioni essenziali;

- un *gruppo di gallicismi*: per lo studio mnemonico e in vista di un progressivo allargamento del patrimonio fraseologico a disposizione del discente.

Le trenta lezioni hanno lo scopo di fare assorbire gradualmente il francese elementare, integrando il nudo corpo delle 1.300 parole con un corredo di nozioni teoriche (grammatica) e pratiche (forme di struttura, gallicismi), che trasformino il puro e semplice vocabolario in un vero e proprio linguaggio. Il presente testo è dunque concepito per la scuola, e vuole essere uno strumento da cui solo l'insegnante potrà far scaturire la potenziale efficacia⁵⁷.

Sappiamo che il libro era adottato e utilizzato dagli assistenti in Bocconi⁵⁸.

2.6. I dizionari bilingui

Nel repertorio del Cordié qualche paragrafo è dedicato ai dizionari bilingui correntemente consultati. Il primo ad essere citato è quello di Candido Ghiotti, *Vocabolario scolastico italiano-francese e francese-italiano*, 133^o rist. della prima refusa e accresciuta secondo gli intendimenti dell'Autore da Antonio Chanoux (Petrini, Torino, 1951). Il formato minore è vivamente sconsigliato:

Questo strumento di lavoro è di solito molto usato – per ragioni economiche e scolastiche – nella sua riduzione, per altro da non sempre seguire, per la sua esiguità, da parte di studenti universitari: *Il Piccolo Ghiotti. Vocabolario italiano-francese e francese-italiano*, edizione ridotta del vocabolario scolastico di Candido Ghiotti, rifuso e accresciuto secondo gli intendimenti dell'Autore da Antonio Chanoux, 26^a ristampa (1951)⁵⁹.

Gli altri bilingui citati sono quelli di Augusto Caricati, *Vocabolario italiano-francese e francese-italiano, ad uso delle scuole secondarie*, pubblicato fin dal 1896 e giunto all'edizione indicata del 1952⁶⁰, di Francesco Grimod, *Vocabolario italiano-francese e francese-italiano*, nell'edizione del 1949, di Giorgio Calogero, *Vocabolario italiano-francese e francese-italiano*, nell'edizione del 1948 e di Gaetano Darchini, *Dizionario italiano-francese e francese-italiano*, nella nuova edizione ampliata e aggiornata da Lucifero Darchini nel 1951. Di quest'ultimo Cordié loda il numero dei lemmi, oltre 144.000, e la cura della terminologia registrata:

⁵⁷ *Iv.*: 1-2.

⁵⁸ Si legge nel libro questa nota dell'autore: «Questo testo è stato messo a punto grazie all'opera di un gruppo di nostri collaboratori (Biancamaria Comini, Silvana Repossi, Clara Cova, Paolo Ticinelli, Dante Ughetti), che ci piace ricordare, e ringraziare, qui», Balmas, 1960: 2.

⁵⁹ Cordié 1955: 52. Si vedano su questi dizionari Merger, 2013 e Tallarico, 2013.

⁶⁰ Su questo dizionario, si veda Lillo, 2013.

La parte più notevole è forse quella relativa alla terminologia tecnica e scientifica moderna; per la pronuncia italiana si seguono i segni adottati dal Petrocchi; in più si menzioni il fatto che questo vocabolario, secondo le sue premesse, riporta le locuzioni cui una parola può dar origine, nonché le frasi idiomatiche e i proverbi ad essa relativi, e indica quando la preposizione retta da un verbo o da un aggettivo è diversa nelle due lingue. Inoltre riporta gli accenti tonici per ausilio alla pronuncia⁶¹.

Segnala anche l'edizione tascabile allo scopo di avvertire lo studente riguardo a questa seconda edizione che non deve essere confusa con la maggiore.

In ultimo cita il *Dictionnaire moderne Italien-Français et Français-Italien* di Pierre Rouède del 1949 (fig. 6)⁶², considerato tra le opere lessicografiche più aggiornate. Nella *Préface* del dizionario è riportato il tentativo di registrare le parole nuove in tante branche del sapere:

Le présent ouvrage est une refonte du dictionnaire français-italien et italien-français Lacombe et Rouède, auquel le public, pendant plus de trente ans, a maintenu une faveur qui ne s'est jamais démentie, mais une refonte si étendue qu'on peut parler d'une œuvre nouvelle, dont les caractéristiques ne manqueront pas de sauter aux yeux dès l'abord. La tendance essentielle est ultra-moderne, l'auteur ayant pu largement s'assurer que ce genre d'ouvrages ne vieillit que trop vite, si même ils ne sont pas déjà un peu vieux au moment de leur publication, bon nombre de lexicographes se bornant à recueillir uniquement les mots déjà enregistrés par leurs prédécesseurs. Une méthode différente ne peut qu'avoir son intérêt. Depuis trente ans des centaines de mots ont surgi dans les deux langues, nés dans tous les domaines qui se créaient tout juste au début du siècle, automobilisme, aviation et tous les genres de sport. Les guerres, les révolutions politiques n'ont pas manqué non plus de faire éclore leurs vocabulaires spéciaux. La médecine s'est enrichie des vitamines, et la physique des électrons, neutrons et protons. Ces différents vocables font partie intégrante désormais des deux langues et il était indiqué de les récapituler, au moins les plus usités⁶³.

Cordié lamenta tuttavia la mancanza di un dizionario ancora più completo:

Si può chiudere questa parte, confessando che da più anni – e particolarmente dal secondo dopoguerra, largamente influenzato dall'attività radiofonica e dalle discussioni della stampa politica e sportiva – si desidera un nuovo dizionario italiano-francese e francese-italiano che rechi i neologismi più in uso e indichi efficacemente “quanto è vivo e quanto è morto” nel lessico dei due idiomi. Soprattutto si desidera che nuovi dizionari siano fatti su spogli originali e su lessici particolari, dato lo sviluppo delle due lingue nel secolo XX, laddove si osserva da alcuni critici come anche le pubblicazioni più recenti siano compilate su precedenti lavori con prevalente interesse letterario e non tecnico⁶⁴.

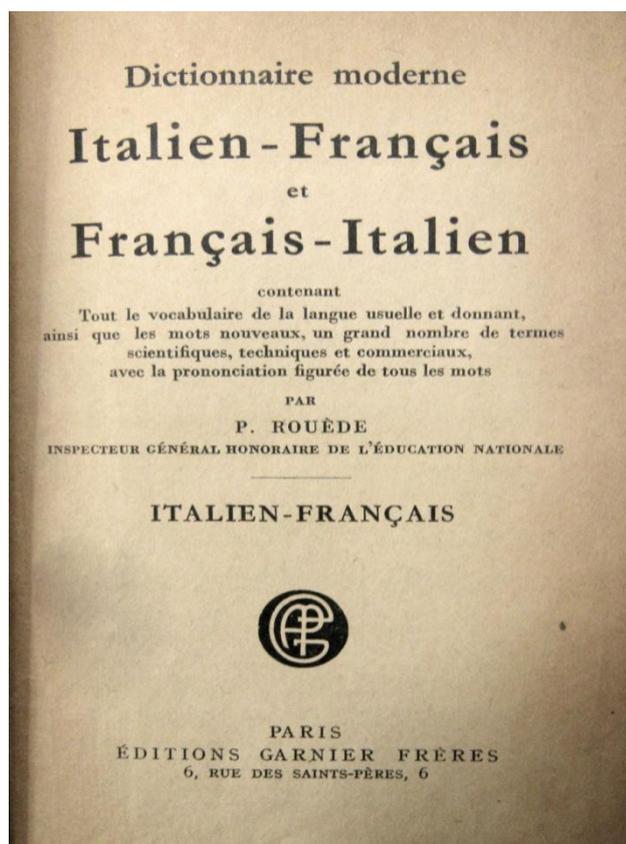
⁶¹ *Ivi*: 53.

⁶² Su questo dizionario, si veda Madonia, 2013.

⁶³ Rouède, 1949: *Préface*.

⁶⁴ Cordié, 1955: 53.

Figura 6.



La nuova edizione del dizionario di Francesco Grimod, intitolato *Vocabolario Italiano-Francese Francese-Italiano* pubblicato a Roma nel 1956 sembra rispondere alle necessità presentate dal Cordié, come si legge nella prefazione:

I criteri che mi hanno guidato nella comprensione di questo vocabolario sono i seguenti:

Questo vocabolario non ha, né doveva avere, carattere enciclopedico. I nomi geografici e storici più importanti vi sono semplicemente registrati e tradotti, colla indicazione della retta pronunzia, ove sia necessario, ma non bisogna cercarvi dati storici o statistici particolareggiati.

Questo è un vocabolario della lingua viva, ossia della lingua che si parla e si scrive oggi in Francia e in Italia. Vi sono quindi stati accolti a centinaia i neologismi anche più recenti, specialmente i termini scientifici che sono entrati ormai a far parte del patrimonio linguistico; della lingua antica è stata registrata solo la parte sostanziale, necessaria per l'intelligenza dei classici.

Ho fatto quindi, specialmente nella parte francese, il debito all'*argot*, che non è sempre un linguaggio convenzionale, ma per lo più è una spontanea creazione della lingua comune. [...]

Ma la parte a cui ho dedicato le maggiori cure è l'esemplificazione. [...] Invece di ricorrere, come usa, a definizioni per determinare con qualche precisione le varie accezioni d'un vocabolo, ho preferito dare numerosi

esempi, tolti non dai classici ma dalla lingua viva. Ad alcuni parrà anzi che io abbia qua e là ecceduto, ma non saranno di questo parere gli scolari e tutti coloro che sanno per esperienza quante sono le difficoltà che deve superare lo studioso di una lingua viva, che voglia impararla sul serio⁶⁵.

3. QUALCHE CONCLUSIONE

Nella storia della glottodidattica, il periodo considerato precede le grandi innovazioni metodologiche che videro in Francia l'avvio della grande stagione audiovisiva. Nel loro libro sulla traduzione, Baridon e Balmas premettono che non vedono alternative al tipo di insegnamento corrente:

Lo si approvi o lo si discuta, il sistema di insegnamento della lingua straniera a tutt'oggi dominante, nelle nostre scuole è il metodo grammaticale, fondato cioè sullo studio comparato delle due grammatiche ed articolato sulle suddivisioni canoniche della materia grammaticale (la morfologia e la sintassi, le parti del discorso e il periodo)⁶⁶.

L'esistenza di un unico metodo nell'insegnamento del francese e più generalmente delle lingue straniere non deve tuttavia far pensare a una mancata distinzione del contesto universitario rispetto a quello di altri ordini di scuole. Dal *Vademecum dello studente* della Bocconi per l'a. a. 1960-61 traiamo un'indicazione sul numero massimo delle lingue straniere che si possono studiare con tutte le motivazioni che lo hanno determinato:

Si dovranno concentrare le cure su una o due lingue di magistero, da conoscere perfettamente, e non già disperdere le forze, e con fatica eccessiva su altre, seguite come ora si fa soltanto per un anno o un biennio. Chi voglia sapere di quelle altre quel tanto che serve a sbrogliarsela ai fini di una conversazione o di un carteggio, potrà ricorrere alle tante scuole pratiche esistenti, e non all'Università che per il suo spirito non può rendere servizi così limitati⁶⁷.

È questa l'attestazione di un'ambizione superiore al fine funzionale delle lingue che erano considerate discipline complete e a sé stanti. Né i libri erano improntati a un'omogeneità metodologica quale quella che ci potrebbe apparire senza una ricostruzione del loro insieme. Riportiamo a questo proposito un'accalorata affermazione del già citato Izzi nell'*Avvertenza* di un suo libro di carattere teorico sullo studio della grammatica del francese, adottato in Bocconi:

Un colloquio con questi giovani, e Dio sa quanto mi sarebbe gradito, mi permetterebbe di fornire, a ciascuno, indicazioni bibliografiche "ad hoc" secondo il principio, ormai adottato nei nostri corsi di metodologia, in base al quale i libri da leggere quali sussidi bibliografici sono come le medicine:

⁶⁵ Grimod, 1956: prefazione.

⁶⁶ Baridon, Balmas, 1955-56.

⁶⁷ *Ivi*: 7-8.

vengono indicati singolarmente dopo l'anamnesi e la diagnosi dei singoli casi. Nel nostro caso specifico, una delle ricerche diagnostiche di fondo sarà diretta ad accertare la direzione vocazionale più accentuata e quindi più propizia a un buon inizio: verso la semantica, o verso la sintassi descrittiva, o verso la fonologia; oppure verso niente, il che è possibile anche a studenti di lingue; e allora bisognerà iniziare a farsi un terreno fertile entro il quale gettare il seme. Se ne parlerà al colloquio⁶⁸.

Pur non restando traccia di questo momento non scritto, è tuttavia possibile ricostituire la biblioteca di una generazione. Come indica Jack Lynch nel suo recente libro: *"You Could Look It Up": The Reference Shelf from Ancient Babylon to Wikipedia* (2016), riconsiderare le opere di riferimento che incidono sulla cultura di una nazione ma anche più estesamente di una civiltà ci orienta nel misurare i passi compiuti in diversi ambiti. La manualistica scolastica e universitaria appartiene, seppure come produzione minore, a questa bibliografia che per diverse annate e classi di studenti determina la conoscenza in modo altrettanto collettivo. L'insieme dei libri di francese lingua straniera usati per preparare gli esami fornivano attraverso una molteplicità di elementi – dalla grammatica al lessico, dagli esercizi di riempimento alla traduzione di frasi e testi, dalla presentazione di scambi ai vari modelli epistolari – un intero sistema linguistico di cui si valuta spesso la consistenza per approssimazione. Opportunamente vagliato, ne risulterebbe un *corpus* non privo di sorprese, se lo si paragona non tanto a quello disponibile oggi ma all'idea riduttiva che spesso accompagna l'esperienza del passato insieme alla sua lezione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

DOCUMENTI D'ARCHIVIO E PERIODICI

1.1 ASUnimi, Archivio storico dell'Università degli Studi di Milano presso Centro Apice, Archivio proprio

Ufficio Personale

Fascicoli del Personale cessato

Fascicolo Cordié Carlo

Libretti delle lezioni e delle esercitazioni del personale docente

Libretti del Lettorato di Lingua francese dall'a.a. 1950-51 all'a.a. 1957-58

Carteggio articolato sul titolare

Programma dei corsi [3-E -1/0 (n. 66)]

1.2 *Annuari* dell'Università degli Studi di Milano dall'a.a. 1950-51 all'a.a. 1959-60

1.3 Università Commerciale "Luigi Bocconi", Facoltà di Economia e Commercio (http://lib.unibocconi.it/screens/boc_DigitalCollections_ita.html):

- *Vademecum dello studente* (a.a. 1958-59), La Goliardica, Milano.
- *Vademecum dello studente* (a.a. 1960-61), La Goliardica, Milano.

⁶⁸ Izzi, s.d.: 6.

STUDI CRITICI

- Aa.Vv. (1993), *Parcours et rencontres: mélanges de langue, d'histoire et de littérature françaises offerts à Enea Balmas*, Paolo Carile, Giovanni Dotoli, Anna Maria Raugè, Michel Simonin, Luigia Zilli (ed.), Klincksieck, Paris.
- Aa.Vv. (1965), *Studi di letteratura, storia e filosofia in onore di Bruno Revel*, Olschki, Firenze.
- “Baridon, Silvio”, in *Wikipedia*.
- Cambiaghi B., Bosisio C. (2003), “Dal ‘Francese fondamentale’ al ‘Livello soglia’, al ‘Quadro comune europeo di riferimento’”, in *Lingua, cultura e testo*, Miscellanea di studi francesi in onore di Sergio Cigada, Vita e Pensiero, Milano, vol. I, pp. 183-201.
- Cigada S., Galazzi E. (a cura di) (2004), *L'insegnamento del francese nell'università italiana*, Atti del Convegno «Studi di Linguistica Francese in Italia» (Università Cattolica del Sacro Cuore 18 - 19 aprile 2002), La Scuola, Brescia.
- Cordiè C. (1949), *Breve guida agli studi di Lingua e Letteratura Francese. Problemi di metodo e sussidi bibliografici*, La Goliardica, Milano-Venezia.
- Cordiè C. (1955), *Avviamento allo studio della lingua e della letteratura francese*, Marzorati, Milano.
- Decleva E. (2018), “Una scuola superiore di lingue moderne nella Milano di fine Ottocento”, in Bulfoni C., Zhigang J., Mottura B., Lupano E. (a cura di), *Wenxin, l'essenza della scrittura: contributi in onore di Alessandra Cristina Lavagnino*, FrancoAngeli, Milano, pp. 291-307.
- Finoli A. M. (2001), “Gli inizi dell'insegnamento di ‘Lingua e Letteratura francese’”, in Barbarisi G., Decleva E., Morgana S. (a cura di), *Milano e l'Accademia scientifico-letteraria. Studi in onore di Maurizio Vitale*, Cisalpino, Quaderni di Acme, Milano, vol. 1, pp. 691-719.
- Galazzi E. (2002), *Le son à l'école. Phonétique et enseignement des langues (fin XIX^e siècle - début XX^e siècle)*, La Scuola, Brescia.
- Gougenheim G., Rivenc P., Michéa A., Sauvageot A. (1956), *L'élaboration du français fondamental. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier, Paris.
- Lillo J. (ed.) (2008), *1583-2000: Quattro secoli di lessicografia italo-francese. Repertorio analitico di dizionari bilingue*, Peter Lang, Bern.
- Lillo J. (2013), “Les dictionnaires scolaires d'Augusto Caricati et l'introduction de l'illustration pédagogique”, in *Les best-sellers de la lexicographie franco-italienne XVI^e-XXI^e siècle*, édité par Jacqueline Lillo, Carocci, Roma, pp. 137-152.
- Lynch J. (2016), “You Could Look It Up”: *The Reference Shelf from Ancient Babylon to Wikipedia*, Bloomsbury Press, New York - Londra.
- Madonia F. P. A. (2013), “Les dictionnaires scolaires ‘pratiques’ de Pierre Rouède”, in *Les best-sellers de la lexicographie franco-italienne XVI^e-XXI^e siècle*, édité par Jacqueline Lillo, Carocci, Roma, pp. 153-165.
- Merger M.-F. (2013), “Deux dictionnaires de Candido Ghiotti qui ont marqué le XX^e siècle”, in *Les best-sellers de la lexicographie franco-italienne XVI^e-XXI^e siècle*, édité par Jacqueline Lillo, Carocci, Roma, pp. 115-133.
- Resti E. (2011), *L'Università Bocconi. Memorie di un testimone*, EGEA S.p.A, Milano.
- Sozzi L. (2004-2006), “Carlo Cordié (Gazzada-Schianno, VA, 2 giugno 1910 - Firenze, 6 aprile 2002), Commemorazione tenuta dal Socio nazionale Lionello Sozzi

- nell'adunanza dell'8 giugno 2004", in *Accademia delle Scienze Torino - Atti Ufficiali*, pp. 55-61 <https://www.accademiadelle scienze.it/accademia/soci/carlo-cordie>.
- Tallarico G. (2013), "Dans le sillage de Ghiotti: Antonio Chanoux et Giulio Cumino", in *Les best-sellers de la lexicographie franco-italienne XVI^e-XXI^e siècle*, édité par Jacqueline Lillo, Carocci, Roma, pp. 167-182.

LIBRI DI TESTO

- Augé Cl. (1954), *Grammaire, cours de fin d'études et classes d'apprentissage, ancien cours moyen. Édition refondue, conforme aux instructions d'octobre 1950*, Larousse, Paris.
- Balmas E. (1960), *Francese Fondamentale*, La Goliardica, Milano.
- Baridon W. [sic per S.], Balmas E. (1955-56), *Esercizi di traduzione*, Viscontea, Milano.
- Beaulieux Ch. (1927), *Histoire de l'orthographe française*, Champion, Paris, 2 vol.
- Bontempi Lo Martire G. (1945), *Grammatica elementare della lingua francese: Fonetica, morfologia, con temi, dialoghi, letture e vocabolario*, Hoepli, Milano.
- Breccia V. (1957), *Avviamento allo studio della Lingua francese*, Appunti raccolti da Silvia Rastelli Tagliavini, a.a. 1956-1957, Università degli studi di Pisa, Facoltà di lingue e letterature straniere, Goliardica (Tip. Felici), Pisa.
- Damourette J., Pichon E. (1930-56), *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, Éditions d'Artrey, Paris, 8 vol.
- Dauzat A. (1947), *Grammaire raisonnée de la langue française*, Iac, Lyon.
- Fouché P. (1952), *Phonétique historique du français*, Klincksieck, Paris.
- Gambier H. (1913), *Il verbo francese e la sua fraseologia di uso più comune: esercizi relativi: gallicismi, proverbi*, Fratelli Drucker, Padova.
- Gambier H. (1934), *Cours de langue française. Première année: Prononciation, orthographe, grammaire, morphologie des mots variables*, 6^e édition, revue et augmentée de nombreux exercices, Longo e Zoppelli, Treviso.
- Gambier H. (1935, 1936), *Cours de langue française. Deuxième année: Morphologie des mots invariables, étude théorique et pratique des verbes; Troisième année: Syntaxe*, 6^e édition, revue et augmentée de nombreux exercices, Longo e Zoppelli, Treviso.
- Gambier H. (1946), *Grammaire française*, Principato, Milano-Messina.
- Gambier H. (1949), *Exercices français de grammaire et de syntaxe* [vol.] 1., *L'article*; [vol.] 2., *Le nom.*; [vol.] 3., *L'adjectif qualificatif*; [vol.] 4., *Les déterminatifs*; [vol.] 5.-6., *Le verbe*, La Goliardica, Milano-Venezia.
- Gambier H. (1949), *Orthographe, Exercices, Dictées graduées, Toutes les difficultés orthographiques et grammaticales sous les yeux*, La Goliardica, Milano-Venezia.
- Gambier H. (1950), *Exercices français de grammaire et de syntaxe...*: [vol.] 7.: *Les mots invariables: adverbes, prépositions, conjonctions, interjections*, La Goliardica, Milano-Venezia.
- Gambier H. (1957), *Difficoltà grammaticali sintattiche idiomatiche della lingua francese. Duemila esempi pratici con chiave: testo italiano, testo francese*, La Goliardica, Venezia.
- Gougenheim G. (1940), *Système grammatical de la langue française*, Éditions d'Artrey, Paris.
- Grammont M. (1914, ristampa 1951), *Traité pratique de prononciation française*, Delagrave, Paris.
- Grimod F. (1914), *Nomenclatura delle lingue francese e italiana*, Giusti, "Biblioteca degli studenti", Livorno.

- Izzi F. (s.d.), *Analisi teorico-operativa delle strutture globali*, Viscontea, Milano.
- Izzi F. (s.d. [1959?]), *Tavola riassuntiva della fonetica francese e dell'uso delle preposizioni*, Viscontea, Pavia-Milano.
- Larousse (1936), *Grammaire Larousse du XX^e siècle*, Larousse, Paris.
- Martinon Ph. (1913, ristampa 1949), *Comment on prononce le français: traité complet de prononciation pratique avec les noms propres et les mots étrangers*, Larousse, Paris.
- Martinon Ph. (1927, ristampa 1950), *Comment on parle le français: la langue parlée correcte comparée avec la langue littéraire et la langue familière*, Larousse, Paris.
- Onelli O. (1952), *Scogli del francese moderno*, Al pescatore di luna, Roma.
- Paganini E. (1954), *Voilà comment. Prontuario e guida nelle traduzioni dall'italiano in francese*, SEI, Torino.
- Pellegrini C., Scharten T. (1945), *Corso di lingua francese*, III ed., D'Anna, Messina.
- Revel B., Izzi F. (1956), *Grammatica ragionata della lingua francese*, Viscontea, Milano.
- Severino A. (1943¹, riedizione 1957), *Parliamo francese: manuale di conversazione*, Valmartina, Firenze.
- Truchi C. (1920¹), *Grammatica francese teorico-pratica ad uso delle scuole medie*, SEI, Torino.

DIZIONARI

- Calogero G. (1948), *Vocabolario italiano-francese e francese-italiano*, Sansoni, Firenze.
- Caricati A. (1896¹,...1952), *Vocabolario italiano-francese e francese-italiano, ad uso delle scuole secondarie*, SEI, Torino.
- Darchini G. (1951), *Dizionario italiano-francese e francese-italiano*, Nuova edizione ampliata e aggiornata da Lucifero Darchini, A. Vallardi, Milano.
- Ghiotti C. (1951), *Vocabolario scolastico italiano-francese e francese-italiano*, 133° rist. della prima rifusa e accresciuta secondo gl'intendimenti dell'Autore da Antonio Chanoux, Petrini, Torino.
- Grimod F. (1949), *Vocabolario italiano-francese e francese-italiano*, Dante Alighieri, Roma-Napoli-Città di Castello.
- Rouède P. (1949), *Dictionnaire moderne Italien-Français et Français-Italien*, Garnier, Paris.

LA LINGUA SPAGNOLA NELL'UNIVERSITÀ ITALIANA (1970-1980)

*Maria Vittoria Calvi*¹

1. INTRODUZIONE

Il titolo scelto per il presente contributo è piuttosto ambizioso: offrire un panorama completo dell'insegnamento dello spagnolo nell'università italiana nel periodo considerato, infatti, comporterebbe una cospicua raccolta e analisi di dati relativi sia agli aspetti istituzionali sia a quelli metodologici, nonché al numero di studenti e alla loro distribuzione geografica. È invece mia intenzione soffermarmi solo su alcuni punti chiave, allo scopo di mettere in risalto la funzione di quegli anni come punto di svolta nella storia dell'insegnamento di questa lingua. Gli anni '70 del secolo passato, che costituiscono lo scorcio conclusivo del periodo storico studiato in questa raccolta di contributi, occupano una posizione strategica nel passaggio dall'università di élite all'università di massa, sull'onda della contestazione del fatidico '68: nel corso del decennio, infatti, si assiste a un progressivo allargamento della platea studentesca, ma anche a un rafforzamento della docenza. In questo scenario, la lingua spagnola resta nelle retrovie, ancora impigliata in un'immagine di arretratezza politica e culturale; per assistere alla sua affermazione si dovranno attendere i decenni successivi, in parallelo con il crescente dinamismo di una nazione che si proiettava con decisione verso l'Europa, e con la forza propulsiva delle culture emergenti nelle Americhe non anglosassoni. Tuttavia, sono ben visibili i primi segnali del rinnovamento che si sarebbe in seguito consolidato.

Questo percorso assume, almeno in parte, i tratti dell'autobiografia, visto che negli anni '70 si collocano sia la mia formazione universitaria sia i miei primi passi nell'insegnamento di questa lingua e nell'ispanismo. Non è la prima volta che affronto questa retrospettiva: ne ho parlato nel mio volume *Didattica di lingue affini* (Calvi, 1995) e in altre pubblicazioni, come un'intervista di alcuni anni orsono (Calvi, Trovato, 2012). Ma poiché il punto di osservazione, nonché l'età dell'osservatore, sono cambiati, muta anche la messa a fuoco, come avviene in ogni narrazione autobiografica². Tra i fattori che hanno modificato la mia prospettiva vi è l'esperienza alla guida dell'Associazione Ispanisti Italiani (novembre 2013-giugno 2017), che mi ha spinto a valutare la nascita di questa società scientifica tra gli aspetti più rilevanti del decennio.

¹ Università degli Studi di Milano.

² Intendo la narrazione autobiografica come percorso di costruzione del sé e non necessariamente come genere letterario; Bruner (1992) e Ricoeur (1994) sono, da questo punto di vista, alcuni tra i miei principali riferimenti teorici. Sugli aspetti cognitivi e interpersonali della narrazione autobiografica è anche utile Lorenzetti, Stame (2004).

Questo contributo aspira ad avere un carattere interpretativo e non solo aneddotico, nel solco della storiografia linguistica “bionarrativa” teorizzata da Xavier Laborda Gil (2017), che considera i racconti autoreferenziali dei linguisti come fonti insostituibili per rintracciare le mappe dei rapporti istituzionali e i percorsi cognitivi che generano i mutamenti di paradigma nella ricerca scientifica³, grazie alla qualità interpretativa della narrazione. Secondo questo studioso, gli elementi più salienti del racconto autobiografico dei linguisti sono quelli riguardanti gli attori e gli strumenti di cui dispongono, la sequenza degli eventi, i modelli di riferimento nella valutazione degli eventi e la voce dell’io, che veicola le preferenze personali e le convinzioni dell’emittente. Tra le principali motivazioni di queste autonarrazioni, Laborda segnala l’*apologia*, volta a giustificare le proprie scelte e decisioni, e la *testimonianza*, orientata a fornire la propria esperienza come fonte documentale da cui il lettore può trarre informazioni utili; vi possono essere, inoltre, ragioni di tipo affettivo-esistenziale, ivi compresa la ricerca del senso dell’esistenza.

Nel mio caso, la prospettiva è duplice: da una parte, quella di un testimone-protagonista che racconta dei fatti; dall’altra, quella di un osservatore critico che rivaluta a distanza alcuni eventi noti, ma rintraccia anche dati meno conosciuti. L’iniziativa del CIRSIL, infatti, mi è servita da stimolo per ricostruire qualche passaggio della vicenda che era rimasto in ombra. Mi propongo quindi un sia pur modesto contributo alla storia dell’insegnamento dello spagnolo in Italia.

Le pagine che seguono intendono rispondere ad alcune domande come le seguenti: come si rapportavano con l’insegnamento linguistico gli ispanisti attivi negli anni ’70? Che ruolo ha avuto l’AISPI, nei primi anni della sua fondazione, nell’evoluzione delle ricerche di ambito linguistico e glottodidattico? Cercherò di dare a queste domande qualche risposta che vada oltre la presa d’atto della scarsa propensione dell’ispanismo italiano per gli studi in campo linguistico. Qualche sia pur minimo riferimento al periodo precedente servirà comunque per orientarsi; non seguirò una scansione rigorosamente cronologica, ma ripercorrerò il decennio, con qualche puntata nei periodi precedenti, a partire da tre linee tematiche: il consolidamento dell’ispanismo con la fondazione dell’AISPI, l’elaborazione di manuali linguistici anche da parte di ispanisti più noti per gli interessi letterari, e il progetto di grammatica contrastiva promosso dall’associazione.

2. LE PRIME CATTEDRE DI SPAGNOLO E LA FONDAZIONE DELL’AISPI (ASSOCIAZIONE ISPANISTI ITALIANI)

Nei vari lavori dedicati allo spagnolo in Italia si ricorda che il primo insegnamento ufficiale di Lingua e letteratura spagnola fu istituito alla Ca’ Foscari di Venezia nell’a. a. 1938-39, a un decennio di distanza dalla più consolidata tripletta francese-inglese-tedesco, e a seguito di un evento extra-accademico, cioè la morte di due studenti sul fronte della guerra civile spagnola, cui venne conferita la laurea *ad honorem e in memoriam*, come ricorda Elide Pittarello (1993) in un contributo sull’ispanismo veneziano. Inizialmente l’insegnamento fu tenuto dal filologo romano Alfredo Cavaliere, finché

³ Seguendo le note riflessioni di Kuhn (1999), intendo *paradigma* come ‘insieme di pratiche, regole metodologiche, ipotesi euristiche e modelli esplicativi che orientano la ricerca scientifica in una data epoca’ (http://www.treccani.it/enciclopedia/paradigma_%28Dizionario-di-filosofia%29/).

nel 1942 venne affidata la prima cattedra a Giovanni Maria Bertini, discepolo del Farinelli, considerato come il decano di un ispanismo italiano che si rendeva indipendente dalla filologia romanza, nel cui alveo erano iniziati i primi studi sulla letteratura spagnola, soprattutto medievale e dei secoli d'oro. Bertini, che all'inizio degli anni '50 si trasferì a Torino, rimase l'unico cattedratico di spagnolo fino al 1956, quando in un nuovo concorso risultarono vincitori Guido Mancini, Franco Meregalli e Oreste Macrì, i quali si insediarono, rispettivamente, a Pisa, Venezia e Firenze. Pochi anni dopo, nel 1959/60, presso la Facoltà di Lingue dell'Università Bocconi di Milano, fu affidato a Giuseppe Bellini il primo insegnamento di Letteratura ispanoamericana, mentre nuovi concorsi allargarono progressivamente lo sparuto drappello iniziale: Mario Di Pinto, Rinaldo Frolidi, Carmelo Samonà e Lore Terracini furono tra i primi titolari delle cattedre di ispanistica. La prima cattedra di Lingua e letteratura ispanoamericana fu invece istituita a Firenze e ricoperta da Giovanni Meo Zilio.

Nell'arco di vent'anni si era quindi consolidato un ispanismo italiano di alto profilo, con un carattere marcatamente filologico-letterario, mentre la lingua come oggetto di studio rientrava negli interessi di pochi studiosi, tra i quali spiccano le figure di Lore Terracini (a Torino) e Margherita Morreale (a Padova), oltre al già citato Meo Zilio, che dal 1974 fu titolare della cattedra di Storia delle Lingue iberiche a Venezia. Tra i primi detentori delle cattedre di lingua vanno ricordati anche Otello Lottini, José María Saussol e Alessandra Melloni, ma lungo un arco temporale che arriva al 1990.

Se questa è la "storia ufficiale", più volte raccontata e approfondita negli studi dedicati alla nascita e ai percorsi dell'ispanismo italiano, non va dimenticato che l'offerta di insegnamenti di lingua spagnola nei vari atenei era preesistente, anche per ragioni di carattere pratico; si trattò inizialmente di corsi liberi, mentre in seguito, con il consolidamento dei corsi ufficiali di lingua e letteratura, furono creati i dottorati per l'insegnamento pratico della lingua. Ricostruire questa storia che, per così dire, è rimasta "sotto traccia", mette in luce come l'attenzione per l'insegnamento della lingua, sia pure in una posizione ancillare, faccia comunque parte della biografia intellettuale di alcuni iniziatori dell'ispanismo. Ma passiamo a considerare il ruolo dell' AISPI.

Negli anni '70, come si è detto, le cattedre erano aumentate e nel 1973 l'azione dei "padri fondatori"⁴ portò alla creazione dell'Associazione Ispanisti Italiani⁵. L'atto costitutivo avvenne in occasione di una riunione che si svolse a Cortona dal 18 al 20 maggio del 1973, per iniziativa di uno sparuto gruppo di docenti, Mario Di Pinto, Giuseppe Di Stefano, Alessandro Martinengo e Carmelo Samonà, che chiamarono a raccolta altri colleghi per proporre la creazione di una società scientifica dedicata alla promozione degli studi ispanistici⁶. Il progetto era da tempo in cantiere: Guido Mancini, infatti, l'aveva preannunciato in un articolo del 1964, nel quale parlava di una costituenda associazione nazionale di docenti di spagnolo, che si poneva, tra i principali

⁴ Come si vedrà più avanti, i promotori dell'iniziativa erano, effettivamente, tutti uomini; ma nel primo direttivo ordinario figurano anche due donne, Erilde Melillo Reali e Rosa Rossi. Nel 1982, la presidenza fu assunta per la prima volta da una donna, Lore Terracini.

⁵ Benché in alcuni documenti compaia la dizione "Associazione degli Ispanisti Italiani" (o la variante "fra gli ispanisti"), l'istituzione preferì fin dalla nascita omettere la preposizione nel sintagma denominativo, e lo conservò inalterato anche quando, successivamente, venne da alcuni proposta la più inclusiva etichetta di "iberisti".

⁶ Queste, come le altre notizie relative alla fondazione e agli albori dell' AISPI, sono tratte dal volume di Laura Dolfi (1998) dedicato a questo tema, ma anche dal mio archivio personale, in cui ho raccolto tutte le circolari dal 1976.

obiettivi, quelli di potenziare la presenza dello spagnolo nella scuola secondaria, stabilire programmi comuni di ricerca, ottenere fondi per pubblicazioni di interesse ispanistico e costituire un Istituto Nazionale Ispanoamericano. Nello stesso articolo, l'illustre ispanista auspicava il consolidamento degli studi linguistici, accanto a quelli letterari, e decantava i fasti dell'istituto di spagnolo pisano, che a quel tempo emergeva come uno dei più forti in Italia (Mancini, 1964).

La riunione di Cortona portò alla redazione di uno statuto e alla nomina di un Consiglio Direttivo provvisorio, composto da un presidente, Giovanni Maria Bertini, due vicepresidenti, Giovanni Caravaggi e Carmelo Samonà, un segretario, Alessandro Martinengo, e un tesoriere, Giuseppe Di Stefano. Furono anche votate due mozioni, una di carattere politico, a sostegno degli intellettuali che si battevano contro i regimi fascisti e reazionari in Spagna, Portogallo e America Latina, e l'altra che auspicava azioni efficaci per aumentare il numero di cattedre di spagnolo nella scuola secondaria, e la conseguente maggior diffusione di questa lingua e della sua cultura. Il 13 gennaio dell'anno successivo, in un nuovo convegno convocato a Pisa, fu eletto il primo Consiglio direttivo ordinario, costituito da Giovanni Maria Bertini (presidente), Alessandro Martinengo (segretario), Giuseppe Di Stefano (tesoriere), Carmelo Samonà, Cesare Acutis, Erilde Melillo Reali e Rosa Rossi. In questo modo, l'ispanismo italiano acquistava una maggior consapevolezza collettiva, sia sul versante scientifico sia su quello delle rivendicazioni accademiche e pratiche⁷.

Nelle circolari e negli incontri di quegli anni, minuziosamente descritti da Laura Dolfi nella pubblicazione già citata, affiora continuamente la preoccupazione sia per le cattedre nella scuola⁸ sia per l'insegnamento della lingua nell'università; nel 1974, ad esempio, venne inviata una mozione al MIUR relativa alla questione dei lettori. Un foglio allegato alla circolare del 15 novembre 1975 fissava i punti importanti da tener presente proprio in vista della riforma scolastica: «sostenere e dimostrare la capacità formativa generale dell'insegnamento della lingua moderna, se criticamente e scientificamente condotto, indicare i possibili sbocchi professionali per i laureati o diplomati in lingue e sostenere l'introduzione del bilinguismo nella scuola» (Dolfi, 1998: 15, n. 30).

Non vi è dubbio che, nel parlare di insegnamento linguistico condotto “criticamente e scientificamente” si pensava al ruolo insostituibile della letteratura; ma lo studio della lingua in una fondata prospettiva glottodidattica non era del tutto assente dalle preoccupazioni di alcuni docenti. Lo dimostra il fatto che in uno dei primi convegni (Pisa, 5-6 novembre 1976), espressamente dedicato ai diversi aspetti (linguistico e letterario) dell'insegnamento dello spagnolo, finirono per prevalere i primi. Data la concretezza dei due temi scelti (“Problemi dell'insegnamento dello spagnolo e riforma della scuola media superiore” e “Metodologia della letteratura, interdisciplinarietà e strutture dipartimentali universitarie”), si invitavano i soci a compilare preliminarmente

⁷ Nei successivi direttivi si è più o meno sempre curato di garantire la presenza di qualche studioso di area linguistica, come Alessandra Melloni, e di qualche rappresentante della scuola, tra cui Angiolina Zucconi e Maria Luisa Ietti, finché nel 1992 si costituì l'AIPI Scuola come associazione autonoma. Dopo un periodo di intensa attività, negli ultimi anni questa associazione è uscita di scena; il suo sito è da tempo oscurato, e non sono state promosse altre iniziative.

⁸ La presenza dello spagnolo nella scuola era ed è rimasta a lungo sporadica; ma anche quando l'interesse è esploso come un vero e proprio boom, l'affermazione di questa lingua è stata lenta e contrastata dalla persistenza delle lingue con più solida tradizione scolastica.

un questionario, indicando il taglio scelto per i propri interventi (che poteva essere “d’indagine prevalentemente conoscitiva” o “d’impegno prevalentemente teorico”) e le linee fondamentali di ricerca seguite. A partire dai dati ricavati da tali questionari, il Consiglio Direttivo definì i contenuti del convegno.

È a questo punto che la mia narrazione diventa autobiografica, perché, sia pure nel ruolo di giovane laureata che nulla aveva da dire ma solo da ascoltare, a quel convegno partecipai direttamente, traendone stimoli fondamentali per la mia traiettoria successiva.

Nel volume di Laura Dolfi (1998) non viene descritto il programma del convegno (che, presumibilmente, manca negli archivi dell’associazione); ma dalla copia che io stessa conservo si desume che il *focus* ricadeva proprio sull’insegnamento della lingua. La maggior parte degli interventi erano a carico di gruppi coordinati da uno o più studiosi. La prima sezione comprendeva tre “Indagini conoscitive sull’insegnamento della lingua”, rispettivamente, nella Sicilia orientale (Paola Santoro Arcigli), in provincia di Palermo (Maria Caterina Ruta) e in Liguria (Ermanno Caldera); nel caso di Palermo, l’analisi riguardava il portoghese, oltre allo spagnolo. La seconda sezione, intitolata “Ricerche conoscitive e teoriche sull’insegnamento della lingua”, includeva cinque interventi dedicati a temi di teoria glottodidattica: analisi dell’esemplificazione linguistica nelle grammatiche di spagnolo (Rosa Rossi), implicazioni della glottodidattica per la riforma della secondaria superiore (José Luis Gotor), metodi e strumenti per un insegnamento critico dello spagnolo (Rosa Rossi), validità e limiti di un metodo audiovisivo (Filomena Liberatori) e ancora didattica della lingua straniera (Giuseppe De Gennaro). Questi interventi includevano anche indagini sull’insegnamento dello spagnolo in Campania (José Luis Gotor) e in provincia di Bari (Rosa Rossi). L’ultima sezione, “Ricerche conoscitive e teoriche nella prospettiva dei Dipartimenti”, comprendeva quattro contributi relativi a progetti di dipartimentazione a Bologna (Rinaldo Frolidi) e all’Orientale di Napoli (Mario Di Pinto e Erilde Melillo Reali), nonché a sperimentazioni didattiche di carattere interdisciplinare basate su testi letterari (Otello Lottini) e documenti del periodo della conquista d’America (Angelo Morino). Il programma registrava quindi un interesse emergente tra alcuni ispanisti per l’area glottodidattica, anche se per la maggior parte di loro si sarebbe trattato di una fase transitoria o di un interesse secondario.

Non sono stati pubblicati Atti né di questo né degli altri convegni AISPI degli anni ’70, ma alcuni interventi sono poi confluiti in lavori successivi, come quello di Filomena Liberatori, che insieme a Maria Grazia Scelfo ne trasse un articolo (Liberatori, Scelfo Micci, 1977) e quelli del gruppo coordinato da Rosa Rossi (Di Febo, 1978; Impiombato, Lagattolla, 1978; Lagattolla, 1978; Rossi, 1978; Vineis, 1978). Dalla mia memoria e dai miei appunti si staglia però un’idea piuttosto chiara: la mancanza di materiali didattici aggiornati e scientificamente fondati, in linea con la produzione relativa alle altre lingue straniere insegnate in Italia. Si percepiva anche la volontà di coordinare gli sforzi in un lavoro comune, promosso dalla neonata associazione, per colmare almeno in parte le lacune esistenti, come si stabilì nel corso dell’assemblea dei soci. Prima di parlarne, però, vorrei abbozzare il panorama dell’insegnamento linguistico nel decennio, ricordando alcuni degli attori e dei flussi che scorrevano intorno o al di sotto degli interessi letterari *mainstream*.

3. INSEGNAMENTO LINGUISTICO: ATTORI, MANUALI E APPROCCI METODOLOGICI

Nel paragrafo “Persistenza dei metodi tradizionali nell’insegnamento dello spagnolo in Italia” del libro *Didattica di lingue affini* (Calvi, 1995: 31-34), e successivamente nell’intervista (Calvi, Trovato, 2012), ho sottolineato la discrasia che si era creata, soprattutto negli anni ’70, fra un ispanismo letterario in ascesa e un insegnamento linguistico che tardava ad allinearsi agli standard qualitativi di altre lingue. Tra le ragioni, va anche ricordata la debolezza dello spagnolo nella scuola secondaria, di cui si è detto, che non incoraggiava la ricerca in campo glottodidattico. Per contro, in Spagna si stavano affermando nuove metodologie didattiche per l’insegnamento a stranieri, e il crescente interesse internazionale per questa lingua iniziava ad attrarre investimenti nel campo della manualistica. Anche in Italia approdarono quindi i manuali spagnoli di stampo strutturo-globale, come *Vida y diálogos de España* o *Español en directo*, ma veniva anche percepita l’inadeguatezza delle metodiche audio-orali basate su una concezione meccanicistica dell’apprendimento, che trovava nella ripetizione e nella risposta immediata allo stimolo linguistico i suoi strumenti elettivi. Tali approcci risultavano particolarmente distanti dai bisogni di un apprendente di lingua affine alla L1, come ben evidenziato nel già citato articolo di Liberatori e Scelfo Micci (1977). Dato che lo spagnolo era appreso soprattutto nell’università, inoltre, mancavano le condizioni per svolgere una pratica intensiva, e nelle poche ore a disposizione si poneva la necessità di focalizzarsi sui temi chiave.

L’apprendimento della lingua nelle aule universitarie, così come nelle scuole, avveniva per lo più con le cosiddette “grammatiche”, che non vanno intese come grammatiche descrittive della lingua in senso stretto ma come manuali o corsi per l’apprendimento dello spagnolo nel quadro del tradizionale metodo di grammatica-traduzione. Questi testi, specificamente rivolti a italofoeni, erano rigorosamente scritti in italiano, presentavano un taglio comparativo (ma non contrastivo)⁹ e un approccio alla lingua basato sull’autorità dei testi letterari, anche se non mancavano notazioni di carattere pratico. Tali grammatiche furono, effettivamente, “persistenti”: pur essendo state pubblicate vari decenni prima, venivano ancora ristampate nel decennio in questione. Mi riferisco, ad esempio, alla *Grammatica spagnola del XX secolo ad uso degli italiani* di Carlo Boselli, pubblicata da Mondadori nel 1940 e ristampata fino al 1979; o al caso della *Grammatica spagnola con abbondanti esercizi di lettura e dettato, applicazioni grammaticali, conversazione e composizione orale e scritta e note di grammatica storica* di Lucio Ambruzzi, apparsa per la prima volta nel 1928 nelle edizioni SEI e ristampata fino al 1971. Altrettanto longeva la *Grammatica della lingua spagnola* di Cesco Vian e Giuseppe Bellini, pubblicata dall’Istituto Editoriale Cisalpino nel 1957, rivista nella nuova edizione del 1960 e in circolazione fino ai primi anni ’90. Ancora in uso nel decennio erano altre note grammatiche “d’epoca” per italofoeni, come le *Lezioni di lingua spagnola* di Leonida Biancolini, pubblicate nel 1928 da Signorelli; la *Grammatica spagnola corredata di esercizi di versione e di conversazione ed arricchita di un vocabolario spagnolo-italiano e viceversa* di Gaetano Frisoni, pubblicata per la prima volta nel 1925 da Hoepli. Di ampia diffusione anche i numerosi manuali scritti da Juana Granados de Bagnasco, tra cui *La lingua spagnola. 1:*

⁹ Non è questa la sede per approfondire tali nozioni; in ogni caso, mentre il metodo comparativo consiste soprattutto in un confronto tra lingue diverse, anche su base diacronica, l’approccio contrastivo, che si sviluppa nella glottodidattica a partire dalle teorie di Robert Lado, prende in considerazione le varie componenti del processo di apprendimento e non solo gli aspetti linguistici.

Fonetica, lessico e grammatica elementare 2. Morfologia, sintassi e fraseologia idiomatica con cenni di grammatica storica e di metrica, uscito da Paravia nel 1960; o la più recente, ma non metodologicamente innovativa, *Gramática española: grado elemental* di Anna Maria Gallina, pubblicata da Mursia in due diverse edizioni, nel 1963 e nel 1972.

Oltre al panorama offerto nel già citato *Didattica di lingue affini* (Calvi, 1995), queste grammatiche sono state oggetto di studio approfondito in tempi recenti, da parte di autori come Bermejo Calleja (2014), Bordonaba Zabalza (2014), Chierichetti (2014 e 2016) e San Vicente (2017), nell'ambito di un rinnovato interesse per la storiografia linguistica e la grammaticografia, mentre il *Portal de lingüística contrastiva español-italiano* (<http://www.contrastiva.it/wp/>), diretto dallo stesso Félix San Vicente, costituisce una risorsa preziosa per trovare esaurienti indicazioni bibliografiche relative a grammatiche, opere lessicografiche e testi critici in materia. Meno noto il quadro complesso e frammentario degli innumerevoli corsi di lingua, manuali, manualetti di conversazione ed eserciziari, meno duraturi e talvolta di diffusione limitata, che spesso corredevano lo studio grammaticale, con maggior attenzione per l'uso pratico della lingua, offrendo talvolta timidi tentativi di rinnovamento.

In definitiva, nelle aule universitarie lo spagnolo si apprendeva con queste grammatiche di lungo corso, e con prontuari di fabbricazione "artigianale". D'altra parte, i manuali di taglio strutturalista prodotti in Spagna, sia pur metodologicamente ben fondati e rigorosamente organizzati, proponevano un apprendimento linguistico molto controllato, in ambiente asettico: non stupisce, al di là di altre considerazioni, che le preferenze si orientassero verso le care e vecchie grammatiche, nelle quali traspariva, quanto meno, l'esperienza di chi le aveva composte.

Questo, ovviamente, non significa sottovalutare il ritardo metodologico di cui si è detto, ma piuttosto, nell'ottica bionarrativa adottata in questo contributo, porre attenzione agli attori che hanno dominato la scena. Benché non compaiano nella "storia ufficiale" dell'ispanismo, molti di questi nomi restano vincolati a testi di riferimento che occupano un posto rilevante nell'immaginario condiviso da quanti si sono avvicinati allo studio dello spagnolo prima che diventasse una lingua di punta. Oltre alle grammatiche, lo stesso si può dire riguardo a dizionari come quello di Ambruzzi, che risultava antiquato già nei lontani anni '70, ma che ha finito per diventare una specie di "oggetto di culto" da studiare e riscoprire¹⁰, come si dirà più avanti.

Chi erano, dunque, questi attori, che costituiscono una specie di ispanismo collaterale? A un primo esame dei loro profili biografici, che talvolta possiamo solo tratteggiare con le notizie frammentarie reperibili in rete ma che in alcuni casi sono stati ricostruiti in modo più rigoroso nei lavori citati, possiamo individuare tre tipologie principali. La prima, comprende docenti della scuola, eruditi o poliglotti, attratti dalla lingua e dalla cultura spagnola, ma anche sorretti da forti e variegati interessi culturali. Tale si presenta, ad esempio, la biografia di Gaetano Frisoni (1861-1929), insegnante di liceo e presidente della genovese Accademia Mezzofanti, che ha pubblicato con l'editore milanese Hoepli una sterminata messe di manuali linguistici dedicati alle lingue più disparate: inglese, francese, danese, norvegese, tedesco, nonché portoghese, brasiliano e catalano. Queste scelte, spesso ispirate a esigenze pratiche, fanno di lui un vero e proprio «artigiano della linguistica applicata», o uno «stakanovista della divulgazione»,

¹⁰ Tra i numerosi studi critici su questo dizionario, mi limito a citare Provezza Núñez (2005) e Bermejo Calleja (2008).

come lo definisce Fiorenzo Toso (2003) in un'analisi della sua grammatica del catalano. I due volumetti rossi del suo *Dizionario moderno italiano-spagnolo e spagnolo-italiano*, pubblicato nel 1927, godevano ancora di ampia diffusione negli anni '70, in quanto strumento più agile rispetto ai dizionari di grande formato, e comunque più ricco dei tascabili. Anche Carlo Boselli (1876-1946), dopo un lungo soggiorno in Spagna, divenne docente di spagnolo e scrisse un gran numero di opere pratiche (grammatiche, manuali di corrispondenza commerciale e dizionari) dedicate a questa lingua; fu inoltre traduttore di autori come Blasco Ibáñez, Palacio Valdés, Pereda e Pérez de Ayala.

Un secondo gruppo, piuttosto nutrito, comprende figure di ispanisti che agli interessi linguistici univano quelli letterari, che ebbero accesso all'insegnamento universitario pur senza ottenere la cattedra, e la cui produzione si configura prevalentemente nell'ambito della divulgazione, ma comprende anche lavori di taglio critico. D'altra parte, come si è visto, l'assegnazione di cattedre universitarie è stata tardiva e lenta rispetto ad altre lingue.

Oltre alla già citata grammatica, l'opera del recanatese Leonida Biancolini (1890-1968) comprende altri manuali linguistici, tra cui una grammatica storica e un corso di spagnolo commerciale, e lavori di carattere antologico dedicati alla letteratura spagnola di varie epoche. Esercitò la professione docente dapprima nella scuola secondaria e poi presso la Facoltà di Economia dell'Università di Roma La Sapienza e l'Istituto Universitario di Magistero Maria Ss. Assunta di Roma; come Boselli, fu nominato Corrispondente straniero della Real Academia Española.

Di Margherita Granados (1901-1978), più nota con il nome di Juana Granados de Bagnasco con cui si firmava, si hanno maggiori informazioni biografiche, raccolte da Luisa Chierichetti (2014, 2016). Come altri ispanisti, unì la docenza scolastica a quella universitaria, che esercitò all'Università Bocconi di Milano, sia presso il corso di laurea in economia sia a lingue. Le sue opere di carattere linguistico comprendono manuali rivolti agli studenti della scuola media, oltre a grammatiche e corsi di vario tipo, tra cui perfino un *Corso pratico di lingua spagnola* scritto per la RAI nel 1959. In campo letterario, i suoi interessi si rivolsero soprattutto alla narrativa e al saggio degli inizi del XX secolo.

Lucio Ambruzzi (1863-1952) insegnò spagnolo presso la Facoltà di Economia e Commercio dell'Università di Torino. Fu traduttore e autore di diversi testi dedicati all'insegnamento dello spagnolo, oltre all'italiano come lingua straniera, ma è soprattutto noto per il suo *Nuovo Dizionario Spagnolo-Italiano e Italiano-Spagnolo*, il cui I volume Spagnolo-Italiano fu pubblicato per la prima volta nel 1949 dalle edizioni Paravia; seguì nel 1953 il II volume. L'opera fu ristampata e aggiornata fino all'ultima edizione, curata dalla vedova Vera Ambruzzi nel 1973. Sono varie le generazioni di ispanisti cresciuti con l'Ambruzzi sulla scrivania¹¹, anche se la mancanza di reale aggiornamento e di una rigorosa impostazione lessicografica ne rendevano palese l'inadeguatezza rispetto alla lingua contemporanea. Ma la ricchezza enciclopedica e la varietà delle notazioni inserite ne fanno un oggetto di studio perfetto per la messa a fuoco dei contenuti ideologici dei testi lessicografici, oltre che un prezioso cimelio condiviso.

Infine, il terzo gruppo è costituito da ispanisti che avrebbero poi assunto posizioni di rilievo in ambito accademico, e che per qualche tempo unirono interessi di carattere linguistico e letterario. L'esempio più illustrativo è quello di Giuseppe Bellini, che

¹¹ Alcuni, invece, preferivano l'altro dizionario di grande formato allora in commercio, il *Dizionario fraseologico completo Italiano-Spagnolo e Spagnolo-Italiano* di Sebastiano Carbonell (1950 e 1957).

insieme a Cesco Vian¹² scrisse una delle grammatiche più longeve tra quelle citate, oltre ad altri volumi come autore singolo, tra cui il *Curso de sintaxis española* pubblicato nel 1962 da La Goliardica, poi riveduto e riproposto nel 1966 dalla stessa casa editrice con il titolo di *Sintaxis española*. La fama del Bellini come studioso e diffusore della letteratura ispanoamericana in Italia non è certo legata a questi contributi, ma tali “interessi giovanili” hanno avuto comunque un certo rilievo nel profilo accademico di un ispanista prolifico, animato da uno spirito pionieristico ma anche sensibile alle esigenze didattiche e convinto del ruolo insostituibile di una buona conoscenza linguistica come accesso alla cultura e alla letteratura. Io stessa ho imparato spagnolo attraverso questi volumi, insieme ad altri manuali di conversazione elaborati dal mio Professore: anche Gabriele Morelli, in quegli anni, dedicava una parte delle sue lezioni all’insegnamento linguistico.

Questo è quindi lo scenario in cui si colloca la formazione linguistica di molti studenti di spagnolo e futuri ispanisti, nei decenni in cui questa lingua iniziava ad affermarsi in ambito universitario. Di certo, l’immagine del mondo ispanico trasmessa da questi manuali, sovente filtrata dalla letteratura o dall’ideologia¹³, ma spesso ravvivata dall’esperienza, con il passare del tempo divenne obsoleta, non meno delle metodologie didattiche di riferimento. Eppure, all’interno di questo scenario si muovevano altre correnti e iniziavano a emergere timidi segnali di rinnovamento, come si dirà nel prossimo paragrafo.

4. LA GRAMMATICA CONTRASTIVA DELL’AISPI, L’APPORTO DI EDOARDO VINEIS E ALTRI SEGNALI INNOVATIVI

In un contributo dedicato alla memoria di Donatella Cessi Montalto, dal suggestivo titolo di “Conversazioni ‘all’alba’. Riflessioni sull’insegnamento dell’E/LE in e-learning”, Mariarosa Scaramuzza Vidoni (2005), altra compianta collega dell’ateneo milanese, raccontava come in quel decennio si stessero sperimentando metodologie didattiche più adatte alle nuove generazioni di studenti interessati all’attualità culturale della Spagna e dell’America Latina, anche rispetto ai materiali audiovisivi importati dalla Spagna: «I nostri colloqui mattinieri iniziarono a partire dalla seconda metà degli Anni Settanta quando a Scienze Politiche, dove Donatella insegnava, funzionavano già i primi laboratori linguistici e ci si misurava con i materiali audiovisivi dei metodi strutturo-globali. Cercavamo il modo di evitare la monotonia delle varie vicende delle famiglie dei signori Gómez [...]» (2005: 435).

Da questa testimonianza si evince, in primo luogo, che a quell’epoca, in cui la glottodidattica si stava affermando come disciplina autonoma (Balboni, 2011), anche per lo spagnolo erano in uso gli audiovisivi, e si stavano progettando metodologie didattiche più rispondenti alle curiosità delle nuove generazioni di studenti, che, soprattutto nelle facoltà non linguistiche come quella di Scienze Politiche, erano più interessati all’attualità della Spagna postfranchista che alle tediose storielle confezionate per l’apprendimento

¹² Nelle sue riflessioni sull’ispanismo, Giuseppe Bellini ha sottolineato l’ingiustizia commessa nei confronti del collega, che nonostante i suoi meriti non ottenne mai la cattedra (si veda ad es. Bellini, 2007).

¹³ Si vedano Bordonaba Zabalza (2014) e Chierichetti (2014).

linguistico¹⁴. In secondo luogo, traspare il fenomeno del parallelo svilupparsi di studi di carattere linguistico proprio in quel tipo di facoltà, dove i docenti di spagnolo condividevano curiosità scientifiche e preoccupazioni didattiche con i titolari di altri insegnamenti linguistici¹⁵, dai quali provenivano nuovi stimoli e occasioni di aggiornamento, con particolare riguardo per i linguaggi professionali. Infine, non tralascierò di sottolineare il valore simbolico delle “conversazioni mattutine” cui faceva riferimento la collega: non tanto per l’ora prescelta, ma per la funzione del dialogo tra studiosi, anche al di fuori degli incontri accademici, come spinta per la ricerca.

Al caso di Donatella Montalto si potrebbe aggiungere quello di Alessandra Melloni, che insegnava alla Facoltà di Scienze Politiche dell’Università di Bologna, e che pure condivideva progetti di ricerca e sperimentazione glottodidattica nell’ambito dei linguaggi specialistici insieme a colleghi di altre lingue. Ne scaturì il manuale *Materiales lingüísticos para la comunicación social*, basato sull’uso di materiali autentici ed elaborato con Pilar Capanaga, la cui data di pubblicazione (1980), periferica rispetto al periodo considerato, apre idealmente una tappa diversa.

Torniamo al convegno pisano promosso dall’AISPI nel 1976. Dagli interventi enumerati in precedenza si levarono voci critiche nei confronti delle metodologie e della manualistica allora in uso per l’insegnamento dello spagnolo, insieme a un forte appello per il cambiamento; anche se l’ampiezza del panorama fu inferiore alle attese, visto che molte sedi universitarie non erano rappresentate né avevano partecipato all’indagine.

L’esito delle ricerche emerse durante l’assemblea, in cui tra altre tematiche venne discussa l’istituzione di una commissione per la messa a punto di una nuova grammatica contrastiva spagnolo-italiano al passo con i tempi e con gli orientamenti teorici. In una circolare del 16 febbraio 1977 si legge: «Riprendendo inoltre l’idea, lanciata da alcuni durante il passato Convegno di studio, di redigere e pubblicare sotto l’egida dell’Associazione una Grammatica spagnola metodologicamente aggiornata, il C. D. ha deciso di incaricare i proff. Di Pinto, Vineys [sic], Di Febo di studiare le concrete possibilità di dar corso all’iniziativa e di riferire al C. D. stesso prima della sua prossima riunione» (mantengo il sottolineato dell’originale). Il gruppo era quindi costituito da uno studioso di letteratura spagnola dei secoli d’oro e del ’700, Mario Di Pinto; da un’altra letterata, Giuliana Di Febo, con forti interessi per la ricerca storica; e da un glottologo, Edoardo Vineis, che a quel tempo insegnava Storia comparata delle lingue classiche presso l’ateneo pisano e glottologia a Pescara, e che coltivava anche interessi per la glottodidattica. Il gruppo si proponeva quindi di superare, con un solido fondamento teorico-metodologico, il divario esistente tra l’insegnamento dello spagnolo e quello di altre lingue, che nel solco dell’analisi contrastiva inaugurata nel 1957 da Robert Lado avevano elaborato vari strumenti descrittivi su cui fondare le pratiche didattiche.

Nonostante l’entusiasmo dei promotori, quel progetto finì presto per arenarsi, ma attesta una sensibilità per lo studio linguistico condivisa, quanto meno, da una parte degli ispanisti che diedero vita all’associazione. Da sottolineare, in particolare, il ruolo propulsivo di Rosa Rossi, che come si è detto fece parte del primo direttivo ordinario

¹⁴ La stessa Mariarosa Scaramuzza, proprio in quegli anni, pubblicò un volume dedicato alla didattica della lingua straniera, un interesse di ricerca da lei coltivato soprattutto agli esordi della carriera accademica, ma mai abbandonato (Scaramuzza Vidoni, 1978).

¹⁵ Mariarosa insegnava, invece, a Lettere, ma nel suo ricordo di Donatella non tralascia di citare altre colleghe di Scienze Politiche che con lei condividevano la passione per l’insegnamento linguistico, come Marina Balatti e Virginia Cisotti.

dell'Associazione e che fu una figura emergente nel convegno pisano, cui collaborò coordinando due gruppi di indagine, così come José Luis Gotor. Pur non avendo partecipato direttamente al progetto della grammatica, Rosa Rossi ne sintetizzò le dichiarazioni programmatiche in un brevissimo contributo pubblicato sugli *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere* dell'Università di Bari¹⁶, sottolineando l'esigenza di intensificare la ricerca teorica e applicata nel campo dell'insegnamento linguistico, e annunciando la preparazione dell'opera in questione (Rossi, 1978). Tuttavia, gli interessi per la ricerca storico-letteraria prevalsero nei fautori del progetto, e lo stesso Vineis abbandonò questa linea di studio.

Va tuttavia ricordato il suo contributo di quegli anni, che si è tradotto in due pubblicazioni pressoché sconosciute agli ispanisti italiani finché questa iniziativa del CIRSIL ne ha promosso la diffusione¹⁷. D'altra parte, nel programma del convegno pisano che conservo, il nome di Edoardo Vineis è stato da me aggiunto a mano, a testimonianza del suo significativo intervento. Si tratta di due articoli, intitolati rispettivamente "Teoria e modelli linguistici in una grammatica italiana per l'insegnamento dello spagnolo" (Vineis, 1978) e "Di alcuni principi della didattica dello spagnolo e di una loro discutibile applicazione" (Vineis, 1980). In realtà, benché i titoli siano tra loro diversi, i due testi sono praticamente identici, a parte una notazione paratestuale di cui si dirà.

L'articolo del 1978 esordisce puntualizzando i principali criteri, desunti dalla moderna teoria linguistica, che possono essere sfruttati vantaggiosamente per l'insegnamento di una lingua straniera. Vale la pena di riportare tale dichiarazione di principi, che ben sintetizza i punti chiave di una glottodidattica vista non come applicazione diretta della teoria linguistica ma come selezione delle acquisizioni più rilevanti, che secondo il nostro autore comprendono:

- a) la considerazione strutturale e funzionale del fatto linguistico;
- b) l'atteggiamento rigorosamente descrittivo, e non prescrittivo, con cui ogni lingua diviene oggetto di studio;
- c) la necessità di privilegiare, in ogni tipo di indagine, la lingua parlata rispetto alla lingua scritta;
- d) l'importanza assolutamente primaria accordabile all'analisi dei sistemi fonetico e fonologico;
- e) l'opportunità di eseguire un'approfondita analisi contrastiva a ciascuno dei vari livelli linguistici;

¹⁶ Si tratta della "Premessa" a una raccolta di quattro contributi presentati al convegno del 1976, come risultato delle indagini sull'insegnamento dello spagnolo promosse dalla stessa Rosa Rossi in risposta alla sollecitazione dell' AISPI. Dell'articolo di Vineis si parlerà poco più avanti, per gli altri tre si veda la nota 17.

¹⁷ Ho trovato notizia di questi contributi nel curriculum dell'illustre glottologo, prematuramente scomparso, consultato per la preparazione di questo contributo; dopo averli rispolverati dai fondi bibliotecari tramite il servizio di *document delivery*, li ho messi a disposizione del collega Félix San Vicente per la loro diffusione sul portale Contrastiva <http://www.contrastiva.it/wp/>. A questa prima scoperta è seguita quella degli altri tre articoli (Di Febo, 1978; Impiombato Andreani, Lagattolla, 1978; Lagattolla, 1978), con cui si completa la significativa sezione monografica curata da Rosa Rossi per gli *Annali* baresi. L'imminenza della pubblicazione mi impedisce di parlarne più diffusamente, ma la lettura mi ha permesso di riconoscere alcuni degli spunti critici che, a suo tempo, furono per me determinanti, come l'acuta disamina dei modelli ideologici e culturali soggiacenti ai manuali di lingua spagnola condotta da Giuliana Di Febo.

- f) l'importanza che rivestono gli aspetti psicologici e sociali sia nella comunicazione linguistica che nell'apprendimento stesso della lingua (Vineis, 1978: 561).

Sulla scorta di questi principi, viene proposta una lettura critica della grammatica di Juana Granados, *La lingua spagnola*, di cui si è detto poc'anzi. Il giudizio, espresso con un garbo che non nasconde la netta censura, viene così sintetizzato:

Diciamo subito, in linea di massima, che nonostante la ricchezza del materiale linguistico in essa contenuto, di indubbia utilità didattica, i criteri metodologici seguiti vi appaiono strettamente tradizionali, saldamente ancorati ad una concezione della lingua in gran parte sorpassata, o quanto meno suscettibile di aggiustature e correttivi prospettici. L'impressione generale è che la grammatica insegni non tanto a parlare, quanto a *scrivere correttamente* in spagnolo, sulla base dei più consueti canoni di normatività e purezza linguistica (Vineis, 1978: 562).

Segue un'attenta disamina alla luce dei criteri precedentemente esposti, che risultano disattesi soprattutto per quanto riguarda il livello fonetico-fonologico, visto che si partiva dalla grafia per insegnare la pronuncia, prescindendo dalla descrizione dei suoni. Quest'analisi, naturalmente, avrebbe potuto essere applicata a molti altri dei manuali citati in precedenza.

La pubblicazione del 1980 riproduce fedelmente il testo del 1978, salvo la correzione di alcuni refusi. Viene però inserita una nota di apertura in cui l'autore precisa che il lavoro rispecchia una comunicazione presentata al convegno pisano dell' AISPI del 1976, e aggiunge che nel frattempo è uscito lo studio di José María Saussol, *Glottodidáctica del español con especial referencia a itálofonos* (1978), considerato come risposta ideale ai bisogni espressi in quel simposio: «Molte delle esigenze che in quella sede manifestavamo sono state in seguito ampiamente soddisfatte dall'ottimo lavoro di J. M.^a Saussol [...]» (Vineis, 1980: 299). Il noto studio di Saussol, una delle poche pubblicazioni del decennio dedicate al tema, non si può definire come manuale per l'insegnamento dello spagnolo, ma detta alcuni principi per una pratica didattica tra lingue affini basata sulla teoria linguistica, con particolare attenzione per il livello fonetico-fonologico, quindi vicina ai principi esposti dal linguista pavese.

Né il lavoro di Vineis né gli altri tre sullo stesso tema raccolti negli *Annali* baresi sono circolati tra gli ispanisti, ma sono sintomatici del clima di rinnovamento che prenderà forma negli anni successivi; basti ricordare che all'insegnamento delle lingue iberiche la stessa AISPI dedicò per intero il suo VII convegno, svoltosi a L'Aquila il 14 e 15 settembre 1981, di cui l'anno successivo furono pubblicati gli Atti con il titolo *Didattica della lingua e lingue iberiche* (AISPI, 1982)¹⁸. Rispetto al convegno pisano, erano cambiati gli attori: i nomi riportati nel programma (che in parte si ritrovano nell'indice degli Atti) non sono più gli stessi, ma emergono, ad esempio, i nomi di Encarnación García Dini,

¹⁸ Gli Atti di quegli anni non riportavano i nomi dei curatori, ma mi piace ricordare che il volumetto dedicato alla didattica delle lingue iberiche fu fortemente voluto dal direttivo in carica e, in particolare, da Giovannella Calabrò.

Alessandra Melloni, José Maria Saussol e Mariarosa Scaramuzza¹⁹. Ma quella degli anni '80 è un'altra storia.

In ogni caso, anche se la grammatica contrastiva promossa dall' AISPI non è stata mai scritta, il seme gettato al convegno ha generato un sia pur modestissimo frutto: il manuale *Español situacional* (1977), redatto dalla sottoscritta insieme a Laura Guasconi e Nicelda Provoste, molto meno ambizioso, ma accolto con favore dallo stesso Vineis e dal gruppo pisano cui avevo manifestato i miei interessi linguistici (Giuseppe Di Stefano, Guido Mancini e Alessandro Martinengo). Nella mia memoria, che questo contributo mi permette di rendere pubblica, resta l'immagine di una giovane neolaureata in spagnolo, che consegnava timidamente tra le mani di illustri docenti universitari un rudimentale volumetto stampato in *offset*, con una copertina color seppia, che conteneva dialoghetti "situazionali" ed essenzialissimi schemi grammaticali di impronta contrastiva, e che, pur nella sua semplicità, rappresentava un piccolo passo verso l'innovazione, ad esempio, mediante l'integrazione della dimensione orale della lingua nell'insegnamento grammaticale.

All'indomani del convegno pisano, infatti, mi ero sentita spinta dall'urgenza di riempire almeno in parte il vuoto da molti sottolineato, mettendo in campo anche l'esperienza derivata dall'apprendimento di altre lingue, che offrivano manuali più efficienti e aggiornati. Insieme alle colleghe, mi ponevo l'obiettivo di raccogliere sinteticamente temi grammaticali e lessicali, partendo dalle più comuni situazioni d'uso; anche se i dialoghetti offerti dividevano il carattere artificiale dei materiali prefabbricati a scopo didattico e le spiegazioni grammaticali non si discostavano molto da quelle "tradizionali", fu compiuto un grande sforzo per attualizzare la lingua e l'immagine della cultura spagnola veicolata dai diversi materiali. L'urgenza di sperimentare il lavoro nei nostri stessi corsi di lingua allo IULM di Milano prevalse rispetto a un maggior approfondimento teorico-metodologico; ma, vista a distanza, quell'impresa acquista comunque il senso di una tappa non del tutto irrilevante nel cammino di rinnovamento²⁰.

5. CONCLUSIONI

Come acutamente osserva Paolo Balboni (2011) in un interessante contributo bibliografico sull'educazione linguistica in Italia, l'occhio attento dell'osservatore sa riconoscere la qualità narrativa dei repertori bibliografici, che permettono di ricostruire i percorsi delle idee, talvolta "carsici" (quando nozioni che vengono trattate intensivamente in un certo periodo poi scompaiono e riemergono a distanza) o "miopi" (quando vengono percepite come nuove certe aree di ricerca che, invece, vantano tradizioni lontane), e individuare l'emergere di nuove tematiche e nuovi attori. Con questo lavoro, mi sono proposta di ricostruire alcuni tragitti, talvolta sotterranei, dell'ispanismo linguistico in Italia in un periodo cruciale, con particolare riguardo per la

¹⁹ Quella sulle «Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo» è stata la mia prima comunicazione presentata a un convegno (Calvi, 1982).

²⁰ In una recensione di *Español situacional*, sia pur rilevandone il carattere "conservativo" sul versante grammaticale, Susanna Regazzoni (1979) generosamente lo definiva «testo veramente intelligente», che «rende funzionale un'attenta ed equilibrata mescolanza di metodi» (1979: 64), sottolineando soprattutto l'attualizzazione della lingua.

riflessione glottodidattica e per la creazione di manuali linguistici, confrontando dati biografici, bibliografici e altri documenti quali i programmi dei convegni.

Poiché il periodo esaminato coincide con la mia formazione universitaria e con gli esordi della mia traiettoria accademica, questo lavoro ha assunto i tratti dell'autobiografia "intellettuale", che ho cercato di sviluppare in modo critico. L'intento è stato prevalentemente testimoniale, anche se non sono mancate alcune riflessioni volte a giustificare le mie personali scelte metodologiche.

Il racconto che si snoda è, in parte, quello ben noto di un insegnamento linguistico minoritario, ancorato a metodologie percepite come sorpassate da chi era sensibile alle nuove correnti glottodidattiche, e in qualche modo influenzato dalle vicende politiche che hanno caratterizzato la storia spagnola; ma anche quello più dinamico delle spinte innovative, che proprio per la loro frammentazione non sempre hanno avuto adeguato riconoscimento critico, ma che attestano una precoce sensibilità dell'ispanismo per la ricerca sulla didattica linguistica. In particolare, ho cercato di mettere in risalto i fili che collegano tra loro contributi apparentemente isolati, ma che invece erano risultato di istanze condivise. Il caso di Edoardo Vineis, una figura legata all'ispanismo italiano e all'AISPI sia pure per breve tempo, è tra i più rappresentativi, anche per l'impatto esercitato nelle mie stesse scelte. Nella sua fase iniziale, come si è visto, l'Associazione ha contribuito in modo significativo a questi sviluppi, anche se la distanza tra studi letterari e linguistici sarebbe stata difficile da colmare. La finestra sugli anni '70 permette di vedere, in lontananza, alcuni personaggi che hanno contribuito non poco alla diffusione di questa lingua e che, pur essendo rimasti al margine del mondo accademico, rappresentavano riferimenti ineludibili per la formazione linguistica di allora; e di distinguere, tra gli ispanisti di chiara fama, le personalità più attente all'insegnamento della lingua, insieme a nuove figure emergenti. Completare il panorama con ulteriori indagini sui protagonisti e sulla variegata manualistica che esula dalla tradizione grammaticografica in senso stretto è un compito di ricerca da affrontare in futuro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambruzzi L. (1928), *Grammatica spagnola con abbondanti esercizi di lettura e dettato, applicazioni grammaticali, conversazione e composizione orale e scritta e note di grammatica storica*, SEI, Torino.
- Ambruzzi L. (1949), *Nuovo Dizionario Spagnolo-Italiano e Italiano-Spagnolo*, I vol., Paravia, Torino.
- Ambruzzi L. (1953), *Nuovo Dizionario Spagnolo-Italiano e Italiano-Spagnolo*, II vol., Paravia, Torino.
- Balboni P. (2011), "BaBELI Balboni: Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia", vol. monografico della rivista *ITALS Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, IX, 26.
- Bellini G. (1962), *Curso de sintaxis española*, La Goliardica, Milano.
- Bellini G. (1966), *Sintaxis española*, La Goliardica, Milano.
- Bellini G. (2007), "A proposito di ispanismo italiano", in *Rassegna Iberistica*, 85, pp. 79-82.

- Bermejo Calleja F. (2008), “El *Nuovo dizionario spagnolo-italiano e italiano-spagnolo* (1948-1949) de L. Ambruzzi”, in San Vicente F. (a cura di), *Textos fundamentales de la lexicografía italoespañola (1917-2007)*, Vol I, Polimetrica, Monza, pp. 125- 197.
- Bermejo Calleja F. (2014), “La *Grammatica spagnola* de Lucio Ambruzzi”, in San Vicente F., de Hériz A. L., Pérez Vázquez M. E. (a cura di), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX. Confluencia y cruces de tradiciones gramaticográficas*, Bononia University Press, Bologna, pp.147-166.
- Biancolini L. (1928), *Lezioni di lingua spagnola*, Signorelli, Roma.
- Bordonaba Zabalza C. (2014), “La contrastividad como método de aprendizaje en *La grammatica spagnola del XX secolo* de Boselli”, in San Vicente F., de Hériz A. L., Pérez Vázquez M. E. (a cura di), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX. Confluencia y cruces de tradiciones gramaticográficas*, Bononia University Press, Bologna, pp. 203-222.
- Boselli C. (1940), *Grammatica spagnola del XX secolo ad uso degli italiani*, Mondadori, Milano.
- Bruner J. (1992) [1990], *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Calvi M. V., Guasconi L., Provoste N. (1977), *Español situacional*, CIDA, Milano; 2ª ed. 1981, Unicopli, Milano; 3ª ed. 1988, Unicopli, Milano.
- Calvi M. V. (1982), “Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell’apprendimento dello spagnolo”, in Associazione Ispanisti Italiani (a cura di), *Didattica della lingua e lingue iberiche*, Atti del convegno de L’Aquila, 14-15 settembre 1981, Pironti, Napoli, pp. 9-27.
- Calvi M. V. (1995), *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Guerini, Milano.
- Calvi M. V., Trovato G. (2012), *Entrevista con Maria Vittoria Calvi*, a cargo de Giuseppe Trovato, *Marcoele*, 14.
- Carbonell S. (1950 e 1957), *Dizionario fraseologico completo Italiano-Spagnolo e Spagnolo-Italiano*, Milano, Hoepli.
- Chierichetti L. (2014), “Per incominciare... lo studio della lingua spagnola nelle scuole medie inferiori (1937) de Juana Granados”, in San Vicente F., de Hériz A. L., Pérez Vázquez M. E. (a cura di), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX. Confluencia y cruces de tradiciones gramaticográficas*, Bononia University Press, Bologna, pp. 203-222.
- Chierichetti L. (2016), “La identidad narrada en los ejemplos de *Per incominciare... lo studio della lingua spagnola nelle scuole medie inferiori* de Juana Granados”, in Carpi E., García Jiménez R. M., Liverani E. (a cura di), *Le forme del narrare: nel tempo e tra i generi. Volume 1, Lingua*, Università degli Studi di Trento, Trento, pp. 99-115.
- Di Febo G. (1978), “Analisi dell’ideologia nell’esemplificazione linguistica in grammatica di lingua spagnola”, in *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell’Università di Bari*, n. s. 9, pp. 583-594.
- Dolfi L. (1998), *Storia dell’A.I.S.P.I. (Associazione Ispanisti Italiani) 1973-1997*, Bulzoni, Roma (anche in <https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/storia.htm>).
- Frisoni G. (1925), *Grammatica spagnola corredata di esercizi di versione e di conversazione ed arricchita di un vocabolario italo-spagnolo e viceversa*, Hoepli, Milano.
- Frisoni G. (1927), *Dizionario moderno italiano-spagnolo e spagnolo-italiano*, 2 voll., Hoepli, Milano.
- Gallina A. M. (1963; 1972), *Gramática española: grado elemental*, Mursia, Milano.

- Granados de Bagnasco J. (1960), *La lingua spagnola. 1: Fonetica, lessico e grammatica elementare 2. Morfologia, sintassi e fraseologia idiomatica con cenni di grammatica storica e di metrica*, Paravia, Torino.
- Kuhn T. (1999) [1962], *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi. Trad. dall'inglese di A. Carugo.
- Impiombato Andreani P., Lagattolla C. (1978), "Le grammatiche di spagnolo in Italia", in *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Bari*, n. s. 9, pp. 571-582.
- Laborda Gil X. (2017), *¿Por qué ser lingüista? La historiografía bionarrativa*, Horsori, Barcelona.
- Lagattolla C. (1978), "Critica delle premesse teoriche e della validità applicativa degli strumenti didattici per l'insegnamento dello spagnolo in Italia", in *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Bari*, n. s. 9, pp. 595-620.
- Liberatori F., Scelfo Micci M. G. (1977), "Importanza della lingua parlata in contrapposizione ai metodi tradizionali. Uso e funzioni della lingua", in *AION-SR*, XIX, 1, pp. 152-158.
- Lorenzetti R., Stame S. (2004), *Narrazione e identità. Aspetti cognitivi e interpersonali*, Laterza, Bari.
- Mancini G. (1964), "Problemas de enseñanza y estudio del castellano en Italia", in AA.VV., *Presente y futuro de la lengua española: actas de la asamblea de filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas*, Vol. II, Ediciones Cultura Hispánica, Madrid, pp. 333-344.
- Melloni A., Capanaga M. P. (1980), *Materiales lingüísticos para la comunicación social*, Pitagora, Bologna.
- Pittarello E. (1993), "L'ispanismo a Venezia", in Associazione ispanisti Italiani (a cura di), *L'apporto italiano alla tradizione degli studi ispanici. Nel ricordo di Carmelo Samonà*, Atti del Congresso, Napoli, 30 e 31 gennaio, 1° febbraio 1992, Istituto Cervantes, Roma, pp. 147-155:
https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/05/05_145.pdf.
- Provezza Núñez M. (2005), "Aspetti neologici nel Nuovo dizionario di Ambruzzi", in *Quaderni del CIRSIL*, 4: http://amsacta.unibo.it/2714/1/Provezza_sito.pdf.
- Regazzoni S. (1979), recensione di M. V. Calvi, L. Guascone [sic], N. Prevoste [sic], "Español situacional", in *Rassegna Iberistica*, 4, pp. 63-64.
- Ricoeur P. (1994), *Filosofia e linguaggio*, a cura di Domenico Jervolino, Guerini e Associati, Milano.
- Rossi R. (1978), "Premessa" in *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Bari*, n. s. 9, pp. 557-558.
- San Vicente F. (2017), "Ante un nuevo canon de gramática de español para itálofonos", in Calvi M. V., Hernán-Gómez Prieto B., Landone E. (a cura di), *El español y su dinamismo: redes, irradiaciones y confluencias*, Ediciones AISPI/Instituto Cervantes, Roma/Madrid, pp. 159-195.
- Saussol J. M. (1978), *Glottodidáctica del español con especial referencia a itálofonos*, Liviana, Padova.
- Scaramuzza Vidoni M. (1978), *Didattica della lingua straniera*, Canova, Treviso.
- Scaramuzza Vidoni M. (2005), "Conversazioni 'all'alba'. Riflessioni sull'insegnamento dell'E/LE in e-learning", in Calvi M.V., Chierichetti L., Santos López J. (a cura

- di), *Percorsi di lingua e cultura spagnola. In ricordo di Donatella Cessi Montalto*, Selene Edizioni, Milano, pp. 435-442.
- Toso F. (2003), “La *Grammatica catalana* di Gaetano Frisoni”, in *Estudis romànics*, 25, pp. 317-325.
- Vineis E. (1978), “Teoria e modelli linguistici in una grammatica italiana per l’insegnamento dello spagnolo”, in *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell’Università di Bari*, n. s. 9, pp. 561-570.
- Vineis E. (1980), “Di alcuni principi della didattica dello spagnolo e di una loro discutibile applicazione”, in *Studi e Saggi Linguistici*, 20, pp. 299-311.
- Vian C. e Bellini G. (1957; 1960), *Grammatica della lingua spagnola*, Cisalpino, Milano-Varese.

ANNA MARIA GALLINA Y LOS PRIMEROS PASOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE PADUA

*Carmen Castillo Peña*¹

1. LA ENSEÑANZA EN LA FACULTAD DE LETRAS

El 21 de noviembre de 1950 Carlo Tagliavini, Decano de la Facultad de Letras de la Universidad de Padua firma el Acta en la que se detallan algunas de las decisiones tomadas en el Claustro del 15 y 16 de noviembre del mismo año; entre ellas figura la autorización para la institución del primer lectorado de lengua española:

Dato che quest'anno il corso di filologia romanza avrà come parte speciale la letteratura spagnola (Cid. Cervantes), è assolutamente necessario che si abbia un lectorato per esercitare gli allievi nella lettura dei testi. In attesa che la nostra Università possa, come è auspicabile, iniziare trattative col Governo Spagnolo per l'invio a Padova di un lettore, il Preside, come incaricato di Filologia Romanza, propone che per l'anno accademico 1950-51 venga dato l'incarico di Lectorato di Lingua Spagnola alla Dott. Anna Maria Gallina, laureata in Lingue e letterature straniere (lingua principale spagnola) a Venezia nel 1943, abilitata all'insegnamento della Lingua e letteratura spagnola nei licei scientifici nel marzo 1945, in possesso di un "certificato di sufficiencia en lengua española" (sic) della Università Internazionale di Santandez (sic) (1948), di un diploma di studios hispanicos (sic) della stessa Università (1949) e infine di un diploma di linguistica espanola (sic) per lettori e professori di lingua spagnola all'estero della stessa Università (1950). Dato che i posti di lectorato sono tutti occupati si propone che la Dott. Gallina sia considerata lettrice volontario, ma le sia data una lievissima retribuzione (1.000 lire mensili) a carico del bilancio affinché la sua attività didattica possa essere come titolo valevole nei concorsi².

La lectura del documento reproducido pone de relieve una constante que se mantendrá durante varios decenios en la enseñanza de la lengua española en la Facultad de Letras de la Universidad de Padua: una didáctica al servicio de la lectura e interpretación del texto literario, encargada a un lector. El curso de Filología Románica de Carlo Tagliavini, que en 1950 acogía en su programa el estudio del *Cid* y de Cervantes, no era el primero en el que la literatura española se ofrecía en los planes de

¹ Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università di Padova.

² El documento citado forma parte del Legajo Expediente de Anna Maria Gallina conservado en el Archivo Histórico de la Universidad de Padua.

estudio paduanos. Dos años antes, durante los años académicos 1948-49 y 1949-50, Venancio Todesco había tenido un encargo de literatura española, sin lector.

En aquella época, la Facultad de Letras estaba organizada en Institutos (llamados también Seminarios) cuya tarea era la organización científica y didáctica de las distintas áreas de conocimiento: Filología Clásica, Filología Moderna, Filología Balcánica, Filosofía, Arqueología, Filología Eslava, Geografía, Glotología, Paleografía y Diplomática, Psicología, Historia Antigua, Historia del Arte Medieval y Moderno y, por último, Historia Medieval y Moderna. El primer lectorado de español entra a formar parte del Seminario de Filología Moderna, dirigido por Raffaele Spongano y constituido por los profesores Diego Valeri, Marco Pecoraro, Aldo Stella y Angelo Tassan, con Louis Negre como profesor invitado y Anna Maria Gallina como lector de lengua española.

A pesar de que desde 1948 hay constancia de cursos de literatura española, el primer programa oficial que hemos podido consultar es el de 1956, curso en el que el profesor encargado es Franco Meregalli. Se trata de un programa de tres horas a la semana, con un curso monográfico sobre Valle Inclán y un programa general de *letteratura spagnola nelle sue manifestazioni principali*³, que abarcaba desde el *Cantar del Mio Cid* hasta García Lorca. Franco Meregalli mantendrá el encargo también en el curso siguiente; ya en 1959 el titular del curso de literatura es Anna Maria Gallina⁴, con un programa centrado en la novela picaresca y una parte general dedicada a la historia literaria desde los orígenes hasta el siglo XVII⁵.

La literatura española era entonces una asignatura optativa (*complementare*) que figuraba en el plan de estudios de la licenciatura en Letras, tanto Clásicas como Modernas y podía ser objeto de estudio en la Tesis de Licenciatura de Letras Modernas. Además, estaba el Lectorado de lengua española, con la siguiente aclaración, común para todos los lectorados de lenguas extranjeras⁶:

[I lettori] hanno lo scopo d'addestramento sulla composizione scritta, nell'interpretazione dei testi e nell'uso della lingua viva. La Facoltà raccomanda vivamente la frequenza a uno o più corsi di lettorato, specialmente a coloro che includono nel piano di studio una letteratura straniera moderna⁷.

De esto se deduce que la asistencia a un lectorado era voluntaria y no estaba vinculada formalmente al curso institucional de literatura. Los programas de estudio, el número de niveles de lengua (si es que había más de uno) o el tipo de exámenes de estos lectorados no constan en los programas oficiales, pero disponemos de la información

³ *Bollettino della Facoltà di Lettere* a. a. 1956-57, s.p. El *bollettino* era una publicación que a principios de cada curso recogía noticias indispensables para el estudiante, como el reglamento de la Facultad, la estructura del Plan de estudios, los horarios de los cursos, los programas de las asignaturas y, durante algunos años, el curriculum y la bibliografía de los profesores. Se pueden consultar en la Biblioteca del Archivo Histórico de la Universidad de Padua.

⁴ Desde 1953 había dejado de ser lectora para pasar a ocupar la plaza de “profesor encargado” de Lengua española en la Facultad de Ciencias Políticas. Véase más adelante.

⁵ *Bollettino della Facoltà di Lettere* a.a. 1959-60, p. 30.

⁶ Las lenguas extranjeras para las que había un lectorado en esta época eran: hebreo, flamenco, francés, inglés, polaco, rumano, ruso, serbocroata, español, alemán y un impreciso *lingue orientali*.

⁷ *Bollettino della Facoltà di Lettere* a.a. 1950-51, p. 13.

que proporcionan los horarios. Por ejemplo, en el curso de 1958-59 había un único curso de lengua española, cuyo titular era el Dr. Artime, con dos horas de clase a la semana: de 15 a 16 los lunes y de 11 a 12 los viernes. En el mismo año, solo inglés y alemán ofrecían un curso para principiantes y otro para avanzados (*progredditi*) de dos horas semanales cada uno en el caso del inglés, mientras que para alemán había tres horas semanales para el curso inicial y dos para el avanzado. Hebreo, francés y polaco tenían, como el español, dos horas de clase semanales; griego moderno, rumano y serbocroata ofrecían tres horas semanales, mientras que ruso tenía un horario de cuatro horas de clase semanales.

Por su parte, la asignatura de literatura española empieza a cambiar a partir de 1963, con la nueva licenciatura en Lenguas y literaturas extranjeras modernas: hasta 1967 habrá dos cursos que comparten el mismo seminario monográfico de literatura y se diferencian por el corte cronológico de la parte general, dedicada exclusivamente a la historia de la literatura española. En 1968, con la llegada a la cátedra de español de Margherita Morreale⁸, el programa publicado en el *Bollettino* cambia sustancialmente en varios sentidos: el número de cursos, la amplitud de los programas, el espacio dedicado en ellos a la formación lingüística (de corte fundamentalmente filológico) y cultural, así como la actualización de la bibliografía.

Si hasta 1967 el programa de “Lengua y literatura española” se desarrolla en media página con escasas referencias bibliográficas y, como hemos visto, exclusivamente centrado en el estudio de la historia literaria, el de 1968 ocupa cuatro densas páginas⁹, dedicadas a dos tipos de programas: el de los estudiantes que cursarán español durante cuatro años (*corso quadriennale*) y el de los que lo harán durante dos años (*corso biennale*). En él destaca la atención a problemas de gramática histórica (analizados en el Seminario “La comparación: tipos y estructuras”) y, sobre todo, el desarrollo sistemático de un programa de lengua española. En concreto, el programa del primer curso estaba dividido en tres partes: 1) “Introduzione bibliográfica”, 2) “Nozioni di fonetica, morfologia e sintassi. Osservazioni ed esercizi di lingua parlata” y 3) “Geografia fisica, politica ed economica; usi e costumi, nozioni elementari di geografia lingüística”; el del segundo curso tenía una parte lingüística (“Studio della fonetica, morfologia e sintassi, con nozioni di grammatica storica”) y una literaria (“Storia della letteratura spagnola dalle origini alla fine del Quattrocento”); en el tercer año la programación lingüística se centra en el “Studio approfondito della sintassi; nozioni di ritmo e analisi stilistica; prosodia e métrica”, mientras que a la literatura se reserva un programa dedicado a los siglos XIV y XV; por último, en el cuarto año el programa de lengua está dedicado a los “problemi di sintassi, stilistica e semántica” y el de literatura, a la historia desde el siglo XVI hasta el siglo XX.

El giro copernicano que se da a la bibliografía del curso se puede ejemplificar con algunos datos: en el programa de 1968 figuran como textos de estudio, entre otros, los siguientes:

- Quilis A. (1968), *Curso de Fonética y Fonología españolas*, CSIC, Madrid;
Alarcos Llorach E. (1965⁴), *Fonología española*, Gredos, Madrid;
Beinhauer W. (1968²), *El español coloquial*, Gredos, Madrid;

⁸ Una breve autobiografía de Margherita Morreale y una completa bibliografía de sus trabajos se pueden consultar en Morreale, 2006.

⁹ *Bollettino della Facoltà di Lettere* a.a. 1968-69, pp. 80-83.

- Zamora Vicente A. (1967²), *Dialectología española*, Gredos, Madrid;
 Fernández Ramírez S. (1951), *Gramática española*, Revista de Occidente, Madrid;
 Keniston H. (1964²), *Spanish Syntax List*, Holt, New York;
 Ullmann S. (1966), *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*, Aguilar, Madrid;
 Lapesa R. (1962), *Historia de la lengua española*, Gredos, Madrid.

Se trata de manuales fundamentales para la formación científica del alumno de Lengua Española (algunos de ellos siguen constando en los programas universitarios españoles de Filología Hispánica). Una novedad absoluta y una revolución, sobre todo si se compara con la bibliografía de curso que hasta entonces se había propuesto. Véase, por ejemplo, la lista de manuales para la parte general del curso de Anna Maria Gallina, prácticamente idéntica desde 1960-1961¹⁰ hasta 1968:

- Del Río Á.(1948), *Historia de la literatura española*, The Dryden Press, New York.
 García López J. (1948), *Historia de la literatura española*, Teide, Barcelona.
 Risco A. (1927⁶), *Historia de la literatura española*, Razón y Fe, Madrid.
 Boselli C., Vian C. (1952), *Storia della letteratura spagnola*, Valmartina, Firenze.

Sin embargo, la práctica didáctica del programa de 1968 no preveía clases magistrales para cada uno de los puntos mencionados, ya que estas estaban exclusivamente dedicadas al *corso monografico*, que, por ejemplo, en ese año se consagró al análisis lingüístico y filológico del *Libro de buen amor* de Juan Ruiz. El alumno debía preparar por su cuenta la parte general del curso, con el auxilio de la amplia bibliografía, de la que eventualmente podría dar cuenta en un examen oral cuyo objeto fundamental era el tema desarrollado en el curso monográfico. En realidad, la formación lingüística que se pretendía del alumno se manifiesta en lo que después constituía el objeto del examen de lengua:

L'esame scritto per il primo anno consisterà nel dettato di un passo d'autore spagnolo o ispanoamericano moderno o contemporaneo e nella traduzione in spagnolo di un testo italiano. La prova scritta del secondo anno sarà composta dalla traduzione in italiano di un testo d'autore spagnolo moderno o contemporaneo, dalla traduzione in spagnolo di un testo italiano e dal riassunto in spagnolo di una lezione tenuta dal professore in lingua. Per il terzo e il quarto anno, oltre alla traduzione dallo spagnolo, gli studenti dovranno svolgere una composizione in lingua spagnola¹¹.

Es decir, una prueba basada en la traducción directa y en la que los niveles de dificultad de la expresión escrita en español consistían en la traducción inversa en el primer año, el resumen de un texto académico oral en el segundo año y en la redacción de un tema en el tercer y cuarto año. Por su parte, la expresión oral se evaluaba solo en

¹⁰ En el *Bollettino della Facoltà di Lettere* a.a.1960-61 (p. 30) no consta el año de edición, que hemos podido añadir para los títulos menos conocidos a partir de los datos ofrecidos por Reyes Gómez, 2010. La lista de manuales de los cursos de Anna Maria Gallina no tuvo cambios significativos durante los ocho años que impartió la asignatura.

¹¹ *Bollettino della Facoltà di Lettere* a.a. 1968-69, p. 83.

los dos últimos años en función de la capacidad para responder a las preguntas teóricas del examen y a través de una breve disertación sobre un texto literario:

All'esame orale gli studenti dovranno portare un elenco delle letture fatte e su cui sono preparati a riferire ed i testi relativi. L'esame orale del terzo e del quarto anno dovrà essere sostenuto interamente in lingua spagnola.

Con algunos retoques en la prueba escrita, este modelo didáctico se mantendrá en los cursos de la Facultad de Letras hasta 1999, año a partir del cual la Ley 509/99 de Reforma Universitaria introduce, además del nuevo tipo de licenciatura dividido en dos niveles (*laurea* de tres años y *laurea specialistica* – después denominada *laurea magistrale* – de dos años), un cambio radical en la enseñanza universitaria de las segundas lenguas al separar en dos la asignatura de *lingua e letteratura* extranjera: una dedicada a la lengua y otra a la literatura. Ello significará la necesidad de organizar programas de estudio con una orientación metalingüística, así como la evolución en la didáctica de las clases prácticas, decididamente más encaminada hacia la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.

2. LA ENSEÑANZA EN LAS FACULTADES DE CIENCIAS POLÍTICAS Y DE MAGISTERIO

La Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Padua nace como Escuela de Ciencias Políticas y Sociales con un Decreto del 30 de septiembre de 1923 y se convierte en Facultad en el curso 1933-34. Desde muy pronto incluye las lenguas extranjeras en sus planes de estudio¹²: ya en 1940 cuenta con profesores de inglés, francés y alemán. El español tendrá que esperar hasta 1953, año en que Anna Maria Gallina obtiene la plaza de profesor encargado, que ocupará de forma definitiva hasta su jubilación el 1 de noviembre de 1985.

Si en la Facultad de Letras la enseñanza de la lengua estaba al cuidado de un lector y al servicio de la comprensión y análisis del texto literario o de la adquisición de competencias filológicas, en Ciencias Políticas, el profesor encargado titular¹³ era quien se ocupaba de la asignatura de lengua (no de “lengua y literatura”), con cursos cuyo perfil metodológico era predominantemente instrumental y práctico y con muy poca o ninguna pretensión de adquisición de competencias metalingüísticas. La enseñanza de la lengua extranjera en Letras se limitaba, como se ha visto arriba, a un solo curso de lectorado de dos horas a la semana, mientras que en Ciencias Políticas los programas de lengua tenían hasta tres cursos (inicial, intermedio y avanzado) de cuatro horas semanales cada uno.¹⁴

A modo de ejemplo, el programa de lengua española del curso 1957-58 es el siguiente:

¹² Cfr. Simone, 2017.

¹³ La figura del lector de lengua materna aparece mucho más tarde en Ciencias Políticas, fuera de los límites cronológicos que nos hemos dado para este estudio, en épocas distintas para las diferentes lenguas y que podemos situar hacia principios de los años 80 para el español.

¹⁴ Para mayor precisión, durante los primeros cuatro años (1953-54, 1954-55, 1955-56 y 1956-57) hubo un solo curso de español. Es en el *Bollettino* del año académico 1957-58 donde constan los programas de los tres cursos (p. 12).

I Corso: Elementi fondamentali di fonetica e morfología española. Faciles ejercicios de lectura, dictado, traducción dallo español e en español.

II Corso: Completamento dello studio della morfología. Elementi di sintassi. Lettura e traducción a prima vista dallo español e dall'italiano. Dictado. Faciles conversazioni.

III Corso: Completamento dello studio della sintassi. Nomenclatura económica política. Traducción a prima vista dallo español e en español. Ejercicios di conversazione. Dictado.

La bibliografía de este curso consistía en la *Grammatica*¹⁵ y el *Vocabolario*¹⁶ de L. Ambruzzi para los dos primeros cursos, y en los *Esercizi di lingua spagnola* de Carlo Boselli (1940a) para el tercer curso. El programa se completaba en los tres años con la misma lectura: *L' Italia vista da spagnoli. La Spagna vista da italiani* de Angela Mariutti de Sánchez Rivero (Mariutti, 1961). Como veremos más adelante, Anna Maria Gallina publica a partir de los años 60 una serie de manuales de lengua, por lo que ya en el programa de 1967 la bibliografía se limita exclusivamente a la producción didáctica de la profesora (Gallina, 1962, 1963 y 1965), dejando las lecturas y la aproximación al léxico especializado en una genérica "lettura del quotidiano spagnolo ABC, posseduto dalla Biblioteca della Facoltà"¹⁷.

Por su parte, la Facultad de Magisterio de Padua se crea en 1952 a partir del Instituto Universitario de Magisterio nacido en 1950 como evolución de los cursos de perfeccionamiento para los licenciados de las Escuelas Normales (1906-1923). Desde el principio figuran en los planes de estudio dos asignaturas independientes dedicadas al estudio de la lengua y la literatura extranjera: una de lengua y otra de lengua y literatura, inicialmente *mutuata* (es decir, que los estudiantes asistían a las clases de una asignatura impartida para otra licenciatura) del curso de literatura extranjera de la Facultad de Letras.

También en este plan de estudios la adquisición de la lengua tenía fines instrumentales y se impartía en dos años. El programa de 1967, firmado por Maria Teresa Rossi, es semejante en su estructura y contenidos al de la Facultad de Ciencias Políticas, con un curso inicial y otro avanzado dedicado a la morfosintaxis, además de una parte de civilización y cultura, con bibliografía compuesta exclusivamente por los manuales de la profesora Gallina:

Primo anno.

1. Grammatica: fonetica, ortografia, morfologia e sintassi.
2. Esercitazioni di dettato, di traduzione e di conversazione.
3. Notizie di geografia della Spagna con commento di brani di argomento geografico.

¹⁵ En el programa no se indica el año o la edición de los manuales, por lo que en las referencias bibliográficas de este trabajo indicamos la primera o las más cercanas al año del curso, que para la Gramática de Ambruzzi es la décimoquinta edición. Para las distintas ediciones de esta Gramática y la contribución gramaticográfica de Lucio Ambruzzi véase Bermejo Calleja, 2014.

¹⁶ Ambruzzi, 1948-49. Así se indica en el programa, aunque el nombre del diccionario es *Nuovo Dizionario spagnolo-italiano*. Para el estudio de este diccionario y su importancia en la enseñanza del español en Italia, véase Bermejo Calleja, 2008.

¹⁷ *Bollettino della Facoltà di Scienze Politiche*, a.a. 1967-68, s.p.

Secondo anno.

1. Grammatica: morfologia e sintassi, in particolare la sintassi del verbo.
2. Esercitazioni di dettato, di traduzione e di conversazione.
3. Storia della Spagna con commento di brani di argomento storico¹⁸.

3. ANNA MARIA GALLINA: PERFIL BIO-BIBLIOGRÁFICO

Hija de Andrea Gallina y de Mercedes Viotto Ghiotto, Anna Maria Gallina nació el 1 de octubre de 1919¹⁹ en Mira, un pueblo de la provincia de Venecia en donde vivió hasta la fecha de su muerte, el 12 de junio de 2011. Se licencia en “Lingue e Letterature Straniere”, con la especialización de lengua española²⁰, en el Real Instituto Universitario de Economía y Comercio de la Universidad Ca’ Foscari de Venecia el 9 de julio de 1943, con la nota de 92/110. Dos años después (en marzo de 1945) supera el examen de Estado para el título de “Abilitazione all’insegnamento della lingua e la letteratura spagnola nei Licei”. Sin embargo, desde 1944 hasta 1951 trabaja como profesora de italiano y francés en la Escuela Media. Imaginamos que estas circunstancias laborales la llevan a prepararse para obtener también el título necesario para la enseñanza del francés, objetivo que alcanza en junio de 1949 con la “Abilitazione all’insegnamento della lingua e la letteratura francese nelle Scuole Medie Inferiori”. En estos años no deja de cultivar el estudio de la lengua de especialización universitaria, lo que la lleva a los cursos de verano de la Universidad de Santander en 1948, 1949 y 1950²¹. Su curriculum académico se completa con la obtención de la “libera docenza in lingua e letteratura spagnola”²² el 20 de junio de 1959, ratificada en 1964 por una comisión compuesta por Tagliavini, Folena y Pellegrini.

La actividad didáctica de A. M. Gallina empezó en 1950, como hemos visto, con una plaza de lectora en la Facultad de Letras para un curso de Filología Románica, que tres años después le brinda la posibilidad de ser profesora *incaricata* de lengua española en la joven Facultad de Ciencias Políticas. La lectura de su Hoja de Servicio pone de relieve que desempeñó ininterrumpidamente esta tarea durante treinta y dos años (desde 1953 hasta 1985, fecha de su jubilación), como interina los primeros once años y en plantilla

¹⁸ *Bollettino della Facoltà di Magistero*, a.a. 1967-68, p. 62.

¹⁹ Según consta en el Acta de Nacimiento (registro Civil n. 261, parte 1, serie H, volumen único) fechada el 22 de agosto de 1947. La mayor parte de los datos biográficos proceden de fuentes documentales de primera mano consultables en el Legajo Expediente de Anna Maria Gallina del Archivo Histórico de la Universidad de Padua.

²⁰ En realidad, ni en el certificado oficial de la Licenciatura, firmado por el Rector del Instituto, Alfonso de Pietri Tonelli, el 20 de julio de 1943, ni en otro posterior, del 6 de noviembre de 1945, figura la lengua de especialización. Este dato resulta de la declaración manuscrita y firmada por la misma A. M. Gallina en el Curriculum y el “Stato di Servizio” presentados para su primer encargo como lectora en la Facultad de Letras.

²¹ Certificado de Lengua Española, el 31 de agosto de 1948; Diploma de Estudios Hispánicos, el 31 de agosto de 1949 y, por último, el Diploma de Lingüística, el 31 de agosto de 1950.

²² El Real decreto del 31 de agosto de 1933, n. 1592, instituía la figura del “libero docente”; se trataba de algo parecido a lo que hoy llamamos acreditación o “abilitazione nazionale”, es decir, una oposición en la que se evaluaban los méritos de los candidatos y que permitía a quien la superaba opositar sucesivamente a una plaza en la enseñanza superior o universitaria. La acreditación no era definitiva, ya que tras cinco años, el “libero docente” debía someterse a un nuevo examen que ratificase (“confermasse”) definitivamente su posición académica.

desde 1964, cuando su plaza como profesor de Instituto le permite obtener la comisión de servicio (el *comando*)²³ para la Universidad. Además de esta plaza, tiene un segundo encargo en la Facultad de Letras desde 1959 hasta 1968, año en el que llega Margherita Morreale, y en la de Magisterio desde 1968 hasta 1974.

La diferencia entre su actividad en Ciencias Políticas y la de Letras o Magisterio es grande y deja entrever una tensión no resuelta entre concepciones distintas de la enseñanza universitaria de la lengua extranjera: una, que representamos a través de Margherita Morreale, en la que la lengua puede ser, además de un instrumento, un objeto de estudio; otra, representada por A. M. Gallina, en la que los cursos de lengua tienen como objetivo la adquisición de las competencias necesarias para comunicar. En la primera, el profesor se ocupa solo de aspectos teóricos y no participa en la didáctica lingüística, encomendándola completamente a un lector, además de orientarla de modo preponderante al cultivo del registro literario, de la lengua escrita y de la traducción. En la segunda concepción el profesor incluye entre sus actividades didácticas la formación lingüística del alumno; una formación que abarca también el desarrollo de competencias orales y comunicativas, incluso desligadas del registro culto y del texto literario.

Solo el primer modelo gozaba (y en cierto sentido, sigue siendo así) de prestigio y reconocimiento académico, mientras que el segundo estaba estigmatizado porque era propio de una didáctica escolar. La elección del último modelo para los cursos de Ciencias Políticas probablemente estaba relacionado con la estructura del plan de estudios y los intereses de los alumnos, que aconsejaban, probablemente exigían, que el curso de lengua fuese práctico, sin contenido teórico alguno²⁴.

En la Facultad de Magisterio, donde la licenciatura, de hecho, se llamaba *Materie letterarie*, habría tenido la posibilidad de elaborar un programa de lengua con contenidos teóricos²⁵ y, sin embargo, los programas que redacta para “Lingua e Letteratura” están exclusivamente dedicados a la historia literaria. Todo ello hace pensar que a esta profesora, no le interesaba aplicar lo que hemos llamado “modelo prestigioso” en la enseñanza universitaria de la lengua y prefirió un modelo más cercano al de la enseñanza escolar, ciertamente como consecuencia de su dilatada experiencia como profesora de Instituto²⁶. De hecho, en 1963 publica una breve nota²⁷ con su concepción de lo que debe ser la didáctica de la lengua extranjera:

²³ El “comando”, regulado en el artículo 56 del t.u 3/1957, establece que un funcionario público italiano pueda prestar sus servicios en una administración distinta a la que había sido destinado tras su entrada en servicio. En la práctica permitía que los profesores titulares de Instituto fuesen dispensados de sus tareas para poder desempeñar su actividad didáctica en la Universidad. Aunque era de carácter temporal, podía prorrogarse indefinidamente. En el caso de A. M. Gallina, el “comando” se renovó anualmente desde 1964 hasta 1973, año en el que obtiene la estabilización, tal y como se lee en un certificado firmado por el Rector el 31 de diciembre de 1984: “in tale incaricho [el de lengua española en Ciencias Políticas] è stata stabilizzata a decorrere dal 2 ottobre 1973”.

²⁴ Décadas después, Erminia Maccola, profesora titular de Lengua española de Ciencias Políticas aplicó a sus cursos el modelo más prestigioso, con seminarios monográficos sobre el pensamiento político y filosófico español junto a los cursos prácticos de lengua desarrollados por un lector. Lo mismo ocurrió en la asignatura de lengua española de Magisterio, con cursos monográficos sobre la historia de la Educación y de la Pedagogía en España y en América de la profesora Emilietta Panizza.

²⁵ En el fondo, y así sucedía en otras asignaturas, eran cursos muy semejantes a los que, en los mismos años daba M. Morreale para el curso *biennale* de *Lingue e letterature straniere*.

²⁶ En 1953 es “profesor encargado” de lengua española de la Escuela Media Estatal G. Mameli y desde 1964, como titular, en el Instituto Tecnico Comercial Calvi, ambos de Padua.

[la nostra opinione sull'insegnamento della lingua straniera] si scosta tanto dagli antichi metodi usati nel secolo scorso, come dai nuovi programmi²⁸ per le nostre scuole: quelli, fondati solo sul metodo grammaticale, non insegnavano a servirsi della lingua; questi, imponendo la "pratica" e trascurando completamente o quasi la "teoria", daranno ai nostri alunni al massimo una conoscenza della lingua simile a quella che hanno i camerieri d'un albergo frequentato da clientela internazionale: impareranno, con un enorme sforzo memonico e senza mai far uso del ragionamento, un certo numero di frasi; al di fuori di quelle, nulla; né saranno in grado di formare da soli quelle di cui possono aver bisogno e che non hanno imparato dall'insegnante, perché ignoreranno quasi completamente le norme grammaticali che presiedono alla formulazione di qualsiasi pensiero, né sapranno cercare su un buon dizionario un vocabolo nell'esatta accezione, perché nessuno avrà loro insegnato sufficientemente come lo si adopera (Gallina, 1963c: 22-23).

Con pautas claras de lo que debe ser la clase de lengua extranjera:

1) dare delle buone basi grammaticali e controllarne l'apprendimento per mezzo di traduzioni; 2) far sì che l'alunno apprenda il più gran numero possibile di vocaboli e modi di dire d'uso comune; 3) fare uso generoso, ma non esclusivo, della lingua straniera durante la lezione; 4) abituare gli alunni a facili esercizi di conversazione e di composizione nella lingua straniera; 5) interessarli alla vita, alla storia, alla geografia, all'economia dei paesi dei quali studiano la lingua; 6) servirsi dei mezzi che la tecnica moderna mette a nostra disposizione (dischi, magnetofono, televisione, ecc.), ma non credere che essi possano sostituire l'opera d'un insegnante qualificato: sono solo un complemento moderatamente utile. [...] 7) ricordarsi che un buon insegnante deve soprattutto insegnare a ragionare, quindi si farà ricorso allo studio mnemonico il minimo indispensabile e lo si sostituirà dove sarà possibile col ragionamento e la riflessione; 8) non avere come principale preoccupazione il rendere facile a tutti i costi l'apprendimento della lingua (Gallina, 1963c: 23).

²⁷ Además de su interés para la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Italia, la breve nota deja constancia de que la posición ideológica de la autora es la de una profesora de Instituto: «Le intenzioni di coloro che hanno formulato i nuovi programmi per le scuole medie italiane sono senza dubbio ottime, ma si direbbe che essi non si sono documentati su come i professori di lingue (almeno quelli laureati appunto in lingue, perché quelli laureati nelle altre otto o nove facoltà che danno diritto ad insegnare lingue straniere nelle nostre scuole, anche senza aver sostenuto neppure un esame di lingua straniera all'Università, quelli non so proprio cosa e come possano insegnare) già stavano insegnando la loro materia. Sembra che quei nostri pedagogisti (se sono dei pedagogisti gli autori dei programmi) credano che noi siamo rimasti ai metodi d'insegnamento di oltre mezzo secolo fa e, spinti dal timore che i discenti debbano imparare solo aride regole grammaticali, essi cadono nell'eccesso opposto: via la grammatica, via la teoria, e largo solo alla pratica! Quindi niente traduzioni, niente uso del dizionario, almeno nei primi due anni, niente studio di vocaboli a memoria: ma solo letture, conversazioni e composizioni in lingua straniera» (Gallina, 1963c: 21).

²⁸ Se refiere a la ley 1859 de 1962 de reforma de la Escuela Media, por la que se instituye la *Scuola Media Unificata* de tres años y se reorganiza la enseñanza profesional con la creación de los Institutos Técnicos Estatales.

Pautas que habían sido llevadas a la práctica, tal y como documentan los programas de lengua de Ciencias Políticas que hemos analizado arriba y que, como veremos a continuación, constituyen el fundamento metodológico de sus manuales de gramática.

La vocación didáctica de Anna Maria Gallina se extendió también a un fuerte compromiso social con el territorio, en lo que hoy denominamos “Tercera Misión”, gracias a su labor en la AISPAL (“Associazione Italiana relazioni culturali con Spagna Portogallo e America Latina”), que funda en Padua, siguiendo la pauta de la que había creado en Turín Giovanni Maria Bertini en 1948, con el doble objetivo de organizar cursos de lengua y cultura españolas para los emigrantes italianos a Hispanoamérica y de fomentar en Italia el interés por la lengua y cultura española²⁹.

4. LOS MANUALES DE LENGUA

A partir de 1962, Anna Maria Gallina publica una serie de manuales encaminados a la didáctica de la lengua en contextos escolares, aunque sabemos que también fueron utilizados en la didáctica universitaria³⁰. Se trata de los siguientes:

- (1962), *Civilización española e latinoamericana: usi e costumi, geografia, storia e letteratura dei paesi di lingua spagnola*, Mursia, Milano. [Reediciones: 1968, 1966, 1973].
- (1963), *Gramática española. Grado elemental. Gramática, lecturas, conversaciones, ejercicios*, Mursia, Milano. [Reediciones: 1964, 1968, 1972, 1983, 1989].
- (1965), *Corso di lingua spagnola. Per le scuole medie superiori*, Mursia, Milano. [Reediciones: 1974, 1977, 1984, 1988, 1990, 1997, 1999].
- (1966), *Correspondencia comercial española. Per gli istituti tecnici commerciali*, Mursia, Milano.
- (1966), *Civilización española e hispanoamericana. Geografia e historia, comercio y correspondencia comercial*, Mursia, Milano. [Reediciones: 1971, 1989, 1993].
- (1969), *Grammatica della lingua catalana*, Barcino, Barcelona.
- (1990), *Eserciziario di lingua spagnola*, Mursia, Milano.
- (1992), *Vamos a descubrir el español: nueva Gramática española*, Mursia, Milano.

Dedicaremos un breve análisis a sus dos primeros y más significativos trabajos gramaticales: la *Gramática* de 1963 y el *Corso* de 1965.

En la breve presentación de la *Gramática*, la autora declara que se trata de una obra concebida para la escuela media y los primeros años de la escuela superior, es decir para niños entre 11 y 15 años, que sigue el modelo pedagógico activo:

²⁹ Aispal sigue trabajando en la actualidad con los mismos objetivos de fomento de la lengua y la cultura, además de organizar cursos de actualización para profesores de lengua. Hoy es un centro acreditado del Instituto Cervantes y uno de los mayores centros italianos de certificaciones DELE. Su presidente actual es Paola Stocco, a quien agradecemos útiles noticias sobre los primeros años de la actividad de Aispal.

³⁰ No solo en la Universidad de Padua y por un periodo de tiempo muy dilatado. Todavía constan en la Bibliografía del Curso de Lengua española de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Pisa del curso 2009-2010 (p. 107).

Questo volume si propone di colmare una lacuna nel campo delle grammatiche spagnole per italiani. Mancava infatti fino ad ora una grammatica elementare per le scuole medie inferiori e il primo anno delle superiori, che seguisse il metodo attivo (Gallina, 1963: 1).

El método “activo” se refiere a la renovación educativa y pedagógica que en España se conocía como Educación Nueva y que en Italia inspira a Montessori y las hermanas Agazzi, en la que se pone al alumno en el centro del proceso educativo, se rechaza el aprendizaje memorístico y se fomenta la autonomía y el espíritu crítico por medio de una didáctica menos expositiva que prefiere la observación personal. Para alcanzar tal objetivo, Anna Maria Gallina adopta para su *Gramática* una metodología inspirada parcialmente en el método directo de enseñanza de las lenguas extranjeras, en lo que se refiere a la didáctica inductiva de la gramática, la introducción de estructuras y léxico de la lengua común, el uso de dibujos e imágenes para el vocabulario concreto, el fomento de la expresión oral y la preocupación por el aprendizaje de una pronunciación correcta; pero corrige algunos “excesos” del método con los que la autora no estaba de acuerdo (véase Gallina, 1963c: 22-23, citado arriba), por lo que recurre a los ejercicios de traducción directa e inversa y a los resúmenes gramaticales. Esta *Gramática* pertenece pues a la serie de manuales que Sánchez Pérez (1992: 373 y ss.) denomina “híbridos”, situados “en un término medio” entre los métodos naturales de principios del siglo XX y los más tradicionales fundamentados en la gramática y la traducción.

El libro, de 285 páginas, está dividido en cuarenta y siete lecciones, cuya estructura es la siguiente:

- una larga lista de palabras relacionadas nocionalmente (la comida, el vestuario, los deportes, la escuela, el campo, las tareas agrícolas, etc.) con su correspondiente traducción al italiano;
- uno o dos breves textos sobre el mismo tema, normalmente de escritores contemporáneos;
- una imagen fotográfica o pictórica (un restaurante, un centro comercial; etc.);
- un texto de valor intersemiótico (viñeta humorística³¹, página del tebeo DDT³², menús, anuncios, carteles, etc.);
- un cuadro con breves explicaciones gramaticales sobre puntos concretos de los textos presentados en la lección;
- ejercicios de expresión escrita;
- preguntas para ejercicios de expresión oral;
- ejercicios de traducción.

Cada tres o cuatro lecciones se intercala una “di ricapitolazione”, en la que se presenta solo un cuadro gramatical (el género y el número, pronombres, adjetivos, verbos, etc.) con una serie de ejercicios y, a veces, viñetas para la expresión escrita y oral.

Como reza en la portada, el *Corso di lingua spagnola* está dedicado a un nivel de enseñanza superior y, a pesar de llamarse *Corso* en el título, se presenta ya en la

³¹ Destaca un uso abundante de las de la revista *La Codorniz*.

³² DDT es el nombre de un conocido tebeo de la editorial Bruguera, que se publicó semanalmente desde 1951 hasta 1977.

introducción como una gramática práctica: «Questa grammatica spagnola, che presentiamo agli Insegnanti di spagnolo delle scuole superiori, vuole essere soprattutto pratica» (Gallina, 1965a: 1). El cambio en los destinatarios (jóvenes de 15 años en adelante, incluidos, como hemos visto, sus estudiantes universitarios) hace que se abandone la metodología pseudodirecta con la que se identificó la pedagogía activa de corte montessoriano y se adopte un sistema tradicional, lo que refuerza la idea de que, a juicio de la autora, los métodos “innovativos” en la didáctica de la lengua no eran adecuados para estudiantes adultos.

Esta gramática no se presenta como un texto de nivel superior, o como continuación del *Corso*, ya que puede ser usada «sia da allievi che hanno già qualche conoscenza dello spagnolo, sia da coloro che iniziano ora lo studio di questa lingua» (Gallina, 1965a: 1). No hay graduación de niveles, con una progresión temática típica de una gramática ordenada por clases de palabras, pero en cada tema se distingue entre ejercicios para un nivel elemental y ejercicios para niveles avanzados.

La gramática se caracteriza por un planteamiento fuertemente contrastivo «sono state ommesse tutte le spiegazioni grammaticali che si suppone che l'allievo già conosca dallo studio della grammatica italiana». La contrastividad aparece:

- En la macroestructura descriptiva, con epígrafes dedicados a estructuras italianas: *da me, da te*, (p. 167), *ci, vi, ne* (p. 172), etc.
- En la microestructura descriptiva: «L'espressione 'io sottoscritto' si può tradurre: yo el infrascrito, el que suscribe, el abajo firmante» (p. 166); «Contra si usa più o meno come la corrispondente preposizione italiana, tenendo però presente che non è mai seguita da nessun'altra preposizione» (p. 377).
- En el hecho de que todos los ejemplos aparecen traducidos.

El *Corso* está dividido en cuatro partes: la primera dedicada a la pronunciación, entonación y ortografía; la segunda, a la morfosintaxis nominal; la tercera, al verbo, y la cuarta, a los adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones. Cada parte está organizada en capítulos, que aparecen fraccionados en cortos epígrafes numerados. La mayor parte de los capítulos se concluye con una serie de ejercicios de traducción de frases cortas, listas de vocabulario y fragmentos de textos literarios contemporáneos, en prosa y en verso. Cierra el *Corso* una serie de apéndices con fórmulas de saludo, modelos de correspondencia, ejercicios de repaso, traducciones y temas para la redacción en español. No se trata, pues, de un texto innovativo respecto a otras gramáticas españolas para italianos de la época, como Boselli (1940b), Frisoni e Bughy (1950), Biancolini (1954), Emmanuele (1959), Ambruzzi (1955¹⁵) o Bellini (1962). Con todo, presenta una lengua actual, con una cierta atención hacia estructuras usuales “de la lengua común”, por lo que

gli esercizi sono stati formulati tenendo presente che l'uso normale di una lingua moderna esige soprattutto che si parli e si scriva, molto meno che si facciano delle traduzioni. Le frasi d'applicazioni grammaticale sono perciò frasi del linguaggio di tutti i giorni (Gallina, 1965a: 1).

5. BIBLIOGRAFÍA DE ANNA MARIA GALLINA

- (s.d.) *Goldoni in Catalogna*, Istituto per la collaborazione culturale, Venezia, Roma.
- (s.d.) Dante Alighieri, *Divina comedia*, versio catalana d'Andreu Febrer, Barcino, Barcelona. Edición de A. M. Gallina.
- (1955) “Un intermediario fra la cultura italiana e spagnola nel sec. XVI: Alfonso de Ulloa”, en *Quaderni ibero-americani*, 1955, vol. 3, pp. 4-12.
- (1956a) “Di un’antica traduzione aragonese del *Milione*”, en *Filologia romanza*, 3 (1956) p. 296-314.
- (1956b) “Un antico dizionarietto spagnolo-italiano”, en *Quaderni Ibero Americani*, vol. 24, pp. 601-604.
- (1957a) “Osservazioni sulla lessicografia italo-spagnola dei sec. XVI e XVII”, en *Filología romanza*, 1, 13, pp. 398-435.
- (1957b) *Appunti per una storia della fortuna del Giovió in Spagna nel sec. 16*, Loescher Chiantore, Torino.
- (1957c) *Una traduzione catalana quattrocentesca della Divina Commedia*, Loescher Chiantore, Torino.
- (1958) *Viatges de Marco Polo: versio catalana del segle 14*, Barcino, Barcelona. [1983²].
- (1959) *Contributi alla storia della lessicografia italo-spagnola dei secoli 16. e 17*, L. S. Olschki, Firenze.
- (1960) Juan Ramón Jiménez, *Platero y yo: elegía andaluza*, Pironti e F., Napoli. Edición, traducción y notas de A. M. Gallina.
- (1961) Bartolomé de Torres Naharro, *Himenea*, Istituto editoriale cisalpino, Milano, Varese. Edición y notas de A. M. Gallina.
- (1962a) “L’attività editoriale di due spagnoli a Venezia nella prima metà del ’500”, en *Studi ispanici* (1962), pp. 69-91.
- (1962b) “Traduzioni ottocentesche italiane del *Romancero*”, en *Quaderni ibero-americani*, 4, Fasc. 28-29, pp. 210-217.
- (1962c) *Civilización española e latinoamericana: usi e costumi, geografia, storia e letteratura dei paesi di lingua spagnola*, Mursia, Milano. [Reedizioni: 1968, 1966, 1973].
- (1963a) *Gramática española: grado elemental: Gramática, lecturas, conversaciones, ejercicios*, Mursia, Milano. [Reedizioni: 1964, 1968, 1972, 1983, 1989].
- (1963b) *Juan Ramon Jimenez petrarchista*, Mursia, Milano.
- (1963c) “Alcune osservazioni sull’insegnamento delle Lingue straniere in Italia”, Associazione Primo Lanzoni tra gli antichi studenti di Ca’ Foscari Venezia, *Bollettino Nuova Serie*, n. 1 - aprile, Venezia, Tipografia commerciale, pp. 21-23.
- (1965a) *Corso di lingua spagnola: per le scuole medie superiori*, Mursia, Milano. [Reedizioni: 1974, 1977, 1984, 1988, 1990, 1997, 1999].
- (1965b) Francisco López de Úbeda, *Libro di trattenimento della picara Giustina*, Milano, Vallardi. Edición, traducción y notas de A. M. Gallina.
- (1965c) “La traiettoria drammatica di Espronceda: dal Neoclassicismo al Romanticismo”, en *Annali dell’Istituto Universitario Orientale*, vol. 8, pp. 79-99.
- (1966a) *Civilización española e hispanoamericana: geografia e historia, comercio y correspondencia comercial*, Mursia, Milano. [Reedizioni: 1971, 1989, 1993].
- (1966b) *Correspondencia comercial española: per gli istituti tecnici commerciali*, Mursia, Milano.
- (1967a) Pere Busquets, *Mirall de la creu: versio catalana del segle 15*, Barcino, Barcelona. Edición, traducción y notas de A. M. Gallina.

- (1967b) *Pirandello in Catalogna*, Le Monnier, Firenze.
- (1969) *Grammatica della lingua catalana*, Barcino, Barcelona.
- (1975) *Prime grammatiche spagnole ad uso degli Italiani (sec. 16.)*, Tip. commerciale, Venezia.
- (1978) Enrique de Villena, *Tratado de aojamiento*, Adriatica, Bari. Edición y notas de A. M. Gallina
- (1986) *Dizionario politico, economico, commerciale spagnolo-italiano, italiano-spagnolo*, Mursia, Milano.
- (1990a) *Dizionario spagnolo-italiano italiano-spagnolo*, Mursia, Milano. [Reedición 1997].
- (1990b) *Eserciziario di lingua spagnola*, Mursia, Milano.
- (1991) “La lexicographie bilingue espagnol-italien, italien-espagnol”, en Hausmann F. J. et al. (eds.), *Wörterbücher/Dictionaries/Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie/An International Encyclopedia of Lexicography/Encyclopédie internationale de lexicographie*, De Gruyter, Berlin-New York.
- (1992a) *Dizionario commerciale: spagnolo-italiano, italiano-spagnolo*, Mursia, Milano.
- (1992b) *Vamos a descubrir el español: nueva Gramática española*, Mursia, Milano.

6. CONCLUSIONES

La lengua española se empieza a enseñar en la Universidad de Padua relativamente tarde con respecto a otras lenguas como el inglés, el francés, el alemán o el ruso y desde el principio su didáctica se orienta hacia el aprendizaje práctico, sin que esto implicase la adopción de metodologías innovativas. Los cursos de Anna Maria Gallina – única protagonista durante décadas en la enseñanza del español en la ciudad de Padua y en su Universidad – reflejaban de una parte su conformidad con una metodología didáctica tradicional, pero de otra su decidida vocación hacia la adquisición de la lengua común hablada (sin que esto haya de entenderse como una concesión a métodos estructuralistas audio-linguales) excluyendo también la formación teórica en el ámbito filológico o lingüístico y equiparando la didáctica universitaria de la lengua a la del contexto escolar. Por su parte, la profunda renovación de los programas de lengua española que caracterizan la llegada de Margherita Morreale a la Facultad de Letras quedaron limitados a la bibliografía teórica que el alumno había de aprender autónomamente, ya que la didáctica lingüística quedó encomendada a pocas horas de lectorado, finalizado casi exclusivamente al ejercicio de la traducción y la redacción. Los dos modelos didácticos fueron durante décadas inconciliables, y el prestigio del segundo acabó imponiéndose también en Ciencias Políticas y en Magisterio, cuando las generaciones de profesores que sucedieron a A. M. Gallina adoptaron el modelo del curso monográfico teórico.

La relación entre los programas de los cursos y los manuales de la profesora es evidente; no hay, por el contrario, ninguna vinculación con su actividad investigadora, especialmente la que dedicó a la historiografía lingüística del español, uno de cuyos títulos (Gallina, 1959) es todavía hoy de referencia ineludible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambruzzi L. (1948-49), *Nuovo dizionario spagnolo-italiano e italiano spagnolo*, Paravia, Torino.
- Ambruzzi L. (1955¹⁵), *Grammatica spagnola: con numerosi esercizi, note di grammatica storica, 850 proverbi e modi di dire e molte illustrazioni*, SEI, Torino.
- Bellini G. (1962), *Curso de sintaxis española*, La Goliardica, Milano.
- Bermejo Calleja F. (2008), “El *Nuovo dizionario spagnolo-italiano e italiano spagnolo* (1948-49) de L. Ambruzzi”, en San Vicente, F. (ed.), *Textos fundamentales de la lexicografía italo-española (1917-2007)*, Polimetrica, Monza, pp. 125-197.
- Bermejo Calleja F. (2014), “La *Grammatica spagnola* de Lucio Ambruzzi”, en San Vicente, F., de Hériz, A. L. y Pérez Vázquez, M. E. (eds.), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX*, BUP, Bologna, pp. 147-166.
- Biancolini L. (1954), *Lezioni di lingua spagnola*, Angelo Signorelli, Roma.
- Bordonaba Zabalda C. (2014), “La *Grammatica spagnola del XX secolo* de Boselli”, en San Vicente, F., de Hériz, A. L. y Pérez Vázquez, M. E. (eds.), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX*, BUP, Bologna, pp. 181-201.
- Boselli C. (1940a), *Esercizi di lingua spagnola*, Mondadori, Milano.
- Boselli C. (1940b), *La grammatica spagnola del XX secolo*, Arnoldo Mondadori, Milano.
- Emmanuele E. (1959), *Grammatica spagnola*, Pironti e Figli, Napoli.
- Frisoni G., Bughy E. J. (1950), *Nuovissimo metodo di grammatica spagnola*, Ulrico Hoepli Editore, Milano.
- Gallina A. M., véase apartado 5.
- Mariutti de Sánchez Rivero A. (1961), *L'Italia vista da spagnoli. La Spagna vista da italiani*, Libr. Universitaria, Venezia.
- Morreale M. (2006), *Escritos escogidos de lengua y literatura española*, Edición de José Luis Rivarola y José Pérez Navarro, Gredos, Madrid.
- Reyes Gómez F. de los (2010), *Las historias literarias españolas: repertorio bibliográfico, 1754-1936*, Universidad, Zaragoza.
- Sánchez Pérez A. (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, SGEL, Madrid.
- Simone G. (2017), *La Facoltà Cenerentola: Scienze politiche a Padova dal 1948 al 1968*, Centro per la storia dell'Università di Padova, FrancoAngeli, Milano.

L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA RUSSA NELL'UNIVERSITÀ ITALIANA DAL 1864 AL 1892

*Alessandro Cifariello*¹

1. PREMESSA

Pur con le possibilità attuali fornite dallo sviluppo tecnologico applicato all'archiviazione e alla ricerca nel campo delle scienze umane, per una serie di problemi insormontabili relativi alle fonti primarie (scarsità, difficoltà di reperimento, digitalizzazione incompleta o inesistente, ecc.) non è possibile redigere in modo preciso e completo una storia degli insegnamenti delle lingue cosiddette “viventi” presso le università italiane nell'Ottocento². Nella specificità della storia dell'insegnamento del russo nell'Ottocento, si deve fare i conti con l'evoluzione della slavistica e della russistica italiana in senso moderno – nate solo nei primi decenni del Ventesimo secolo, e la spesso assente documentazione riguardante il periodo precedente³. Il vuoto temporale e la discontinuità tra le docenze nella seconda metà dell'Ottocento e quelle nei primi decenni del Novecento non hanno sinora permesso di tenere in considerazione fatti, eventi e persone apparentemente senz'alcun legame diretto. Infine, l'aspra critica del passato sin dal sorgere della slavistica italiana – che tradizionalmente si fa partire dalla fondazione a Padova della cattedra di filologia slava e dal conseguente affidamento a Giovanni Maver, che aveva inaugurato il primo corso nel mese di novembre del 1920 (Sgambati, 1994: 247)⁴ – ha influito sulla ricerca storica dei decenni successivi, tanto che le poche fonti disponibili, lasciate al loro destino, sarebbero ancora totalmente sconosciute, se negli ultimi decenni non fossero state condotte alcune importanti ricerche volte a riscrivere la storia.⁵ Si prendano, ad esempio, le conclusioni – pesanti come un macigno – tirate sin dal 1927 da E. Lo Gatto, secondo cui, dopo un esame a “tutto” ciò che fu realizzato nel campo degli studi slavi in Italia prima della Grande

¹ Università degli Studi “G. d'Annunzio” Chieti-Pescara.

² In Italia nei documenti ufficiali si parla di lingue “straniere” solo dal 1920. Cfr. Balboni, 2009: 42-44.

³ Si pensi, ad esempio, all'impossibilità di ricostruire storia e contenuti delle “letture scientifiche” di lingue slave (russo e polacco) tenute dall'avv. Giuliano (de) Rydzewski tra il 1894 e il 1899 presso la R. Università di Roma con i documenti ministeriali a nostra disposizione. Le carte in ACS/DGIS, 1891-1895, bb. 350 (1894) e 459 (1895), e serie 3° (1896-1910) b. 59 (1896-1900) relative alla facoltà di lettere dell'Università di Roma non contengono, infatti, il fascicolo del docente; inoltre, dalla b. 59 manca tutta la documentazione dell'anno 1897.

⁴ Sull'evoluzione degli studi di linguistica slava nel corso del Novecento, a partire dalla cattedra di Maver, si veda: Cantarini, 1994.

⁵ Si vedano, ad es., gli studi di G. Mazzitelli, *Le pubblicazioni dell'Istituto per l'Europa orientale. Catalogo storico (1921-1944)*, Firenze, FUP, 2016, ed A. Accattoli, *Rivoluzionari, intellettuali, spie: i russi nei documenti del Ministero degli Esteri italiano*, Salerno, Europa Orientalis, 2013.

Guerra, quasi tutti gli studenti di cose slave erano stati «improvisors and *dilettanti*» (Lo Gatto, 1927: 44)⁶.

Nonostante le difficoltà sin qui esposte, nel corso della ricerca finanziata dal Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara, si è tentato di rintracciare e studiare le fonti – quasi sempre inedite – grazie alle quali si è potuto tracciare un soddisfacente ritratto preliminare della situazione generale dell'insegnamento del russo, e in particolare dei tre "docenti", nel periodo considerato:

1) Giacomo Lignana (1827-1891), attivo dal 1861 al 1871 presso la R. Università di Napoli, dal 1868 al 1870 presso il R. Collegio Asiatico di Napoli, e dal 1871-1891 presso la R. Università di Roma; nel presente saggio a lui è dedicato uno spazio maggiore poiché rappresenta non solo l'anello di congiunzione tra le varie istituzioni in cui ha operato e i docenti con cui ha collaborato, ma anche la mente dietro al progetto di avviare gli studi slavi in Italia; inoltre, nella sezione a lui dedicata ci si sofferma sul manuale di Paul Fuchs adottato da Lignana, e in seguito con ogni probabilità anche dagli altri due docenti.

2) Domenico De Vivo (1839-1897), attivo dal 1868 al 1870 presso il R. Collegio Asiatico (Napoli), e dal 1876 al 1878 presso il Circolo Filologico di Napoli; pur con pochi anni di docenza nell'Italia post-unitaria rispetto agli altri due personaggi, De Vivo ha contribuito in modo rilevante all'avviamento dell'insegnamento del russo a livello accademico.

3) Henryk Grzymała Lubański (1816-189?), attivo dal 1882 al 1892 presso la R. Università di Roma; le fonti sulla sua attività di docente, al contrario di quelle riguardanti l'attività militare – garibaldino combattente per l'unità d'Italia –, sono poche e di contenuto piuttosto scarso.

Queste figure sono indissolubilmente connesse non solo dal filo dell'insegnamento del russo come L2, ma anche da relazioni interpersonali e professionali certe, evidenti oppure talora solo ipotizzate in base alle fonti osservate.

2. GIACOMO LIGNANA

Seppure i documenti ministeriali su Lignana non accennino a corsi da lui tenuti di generiche lingue slave né tanto meno di russo, nel periodo napoletano, almeno nel corso di tre anni scolastici⁷ egli si occupa abbondantemente di queste lingue. Pur non essendo sopravvissuti programmi a stampa o manoscritti relativi ai corsi, né libretti personali delle lezioni tenute, di ciò si è appreso principalmente grazie alle seguenti due fonti:

1) Particolare "*Zametki ob ital'janskich universitetach*", pubblicato in *Moskovskie vedomosti* nel 1864 (G., 1864) e riportato poi nel medesimo anno in un trafiletto in *Filologičeskie zapiski* ("Smes", 1864), in cui, nel fare una rassegna sugli insegnamenti umanistici nelle università del neonato Regno d'Italia, si parla anche dell'attività di Lignana slavista;

⁶ Simile giudizio negativo traspare, trent'anni dopo l'articolo di Lo Gatto, dalle pagine di Cronia dedicate alla questione della mancata apertura di una cattedra di lingue slave in Italia. Cfr. Cronia, 1958: 417-422.

⁷ Termine allora in uso per indicare anni accademici. Oltre sarà usato esclusivamente l'acronimo a.s.

2) *una lettera di Gherardo De Vincentiis a Benedetto Croce del 1892* per la commemorazione del defunto linguista piemontese all'Accademia Pontaniana,⁸ in cui si descrive il corso di lingua russa tenuto da Lignana nell'a.s. 1864-1865.

Lignana, docente di “filologia comparata”, denominazione poi modificata in “lingue e letterature comparate”, dal 1861 al 1871⁹, suddivide, dunque, i suoi corsi annuali in più parti, distribuendone contenuti e argomenti dedicati a più lingue indo-europee. La ricostruzione da noi effettuata riguarda i corsi compresi tra gli a.s. 1863-1864 e 1865-1866. Nell'a.s. 1863-1864 il ciclo di lezioni è bipartito in due sezioni principali. Nella prima Lignana si sofferma sul sanscrito come base primaria alla grammatica comparata di Franz Bopp e August Schleicher e fondamento a un corso di glottologia dedicato alla linguistica comparata delle lingue indo-europee. Nella seconda si occupa di argomenti di linguistica e filologia slava – definisce la posizione degli slavi all'interno delle stirpi indoeuropee, comparandone le lingue attraverso i principali tratti comuni fonetico-semantici, con un possibile raffronto con il tedesco – e poi analizza le relazioni tra le differenti lingue slave, tenendo anche due brevi rassegne su storia e letteratura polacca, e su storia e letteratura russa. Sceglie di dedicare spazio all'argomento russo-polacco probabilmente in seguito allo scoppio dell'insurrezione polacca – che, durata dal gennaio del 1863 fino all'aprile del 1864, sarà alla fine soffocata nel sangue. Lignana stesso, infatti, spiega questa scelta al pubblicista di «Moskovskie vedomosti», il quale scrive che il professore piemontese

era stato indotto a tenere questo corso a causa delle idee confuse e false intorno al mondo slavo che dominavano la società italiana e i suoi giornali, e che erano state espresse riguardo agli ultimi avvenimenti polacchi (G., 1864; trad. mia).

Nel successivo biennio egli mantiene la suddivisione del corso in due parti, con una prima regolarmente inerente al persiano moderno in relazione ad alcuni dialetti delle regioni del Caspio. Chiaramente l'interesse nei confronti del persiano era maturato anche grazie alla conoscenza diretta della questione in seguito alla celebre missione in Persia e in Russia del 1862 (di cui ha lasciato un'importante testimonianza scritta Filippo de Filippi, a capo della missione scientifico-diplomatica¹⁰, e di cui esiste un resoconto inedito manoscritto conservato presso la Biblioteca Nazionale di Firenze¹¹). Nella seconda parte, costantemente dedicata alle lingue slave, Lignana sviluppa corsi monografici più complessi di “linguistica slava”. Nell'a.s. 1864-1865 il corso monografico di “linguistica slava” è consacrato alla lingua e alla letteratura russa, mentre nell'a.s. 1865-1866 alle lingue e letterature slavo-meridionali, ossia lo “slavo-serbo”¹² e parzialmente il bulgaro. Probabilmente l'analisi del bulgaro costituiva la premessa allo studio della lingua e letteratura slavo-ecclesiastica, altro argomento di grande interesse per il linguista piemontese, mentre lo studio del serbo-croato era necessario per una

⁸ ABC, carteggio per anno e corrispondente, 1892, n. 85, ff. 1-9: Lettera di G. De Vincentiis a B. Croce (9 mar.).

⁹ Sull'evoluzione onomastica dell'insegnamento, cfr. Dovetto, 1991.

¹⁰ Si veda: de Filippi, 1865.

¹¹ BNCF, fondo Pullè, Cass. 35, I: giornale di viaggio del 1862.

¹² All'epoca il termine “illirico” stava per essere soppiantato da “serbo-croato”, diffusosi dal 1867 grazie alla grammatica di Pero Budmani (Budmani, 1867).

rassegna di letteratura serba, con speciale attenzione alle traduzioni e alle rapsodie epiche.

In sintesi un primo corso di lingua e letteratura russa a livello accademico come parte di un programma più generale di “linguistica e letteratura comparata” è tenuto da Lignana nell’a.s. 1864-1865. Tralasciando osservazioni sul corso di letteratura russa¹³, per quel che riguarda le lezioni di lingua russa, grazie a un rapido accenno di De Vincentiis siamo riusciti a ricostruirne bibliografia e metodo glottodidattico. Testimone diretto del corso, De Vincentiis scrive, dunque, che

Per grammatica avevamo una vecchia grammatica russa in francese e, poco dopo, comperammo quella eccellente del Fucs secondo il metodo Allendorff [sic!]. Per dizionari avevamo quelli paralleli del Reiff e quello russo francese di Eustasii Oldekop [sic! si veda pref. russa all’ed. del 1830!].¹⁴

Grazie alla breve indicazione di De Vincentiis si può ricostruire il seguente elenco di dizionari e grammatiche di lingua russa adottati da Lignana nel corso dell’a.s. 1864-1865.

Per quel che riguarda i dizionari, è stato adottato il *Nouveau dictionnaire de poche français-russe et russe-français* di A. Oldecop (Oldecop, 1830-31) [Fig. 1]. Si tratta di un dizionario tascabile bilingue, per la parte francese basato sullo storico *Dictionnaire de l’Académie française* e sui dizionari di P.-C.-V. Boiste¹⁵, J.-Ch. Laveaux¹⁶, A. C. de Rivarol¹⁷, P.-A. de Lanneau¹⁸, e per quella russa fondato sulle opere dei massimi scrittori russi contemporanei (di cui nella prefazione si facevano i nomi: N. M. Karamzin, V. A. Žukovskij, I. A. Krylov e A. S. Puškin), le raccolte lessicografiche di I. I. Tatiščev¹⁹ e i dizionari dell’Accademia delle Scienze di Pietroburgo²⁰ e di Bernhard Andreas (Ivan Andreevič) von Heim²¹. Contiene, infine, subito dopo l’introduzione, una piccola sezione dedicata alla grammatica francese in russo e alla grammatica russa in francese. L’edizione usata nei corsi di Lignana è con ogni probabilità la prima, edita nel 1830.

¹³ Si veda: Cifariello, 2017a.

¹⁴ ABC, carteggio per anno e corrispondente, 1892, n. 85, ff. 1-9: Lettera di G. De Vincentiis a B. Croce (9 mar.).

¹⁵ Boiste P.-C.-V., *Dictionnaire universel de la langue française, extrait comparé des dictionnaires anciens et modernes, ou Manuel d’orthographe et de néologie ... précédé d’un Abrégé de la grammaire française, et suivi d’un Vocabulaire de géographie universelle, ouvrage classique, nécessaire a ceux qui veulent lire, parler ou écrire la langue française, et devant tenir lieu pour l’usage habituel, ...*, Paris, Desray, 1800.

¹⁶ Laveaux J.-Ch., *Nouveau dictionnaire de la langue française, où l’on trouve le recueil de tous les mots de la langue usuelle ...*, par J.-Ch. Laveaux, Paris, Deterville, 1820.

¹⁷ de Rivarol A.C., *Dictionnaire classique de la langue française avec des exemples tirés des meilleurs auteurs français et des notes puisées dans les manuscrits de Rivarol*, Paris, Brunot-Labbe/Baudouin Frères, 1827.

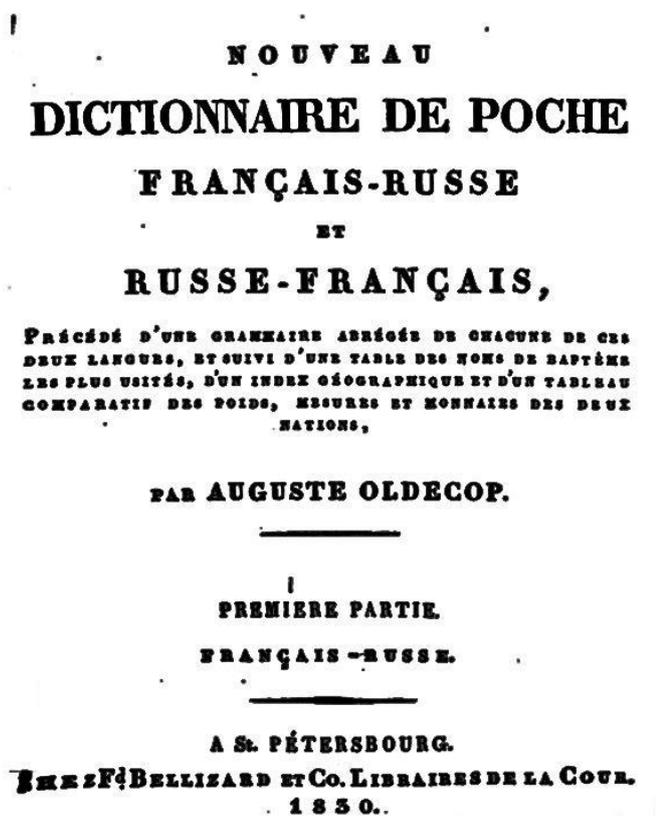
¹⁸ de Lanneau P.-A., *Dictionnaire de poche de la langue française par de Lanneau*, Paris, BaudouinFrères, 1829.

¹⁹ Tatiščev I.I., *Polnoj francuzskoj i rossijskoj leksikon, s poslednjago izdanija leksikona Francuzskoj akademii na rossijskoj jazyk perevedennyj sobranijem učenyh ljudej*, 2 voll., Sankt-Peterburg, Imp. tip., 1786¹, 1798².

²⁰ *Slovar’ Akademii Rossijskoj, po azbučnomu porjadku raspoložennyj*, 6 voll., Sankt-Peterburg, Pri Imp. AN, 1806-1822².

²¹ von Heim B. A. (I. A.), *Novyj rossijsko-francuzsko-nemeckij slovar’, sočinennyj po Slovarju Rossijskoj akademii Ivanom Gejmom nadvornym sovetnikom, profesorom i subbibliotekarem imp. Moskovskogo universiteta i profesorom istorii e geografii pri Kommerčeskom učilišče*, 3 voll., Moskva, Univ. tip., 1799-1802.

Figura 1. Frontespizio del dizionario di A. Oldecop, *Nouveau dictionnaire de poche français-russe et russe-français, précédé d'une grammaire abrégée de chacune de ces deux langues, et suivi d'une table des noms de baptême les plus usités, d'un index géographique et d'un tableau comparatif des poids, mesures et monnaies des deux nations*, par Auguste Oldecop, Saint-Petersbourg, chez Fd. Bellizard et C., 1830-1831.



I *Dictionnaires parallèles des langues russe, française, allemande et anglaise* di Ch.-Ph. Reiff (Reiff, 1852-1853) [Fig. 2] sono quattro dizionari messi in parallelo – uso tipico dell'epoca, con le lingue disposte secondo un ordine predefinito, ossia russo, francese, tedesco e inglese (com'è riportato nello stesso titolo in francese). Ogni volume contiene una grammatica nella lingua di riferimento con una traduzione nella seconda lingua della serie, il francese, tranne che per la grammatica francese, che ha una traduzione russa. Inoltre, nel volume francese il termine francese è opposto alla voce russa, tedesca e inglese, mentre in quello russo la parola russa è opposta al lemma francese, tedesco e inglese. La presenza della grammatica russa in francese all'interno del volume russo-francese-tedesco-inglese, con regole prese in prestito dalla parte teorica di *Rukovodstvo k izučeniju russkoj grammatiki* di N. I. Greč²² (un testo che alternava teoria a esercizi, allegando alla fine una chiave con le soluzioni), serviva da primo compendio di regole per gli studenti del corso di Lignana.

²² Greč N. I., *Rukovodstvo k izučeniju russkoj grammatiki*, Sankt-Peterburg, Tip. N. Greča, 1843. Costituisce l'edizione riveduta e corretta di Greč N.I., *Praktičeskie uroki russkoj grammatiki*, Sankt-Peterburg, Tip. N. Greča, 1832.

Figura 2. Frontespizio in russo del dizionario di C.-P. Reiff, *Dictionnaires parallèles des langues russe, française, allemande et anglaise à l'usage de la jeunesse russe, rédigé d'après les dictionnaires de l'Académie russe, l'Académie française, Adelung, Heinsius, Johnson, Webster et autre Lexicographes, par Charles Philippe Reiff*, Saint-Petersbourg, Carlsruhe, Druckerei des F. W. Hasper, 1852-1853 [titolo parallelo in russo: *Parallel'nye slovari russkogo, francuzskogo, nemeckogo i anglijskogo, dlja upotreblenija russkogo junostva, po slovarjam Akademii Rossijskoj, Akademii Francuzskoj, Adelunga, Gejmziusa, Džonsona, Vebstera, i po drugimi Leksikonam, sostavlennye*].



Per quel che riguarda i manuali di grammatica usati nel corso del linguista piemontese il primo testo della lista è la *Grammaire raisonnée de la langue russe* di N. I. Greč (Gretsch, Reiff, 1828-1829) [Fig. 3]. Tradotta a cura del lessicografo svizzero Ch. Ph. Reiff, questa grammatica russa in francese amplia l'originale russo di Greč del 1827 (Greč, 1827), di cui esce solo il primo volume, nonostante l'iniziale progetto in due tomi. L'edizione francese di Reiff, all'epoca a Pietroburgo presso l'Accademia delle Scienze, costituisce quindi l'opera completa in due volumi. È anche vero, però, che il primo e unico volume in russo, per la scelta autoriale comunque descrittiva e non normativa della lingua, costituisce «il simbolo del progresso nelle descrizioni fonetiche» (Gordina, 2006: 338). Sempre Reiff aveva stampato anni prima una grammatica per studenti stranieri parlanti il francese, intitolata *Grammaire russe, à l'usage des étrangers qui désirent connaître à fond les principes de cette langue* (Reiff, 1821). All'epoca dei corsi di Lignana, entrambe le opere, palesemente datate, sono difficili da utilizzare dagli studenti partenopei. Con questi

ultimi, infatti, il professore piemontese ottenne iniziali risultati deludenti, come si evince dalla breve e incisiva osservazione di De Vincentiis sul passaggio dal “vecchio” Reiff al “nuovo” Fuchs. La *Grammaire russe a l'usage des français* di P. Fuchs (Fuchs, 1865a) [Imm. n. 4], associata alla corrispondente *Clef* (Fuchs, 1865b), è un manuale per l'apprendimento della lingua russa secondo il metodo di H. G. Ollendorff²³, riadattato alle esigenze di Fuchs. Tralasciando ora le origini e la storia della generica manualistica di Ollendorff per l'apprendimento della L2, a partire dagli approcci personalizzati al metodo grammaticale-traduttivo volto all'insegnamento ad apprendenti adulti²⁴, intendiamo soffermarci sugli adattamenti di manuali secondo il metodo Ollendorff dedicati esclusivamente all'apprendimento della lingua russa.

Figura 3. Frontespizio del primo volume della grammatica di N. Gretsck, C.P. Reiff, *Grammaire raisonnée de la langue russe, précédée d'une introduction sur l'histoire de cet idiome, de son alphabet et de sa grammaire, par Nic. Gretsck, membre correspondant de l'académie impériale des sciences de St. Pétersbourg, membre actif des sociétés littéraires de St. Pétersbourg, de Moscou et de Casan, de la société minéralogique de St. Pétersbourg, etc. Ouvrage traduit du russe, et arrangé pour la langue française, avec l'accent tonique sur tous les mots cités, par Ch. Ph. Reiff, auteur de la grammaire russe a l'usage des étrangers* (2 voll.), Saint-Pétersbourg, Impr. N. Gretsck, 1828-1829.



²³ Sul metodo Ollendorff, cfr. Titone, 1980: 61-63; Howatt, 1997: 129-145.

²⁴ Per una panoramica sul metodo grammaticale-traduttivo per l'insegnamento delle lingue moderne viventi, si veda: D'Angelo, 2012: 16-24.

La prima grammatica in tedesco per l'apprendimento del russo che applica il metodo Ollendorff è *Schlüssel zu den Aufgaben in der russischen Grammatik nach Ollendorff's Methode* (1854) di M. Joel²⁵. Nel 1860 il manuale è sostituito da una seconda edizione con un titolo modificato²⁶, migliorata e rivista dal nuovo curatore, Paul Fuchs, assieme a Moritz Joel. In seguito, nel 1865, appare a cura del solo Fuchs la prima edizione in francese, oltre alla terza edizione della grammatica in tedesco. Infine, come recita il sottotitolo alla terza edizione della grammatica in tedesco, Fuchs si occupa della redazione anche di una grammatica russa e inglese per francesi e tedeschi, e di una grammatica inglese e francese per russi.

La grammatica russa in francese del 1865, ossia la “nuovissima” *Grammaire* che andò a sostituire quella obsoleta di Reiff nel corso di Lignana [Fig. 4], fu considerata da De Vincentiis “eccellente”: con ogni probabilità, ciò è dovuto al fatto che il metodo Ollendorff, rispetto ai precedenti approcci glottodidattici, permetteva una migliore comprensione e uno studio più efficace del russo ai discenti napoletani. I tre fondamenti su cui poggia il metodo Ollendorff sono:

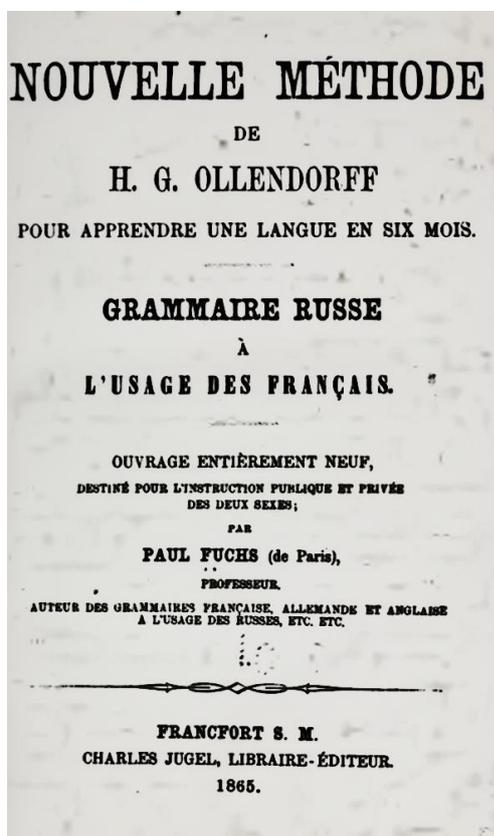
- 1) *la gradualità dell'apprendimento*, ovvero una manciata di regole per ogni unità didattica da applicare poi nella traduzione degli esercizi da L1 a L2 secondo il principio della gradualità;
- 2) *l'interazione pratico-conversazionale*, ossia serie di domande e risposte in L1 da tradurre in L2 secondo il principio della semplicità, affinché l'apprendente sia facilitato nel trovare la risposta corretta e allo stesso tempo autosufficiente nel generare domande appartenenti allo stesso ambito semantico;
- 3) *la grammatica del parlato*, in altre parole la produzione d'interie serie lessicali e contemporaneamente una limitatissima cura delle relazioni sintattiche all'interno del periodo generato.

Nella prefazione alla grammatica russa per francesi Fuchs da una parte apprezza l'utilità dell'apprendimento delle lingue straniere moderne, dall'altra contesta lo studio delle lingue classiche, che ritiene superato, inutile ai tempi moderni. Le “*langues vivantes*” – le “*lingue viventi*” – per Fuchs risultano necessarie perché sono l'armonico anello di congiunzione tra la vita dell'uomo e il progresso tecnico che favorisce i viaggi internazionali attraverso una riduzione della durata e del percorso del viaggio e un abbassamento dei costi di trasporto. Avvicinando popoli diversi la conoscenza delle “*langues vivantes*” è, secondo Fuchs, fondamentale per i rapporti e le mediazioni commerciali, gli studi scientifici e la crescita industriale delle nazioni. Appare chiara l'importanza di questo testo non solo per Lignana alla R. Università di Napoli, quanto anche per De Vivo al primo corso dedicato esclusivamente alla lingua russa, tenuto dopo tre anni presso la Scuola laica di lingue orientali viventi del R. Collegio Asiatico di Napoli, di cui si parlerà in seguito.

²⁵ Joel M., *Schlüssel zu den Aufgaben in der russischen Grammatik nach Ollendorff's Methode*, Frankfurt a. M., Jügel, 1854.

²⁶ Joel M., Fuchs P., G. H. *Ollendorff's Neue Methode in sechs Monaten eine Sprache lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Anleitung zur Erlernung der russischen Sprache nach einem neuen und vollständigeren Plane für den Schul- und Privatunterricht*, Frankfurt a.M., Jügel, 1860² [1865³; 1871⁴; 1875⁵; 1881⁶].

Figura 4. Frontespizio della grammatica di P. Fuchs, *Nouvelle methode de H. G. Ollendorff pour apprendre une langue en six mois. Grammaire russe à l'usage des français. Ouvrage entièrement neuf, destiné pour l'instruction publique et privée des deux sexes; par Paul Fuchs (de Paris), professeur. Auteur des grammaires française, allemande et anglaise à l'usage des russes, etc. etc.*, Francfort S.M., Jügel, 1865.



Il manuale di Fuchs presenta una serie di novità nel panorama della grammaticografia russa in lingua francese:

- 1) *L'accento su tutte le parole.* Fuchs stesso avverte che "... tous les mots y sont accentués, ce qui ne se trouve dans aucun autre imprimé russe" (Fuchs, 1865b: VI), in quanto desidera superare il metodo grammaticale-traduttivo, spostando l'attenzione sull'importanza della fonetica nell'apprendimento della lingua. Dunque, all'originario, "semplice" obiettivo di una "buona" traduzione scritta, egli aggiunge tra i fini didattici una "buona" pronuncia di ogni suono, necessaria a favorire una "buona" lettura e a portare il discente alla comunicazione in L2 con abilità orali mai osservate in precedenza.
- 2) *Una nuova organizzazione dello spazio testuale.* Se nei precedenti manuali secondo il metodo Ollendorff la parte dedicata alla grammatica occupava un volume a sé stante, in Fuchs questa sezione perde la sua originaria indipendenza: ridotta visibilmente per favorire un approccio più pratico alla lingua, la parte grammaticale è associata in un volume unico agli esercizi di traduzione, con una rilevante diminuzione delle eccezioni

della lingua. All'inizio di ogni unità Fuchs fornisce una regola grammaticale, seguita da brevi serie lessicali e poi dagli esercizi di traduzione, secondo l'idea di ricostruire per iscritto l'interazione pratico-conversazionale. Una volta tradotto il testo, i discenti hanno la possibilità di controllare nella *Clef* la soluzione della versione, senza la necessità della presenza di un professore in carne e ossa; le soluzioni, oltre a fornire le chiavi degli esercizi, attraverso l'accentazione hanno nella struttura del manuale anche la funzione di testi da leggere ad alta voce, in sostituzione delle letture tipiche dei precedenti adattamenti del metodo.

Nonostante i futuri giudizi negativi della glottodidattica sull'approccio formalistico-deduttivo, incluso il metodo di Ollendorff²⁷, Fuchs ritiene che proprio attraverso le novità da lui introdotte il discente, che al lavoro con il manuale applica anche uno studio mnemonico, è in grado di realizzare gli obiettivi del corso, ossia *tradurre, scrivere, leggere e pronunciare bene testi nella L2* (che, nell'adattamento di Fuchs, è proprio la lingua russa). È da ritenere molto probabile che grazie a questo testo Lignana ottenga risultati più che soddisfacenti con i suoi discepoli. Ciò emergerebbe anche dall'osservazione a posteriori della repentina evoluzione dell'attività accademica di un suo ex studente, Domenico De Vivo, la cui docenza di lingua russa avviene principalmente all'interno della Scuola laica di lingue orientali viventi del Collegio Asiatico in Napoli, nei suoi primi due anni di esistenza.

3. DOMENICO DE VIVO²⁸

Primo docente di lingue europee viventi nella storia del Collegio Asiatico²⁹, De Vivo dal 1868 al 1870 ricopre qui la carica di professore incaricato di russo come prima lingua e inglese come seconda³⁰. Inoltre egli tiene, tra il 1876 e il 1878, una serie di conferenze sul russo presso il Circolo Filologico di Napoli, voluto e diretto da Francesco De Sanctis³¹. Se purtroppo gli argomenti delle conferenze di lingua russa al circolo non sono noti, poiché gli elenchi scoperti e pubblicati un quarto di secolo fa da Toni Iermano partono dal periodo successivo all'attività di De Vivo (Iermano, 1990)³², per quel che riguarda il Collegio le diverse fonti dirette e indirette permettono di ricostruire il corso di lingua russa.

Innanzitutto il motivo della scelta del russo e dell'inglese, come si afferma nel discorso inaugurale all'apertura del Collegio, è dovuto al fatto che queste due lingue

²⁷ Si tenga, ad esempio, in considerazione la testimonianza di poco successiva da parte di François Gouin, oppositore del metodo formalistico-deduttivo, che dedica l'intero settimo paragrafo del primo capitolo del suo corposo lavoro *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* all'esperienza personale del metodo Ollendorff. Di per sé gli argomenti elencati nel paragrafo già riassumono il fallimento dell'intero percorso di apprendimento della L2: "La méthode d'Ollendorf. – L'enchantement. – Trente leçons en dix jours. – Un doute. – Triste aveu du maître. – La duperie". Si veda: Gouin, 1880: 28-35.

²⁸ Per un quadro completo della biografia e dell'attività didattica di De Vivo, si veda: Cifariello, 2017b.

²⁹ Riorganizzato dalle "ceneri" del Collegio dei Cinesi dallo stesso Lignana, e da questi diretto fino al novembre 1870, ossia alla rassegna delle proprie dimissioni. Cfr. Dovetto, 1992: 13. Si veda, inoltre, ACS/GP, fasc. di G. Lignana.

³⁰ Cfr. La Cecilia, 1868: 24. Dal fascicolo ministeriale del Collegio (ACS/DGIS, 1860-1881, b. 64, fasc. 35) si rileva che dal 15 ottobre 1870 tra le materie erogate non compare più il russo.

³¹ Cfr. ACS/GP, fasc. di D. De Vivo.

³² Cfr. Cifariello, 2017b: 54-55.

“viventi” europee erano parlate nei territori dei due imperi – russo e britannico – che in Oriente si spartivano le Indie e la Cina (Galiano, 1868: 17). Per la stessa ragione per Lignana russo e inglese erano anche lingue “viventi” orientali necessarie a fornire conoscenze più moderne dell’Oriente con cui incrementare gli scambi commerciali, migliorare i rapporti diplomatici e in loco promuovere missioni scientifiche, baluardi di una possibile, futura attività coloniale.

Tabella 1. *Lignana. Progetto di riforma degli insegnamenti di lingue moderne viventi (“insegnamenti linguistici”).*

Insegnamenti linguistici	Denominazione	Tipologia	Istituto
“preliminari e genetici”	lingue “letterali”	approccio critico + esposizione storico-scientifica	R. Università di Napoli
“pratici”	lingue “volgari”	esercizi pratici di lingua parlata e scritta	R. Collegio Asiatico di Napoli

Nel 1881, in una relazione ministeriale di Lignana sul Collegio Asiatico (Lignana, 1881: 27-28), si apprende quale fosse l’approccio glottodidattico riformatore che avrebbe voluto fosse applicato dieci anni prima, all’epoca della sua direzione, ai corsi di lingua della Scuola laica di lingue orientali viventi. Come si può vedere dallo schema riassuntivo del progetto di riforma in tabella 1, Lignana avrebbe voluto suddividere gli insegnamenti linguistici in:

- 1) “*preliminari e genetici*” presso la R. Università di Napoli, ossia corsi di linguistica storica o storico-comparata;
- 2) “*pratici*” presso il R. Collegio Asiatico di Napoli, in altre parole lezioni frontali organizzate in esercitazioni pratiche di lingua parlata e scritta, con l’obbligo da parte del Collegio di finanziare viaggi di perfezionamento all’estero per discenti e docenti a scopo didattico-accademico – un primordiale programma di mobilità internazionale per la formazione³³.

Nel programma del Collegio è, dunque, stabilita la metodologia glottodidattica (una didassi delle lingue di tipo “interamente pratico”) e sono fissati gli obiettivi (l’acquisizione della capacità in un tempo relativamente breve da parte degli apprendenti di esprimersi in modo chiaro nella L2, di cui conoscere il linguaggio commerciale con cui produrre documenti scritti e comprenderne un testo facile). Se l’approccio “preliminare e genetico” è tenuto in qualche modo da Lignana per quel che riguarda l’analisi della lingua russa durante il corso presso l’Università di Napoli nell’a.s. 1864-

³³ A posteriori si può rileggere la proposta come l’antenato dei moderni progetti di mobilità all’estero per motivi di studio.

1865, l'approccio didattico di tipo esclusivamente "pratico" applicato all'insegnamento della L2 è osservato al Collegio durante la direzione Lignana³⁴.

Il corso di De Vivo per l'a.s. 1868-1869 comincia solo nei primi mesi del 1869. Alla fine del secondo a.s., dunque dopo il 15 agosto 1870, egli si trasferisce in Russia per quattro anni. È in questo periodo, tra la fine degli anni sessanta e il principio dei settanta, che De Vivo comincia a scrivere la grammatica della lingua russa, pubblicata all'estero (nell'Impero russo) solo nel 1882, ma allo stesso tempo probabile testimone del programma didattico svolto all'epoca del Collegio. Oltre a essere la prima grammatica della lingua russa in italiano, è anche il primo manuale per l'apprendimento del russo L2. Mettendo da parte la storia testuale³⁵, ininfluenza per la ricostruzione del corso di De Vivo, ci si vuole soffermare su alcuni punti importanti che legano l'opera proprio al R. Collegio Asiatico.

Nel 1869 nel programma del Collegio è annunciata la creazione di una tipografia interna necessaria alla pubblicazione di grammatiche, dizionari e manuali delle materie "asiatiche" erogate. Nel progetto direttoriale Lignana prevede una parte editoriale connessa alla stampa di una serie di volumi "asiatici", tra cui anche una grammatica russa e un dizionario bilingue italiano-russo, in altre parole proprio le opere poi edite da De Vivo all'estero: la *Grammatica della lingua russa* (De Vivo, 1882) [Fig. 5] e il *Dizionario italiano-russo* (De Vivo, 1894) [Fig. 6]. Del dizionario è stato pubblicato nel 1894 a Odessa solo il primo volume italiano-russo, mentre il manoscritto del secondo volume, seppur pronto, non ha mai visto la luce per l'improvvisa morte dell'autore. La *Grammatica della lingua russa*, invece, esce integralmente a Dorpat nel 1882. Di quest'opera De Vincentiis scrive a Croce che si tratta di una «bellissima e sola grammatica scientificamente seria del russo per gl'italiani, avendo speciale riguardo alla teoria dell'accento»³⁶.

Le grammatiche citate apertamente più volte nel testo di De Vivo, come sue fonti bibliografiche, sono diverse: la *Grammaire raisonnée de la langue russe* (Gretsch, Reiff, 1828-1829), la *Russkaja grammatika* di A. Ch. Vostokov (Vostokov, 1831¹), i *Filologičeskie nabljudenija* di G.P. Pavskij (Pavskij, 1841¹), *Opyt istoričeskoj grammatiki russkogo jazyka* di F. I. Buslaev (Buslaev, 1858¹) e *Filologičeskie razyskanija* di Ja. K. Grot (Grot, 1873¹).

La *Grammatica*, dedicata allo studio del russo "moscovita", è tripartita in:

- 1) una *sezione etimologica*, dedicata alla fonetica e alle parti variabili e invariabili del discorso;
- 2) una *sezione sintattica*, in cui descrive preposizioni, concordanze e reggenze di verbi o casi diretti e indiretti di sostantivi;
- 3) una *sezione antologica*, che raccoglie letture scientifiche specifiche per la mediazione diplomatico-commerciale e gli studi geografici – ovvero gli obiettivi finali del R. Collegio Asiatico –, a cui annette un breve *vocabolario russo-italiano*.

Dall'analisi della grammatica appare evidente il tentativo di pubblicare un manuale che andasse a continuare il lavoro iniziato da quello di Fuchs: ne segue l'accentazione

³⁴ Sul tentativo di applicare queste idee al Collegio Asiatico durante la direzione di Lignana, si veda: Cifariello, 2017b: 52-53.

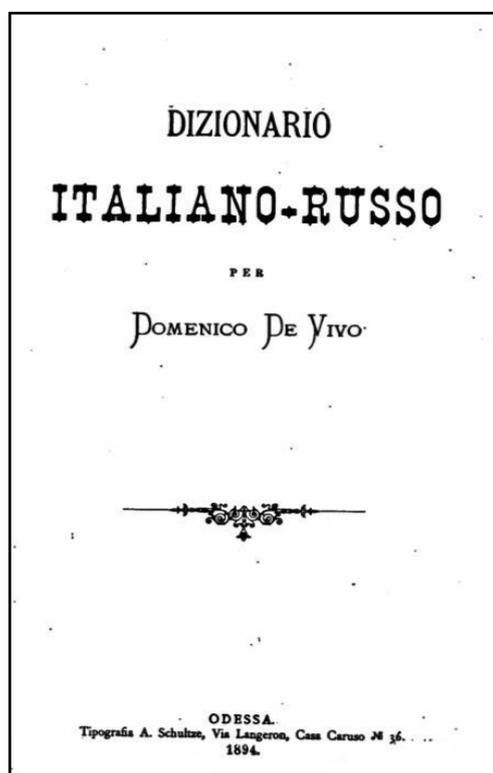
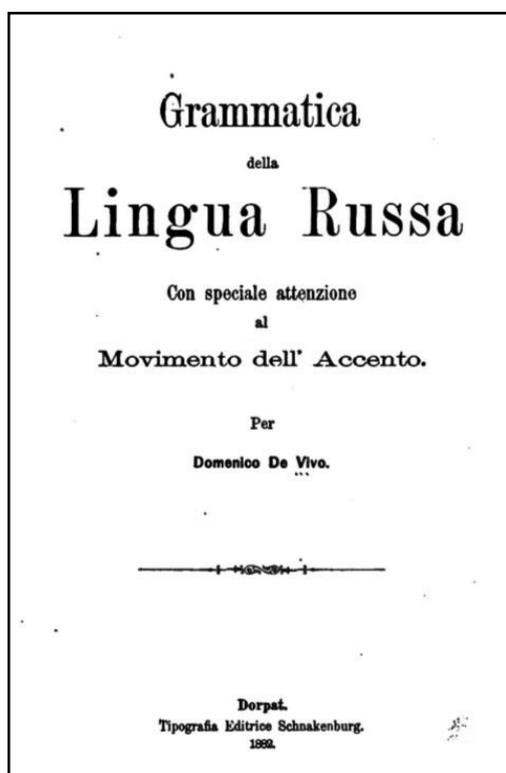
³⁵ Per la storia del testo, si veda: Cifariello, 2017b: 66-71.

³⁶ ABC, carteggio per anno e corrispondente, 1892, n. 85, ff. 1-9: Lettera di G. De Vincentiis a B. Croce (9 mar.).

per tutto il testo, ne colma le parti carenti – in particolare per quel che riguarda fonetica e grammatica – o devianti rispetto ai classici manuali Ollendorff – come ad esempio la proposta delle letture finali –, ne ricrea dunque nella sostanza la bipartizione originale in due volumi – tipica dei manuali Ollendorff. L'unica differenza è la lingua usata come mezzo contrastivo: se De Vivo sceglie l'italiano, pubblicando dunque la prima grammatica russa per parlanti italiani, Fuchs opta per il francese, che tuttavia era perfettamente conosciuto dagli studenti (e dai docenti) italiani, De Vivo incluso, sin dagli anni ginnasiali³⁷.

Figura 5. Frontespizio della grammatica di D. De Vivo, *Grammatica della lingua russa. Con speciale attenzione al movimento dell'accento. Per Domenico De Vivo*, Dorpat, Tip. Schnakenburg, 1882.

Figura 6. Frontespizio del dizionario di D. De Vivo, *Dizionario italiano-russo. Per Domenico De Vivo*, Odessa, Tip. A. Schultze, 1894.



4. HENRYK GRZYMAŁA LUBAŃSKI

Nel 1879 De Vivo emigra nell'Impero russo. Non è certo se inizialmente la sua decisione sia provvisoria o definitiva. Intanto Lignana, che nel 1871 dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione era stato ricollocato dalla R. Università di Napoli alla Facoltà di

³⁷ Sull'importanza del francese come unica lingua straniera presente nell'istruzione classica, cfr. Balboni, 2009: 10-11.

Lettere e Filosofia della R. Università di Roma come professore di lingue e letterature comparate, nel 1881 è nominato preside della medesima Facoltà, carica che ricopre fino al 1884. Dall'a.s. 1882-1883, ossia proprio durante il secondo anno della presidenza di Lignana, partono i corsi di lingua russa tenuti dal libero docente Henryk Grzymala Lubański, che si vanno ad aggiungere ai corsi liberi d'inglese e tedesco già attivi, e a cui in seguito si affiancherà anche il francese. I corsi di Grzymala Lubański, come per tutte le altre lingue denominati letture scientifiche, durano fino all'a.s. 1891-1892, ossia se ne decreta la soppressione proprio dopo la morte di Lignana³⁸. Anche nel caso di Grzymala Lubański non sono pervenuti programmi dei corsi a stampa o manoscritti. Si sta attualmente ricostruendo con difficoltà, a causa delle poche fonti a disposizione, vita e opere di questo personaggio enigmatico. Si è comunque in grado sin da ora di riassumere brevemente il programma di lingua russa di Grzymala Lubański e il manuale da lui adottato.

Innanzitutto, Grzymala Lubański tiene un corso dapprima “libero” che dall'a.s. 1883-1884 cambia denominazione, in “letture scientifiche”³⁹. Per le sue lezioni adotta l'edizione del 1872 del manuale di Fuchs (Fuchs, 1872)⁴⁰, cui avrebbe affiancato un suo inedito e in seguito mai pubblicato manuale manoscritto della grammatica russa per studenti di lingua italiana, intitolato *Compendio della grammatica russa ad uso degli Italiani, o guida teorica per imparare l'idioma russo, corredata dai quadri sinottici e Tavole, ecc.*⁴¹. In base all'adozione del manuale di Fuchs, l'approccio metodologico selezionato da Grzymala Lubański per la didassi del russo è di tipo grammaticale-traduttivo. Si può ipotizzare che il *Compendio della grammatica russa* costituisse, come nel caso di De Vivo, un completamento al manuale di Fuchs. Per quel che riguarda il programma di Grzymala Lubański, il corso prevede una bipartizione, con una prima parte dedicata all'alfabeto e alla “corrispondente” fonetica, e alla morfologia delle “parti del discorso”, e una seconda riservata ai legami preposizionali, alla sintassi e alla prosodia, con l'applicazione pratica delle regole fonetiche e in particolar modo l'attenta osservazione delle riduzioni vocaliche tipiche del russo moscovita⁴². Dunque, adottando il manuale di Fuchs, anche Grzymala Lubański si muove da un iniziale approccio grammatico-traduttivo a uno maggiormente fonetico per favorire un migliore apprendimento della L2 ai suoi discenti.

Anche se delle possibili “letture scientifiche” di Grzymala Lubański non esistono né libretti né registri, e neppure un loro elenco dettagliato, grazie ai documenti ritrovati e studiati siamo convinti che tra esse abbiano trovato posto esercitazioni tratte da brani di *Padri e figli* (1862) di I. S. Turgenev. Scrive su questo punto lo stesso Grzymala Lubański che, «dopo lo studio esemplare ed eccezionale», e grazie all'aiuto «della grammatica francese-russa, che non si trova più in vendita»⁴³ – ossia il più volte menzionato manuale di Fuchs – uno dei suoi allievi è capace di parlare, leggere, tradurre e scrivere

³⁸ Cfr. AUR, 1883-II: 116-117; AUR, 1884: 124-125; AUR, 1885: 102-103; AUR, 1886: 184-185; AUR, 1887: 104; AUR, 1888: 128; AUR, 1889: 118; AUR, 1890: 140; AUR, 1891: 158; AUR, 1892: 161.

³⁹ *Idem.*

⁴⁰ ACS/DGIS, 1891-1895, pos. 23, b. 150, Roma 1892 (1° fasc.), Università, Facoltà letteraria, lettera di E. Grimala Lubanski a L. Maurizi (Roma 22/09/1884).

⁴¹ ACS/DGIS, 1891-1895, pos. 23, b. 150, Roma 1892 (1° fasc.), Università, Facoltà letteraria, lettera di E. Grimala Lubanski a G. Brunetti (Roma 26/06/1884).

⁴² ACS/DGIS, 1891-1895, pos. 23, b. 150, Roma 1892 (1° fasc.), Università, Facoltà letteraria, programma del corso allegato (Roma 8/09/1881).

⁴³ ACS/DGIS, 1891-1895, pos. 23, b. 150, Roma 1892 (1° fasc.), Università, Facoltà letteraria, lettera di E. Grimala Lubanski a L. Maurizi (Roma 22/09/1884).

correttamente in russo, e fa mostra delle competenze acquisite esercitandosi su un'opera di Turgenev, «ove si tratta dell'attuale situazione della società russa sotto rapporto economico-politico-sociale, in una parola – opera di un sagace osservatore-filosofo...»⁴⁴.

Infine, grazie a un prospetto allegato a una relazione della R. Università degli Studi di Roma al Ministero della Pubblica istruzione sulle conferenze tenute nell'ateneo romano nell'a.s. 1890-1891 si apprende che alle 55 “letture scientifiche” di Grzymala Lubański abbiano assistito in media 5 studenti; nella relazione si riporta, inoltre, che alcune conferenze andarono deserte⁴⁵. La spiegazione della scarsa frequenza è, secondo lo stesso Grzymala Lubański, dovuta al fatto che la lingua russa, che è materia «ben difficile ad imparare», avrebbe potuto attrarre un maggiore numero di studenti se fosse stata pubblicata in italiano «una grammatica russa, logicamente redatta e di buon mercato»⁴⁶. Grzymala Lubański allude all'ipotesi di pubblicazione proprio dell'inedito suo *Compendio della grammatica russa*, e allo stesso tempo accenna in modo implicito al prezzo elevatissimo e alla difficile reperibilità della *Grammatica della lingua russa* di De Vivo, edita nel 1882 nell'Impero russo. La prima grammatica russa pubblicata in Italia apparirà, infatti, solamente nel 1897 per i tipi di Hoepli (Voinovich, 1897), ossia 5 anni dopo la soppressione delle conferenze di Grzymala Lubański dalla R. Università di Roma.

5. CONCLUSIONI

Con il presente lavoro, che costituisce un ampliamento della relazione tenuta al Seminario del CIRSIL del 6 e 7 aprile 2017 presso l'Università degli Studi di Milano, si è tentato, dunque, di tracciare in modo innovativo una storia dell'insegnamento della lingua russa negli atenei italiani a partire dall'Unità d'Italia fino al 1892. Sulla storia del russo all'università, nel corso del 2017 sono stati, inoltre, pubblicati due lavori:

- 1) “O pervoj russkoj grammatike na ital'janskom jazyke” (Cifariello, 2017a), in cui sono approfondite questioni inerenti all'attività didattico-scientifica di Lignana e poi di De Vivo (in relazione al R. Collegio Asiatico), alla base della prima grammatica russa in lingua italiana;
- 2) “Domenico De Vivo: tra russistica e italianistica nella seconda metà dell'Ottocento” (Cifariello, 2017b), interamente dedicato alla biografia e all'attività didattico-scientifica di De Vivo.

Questo saggio, che si va ad aggiunge alle succitate pubblicazioni, oltre a proporre l'elenco e l'analisi per la prima volta dei testi usati nei corsi dei tre docenti, fornisce nuovi e originali elementi per una ricostruzione maggiormente dettagliata e un ulteriore approfondimento dell'evoluzione della didattica del russo in Italia a livello accademico.

⁴⁴ ACS/DGIS, 1891-1895, pos. 23, b. 150, Roma 1892 (1° fasc.), Università, Facoltà letteraria, lettera di E. Grimala Lubanski a G. Brunetti (Roma 26/06/1884).

⁴⁵ ACS/DGIS, 1891-1895, pos. 23, b. 150, Roma 1892 (1° fasc.), Università, Facoltà letteraria, relazione della R. Università degli Studi di Roma al Ministero della Pubblica istruzione (Roma 4/07/1891).

⁴⁶ ACS/DGIS, 1891-1895, pos. 23, b. 150, Roma 1892 (1° fasc.), Università, Facoltà letteraria, lettera di E. Grimala Lubanski a L. Maurizi (Roma 22/09/1884).

Siamo, tuttavia, convinti che l'indagine sulla storia della russistica e della slavistica nella seconda metà dell'Ottocento riservi ancora altre novità nel campo della ricerca storiografica sull'insegnamento delle lingue slave moderne presso l'università italiana.

Si ringrazia, infine, la prof. Francesca Dovetto per aver suggerito al sottoscritto alcuni suoi lavori intorno alla figura di Lignana, e fornito consigli preziosi sull'opera del linguista piemontese e sulla sua "scuola", di cui De Vivo fu parte.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AUR (1883), *Annuario della R. Università degli studi di Roma per l'anno scolastico 1882-1883*, 2 voll., Roma, Tip. R. Univ.
- AUR (1884), *Annuario della R. Università degli studi di Roma per l'anno scolastico 1883-1884*, Roma, Tip. R. Univ.
- AUR (1885), *Annuario della R. Università degli studi di Roma per l'anno scolastico 1884-1885*, Roma, Tip. R. Univ.
- AUR (1886), *Annuario della R. Università degli studi di Roma per l'anno scolastico 1885-1886*, Roma, Tip. R. Univ.
- AUR (1887), *Annuario della R. Università degli studi di Roma per l'anno scolastico 1886-1887*, Roma, Tip. R. Univ.
- AUR (1888), *Annuario della R. Università degli studi di Roma per l'anno scolastico 1887-1888*, Roma, Tip. R. Univ.
- AUR (1889), *Annuario della R. Università degli studi di Roma per l'anno scolastico 1888-1889*, Roma, Tip. R. Univ.
- AUR (1890), *Annuario della R. Università degli studi di Roma per l'anno scolastico 1889-1890*, Roma, Tip. R. Univ.
- AUR (1891), *Annuario della R. Università degli studi di Roma per l'anno scolastico 1890-1891*, Roma, Tip. R. Univ.
- AUR (1892), *Annuario della R. Università degli studi di Roma per l'anno scolastico 1891-1892*, Roma, Tip. R. Univ.
- Balboni P. E. (2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, De Agostini, Novara.
- Budmani P. (1867), *Grammatica della lingua serbo-croata (illirica)*, P. Budmani, Vienna.
- Buslaev F. I. (1858¹), *Učebnye rukovodstva dlja voenno-učebnych zavedenij. Opyt istoričeskoj grammatiki russkogo jazyka*, Moskva [nelle successive edizioni 1863², 1868-1869³, 1875⁴, 1881⁵ rinominato semplicemente *Istoričeskaja grammatika russkogo jazyka*].
- Cantarini A. (1994), "Linguistica slava in Italia: risultati e prospettive", in Brogi Bercoff G. et al. (a cura di), *La slavistica in Italia. Cinquant'anni di studi (1940-1990)*, Ministero per i Beni culturali e ambientali, Roma, pp. 43-61.
- Cifariello A. (2017a), "O pervoj ruskoj grammatike na ital'janskom jazyke", in *Učenyje zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*, 7 (168), pp. 96-103.
- Cifariello A. (2017b), "Domenico De Vivo: tra russistica e italianistica nella seconda metà dell'Ottocento", in *Russica Romana*, XXIV, pp. 47-72.
- Cronia A. (1958), *La conoscenza del mondo slavo in Italia. Bilancio storico-bibliografico di un millennio*, Officine Grafiche Stediv, Padova.

- D'Angelo M. (2012), *Traduzione didattica e didattica della traduzione. Percorsi teorici, modelli operativi*, QuattroVenti, Urbino.
- De Vivo D. (1882), *Grammatica della lingua russa. Con speciale attenzione al movimento dell'accento. Per Domenico De Vivo*, Tip. Schnakenburg, Dorpat.
- De Vivo D. (1894), *Dizionario italiano-russo. Per Domenico De Vivo*, Odessa, Tip. A. Schultze.
- Dovetto F. (1991), "La polemica sulla denominazione dell'insegnamento linguistico dall'unità al 1936 con particolare riguardo ai suoi aspetti napoletani", in *Archivio Glottologico Italiano*, LXXVI, 1, pp. 103-113.
- Dovetto F. (1992), "Giacomo Lignana: studioso e uomo politico", in Comune di Tronzano Vercellese, Assessorato alla cultura (a cura di), *Giacomo Lignana, Atti del convegno di Tronzano V.se 17 febbraio 1991*, Chais, Vercelli, pp. 7-19.
- de Filippi F. (1865), *Note di un viaggio in Persia nel 1862*, Daelli, Milano.
- Fuchs P. (1865a), *Nouvelle methode de H. G. Ollendorff pour apprendre une langue en six mois. Grammaire russe à l'usage des français. Ouvrage entièrement neuf, destiné pour l'instruction publique et privée des deux sexes; par Paul Fuchs (de Paris), professeur. Auteur des grammaires française, allemande et anglaise à l'usage des russes, etc. etc.*, Jügel, Francfort S.M.
- Fuchs P. (1865b), *Clef de la Grammaire russe à l'usage des français, d'après la méthode Ollendorff, ou corrigé des thèmes de cette grammaire, par Paul Fuchs (de Paris), professeur, auteur des grammaires française, allemande et anglaise à l'usage des russes, etc. etc.*, Jügel, Francfort S.M.
- Fuchs P. (1872), *Nouvelle grammaire russe. Contenant outre les principales règles de la langue russe, des thèmes, des lectures et des conversations; d'après une méthode à la fois théorique et pratique*, J. Groos, Heidelberg.
- G. (1864), "Zametki ob ital'janskich universitetach", *Moskovskie vedomosti*, 207 (22/9/1864), p. 3.
- Galiano R. P. (1868), *Discorso inaugurale pronunziato in occasione della solenne apertura del Collegio asiatico di Napoli addì 25 Novembre 1868 dal R.P. Galiano, superiore della Congregazione de' Cinesi*, Fratelli de Angelis, Napoli.
- Gordina M. V. (2006), *Istorija fonetičeskich issledovanij (ot antičnosti do vozniknovenija fonologičeskoj teorii)*, Filologičeskij fakul'tet SPbGU, Sankt-Peterburg.
- Gouin F. (1880), *Essai sur une réforme des méthodes d'enseignement. Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Sandoz et Fischbacher, Paris.
- Greč N.I. (1827), *Prostrannaja russkaja grammatika, izdannaja Nikolaem Grečem*, Tip. N. Greča, Sankt-Peterburg.
- Gretsch N., Reiff C.P. (1828-1829), *Grammaire raisonnée de la langue russe, précédée d'une introduction sur l'histoire de cet idiome, de son alphabet et de sa grammaire, par Nic. Gretsch, membre correspondant de l'académie impériale des sciences de St. Pétersbourg, membre actif des sociétés littéraires de St. Pétersbourg, de Moscou et de Casan, de la société minéralogique de St. Pétersbourg, etc. Ouvrage traduit du russe, et arrangé pour la langue française, avec l'accent tonique sur tous les mots cités, par Ch. Ph. Reiff, auteur de la grammaire russe à l'usage des étrangers* (2 voll.), Impr. N. Gretsch, Saint-Pétersbourg.
- Grot Ja. K. (1873¹), *Filologičeskie razyskanija. Materialy dlja slovarja, grammatiki I istorii russkogo jazyka*, 2 voll., Tip. Imp. AN, Sankt-Peterburg.
- Howatt A. P. R. (1997), *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

- Iermano T. (1990), “Il giovane Croce e il Circolo filologico di Napoli”, in *Giornale storico della letteratura italiana*, CLXVII, 538, pp. 217-253.
- La Cecilia N. (1868), *Programma del Collegio Asiatico di Napoli*, fratelli De Angelis, Napoli.
- Lignana G. (1881), *Relazione del commissario speciale prof. Lignana Giacomo a S. E. il Ministro della pubblica istruzione sul Regio collegio asiatico di Napoli e documenti relativi*, Tip. del Ministero degli Affari Esteri, Roma.
- Lo Gatto E. (1927), “Slavonic Studies in Italy”, in *The Slavonic Review*, VI, 16 (June), pp. 44-58.
- Monsagrati G. (2000), “Verso la ripresa: 1870-1900”, in Capo L., Di Simone M. R. (a cura di), *Storia della facoltà di lettere e filosofia de “La Sapienza”*, Viella, Roma, pp. 401-449.
- Oldecop A. (1830-1831), *Nouveau dictionnaire de poche français-russe et russe-français, précédé d'une grammaire abrégée de chacune de ces deux langues, et suivi d'une table des noms de baptême les plus usités, d'un index géographique et d'un tableau comparatif des poids, mesures et monnaies des deux nations, par Auguste Oldecop*, chez Fd. Bellizard et C., Saint-Pétersbourg.
- Pavskij G. P. (1841¹), *Filologičeskie nabljudenija protoiereja G. Pavskogo nad sostavom Russkogo jazyka. Pervoe rassuždenie*, Tip. Imp. AN, Sankt-Peterburg
- Reiff C.-P. (1821), *Grammaire russe, à l'usage des étrangers qui désirent connaître à fond les principes de cette langue, précédée d'une introduction sur la langue slavonne, par Ch. Ph. Reiff*, Impr. N. Gretsch, Saint-Pétersbourg.
- Reiff C.-P. (1852-1853), *Dictionnaires parallèles des langues russe, française, allemande et anglaise à l'usage de la jeunesse russe, rédigé d'après les dictionnaires de l'Académie russe, l'Académie française, Adelung, Heinsius, Johnson, Webster et autre Lexicographes, par Charles Philippe Reiff*, Druckereides F. W. Hasper, Saint-Pétersbourg-Carlsruhe [titolo parallelo in russo: *Parallel'nye slovari russkogo, francuzskogo, nemeckogo i anglijskogo, dlja upotreblenija russkogo junošestva, po slovarjam Akademii Rossijskoj, Akademii Francuzskoj, Adelunga, Gejmzjus, Džonsona, Vebstera, i po drugim Leksikonam, sostavlennye*].
- Sgambati E. (1994), “L'ucrainistica e la bielorusistica in Italia nel settantennio passato (1920-1990) e i loro compiti futuri”, in Brogi Bercoff G. *et al.* (a cura di), *La slavistica in Italia. Cinquant'anni di studi (1940-1990)*, Roma, Ministero per i Beni culturali e ambientali, pp. 247-269
- “Smes’ ” (1864), “Smes’ ”, *Filologičeskie zapiski*, III, 1-2, pp. 19-20.
- Titone R. (1980), *Glottodidattica. Un profilo storico*, Bergamo, Minerva italica.
- Voinovich prof. (1897), *Grammatica della lingua russa*, Milano, Hoepli.
- Vostokov A. Ch. (1831¹), *Russkaja grammatika Aleksandra Vostokova po načertaniju ego že sokraščënoj Grammatiki polnee izloženaja*, Tip. I. Glazunova, Sankt-Peterburg.

ARCHIVI CONSULTATI

- ABC = Fondazione Biblioteca Benedetto Croce, Archivio di Benedetto Croce.
- ACS/DGIS = Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Superiore – Università e Istituti superiori universitari.
- ACS/GP = Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, Gabinetto- Personale 1860-1880: I versamento.

ASMAE = Archivio storico-diplomatico, Ministero degli Affari Esteri.

AS/UNIOR = Archivio storico, Università degli studi di Napoli “L’Orientale”, sezione personale.

ASUR = Archivio Storico, Università degli studi di Roma “La Sapienza”.

BNCF = Biblioteca nazionale centrale di Firenze.

GAOO (DAOO) = Gosudarstvennyj archiv Odesskoj oblasti (Deržavnyj archiv Odes’koj oblasti).

RGIA = Rossijskij Gosudarstvennyj Istoričeskij Archiv.

ROMANO GUARNIERI E L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 A PERUGIA E IN OLANDA NELLA PRIMA METÀ DEL NOVECENTO

*Sandra Covino*¹

1. PREMESSA

Leggendo la *call* di questo ampio e articolato seminario su “Le lingue straniere nell’Università italiana, dall’Unità al 1980”, ho subito pensato che dedicare il mio intervento alla figura di Romano Guarnieri mi avrebbe consentito di toccare diversi punti del temario, essendo stato Guarnieri, nella prima metà del Novecento, un pioniere nell’adozione di metodi didattici innovativi per l’insegnamento dell’italiano L2². Sebbene la sua formazione umanistica lo spingesse a considerare, tradizionalmente, l’apprendimento linguistico in primo luogo come chiave d’accesso al patrimonio culturale di una civiltà, il suo magistero appare profondamente connesso agli sviluppi della ricerca glottodidattica europea tra Otto e Novecento; ad esso, in ogni caso, è legata la storia stessa dell’Università per Stranieri di Perugia, dove fu il primo docente dei corsi estivi di italiano per stranieri.

Inoltre, la sollecitazione degli organizzatori del convegno a non escludere aspetti biografici e testimonianze private ha fatto riaffiorare alla mia memoria lo stimolante incontro con la figlia Romana (storica della mistica medievale, collaboratrice ed erede spirituale di don Giuseppe De Luca)³, a cui ebbi il privilegio di fare visita nella sua casa sul Gianicolo alla fine dell’estate 2003: all’epoca stavo lavorando al profilo biografico di Guarnieri (Covino, 2003) ed ottenni da lei molti materiali e notizie inedite sulla vita e la personalità intellettuale e umana del genitore⁴. Suggestivo anche il ricordo della cerimonia con cui nell’aprile del 2010, a più di cinquant’anni dalla scomparsa, l’Ateneo perugino intitolò a Guarnieri l’aula XIII di Palazzo Gallenga; in quel luogo egli amava

¹ Università per Stranieri di Perugia.

Il presente contributo, che pur si collega alle ricerche condotte per la stesura della voce “Guarnieri, Romano” pubblicata nel *DBI*, ne costituisce un notevole ampliamento, offrendo pure un complessivo aggiornamento bibliografico.

² In questo saggio adotto la convenzione di indicare come L2 ogni lingua appresa da un individuo – all’interno della comunità dei parlanti e/o in contesti scolastici – dopo la lingua materna (L1), includendo quindi nell’iperonimo anche una terza, una quarta lingua straniera e così via (cfr. Chini, Bosisio, 2014: 175).

³ Cfr. la toccante rievocazione, a dieci anni dalla scomparsa, di Roncalli, 2014.

⁴ Tra le fonti a cui potei attingere, gli appunti dattiloscritti di una conferenza sul padre tenuta da Romana all’Università di Utrecht il 25 maggio 1985; cfr. la versione a stampa apparsa nella rivista di studi italo-nederlandesi *Incontri*: Guarnieri, 1985. La cospicua biblioteca e le carte della studiosa sono state donate dai nipoti, Adriano e Massimo, all’Istituto Veritatis Splendor di Bologna.

tenere le sue lezioni per l'architettura dell'ambiente, realizzata – secondo le sue stesse indicazioni – proprio per favorire la particolare gestione della classe ed il metodo di insegnamento “corale” che Guarnieri praticava, esercitando uno straordinario fascino su vaste platee di studenti.

2. L'UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA E IL “METODO GUARNIERI”

2.1. *L'Ateneo perugino nella prima metà del Novecento*

È noto che lo Stato italiano cominciò a interessarsi con notevole ritardo alla questione della diffusione dell'italiano fra stranieri, tanto più forti e prevalenti erano le problematiche dell'unificazione linguistica interna. Solo alla fine del XIX secolo la fondazione della Società Dante Alighieri dimostra l'avvio di un'attenzione istituzionale al tema della lingua italiana all'estero, ma in una prospettiva che si rivolgeva in primo luogo alle “zone irredente” e agli emigrati italiani⁵.

All'interno dei confini nazionali, l'attività di insegnamento dell'italiano come lingua non materna comincia circa due decenni dopo, con i primi corsi di italiano per stranieri a Siena (1917) e l'istituzione della Regia Università Italiana per Stranieri (R.D. 25 marzo 1926 n. 680) a Perugia, dove, per iniziativa dell'avvocato Astorre Lupattelli e dell'alto *entourage* sociale di buona formazione culturale che lo affiancava, sin dal settembre 1921 si tenevano corsi di “Cultura Superiore”, con la finalità di «diffondere in Italia e all'estero la conoscenza dell'Umbria e di illustrarne la storia, le istituzioni, le bellezze naturali, i monumenti»⁶.

L'Umbria e la Toscana attraevano un turismo d'*élite* e gli studenti dell'epoca erano spinti all'apprendimento dell'italiano soprattutto da motivazioni culturali: nel decreto istitutivo, scopo dell'Università italiana per stranieri è indicato nella diffusione della «conoscenza dell'Italia in tutte le sue manifestazioni passate e presenti: la lingua, la storia, la letteratura, le arti, le istituzioni politiche, il pensiero scientifico, le antichità italiche ed etrusche»⁷.

Il rapporto tra la Stranieri di Perugia e il fascismo è ancora oggetto di dibattito storiografico; tuttavia – come ha osservato Paolo Gheda (2004: 10), autore della più importante monografia sull'istituzione umbra dalle origini alla statizzazione – è universalmente riconosciuto il ruolo svolto per molti decenni dall'Ateneo perugino come «principale strumento di esportazione ufficiale della cultura italiana all'estero». Più discussa la tesi centrale del libro, secondo cui, anche se il governo fascista accolse subito il progetto e gli conferì «una dimensione istituzionale autorevole, intervenendo

⁵ Cfr. Vedovelli (2002: 166-167); sul tema dello scarso interesse dello Stato postunitario alla «condizione delle lingue straniere e, fra queste, dell'italiano come lingua straniera», lo studioso è tornato di recente (cfr. Vedovelli, 2016: 462-464), approfondendo anche la precedente analisi storiografica sui primi corsi di italiano per stranieri a Siena e sulla nascita dell'Università per Stranieri di Perugia (ivi: 464-468), senza alcun accenno però al ruolo avuto da Guarnieri. Sui primi decenni di attività (1889-1930) della Società Dante Alighieri, cfr. i volumi correlati Pisa, 1995 e Salvetti, 1995; più in generale sulla politica linguistica in Italia dall'unificazione nazionale ad oggi, cfr. la panoramica, fresca di stampa, offerta da Pizzoli, 2018.

⁶ Cfr. le pagine autobiografiche in cui il primo rettore della Stranieri di Perugia ne ricostruì la storia: Lupattelli, 1947 (a p. 9 la citazione a testo). I corsi tenuti nel 1921 furono due: il primo dedicato alle “Antichità etrusche” e l'altro a “Storia e arte francescana”.

⁷ Ivi: 10; cfr. pure l'*Annuario dell'Istituto interuniversitario italiano*, 1927, p. 36.

soprattutto nell'elaborazione statutaria e fornendo i migliori elementi intellettuali di cui disponeva», l'azione culturale della Stranieri restò esente «da uno stile strettamente propagandistico» e fu piuttosto ispirata «da un disegno volto alla valorizzazione di una "italianità" esportabile nei paesi esteri, che puntasse maggiormente sui contenuti dell'identità storica della penisola e meno sui proclami di regime»⁸.

Incontestabile, comunque, appare il giudizio di Gheda (2004: 16) sul rilievo della «parabola seguita dall'Ateneo perugino sul piano propriamente didattico», con la transizione, cioè, «da un modello conferenzieristico, basato soprattutto sulle *performance* di grandi figure, a un piano organico di studio in linea con il modello accademico tradizionale». Sin dal 1926 venne, infatti, prevista dallo Statuto della libera Università perugina (art. 12), oltre al rilascio per tutti gli studenti di un attestato di frequenza, la possibilità di conseguire un diploma avanzato, che abilitava all'insegnamento della lingua italiana fuori dei confini del regno, previo il superamento di un esame finale a conclusione dell'anno accademico; dal 1932, poi, fu inaugurato uno speciale corso di perfezionamento per insegnanti di italiano all'estero, posto sotto l'egida del Ministero degli Affari Esteri⁹.

2.2. *Guarnieri a Perugia e le caratteristiche del suo metodo*

Guarnieri iniziò la sua quasi trentennale collaborazione con l'istituzione perugina grazie a Ciro Trabalza, all'epoca direttore delle Scuole italiane all'estero. Fu infatti l'illustre storico della grammatica italiana, che nel 1923 aveva fatto conferire a Guarnieri la medaglia di "Benemerito della scuola", a presentarlo al rettore Lupattelli¹⁰. Proprio Trabalza, nato a Bevagna e legato fin dalla giovinezza al capoluogo umbro, aveva

⁸ Per Vedovelli (2016: 165-166), invece, l'Ateneo perugino si fece pienamente interprete della «visione imperiale e imperialista della diffusione della lingua italiana» e, proprio per il rapporto istituzionale intrattenuto con il regime, nel dopoguerra fu commissariato dal governo dell'Italia democratica (per pochi anni la direzione del rettorato commissariato fu assunta da Aldo Capitini); lo stesso studioso, tuttavia, ha sottolineato l'importanza del «tratto culturale, strettamente legato alla natura della città di Perugia: centro paradigmatico delle vicende storiche, artistiche, religiose del nostro Paese», la cui forza attrattiva sugli stranieri «era funzione [...] della religiosità francescana della vicina Assisi, dell'arte dei primitivi, di Giotto, della scuola pittorica umbra, nonché di una notevole capacità di apertura, accoglienza e innovazione della città». Ciò, tra l'altro, conferma il carattere «fondativo», come lo definisce Vedovelli, del nesso lingua - cultura intellettuale italiana per la diffusione della nostra lingua fra gli stranieri. Sul dibattito storiografico relativo alla convergenza fra la Stranieri e il fascismo, cfr. la ricognizione di Cingari, 2010, che si sofferma sul «ruolo di Capitini alla Stranieri all'insegna di una necessaria rottura [...] in linea con lo sforzo di ricostruzione democratica e repubblicana, che era in discontinuità con il fascismo [...] inteso come consenso e accondiscendenza più o meno entusiastica a quel partito [...], sebbene con gradi diversi di autonomia rispetto alle sue parole d'ordine ideologiche e alle sue esigenze puramente politiche» (pp. 75-76). Sulla storia dell'Università per Stranieri di Perugia, cfr. pure Stramaccioni, 2005; il catalogo della mostra itinerante *La porta è aperta... Ottant'anni di cultura italiana nel mondo* (Ufficio Comunicazione, 2006) e Cavarocchi (2010: 268-272), che inquadra il profilo dell'istituzione perugina nel più ampio contesto della propaganda culturale all'estero del fascismo, accennando anche alla relativa indipendenza rispetto all'Istituto interuniversitario italiano (cui spettava una funzione di coordinamento di tutti i corsi di lingua e cultura per studenti di altri paesi: cfr. ivi: 256-258), a fronte di un costante contatto diretto con l'amministrazione del Ministero degli Affari Esteri.

⁹ Cfr. *Bollettino della Regia Università per stranieri*, IV, 1, 15 febbraio 1932, p. 14. Sul diploma di abilitazione e sull'impegno di Lupattelli per il suo riconoscimento esclusivo, cfr. Gheda (2004: 61-62 e 107-126).

¹⁰ Cfr. la testimonianza dello stesso Guarnieri, 1951.

proposto nel 1922, visto il successo dei primi corsi del 1921, di affiancare a quegli insegnamenti «Corsi linguistici per stranieri», favorendo così la spinta verso il passaggio da una prospettiva locale a una maggiore caratterizzazione internazionale dell'iniziativa perugina (cfr. Gheda, 2004: 32). Da parte sua, Guarnieri era già celebre per l'infaticabile attività profusa nella promozione della cultura e della lingua italiana in Olanda (vd. *infra*, § 3); attività che nel 1925 gli era valsa un importante riconoscimento da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, il titolo di "Cavaliere della Corona d'Italia". Trabalza ebbe, in pratica, il merito di intuire il contributo che il docente avrebbe potuto fornire alla crescita della qualità e al conseguente successo dei corsi di italiano per stranieri a Perugia¹¹.

Nel 1926 il nuovo Statuto universitario, istituzionalizzando i corsi estivi di lingua italiana per stranieri, ne stabilì la scansione in tre gradi, di cui il primo, cosiddetto preparatorio, doveva «effettuarsi col metodo teorico pratico del prof. R. Guarnieri della Università di Amsterdam» (art. 8). A partire dal 1927, anno in cui l'Università per Stranieri fu dotata di una sede propria, nel prestigioso Palazzo Gallenga, Guarnieri tornerà in Umbria tutte le estati per tenere, in classi sempre affollatissime, un corso di italiano per principianti della durata di sei settimane¹².

L'insegnamento – come si legge nei primi numeri del *Bollettino della R. Università per Stranieri* – veniva impartito in italiano fino dalla lezione iniziale, per quattro ore al giorno, e mirava a «porre l'alunno in grado di servirsi immediatamente della lingua, con una graduale conoscenza della grammatica». Dopo poco più di un mese gli studenti erano in grado di capire e parlare l'italiano e passavano al corso intermedio, dove la loro formazione si arricchiva con la frequenza di lezioni di letteratura e di storia¹³. Tra parentesi, va ribadito il contributo che alla fama internazionale della Stranieri di Perugia fu apportato dai "Corsi di alta cultura" tenuti da studiosi di profilo assai elevato provenienti da altre università, come Walter Binni, Delio Cantimori, Massimo Pallottino e molti altri¹⁴.

Ciò che stimolava di più Guarnieri nell'ambiente perugino era la possibilità, davvero unica per l'epoca, di avere, raggruppati in un'unica classe, studenti stranieri provenienti non solo da varie nazioni europee, ma da tutti i continenti. A Perugia insomma Guarnieri ebbe modo di perfezionare quel metodo diretto corale a cui lavorò tutta la vita e che aveva iniziato a mettere a punto sin dalle sue prime esperienze di insegnamento in

¹¹ Sulla figura di Trabalza, cfr. De Mauro, 2009, e Nesi, 2009 (con particolare riferimento al contributo di Brincat, 2009). Sulle Scuole italiane all'estero durante il ventennio e sull'attività di Trabalza al vertice della loro Direzione (dal 1921 al 1928), cfr. pure Floriani (1974: 58-81, in partic. pp. 74-75 per il riferimento a Trabalza); Ciampi, 1998 (in partic. p. 119); Cavarocchi (2010: 73-75, 225-256); Charnitzky, 1996 (in partic. p. 257); Salvetti (2002: 547-549) e Catanese, 2011-2012. Sul regionalismo di Trabalza e il suo radicamento nella vita culturale perugina, attestati tra l'altro dalla direzione, tra il 1906 e il 1908, della rivista *Augusta Perugia*, cfr. M. R. Trabalza, 2008.

¹² Guarnieri si trovava nel capoluogo umbro anche nell'ottobre del 1955, quando si spense, dopo alcuni giorni di agonia, per il trauma celebrale riportato in seguito all'investimento di un ciclista spericolato.

¹³ Del resto, già durante il corso per principianti, Guarnieri presentava delle poesie brevi: *O piccola Maria* di Carducci, *Rio Bo* di Palazzeschi, *Benedizione* di Pascoli, ecc.; nella fase finale gli studenti leggevano e recitavano almeno un atto di una commedia di Goldoni. In questo modo il docente poneva i presupposti per una ulteriore conoscenza letteraria fino ai livelli più alti, ai quali, in Olanda, guidava egli stesso i suoi allievi.

¹⁴ Da storica della lingua italiana, mi piace ricordare il corso tenuto da Bruno Migliorini nell'estate del 1937, in cui il celebre linguista illustrò l'origine e la diffusione di nomi di persona e nomi di luogo in relazione alle civiltà e alle stratificazioni storiche che li hanno prodotti (cfr. Migliorini, 1937).

Olanda. Il termine “diretto” non è improprio perché il metodo Guarnieri può legittimamente essere iscritto nell’ambito di quegli approcci naturali o iniziative di riforma contro il metodo “grammatica-traduzione” (modellato sull’insegnamento delle lingue classiche) che si imposero nella storia della glottodidattica a cavallo tra XIX e XX secolo, proponendo un contatto immediato tra lo studente e la lingua straniera, senza l’intermediazione della sua lingua materna, in maniera da portare l’apprendente a pensare direttamente nella L2.

Da un precursore dei metodi diretti, come François Gouin (1831-1896), che aveva rifondato la didattica delle lingue straniere sull’osservazione dell’acquisizione naturale della L1 da parte del bambino¹⁵, Guarnieri ricavò l’idea della scansione precisa e dell’ampliamento progressivo delle conoscenze linguistiche, da sviluppare partendo da esperienze concrete e familiari e praticando un’intensa attività di drammatizzazione; tale prassi didattica scaturiva dalla persuasione che la mimica, l’associazione e la memorizzazione fossero catalizzatori fondamentali del processo di apprendimento linguistico.

La priorità degli aspetti audio-oralis delle lingue appare un principio condiviso da tutti gli esponenti di metodi diretti; la sua diffusione fu favorita dalla centralità attribuita alla fonetica dalla linguistica neogrammaticale e dall’applicazione degli studi scientifici ai problemi dell’insegnamento linguistico da parte di docenti come Wilhelm Viëtor (1850-1918), Henry Sweet (1845-1912) e altri. Questi presupposti spiegano l’estrema attenzione accordata alla pronuncia da Guarnieri fin dall’inizio del corso ed il ruolo conferito all’orecchio come organo attraverso cui deve cominciare lo studio di una lingua straniera, facendo leva in primo luogo sull’ascolto e la ripetizione vivificati dalla progressione sentire-capire-parlare, che non esclude ma precede lettura e scrittura¹⁶.

Guarnieri stesso riconosceva che il suo metodo aveva preso le mosse dall’esperienza fatta nelle scuole Berlitz, a partire dal suo soggiorno a Londra¹⁷. Almeno il punto di

¹⁵ Va notato che le teorie e le applicazioni didattiche elaborate da Gouin furono quasi ignorate in Francia ma ebbero successo proprio in Germania e in Olanda, poi anche in Inghilterra e negli Stati Uniti (cfr. van Essen, 2002: 12).

¹⁶ Per l’inquadramento del metodo Guarnieri nella prospettiva storico-evolutiva del *language teaching*, con particolare riferimento al periodo di passaggio dal metodo grammaticale-traduttivo ai metodi diretti e all’interesse per gli aspetti fonetici, cfr. Titone (1980: 59-77); Rizzardi, Barsi (2005: 27-123) e Borello (2014: 33-68), che riprende e amplia la trattazione già affrontata dall’autore in precedenti volumi; cita esplicitamente Guarnieri a proposito dei metodi diretti «ostensivi» Katerinov (1976: 20-23, 69), pur negando che la sua proposta metodologica, efficace sul piano pratico, fosse «definita sul piano teorico e scientifico con la chiarezza ed il rigore necessari per meritarsi l’appellativo di “metodo”». Da Richards, Rodgers (2014: 10-11) estrapolo i principi comuni su cui, secondo Viëtor, Sweet e gli altri riformatori che operarono agli inizi del Novecento, avrebbe dovuto basarsi un nuovo approccio all’insegnamento delle lingue straniere, al di là delle pur considerevoli differenze delle specifiche procedure raccomandate: «in general the reformers believed that / 1. spoken language is primary and that this should be reflected in an oral-based methodology; /2. the findings of phonetics should be applied to teaching and to teacher training; /3. learners should hear the language first, before seeing it in written form; /4. words should be presented in sentences, and sentences should be practiced in meaning-full contexts and not be taught as isolated, disconnected elements; /5. the rules of grammar should be taught only after the students have practiced the grammar points in context – that is, grammar should be taught inductively; /6. translation should be avoided, although the native language could be used in order to explain new words or to check comprehension».

¹⁷ Nel 1905, Guarnieri aveva intrapreso un “viaggio di formazione” per l’Europa, proponendosi, come meta finale, San Pietroburgo, città verso la quale lo aveva attirato la lettura, fin dai tempi del liceo, dei grandi scrittori russi dell’Ottocento. Decise però di recarsi prima a Londra, per approfondire la

partenza coincide infatti con quello del più famoso dei metodi diretti. L'insegnante mostrava e nominava degli oggetti concreti ("lezioni-oggetto") e introduceva espressioni della lingua straniera in immediata associazione con la percezione, inducendone la comprensione da parte degli studenti tramite gesti illustrativi ed espressioni del volto. Via via i termini nuovi ed il lessico astratto erano insegnati per associazione d'idee a partire dal noto. Un ruolo e uno spazio molto importante all'interno della lezione erano occupati dall'elaborazione in forma di conversazione. L'esercizio più frequente anche nel metodo Guarnieri era il tipo domanda-risposta. La classe di Guarnieri però era continuamente invitata alla risposta e alla ripetizione corali, che producevano un contatto immediato tra tutti i suoi membri e il docente. All'inizio l'insegnante stesso promuoveva la risposta e la guidava con tono di voce chiaro e dominante, specie quando intendeva introdurre elementi e relazioni nuovi (*È il libro?* – mostrando la matita – *No, non è il libro, ma è la matita*). Il coro "manovrato" – e diciamo pure martellante – è l'aspetto più tipico del metodo Guarnieri¹⁸. La partecipazione al dialogo corale e la lettura ad alta voce preludevano all'espressione orale individuale; allo stesso modo il dettato di piccole frasi già note preludevano agli esercizi di composizione scritta.

Anche l'apprendimento della grammatica era ottenuto per via induttiva ed intuitiva, ed era facilitato da pochi schemi essenziali e gradualità, in cui lo spazio maggiore era dato al verbo e ai suoi tempi. In ogni caso, nel metodo Guarnieri l'insegnamento grammaticale era esplicito; anzi costituiva il presupposto delle strutture e delle elaborazioni proposte. Il principio della messa al bando della traduzione era interpretato in modo duttile e intelligente, non escludendo del tutto il fuggevole ricorso alla L1, quando la forza dell'intuizione risultasse insufficiente e si rendesse necessario un supplemento rapido di spiegazione¹⁹.

Al di là dei possibili accostamenti con linee di tendenza diffuse in Europa e in America nei primi decenni del XX secolo, quello di Guarnieri risulta comunque un metodo autonomo e originale, i cui risultati erano fortemente legati al fascino personale del maestro, al rapporto di simpatia umana che sapeva creare con gli studenti, stimolandone l'interesse e la motivazione. L'attenzione alla componente psicologica, alla necessità di rafforzare la fiducia dello studente nelle proprie capacità, eliminando gli ostacoli emotivi all'apprendimento, appare un aspetto estremamente interessante e anticipatore di sviluppi successivi della didattica delle lingue straniere²⁰.

conoscenza della lingua inglese, e di spingersi poi a Est passando per la Germania. Nella capitale del Regno Unito frequentò un corso d'inglese proprio presso l'Istituto Berlitz e poi, per sbarcare il lunario, s'improvvisò insegnante d'italiano, ottenendo, dopo qualche tempo, un ingaggio dalla Scuola Berlitz di Hannover, dove però non arriverà mai. Durante una tappa di avvicinamento, nel gennaio del 1907 approdò a Hoek van Holland, con l'intenzione di fermarsi nei Paesi Bassi solo per qualche giorno; l'Olanda invece lo conquisterà, tanto da indurlo a restarvi per sempre. L'esperienza compiuta a Londra era stata comunque importante, avendo egli sperimentato in prima persona le difficoltà insite nell'apprendimento di una lingua straniera e la necessità di un insegnamento più efficace.

¹⁸ Il principale collaboratore ed erede del maestro a Perugia, ne esplicitò le finalità e i vantaggi per gli studenti nella perdita del complesso di timidezza; nella graduale acquisizione, grazie al sostegno reciproco, di una buona tonalità; nella diminuzione della tendenza alla traduzione; nel potenziamento delle capacità intuitive anche dei meno rapidi, che venivano trascinati dai più pronti: cfr. Amorini (1967: 3).

¹⁹ Anche per questo aspetto, il metodo Guarnieri non appare isolato: Sweet, ad esempio, ammetteva la traduzione dalla lingua straniera nella lingua materna per apprendere le espressioni idiomatiche e correggere gli errori delle associazioni inconsce e meccaniche: cfr. Borello (2009: 88-89).

²⁰ Il riferimento è agli orientamenti umanistico-psicologici – che mettono al centro dell'attenzione l'apprendente e la sua affettività, ovvero la motivazione, il filtro emotivo, i processi di socializzazione, ecc.

Legato all'abilità dell'insegnante e alla continua sperimentazione nella classe, molto più che ai materiali utilizzati, il metodo Guarnieri comparve per la prima volta in volume soltanto nel 1941, per iniziativa dell'Università per Stranieri di Perugia. Guarnieri aveva sempre insegnato anche in Olanda senza libri di testo, distribuendo di volta in volta ciclostili che poi divennero schede stampate²¹. Negli ultimi mesi prima di morire lavorò a una nuova edizione ampliata del *Metodo di lingua italiana per gli stranieri*, che uscirà postuma nel 1956, sempre per i tipi della Stranieri, a cura e con un'ampia prefazione del suo assistente Enzo Amorini. In Olanda l'ultima ristampa di un testo ispirato al metodo Guarnieri risale al 1980²².

In fondo anche la tendenza a non usare libri si può far risalire alle "istruzioni per l'insegnante" di Maximilian Berlitz; il complesso di quei suggerimenti però risultava insoddisfacente per Guarnieri, non solo sul piano delle tecniche didattiche, sganciate da osservazioni propriamente scientifiche, ma anche e soprattutto sul piano dei presupposti e delle finalità teoriche. L'idealismo di Guarnieri affondava le sue radici nella filosofia di Giambattista Vico e di Benedetto Croce (sua la prefazione alla traduzione olandese del *Breviario di estetica*, pubblicata nel 1926). Lingua e civiltà rappresentavano per lui un binomio indissolubile, anzi l'apprendimento di una lingua straniera, tanto più quello dell'italiano, era legittimato e nobilitato proprio dallo scopo di penetrare nello spirito di un popolo, godendo a pieno del patrimonio letterario e artistico della sua cultura²³.

Piena la sintonia con Ungaretti, che proprio di ritorno da un viaggio in Olanda, Belgio e Francia, in un articolo sulle potenzialità di «esportazione» della lingua e della letteratura italiana all'estero, nel 1926 scriveva:

– su cui si veda la parte seconda di Rizzardi, Barsi (2005: 311-425) e la parte prima di Serra Borneto (1998: 41-130) su *Gli approcci umanistico-affettivi*, qui, nelle pagine introduttive, lo stesso curatore sottolinea, tra l'altro, proprio il ruolo del docente, che «ha il compito di suscitare fiducia nel discente» e deve possedere qualità personali, come «sensibilità psicologica, carisma, senso del ritmo, e una preparazione specifica non improvvisata in vari settori» (pp. 43-44). Per quanto riguarda, poi, il metodo Berlitz, giustamente Titone (1986: 143) – introducendo brani scelti tradotti da Berlitz, 1907 – osservava che, almeno nella sua forma primitiva, esso «è soggetto a molte e gravi obiezioni ed è lungi dal garantire, per sé stesso, senza l'impiego di un insegnante abile, anzi creativo, effetti desiderabili».

²¹ Cfr. Guarnieri, s.a. Una copia è consultabile presso la Biblioteca di Lettere e Giurisprudenza dell'Università Statale di Milano.

²² Cfr. Dentz, 1980. Sul metodo Guarnieri, oltre alla prefazione dello stesso Guarnieri a questo manuale, cfr. pure il già cit. Amorini, 1967 e Amorini, 1956. A partire dagli anni Settanta del Novecento, nei corsi dell'Ateneo perugino e nei relativi manuali si è imposto un rinnovamento della teoria e della prassi didattica grazie a docenti di fama internazionale come Katerin Katerinov, sul cui profilo biografico e scientifico si veda Mollica, Dolci, Pichiassi (2008: 9-11). L'impronta lasciata da Guarnieri per lo studio, l'insegnamento e la promozione della lingua italiana è rimasta comunque sensibile.

²³ Non appare fuori luogo notare come, in un clima storico e culturale ovviamente mutato, nelle due recenti edizioni degli "Stati generali della lingua italiana nel mondo", organizzati dal MAECI a Firenze nel 2014 e nel 2016, il tema della promozione all'estero della nostra lingua sia stato affrontato proprio nella prospettiva dell'attrattività presso pubblici stranieri della nostra cultura, intesa nell'accezione più vasta che include non solo il nostro grande patrimonio musicale, artistico e letterario ma anche gli stili del *vivere all'italiana* e la creatività esercitata in tutti i settori del sapere e della produzione italiana: moda, design, paesaggio, cucina, cinema (a cui è stata dedicata nell'ottobre 2017 la "Settimana della lingua italiana nel mondo"). Come ha osservato Vedovelli (2016: 466), i corsi dell'Università per Stranieri di Perugia continuano ad alimentare «l'idea che lo studio dell'italiano sia funzione della storia culturale intellettuale del nostro Paese, storia che può essere rivissuta tramite una diretta esperienza concreta in un contesto esemplare per qualità della vita, capacità di accoglienza, capacità di consentire la libera espressione delle idee politiche, e tutto teso a inventare un nuovo modello di sviluppo. Sono tratti che Perugia interpreta elettivamente come rappresentante della generale identità italiana».

se, com'è stato promesso, la Dante Alighieri aggiungerà alle sue benemerienze quella di adattare i suoi mezzi d'azione ai tempi nuovi, il caso d'un prof. Guarnieri, che ha introdotto l'insegnamento dell'italiano in tutte le numerose università olandesi, in numerose scuole medie, in istituti commerciali, che ha reso familiare la nostra civiltà a migliaia di maestri elementari, alla maggior parte delle persone colte d'Olanda, non sarà più unico. Non si fanno miracoli, neanche in materia di propagazione d'una lingua. Si tratta anche qui di opera ostinata. La conoscenza di una lingua come l'italiana è una cosa complessa. Non basta sapere tre nomi di scrittori in voga e capire alla meglio, dopo le lezioni della Berlitz, le notizie di un giornale. *La lingua è una cosa totale: è il simbolo della vita di una Nazione, del suo passato e del suo avvenire* (Ungaretti, 1926/1974: 140; c.v.o mio).

3. LA FORMAZIONE GIOVANILE E L'APOSTOLATO DI ITALIANITÀ IN OLANDA

Per comprendere a pieno l'orientamento pedagogico e la personalità di Guarnieri è opportuno soffermarsi sulla sua formazione intellettuale negli anni della giovinezza, a cui è legata anche l'attività di grande divulgatore della cultura italiana svolta in Olanda.

Era nato nel 1883 ad Adria (Rovigo), in una famiglia della piccola nobiltà terriera, e dalla madre ricevette un'educazione profondamente religiosa (al cattolicesimo italiano resterà intimamente legato, anche dopo avere perso la fede tradizionale). Ma è a Firenze, dove dal 1898 al 1900 compì gli studi liceali e tornò a soggiornare tra il 1901 e 1904, che Guarnieri realizzò le esperienze e fece gli incontri più significativi per la sua maturazione, prima entrando in contatto con il socialismo idealistico di Edmondo De Amicis e di Andrea Costa, poi – dopo il servizio militare – frequentando l'ambiente della rivista *Leonardo* e il gruppo di giovani intellettuali che, influenzati dall'*Estetica* di Croce, si riuniranno nel 1908 intorno alla rivista *La Voce*. Strinse così amicizie importanti e durature: con Giovanni Papini, Giuseppe Prezzolini, Aldo Palazzeschi, Ardengo Soffici, Filippo Tommaso Marinetti; più tardi con Giuseppe Ungaretti, Marino Moretti, Pier Maria Rosso di San Secondo ed altri; successivo ma molto profondo il legame con Clemente Rebora, che nel 1922 gli dedicherà i *Canti anonimi*, la cui pubblicazione era stata finanziata da Guarnieri.

Molti di questi scrittori e artisti saranno invitati a tenere conferenze e mostre, anni dopo, nella sua patria d'adozione, i Paesi Bassi; si veda in particolare la testimonianza di Prezzolini nei *Bei giorni d'Olanda* (1925), resoconto entusiastico di un suo viaggio in quella nazione per un ciclo di conferenze organizzato dallo stesso Guarnieri.

Degli anni giovanili va ricordata, tra l'altro, la sua prima esperienza pedagogica, compiuta durante il servizio militare, insegnando a leggere e a scrivere ai soldati analfabeti, come poi farà anche durante la grande guerra, sul fronte trentino, confermando le sue doti di comunicatore popolare.

Ho già accennato all'approdo quasi casuale di Guarnieri nei Paesi Bassi, durante i suoi spostamenti per l'Europa²⁴. Nella decisione di lasciare l'Italia e di tentare la fortuna all'estero, intervennero, oltre alle condizioni della famiglia (la cui stabilità economica era stata fortemente compromessa dal tenore di vita paterno) e all'insofferenza per la piccola provincia adriese, aspetti significativi della sua personalità, che contribuiranno a

²⁴ Cfr. *supra*, nota 17.

creare quell'alone di fascino romantico associato alla sua figura nei giudizi di quanti lo conobbero: il desiderio di esplorare il mondo, la vivacità e la curiosità intellettuale, l'apertura ai contatti umani, l'interesse per l'apprendimento delle lingue straniere (ne imparerà molte nell'arco della vita: francese, inglese, olandese, tedesco, rumeno, spagnolo, fino allo svedese che cominciò a studiare a settant'anni).

Il radicamento di Guarnieri in Olanda fu favorito dalla conoscenza, a L'Aia, dell'influente famiglia dei Wendelaar, che divennero suoi fedelissimi amici e protettori. Ben presto fu chiamato a insegnare alla Berlitz di Arnhem. Nel 1908 passò a Nimega, dove fu assunto come docente di italiano dal direttore del Conservatorio di musica, Adrianus Marinus van Beuge, di cui sposò la figlia Iete, ritornando poco dopo a L'Aia. Dall'unione nasceranno Romana (1913) e Leonardo (1915), ma, dopo la parentesi della partecipazione alla prima guerra mondiale, il matrimonio si concluderà con il divorzio. A L'Aia, nell'ambiente aristocratico dischiusogli dai Wendelaar, cominciò a dare lezioni private, tenendo corsi pubblici serali e brillanti conferenze su Dante e sulla letteratura italiana contemporanea, che attirarono via via un uditorio sempre crescente. Contemporaneamente, proseguì i suoi studi a Groninga sotto la guida del filologo romano Jean Jacques Salverda de Grave, ottenendo col tempo diversi incarichi, come lettore e libero docente, in vari atenei olandesi²⁵, finché nel 1934 venne nominato professore a Utrecht su una cattedra d'italiano creata appositamente per lui.

L'attività di Guarnieri fu infaticabile anche al di fuori dell'ambiente accademico. Molti le iniziative e gli eventi da lui realizzati in campo artistico: da giovane aveva aderito con entusiasmo al futurismo e in seguito mantenne rapporti di amicizia con molti pittori, tra cui Enrico Prampolini, Gino Severini e Massimo Campigli; di quest'ultimo organizzò una grande personale a L'Aia e a Rotterdam nel 1947. Sul versante letterario, pubblicò diverse traduzioni e saggi su autori classici e scrittori d'avanguardia. Grazie all'interesse creato da Guarnieri intorno agli autori, uscirono le versioni olandesi del *Pilota cieco* di Giovanni Papini (1908) e delle poesie di Corrado Govoni (1919); così pure l'antologia di narratori italiani contemporanei, *Italiaansche novellen*, di cui curò l'introduzione (cfr. Robbers, Guarnieri, 1931); suoi il saggio *De jongste Italiaansche letterkunde*, nel volume collettaneo *De Nieuwe Europeesche geest in kunst en letteren* (1920), e lo studio critico su *Dante Alighieri* del 1921; notevoli anche le prolusioni per l'inaugurazione del lettorato speciale di Amsterdam, *Goisue Carducci "Italico Vate"* (1925), e della cattedra di Utrecht, *Scorvi di vita ed arte nel Duecento italiano* (1934)²⁶.

²⁵ Nel 1910 fu il primo allievo a sostenere l'esame per l'abilitazione all'insegnamento dell'italiano presso la Scuola Superiore. Nel 1924, una volta istituito il relativo titolo accademico, Guarnieri si addottorò in Lingua e letteratura italiana presso l'Università di Amsterdam con l'amato maestro, che da tempo lo aveva introdotto negli atenei olandesi. Nel 1919 e nel 1920, infatti, aveva ricevuto l'incarico di tenere corsi di italiano rispettivamente nelle Università di Groninga e di Leida (qui tra i suoi studenti ebbe Johan Huizinga, che in seguito diventerà anche socio del comitato dell'Aia della Dante). Nel 1921 fu ammesso come libero docente all'Università di Amsterdam, dove nel 1925 venne creato per lui un lettorato speciale di italiano, trasformato nel 1928 in lettorato ordinario. Nel 1929 ottenne la libera docenza anche a Utrecht. Sul rapporto con Salverda de Grave, cfr. Guarnieri, 1925.

²⁶ Sulle tappe della carriera universitaria, sul dinamismo culturale e sulle pubblicazioni di Guarnieri in Olanda, cfr. Houtzager, 1957; Cannegieter, 1927; Cecchini, 1928; Solari, 1941; Sansa, 1953; Cordella, 1963; de Meijer (1983: 30). Tra le testimonianze di letterati italiani che visitarono l'Olanda negli anni Trenta, oltre a quelle già citate di Prezzolini e Ungaretti, va ricordata anche quella di Giovanni Descalzo: in uno degli elzeviri sulla sua esperienza di viaggio pubblicati nel *Giornale di Genova*, dal novembre al dicembre 1934, lo scrittore affrontò il tema della presenza della cultura italiana nei Paesi Bassi e fornì un ritratto alquanto colorito di Guarnieri, che, al di là dell'intento smitizzante, aiuta a capire la suggestione

Viaggiava di frequente da un punto all'altro del paese per tenere cicli di lezioni e di conferenze gratuiti in scuole e centri di formazione vari. Il suo nome è indissolubilmente legato alla Società Dante Alighieri, di cui fonderà ben dieci comitati. Il primo a L'Aia nel 1914, poi ad Amsterdam, Utrecht, Groninga, ecc., fino a quello di Maastricht, che si trovava ad uno stadio avanzato di organizzazione quando Guarnieri scomparve. Nel 1923 i soci olandesi della Dante erano già più di 600 e il solo comitato di Amsterdam, di cui era presidente, ne contava ben 170²⁷.

Secondo Tamara van Kessel (1999 e 2003), che ha raccolto per la sua tesi di laurea una ricca documentazione sulle attività del comitato dell'Aja e in generale sulla politica culturale italiana in Olanda dal 1914 al 1938²⁸, i rapporti tra la Dante Alighieri olandese, la sede centrale e gli apparati dello Stato italiano furono alquanto difficili, nel senso di una non totale adesione alle strategie propagandistiche del fascismo. La posizione di Guarnieri appare in questo senso ambivalente: da una parte, egli approfittò dei mezzi che il regime offriva per promuovere la diffusione della cultura e della lingua italiana nei Paesi Bassi²⁹; dall'altra, soprattutto con l'imporsi negli anni Trenta di tendenze più dirigistiche nella politica culturale estera del fascismo, Guarnieri cercò di difendere l'autonomia dei comitati olandesi della Dante e si oppose a iniziative esplicitamente anti-semita³⁰.

Salveti (1995: 253-254) ha rilevato come nei comitati della Dante in Europa, specie nei paesi dove l'emigrazione dall'Italia non era molto consistente ed i soci erano in maggioranza stranieri (Danimarca, Olanda, Belgio, Norvegia, Polonia), il carattere dell'attività prevalente non fu di tipo politico ma «piuttosto quello dei circoli culturali per una élite», che prediligeva intrattenimenti musicali e conferenze sul patrimonio paesaggistico e artistico italiano, sebbene risultasse comunque inevitabile l'organizzazione di conferenze propagandistiche sui proclami e le opere del fascismo. In questo contesto, Guarnieri, a cui viene riconosciuto da van Kessel (2003: 148-149) il ruolo di «motore» della Dante nei Paesi Bassi (senza di lui «i comitati olandesi della Società non sarebbero esistiti»), non solo seppe stimolare l'interesse anche verso il modernismo della cultura italiana contemporanea ma cercò altresì di «rendere accessibile alle persone meno agiate ciò che prima era stato piuttosto riservato alle signore benestanti». Più in generale, si può affermare che Guarnieri non si propose di assolvere

che il docente riusciva a esercitare sull'uditorio, grazie alla prestantza fisica («alto, bruno, con gli occhi ben vivi») e soprattutto grazie alle doti comunicative e all'esuberanza teatrale dello stile oratorio, tanto che durante la lezione sembrava «un direttore d'orchestra alle prove»; cfr. Aristodemo 't Hart (1982: 105).

²⁷ Cfr. l'intervista concessa a *L'Ambrosiano*: Conrali, 1923.

²⁸ In seguito, la studiosa ha proseguito le sue ricerche sulla Società Dante Alighieri negli anni Trenta, allargando la prospettiva dell'indagine su promozione culturale e imperialismo all'area del Mediterraneo e al confronto con il ruolo svolto in quel contesto dal British Council: cfr. van Kessel, 2011.

²⁹ Van Kessel (2003: 149 e 153, nota 40) sottolinea i «motivi pratici – e soprattutto finanziari –» che indussero Guarnieri a collaborare con le autorità centrali dello stato italiano. Dalle ricerche d'archivio è emerso – limitandoci agli incarichi accademici ottenuti da Guarnieri – il diretto interessamento del Ministero degli Affari Esteri nel 1924 per l'istituzione del dottorato di italiano presso l'Università di Amsterdam; a questo scopo l'ambasciatore Maestri Molinari richiese un contributo governativo di dodicimila lire-carta annue. Successivamente la direzione delle Scuole italiane all'estero assegnò un onorario mensile allo stesso docente per la cattedra di italiano all'Università di Utrecht.

³⁰ Amico di molti ebrei, sostenne l'argomento secondo cui, provvedendo i comitati olandesi con propri mezzi al finanziamento delle attività, essi «avevano diritto all'autogestione»; con l'accordo di tutti gli altri presidenti dei comitati, ad eccezione della baronessa van Wassenaer (fervente ammiratrice di Mussolini), «fu anche difesa la libertà di invitare conferenzieri ebrei e anti-fascisti» (van Kessel, 2003: 147).

ad una funzione di propagandista politico ma suo obiettivo fu piuttosto quello di «farsi riconoscere come un docente investito di una missione culturale» (ivi: 150).

4. LE SCELTE DI IMPEGNO ETICO-POLITICO

Il quadro della personalità di Guarnieri non sarebbe completo senza un accenno alle scelte d'impegno etico-politico da lui compiute negli anni più difficili della storia del Novecento. Nazionalista e fervido interventista nel 1915, era tornato dalla guerra pacifista ed europeista; tra l'altro collaborò al primo numero del settimanale pacifista internazionale *The Word. In the service of an understanding between all mankind*, pubblicato a L'Aja, sede del Tribunale Internazionale delle Nazioni Unite per la pace. Ciò nonostante, aderì al primo fascismo, probabilmente per la congruenza ideale di quel movimento con alcune istanze delle avanguardie culturali fiorentine di cui aveva fatto parte³¹, e poi continuò a manifestare a lungo il suo consenso al fascismo divenuto regime e al suo capo (cfr. l'introduzione alla traduzione olandese di Pini, 1927).

Secondo la testimonianza di Romana Guarnieri, il padre cominciò a prendere le distanze dal governo italiano a partire dalla guerra civile di Spagna e dall'aggressione imperialista all'Etiopia, pur senza rompere con le autorità del suo paese. Il dissenso si accentuò in seguito all'alleanza dell'Italia con la Germania, paese a cui l'Olanda era avversa, e con l'emanazione delle leggi razziali; fino a manifestarsi apertamente dopo l'invasione tedesca dei Paesi Bassi: Guarnieri si rifiutò di lavorare come propagandista del nazifascismo e di collaborare con la Repubblica di Salò, segnando con tale gesto la condanna a morte della sua compagna, la scrittrice e traduttrice ebrea Carla Simons, che venne deportata in Germania (cfr. Guarnieri, 1985: 64). Lo stesso Romano fu internato e trasferito in Italia nel dicembre del 1943 e nell'estate del 1944 a Torino, sospettato di collaborare con la resistenza, venne arrestato e trattenuto in carcere per due mesi e mezzo.

Rientrato in Olanda nel 1946, negli anni del dopoguerra si interessò attivamente alle dure condizioni di vita dei minatori italiani (*gastarbeiders*) nel Limburgo, accettando la presidenza di un Circolo ricreativo operaio. Dedicò molte delle sue energie al ripristino dei comitati della Dante Alighieri e delle relazioni tra Italia e Olanda, partecipando alla commissione che nel 1952 realizzò un importante accordo culturale tra i due paesi. Su sua insistente richiesta venne fondato nel 1954 a L'Aia l'Istituto Italiano di Cultura, di cui egli fu il primo presidente. Per assumere questo incarico rifiutò l'invito a trasferirsi a New York presso la Columbia University, dove nel 1931, per un semestre, aveva svolto, chiamato da Prezzolini, un corso metodologico sull'insegnamento delle lingue straniere (cfr. Guarnieri, 1931) e dove era tornato nel 1949. Anche negli ultimi anni di vita continuò a tenere conferenze e cicli di lezioni all'estero: nel 1954 in Spagna presso l'Università di Oviedo, nel 1955 presso le Università del Cairo e di Alessandria e presso numerose sezioni egiziane della Dante Alighieri. Un soggiorno, già programmato, nei paesi scandinavi fu impedito dalla sua improvvisa scomparsa.

Il 4 febbraio 2009, Claudio Magris ha tenuto *The First Romano Guarnieri Lecture in Italian Studies* (sul tema dei rapporti tra letteratura e diritto). Questa conferenza è stata

³¹ Sul piano interpretativo del più generale fenomeno storico-culturale, cfr. Adamson, 1993 e Gentile, 1994.

organizzata per ricordare il primo docente ordinario di Studi italiani nei Paesi Bassi, che esattamente 75 anni prima, il 4 febbraio 1934, aveva tenuto la sua lezione inaugurale nello stesso luogo, l'Aula Magna della Utrecht Academy Hall³². Il presente contributo si propone di offrire, sul versante italiano, un analogo omaggio alla figura di un intellettuale il cui ruolo nella storia dell'insegnamento a stranieri della nostra lingua e della nostra cultura appare meritevole di memoria e di approfondimento critico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (1956), *Romano Guarnieri*, Università per Stranieri di Perugia, Perugia [opuscolo commemorativo].
- Adamson W. L. (1993), *Avant-Garde Florence: from modernism to fascism*, Cambridge, Mass.; London, Harvard University Press.
- Amorini E. (1956), "Introduzione al metodo", in Guarnieri, 1956, pp. VII-XXXIII.
- Amorini E. (1967), *La tecnica del far parlare (con il "Metodo Guarnieri")*, Università per Stranieri, Perugia.
- Aristodemo 't Hart D. (1982), "Impressioni olandesi di Giovanni Descalzo", in De Nicola F. (a cura di), *Atti del Convegno nazionale di studi su Giovanni Descalzo* (Sestri Levante, 25-27 settembre 1981), Bastogi, Foggia, pp. 101-108.
- Baron K. (2006), *Methods of Foreign Language Teaching in the 19th and 20th Century*, GRIN Verlag, München.
- Borello E. (1991), *Storia della glottodidattica*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Borello E. (2009), *A volte ritornano. Storia dei metodi per insegnare le lingue*, Grafic Sector, Genova.
- Borello E. (2014), *Val più la pratica che la grammatica. Storia della glottodidattica*, Pacini, Ospedaletto-Pisa.
- Berlitz M. D. (1907), *The Berlitz method for teaching modern languages*, M. D. Berlitz Publ., New York.
- Brincat G. (2009), "L'impegno di Trabalza nell'insegnamento dell'italiano all'estero", in Nesi, 2009, pp. 89-98.
- Cannegieter H. G. (1927), *Romano Guarnieri: karakterschets* [R. G.: profilo], Morks, Dordrecht.
- Cavarocchi F. (2010), *Avanguardie dello spirito: il fascismo e la propaganda culturale all'estero*, Carocci, Roma.
- Catanese P. (2011-2012), *Ciro Trabalza: la cultura delle regioni e la promozione dell'italiano all'estero*. Tesi di laurea magistrale, relatrice: prof.ssa S. Covino, Università per Stranieri di Perugia.
- Cecchini G. (1928), "Guarnieri e l'Olanda", in *Corriere padano*, 17 agosto.
- Charnitzky J. (1996), *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime, 1922-1943*, La nuova Italia, Scandicci.

³² Sull'evento, cfr. l'introduzione di Harald Hendrix a Magris (2009: 5-6). Ringrazio il Prof. Hendrix, direttore del Reale Istituto Neerlandese di Roma e ordinario di Italianistica presso l'Università di Utrecht, per le informazioni fornitemi.

- Chini M., Bosisio C. (2014) (a cura di), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Ciampi G. (1998), “Le scuole italiane all'estero”, in *Amministrazione centrale e diplomazia italiana (1919-1943): fonti e problemi*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma, pp. 115-122.
- Cingari S. (2010), “Aldo Capitini e l'Università per Stranieri di Perugia”, in *Il ponte*, nr. 11, pp. 67-80.
- Cordella G. (1963), *Un adriese d'eccezione: Romano nob. Guarnieri*, Tip. Bolzonella, Padova (estr. da *Settembre adriese*, 1963).
- Cornali G. (1923), “Gli Italiani in Olanda. L'apostolato di Romano Guarnieri”, in *L'Ambrosiano*, 31 luglio, p. 1.
- Covino S. (2003), “Guarnieri, Romano”, in *DBI*, vol. LX, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 432-435.
- Croce B. (1926), *Brevier van aesthetica*, geautoriseerde vertaling van A. Hudig, inleiding van R. Guarnieri [traduzione autorizzata di A. H., introduzione di R. G.], Bij Hijman, Stenfert Kroese & van der Zande, Arnhem.
- DBI = Dizionario Biografico degli Italiani*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1960- .
- De Mauro T. (2009), “Trabalza, Ciro”, in Stammerjohann H. *et alii* (a cura di), *Lexicon grammaticorum. A bio-bibliographical companion to the history of linguistics*, 2a ed. revised and enlarged, Niemeyer, Tübingen, vol. II, *ad vocem*.
- Dentz I. (1980), *Spelendernijvs Italiaans: een handleiding voor zelfstudie van de Italiaanse taal gebaseerd op de methode van Romano Guarnieri* [L'italiano senza fatica: un manuale per l'autoapprendimento della lingua italiana basato sul metodo di R. G.], Becht, Amsterdam.
- van Essen A. (2002), “A historical perspective”, in Grenfell M. (a cura di), *Modern languages across the curriculum*, Routledge, London-New York.
- Floriani G. (1974), *Le scuole italiane all'estero: cento anni di storia*, Armando, Roma.
- Gentile E. (1994), “The conquest of Modernity: from Modernist Nationalism to Fascism”, in *Modernism/Modernity*, nr. 3, settembre, pp. 55-87.
- Gheda P. (2004), *La promozione dell'Italia nel mondo. L'Università per stranieri di Perugia dalle origini alla statizzazione*, il Mulino, Bologna.
- Guarnieri, R. [Romana] (1985-1986), “Ricordo di Romano Guarnieri”, in *Incontri. Rivista di studi italo-nederlandesi*, n.s., I, 2, pp. 58-67.
- Guarnieri R. [Romano] (s.a.), *Schemi di lezioni del metodo di lingua italiana*, s.e., s.l.
- Guarnieri R. (1920), “De jongste Italiaansche letterkunde” [La letteratura italiana più recente], in Colin P. *et al.*, *De Nieuwe Europeesche geest in kunst en letteren* [Il nuovo spirito europeo nell'arte e nella letteratura], Van Loghum Slaterus & Visser, Arnhem.
- Guarnieri R. (1925), *Brief van/an Jean Jacques Salverda de Grave* [Lettera ricevuta da/indirizzata a J. J. S. de G.], s.e., Amsterdam.
- Guarnieri R. (1931), “Considerazioni sui metodi d'insegnamento delle lingue”, in *Casa Italiana of Columbia University in the City of New York*, II, pp. 2-3.
- Guarnieri R. (1941, 1949, 1952), *Metodo di lingua italiana per gli stranieri*, R. Università Italiana per Stranieri, Perugia.
- Guarnieri R. (1951), “Efficacia di un metodo”, in *Perusia*, agosto, p. 18.
- Guarnieri R. (1956, 1963, 1969, 1970), *Metodo di lingua italiana per gli stranieri*, nuova ed. ampliata dall'autore in collaborazione con il suo assistente Enzo Amorini che ne

- ha curato la stesura finale dopo la scomparsa del maestro, Università Italiana per Stranieri, Perugia.
- Houtzager M. E. (1957), “Romano nobile Guarnieri”, in *Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde te Leiden* [Annuario della Società per la letteratura neerlandese a Leida], pp. 106-113.
- Katerinov K. (1976), *Rassegna dei principali metodi per l'insegnamento delle lingue straniere*, Guerra, Perugia.
- van Kessel T. (1999), *Tussen italianità en fascisme. De Haagse afdeling van “Dante Alighieri” en de Italiaanse cultuurpolitiek in Nederland, 1914-1938* [Tra italianità e fascismo. Il comitato a L’Aja della “Dante Alighieri” e la politica culturale italiana nei Paesi Bassi, 1914-1938], Doctoraal scriptie, Begeleider: dr. J. Talsma, Universiteit van Amsterdam.
- van Kessel T. (2003), “Difesa dell’italianità o propaganda fascista? Il comitato dell’Aia della ‘Dante Alighieri’ nei Paesi Bassi dal 1914 al 1938”, in *Incontri. Rivista europea di studi italiani* [prima del 1993, pubblicata con il titolo *Incontri. Rivista di studi italo-nederlandesi*], XVIII, 2, pp. 141-154.
- van Kessel T. (2011), *Cultural promotion and imperialism: the Dante Alighieri Society and the British Council contesting the Mediterranean in the 1930s*, Eigen Beheer, Castricum (PhD thesis).
- Lupattelli A. (1947), *L’Università italiana per stranieri di Perugia. 1925-1943*, Donnini Editore, Perugia.
- Mollica A., Dolci R., Pichiassi M. (a cura di.) (2008), *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Guerra, Perugia.
- Magris C. (2009), *Literature, law, and Europe. The first Romano Guarnieri lecture in Italian studies and a debate with Frans Timmermans*, edited by H. Hendrix, Igitur, Utrecht.
- de Meijer P. (1983), “L’italianistica in Olanda”, in *Bollettino di italianistica*, I, 1, pp. 30-37.
- Migliorini B. (1937), “Storia della lingua italiana”, in *Bollettino della Regia Università italiana per stranieri, Perugia*, IX, 16, pp. 349-366.
- Nesi A. (2009 [ma 2012]) (a cura di), *Ciro Trabalza: a cento anni dalla “Storia della grammatica italiana”*. Atti della giornata di studio (Firenze, Accademia della Crusca, 18 settembre 2009), in *Studi di grammatica italiana*, XXVIII, fasc. monogr. (Le Lettere, Firenze, 2009).
- Pini G. (1927), *Benito Mussolini*, vertaald door Mary Robbers met een inleiding van Romano Nob. Guarnieri [tradotto da M. R. con una introduzione di R. G.], Uitgevers-Maatschappij “Elsevier”, Amsterdam.
- Pisa B. (1995), *Nazione e politica nella Società Dante Alighieri*, Bonacci, Roma.
- Pizzoli L. (2018), *La politica linguistica in Italia. Dall’unificazione nazionale al dibattito sull’internazionalizzazione*, Carocci, Roma.
- Prezzolini G. (1925), *Bei giorni d’Olanda*, Fedetto, Torino (estr. da *L’Ambrosiano*, 13 aprile 1925).
- Richards J. C., Rodgers Th. S. (2014), “A brief history of early developments in language teaching”, in Idd., *Approaches and methods in language teaching*, III ed., Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-19.
- Rizzardi M. C., Barsi M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano.
- Robbers M., Guarnieri R. (1931), *Italiaansche novellen*, vertaald door Mary Robbers; met inleidingen van Romano Guarnieri, Goede, Amsterdam.

- Roncalli M. (2014), “Guarnieri beghina del ‘900”, in *L’Avvenire*, 23 dicembre.
- Salveti P. (1995), *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società Dante Alighieri*, Bonacci, Roma.
- Salveti P. (2002), “Le scuole italiane all’estero”, in Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di), *Storia dell’emigrazione*, vol. II. *Arrivi*, Donzelli, Roma, pp. 535-549.
- Sansa G. (1953), “Ha insegnato l’italiano a ventimila olandesi”, in *Corriere della Sera*, 12 dicembre, p. 3.
- Serra Borneto C. (1998) (a cura di), *C’era una volta il metodo*, Carocci, Roma.
- Sgroi S. C. (2011), “La grammatica degli Italiani di Ciro Trabalza ed Ettore Allodoli (1934): grammatica fascista?”, in Caffarelli E., Fanfani M. (a cura di), *Lo spettacolo delle parole. Studi di storia linguistica e di onomastica in ricordo di Sergio Raffaelli*, in *QuIRION*, III [supplemento al num. XVII, 1 della *Rivista Italiana di Onomastica*], pp. 283-308.
- Solari P. (1941), “Colloqui con l’olandese”, in *Corriere della Sera*, 14 gennaio, p. 3.
- Stramaccioni A. (2005), *Un’istituzione per la lingua e la cultura italiana nel mondo. L’Università per Stranieri di Perugia (1925-2005)*, Edimond, Città di Castello.
- Titone R. (1980), *Glottodidattica. Un profilo storico*, Minerva Italica, Bergamo.
- Titone R. (1986), *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Trabalza M. R. (2008), *Regionalismo nella cultura di primo Novecento. Storia di una rivista umbra: Augusta Perugia*, Edizioni dell’Arquata, Foligno.
- Ufficio Comunicazione (2006) (a cura di), *La porta è aperta... Ottant’anni di cultura italiana nel mondo*, Università per Stranieri, Perugia.
- Ungaretti G. (1926/1974), “L’esportazione letteraria”, in *Il Mattino*, 25-26 giugno 1926, poi in Id., *Vita di un uomo. Saggi e interventi*, a cura di M. Diacono, L. Rebay, Mondadori, Milano, pp. 139-142 («I meridiani»).
- Vedovelli M. (2002), *L’italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. (2016), “L’italiano degli stranieri; l’italiano fuori d’Italia (dall’Unità)”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 459-483 («Manuals of Romance Linguistics», 13).

UNIVERSIDAD ITALIANA Y LENGUA ESPAÑOLA: LA PRIMERA OBRA PARA SU ENSEÑANZA

Hugo Edgardo Lombardini¹

1. INTRODUCCIÓN

La primera gramática dirigida a la enseñanza de español para itálofonos de ámbito universitario fue *A comparative view of the Italian and Spanish languages, or an easy method of learning the Spanish tongue for those who are already acquainted with the Italian*, un texto publicado por Pietro Bachí in 1832 en la ciudad de Boston (EE.UU). Se trata de una obra cuyo autor, *instructor in Harvard University*, edita como instrumento para la enseñanza del español a aquellos alumnos de la universidad que ya habían pasado el examen del curso de lengua italiana².

Habrá que esperar cuarenta y siete años para que en Italia se publique la primera gramática de español pensada específicamente para alumnos universitarios, pues el primer texto de este tipo (*Spagnolo*) lo publican en la ciudad de Nápoles los profesores Ernesto Monaci y Francesco D'Ovidio en 1879.

Por último, las gramáticas “universitarias” de español para itálofonos cierran el siglo XIX italiano con una obra del profesor Egidio Gorra (*Lingua e letteratura spagnuola delle origini*) publicada en Milán a finales de esta centuria (1898)³.

Las tres gramáticas –casi completamente desconocidas, incluso por la crítica gramaticográfica– llevan la marca “universitaria” en sus propios textos, es decir, están dirigidas a un tipo de destinatario bien acotado (a futuros *dottori*), hecho que, sin lugar a dudas, les ha otorgado una forma y una sustancia específicas, características peculiares que las distinguen de todas sus antecesoras en la tradición de español para itálofonos.

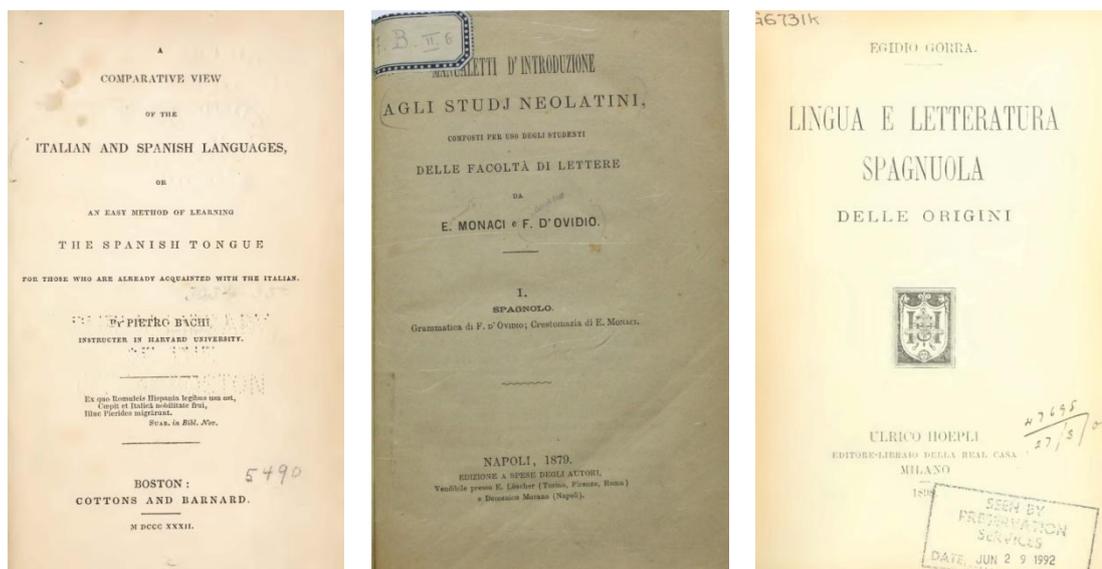
Ahora bien –no queriendo dedicarnos a Bachí por haberse publicado en los EE.UU. y no haber ejercido ningún tipo de influencia en el ambiente universitario italiano–, nos centraremos aquí en la obra de Monaci y D'Ovidio, por ser la primera de ámbito italiano y dejaremos el estudio de Gorra para una futura oportunidad.

¹ Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Università di Bologna.

² Son varios los puntos de interés de esta obra: los contenidos que propone, su temprana publicación e, incluso, una evidente pulcritud tipográfica de sus páginas, cuidado que va mucho más allá del dedicado a obras similares de inicios del s. XIX (por ejemplo, Borroni, 1812 o Marín, 1833).

³ Una brevísima caracterización general de esta obra es la que se encuentra en Yakov Malkiel (1986: 284): The ensemble of strait linguistic studies – didactic or monographic – from Gorra's pen is by no means unimpressive: It includes [...] an initiation into Old Spanish – part historical grammar, part anthology – launched at a time when no comparable technical treaties of diachronic phonology and inflection for that particular language were available even in Spain (admittedly, Gorra had predecessors in Germany: G. Baist and P. Föster) [...].

Figura 1. Las portadas de las tres obras mencionadas



El programa de lo que seguirá a continuación presentará esta estructura: el estudio iniciará (§ 2.) con la evocación de la enseñanza de la lengua española en la universidad italiana durante la segunda mitad del siglo XIX, con mención deductiva de los textos utilizados en los cursos que se impartía la lengua; luego (§ 3.) se afrontará la obra de Monaci y D'Ovidio a partir de aquellos aspectos considerados de mayor relieve para su caracterización “universitaria” (autores y editores; generalidades catalográficas y tipográficas; prólogo; contenidos gramaticales y estrategias discursivas; aparato de notas; ejercicios; antología; glosarios; indicaciones bibliográficas, bibliografía general y fuentes; influencias; y presencia en bibliotecas universitarias); y (§4.) se propondrá un apartado conclusivo en el que se interpretarán los aspectos reseñados a la luz de su función “universitaria”.

2. EL CASTELLANO EN LA UNIVERSIDAD Y LOS TEXTOS UTILIZADOS

Como se podrá imaginar, la enseñanza del español en la universidad italiana no nació encuadrada en el sector L-LIN/07 del Área 10 en el que hoy se encuentra.

Si bien no tenemos seguridad absoluta, creemos que muy probablemente estos estudios del castellano inicialmente constituyeron un tema de entre los estudios de filología en general⁴, específicamente, de entre los de *storia delle lingue (e letterature) neolatine*, materia de la que tanto Monaci como D'Ovidio fueron docentes, respectivamente en Roma y Nápoles.

Las etapas que llevaron, históricamente, a la institución de estas cátedras se revelan algo complejas (y brumosas) y, en cierto sentido, reflejan los frecuentes vaivenes de muchos aspectos de la vida de la universidad italiana.

⁴ La primera cátedra fue instituida en la *Accademia scientifica-letteraria* de Milán en 1873.

Hacia 1870 no existía en Italia ninguna cátedra de filología románica y esto no obstante que en Alemania tales estudios se encontraran en pleno auge gracias a los trabajos de insignes personalidades académicas como Diez, Fuchs, Mahn y Bartsch y que, en Francia, aunque sin luminarias del calibre de las alemanas, estuvieran ya plenamente encaminados (Lucchini, 1990: 147).

La *Accademia Scientifico-letteraria* de Milán, antecedente directo de la Facultad de Letras de la Universidad de esta ciudad, era la institución que –promovida por la Ley Casati (1853)– se dedicaba a la formación de docentes y a otorgar *lauree* en letras, aun no tratándose específicamente de una universidad. En los años setenta del siglo XIX, la *Accademia* tuvo como *preside* al prestigioso profesor Graziadio Isaia Ascoli, quien también estuvo a cargo de la cátedra de *Linguistica*, anteriormente denominada *Grammatica comparata e lingue orientali*. Ascoli, en 1873, propuso la creación de una nueva cátedra denominada *Letterature romanze* y, en cierto sentido, impuso a Pio Rajna como su profesor. (Lucchini, 1990: 149) La dicotomía *lingue* vs. *lettere* nacida con esta primera decisión de la *Accademia* –e ínsita en ella, pues las clases de lengua se dictaban en *Linguistica* y las de letras en *Letterature*– estaba destinada a durar mucho tiempo y a ser objeto de fieras contiendas académicas. Estas disputas –que se relacionaron con varios cambios de denominación de las materias (*Storia comparata delle lingue classiche e neolatine*, *Storia comparata delle letterature neolatine*, *Storia comparata delle lingue e letterature neolatine*)– se profundizarían en 1878 con la decisión del ministro De Santis de quitar el carácter obligatorio de las cátedras de filología románica para los alumnos de *Lettere*. (Lucchini, 1990: 162-171). El hecho es que un par de años antes de la decisión ministerial (en 1876) había cátedras (conjuntas o separadas) de *lingue* y *letterature* en las universidades de Bolonia (*lingue* a cargo de G. B. Gandino y *letterature*, de G. Carducci), de Nápoles (*lingue* a cargo de M. Kerbaker y *letterature*, de F. D’Ovidio), de Padua (*lingue* a cargo de F. L. Pullé y *letterature*, de U. A. Canello), de Roma (*lingue e letterature*, a cargo de E. Monaci) y de Turín (*lingue e letterature*, a cargo de G. Flechia) y quedaban vacantes las de Palermo y Pisa⁵.

De estos profesores, según Varvaro (1993: 35):

Tra i primi titolari della materia il più interessato alla penisola iberica è certamente Ernesto Monaci, anche se al centro della sua attività c’è la lirica galego-portoghese, se non altro per la presenza a Roma, nella Biblioteca Vaticana, di uno dei suoi più importanti canzonieri. Mi sembra però degno di nota che Monaci, al quale non possiamo accreditare nessun lavoro di particolare rilevanza sulla letteratura castigliana, si sia preoccupato dell’aspetto didattico, sia pure all’interno di un programma generale di manuali della romanistica, e abbia procurato strumenti come la *Crestomazia spagnola* da lui redatta nel 1879 con Francesco D’Ovidio e poi, da solo, i *Testi basso-latini e volgari della Spagna* (1891)(Varvaro, 1993: 35).

Por otra parte, el mismo D’Ovidio en una carta de 1878 a Villari y a raíz de la separación entre *lingue* y *letterature* interpretaba el cuadro general de la enseñanza de las lenguas neolatinas en estos términos:

⁵ Para la reconstrucción de estos hechos de la historia universitaria de Italia, véanse, entre otros, Malkiel, 1986, Lucchini, 1990, Varvaro, 1993 y Rodà, 2009.

Per esempio, come potrebbe a Milano il Rajna, benché sia facile princeps tra i romanisti italiani, insegnare le lingue neolatine accanto al Ascoli, che le insegna meglio di ognun altro in Europa? E a Torino, non dico il buon Graf, ma qual altro di noi oserebbe insegnarle accanto al Flechia, che è uno dei primi romanisti contemporanei? Ma d'altro lato, dove i prof. di Gramm. comparata son professori più specialmente espèrti delle lingue antiche, perché le lingue neolatine devono essere insegnate da loro malvolentieri e stentatamente, mentre c'è vicino a loro uno specialista che le può unire alle letterature? [...] quel pazzo di Pullé, che è molto geloso del suo mestiere, insegna, assieme al sanscrito che sa, anche le lingue neolatine che ignora, a accanto a lui c'è, ridotto alle sole letterature, il Canello che è uno dei più bravi conoscitori e illustratori della grammatica neolatina (*Apud* Lucchini, 1990: 153-154).

A todo esto, por lo que se refiere a los libros de textos utilizados en ámbito universitario para la enseñanza del español con anterioridad a 1879, el prólogo de Monaci y D'Ovidio nos da un indicio importante, pues allí se afirma que, si ellos no hubieran escrito el texto prologado (*Spagnolo*), los profesores de lengua castellana habrían debido

obbligare i nostri alunni a comporsene alla peggio una [grammatica] da sè racimolando quanto circa lo spagnolo è disseminato nel capolavoro storico de Diez, o di dar loro in mano una delle tante grammatiche empiriche, troppo lunghe per il tempo di cui disponiamo, troppo grette e ingenue per le menti già esperte degli alunni d'una scuola filologica (4).

Con el *capolavoro storico* de Diez se hace referencia a la *Grammatik der romanischen Sprachen* (1838) y con *grammatiche empiriche* –en nota– se mencionan los métodos Ahn y Ollendorff, es decir, se indican –implícitamente– algunas de las siguientes gramáticas: Tommaso Gomez (1864), Francesco Gaffino (1869), Giu. Catà (1870), Giacomo Richeri (1871), Filippo Manetta y Edoardo Rughi (1872 y 1873) y Matías Pizarro (1873)⁶. Cabe pensar, a partir de esta afirmación de Monaci y D'Ovidio, que estos textos (la *Grammatik* de Diez o alguna gramática “empírica”) eran los utilizados en aquellas cátedras de *lingue (e letterature) neolatine* que ofrecían nociones de la lengua española, si es que alguna de ellas –además probablemente de las de Monaci en Roma y D'Ovidio en Nápoles– lo hacía. Y decimos *probablemente* pues no queda claro –también a partir del prólogo en cuestión– que en 1879 los autores de *Spagnolo* ya lo hicieran:

Veramente per lo spagnolo, pel quale nulla di simile alle due crestomazie del Bartsch abbiám da proporre ai nostri alunni, questo nostro libro può servire anche per iniziar qualche corso speciale che *un anno o l'altro ci piaccia di consacrare* alla lingua e alla letteratura castigliana (4)⁷.

Sobre lo que la cita no deja dudas es que ni Monaci ni D'Ovidio habían propuesto con anterioridad a 1879 un curso íntegramente dedicado a la lengua de Cervantes.

⁶ Además, cabe decir que en 1879 también se podría haber utilizado –por encontrarse en comercio– una gramática española no “metódica”: Oreste Gianotti, 1876.

⁷ Las bastardillas son nuestras.

3. LA OBRA DE MONACI E D'OVIDIO

3.1. *Autores y editores*

Ernesto Monaci (Soriano nel Cimino, 1844 - Roma, 1918) estuvo a cargo de *Storia comparata delle lingue e letterature neolatine* (Universidad de Roma) como profesor adjunto desde 1877 y como catedrático desde 1881. Sus obras principales son *Appunti per la storia del teatro italiano* (1874), *Testi antichi provenzali* (1880), *Facsimili di antichi manoscritti per uso delle scuole di Filologia neolatina* (1881-1892), *I più antichi monumenti della lingua francese* (1894), *Crestomazia italiana dei primi secoli* (1889-1912).

Francesco D'Ovidio (Campobasso, 1849 - Napoli, 1929) –discípulo de D'Ancona en la Universidad de Pisa y en su Escuela Normal– enseñó en algunos bachilleratos de Bolonia y Milán y, desde 1876, fue catedrático de *Storia comparata delle lingue e letterature neolatine* en la Universidad de Nápoles. Sus obras de mayor relieve son *Le correzioni ai "Promessi Sposi"* e *la questione della lingua* (1882), *Studi sulla "Divina Commedia"* (1901), *Studi manzoniani* (1905), *Grammatica storica della lingua e dei dialetti italiani* (junto a Meyer Lübke, 1906), *Nuovi studi danteschi* (1906-1907), *Nuovi studi manzoniani* (1908) y *Versificazione italiana e arte poetica medievale* (1910).

Se trata de dos intelectuales de fama de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX.

3.2. *Generalidades catalográficas y tipográficas*

Ernesto Monaci y Francesco D'Ovidio publican en 1879 –con una edición napolitana a cargo de ellos mismos– la obra titulada *Spagnolo* dentro de la colección *Manualetti d'introduzione agli studj neolatini*. El texto⁸ (19 cm) consta de [2],96, [2] pp.⁹ (100 en total).

Su portada reza:

MANUALETTI D'INTRODUZIONE / AGLI STUDJ NEOLATINI, / COMPOSTI
PER USO DEGLI STUDENTI / DELLE FACOLTÀ DI LETTERE / DA / E.
MONACI e. F. D'OVIDIO. / [línea corta] / I. / SPAGNOLO. / Grammatica di F.
D'OVIDIO; Crestomazia di E. MONACI. / [línea corta ondulada] / NAPOLI,
1879. / EDIZIONE A SPESE DEGLI AUTORI, Vendibile presso E. Löscher
(Torino, Firenze, Roma) / e Domenico Morano (Napoli).

La lengua de redacción utilizada para esta edición única es el italiano y su estructura jerárquica, la siguiente:

⁸ Para este estudio se ha consultado el ejemplar de la Biblioteca di Discipline Umanistiche dell'Università degli Studi di Bologna.

⁹ En el ejemplar consultado faltan las pp. 74 y 75 y las pp. 73 y 76 están mal ubicadas, pero tales anomalías son seguramente producto de una encuadernación defectuosa, realizada al quererse consolidar un volumen en mala condiciones.

componentes estructurales	páginas
[pp. en blanco]	[1-2]
[portada] <i>Manualetti d'introduzione agli studj neolatini, composti per uso degli studenti delle Facoltà di Lettere da E. Monaci e F. D'Ovidio. I. Spagnolo. Grammatica di F. D'Ovidio; Crestomazia di E. Monaci.</i>	1
[p. en blanco]	2
<i>Spagnolo.</i>	3-96
— <i>Grammatica</i>	3-48
— [prólogo] <i>Avvertenza</i>	3-4
— — <i>Alfabeto</i>	5
— — <i>Pronunzia e ortografia</i>	5-13
— — — <i>Ortografia</i>	10-13
— — <i>Alcuni de'più notabili rapporti fonistorici tra latino e spagnolo</i>	13-21
— — <i>Alcune notevoli divergenze nell'accento tra spagnolo e latino o italiano</i>	21-22
— — <i>Articolo determinato</i>	22-23
— — <i>Articolo indeterminato</i>	23
— — <i>Sostantivi</i>	23-25
— — <i>Aggettivi</i>	25-26
— — <i>Pronomi personali</i>	26-28
— — <i>Possessivi</i>	28
— — <i>Dimostrativi</i>	28-29
— — <i>Interrogativi e relativi e altri pronomi</i>	29
— — <i>Verbi</i>	29-42
— — — <i>Arcaismi</i>	33-34
— — — <i>Affissi</i>	34-35
— — — <i>Ausiliari</i>	35
— — — <i>Irregolarità apparenti o lievi</i>	35-37
— — — <i>Verbi irregolari</i> ¹⁰	37-42
— — <i>Numerali</i>	42-44
— — <i>Alcuni invariabili</i>	44
— — <i>Piccoli esercizi</i>	44-48
— <i>Crestomazia</i> ¹¹	49-85
— — <i>Glossarietto</i>	85-94
— [bibliografía] <i>Ragguagli bibliografici</i>	94-95
— [fe de erratas] <i>Giunte e correzioni</i>	[96]
[pp. en blanco]	[3-4]

¹⁰ Con apartados dedicados a los siguientes verbos: *andar, dar, estar, caer, valer, hacer, caber, poner, querer, saber, tener, traer, ver, yacer, asir, decir, conducir, huir, ir, oír, salir, venir y placer.*

¹¹ Los textos propuestos presentan los siguientes títulos: *Poema del Cid (Sec. XII); Gonzalo de Berceo (Sec. XII); Milagros de nuestra sennora; La gran conquista de ultramar (Sec. XIV); Libro de cantares del arçipreste de Fiita (Sec. XIV); Alfonso Álvares de Villa Sandino (Sec. XIV-XV); Juan Alfonso de Baena (Sec. XV); Romance (Sec. XVI); Miguel de Cervantes Saavedra. El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha (Sec. XVII); D. Guillem de Castro. Las mocedades del Cid (Sec. XVII); P. Isla. Historia del famoso predicador fray Gerundio (Sec. XVIII); Fernán Caballero. El vendedor de tagarninas (Sec. XIX).*

El cuerpo de la obra de Monaci y D'Ovidio se organiza a partir de una serie de apartados dedicados a distintos temas gramaticales a los que se les añade un prólogo, una antología con glosario y una bibliografía.

El texto presenta cierto descuido tipográfico. Como no sea por su división en parte gramatical (*Grammatica*) y antológica (*Crestomazìa*), la obra no considera ningún otro tipo de organización jerárquica¹². Por otra parte, el prólogo —que se encuentra en la parte gramatical— y la bibliografía y la fe de erratas —que se ubican dentro de la antología— se refieren, en realidad, al conjunto de la obra y, por tanto, deberían haberse colocado fuera de la *Grammatica* y de la *Crestomazìa* y a su mismo nivel jerárquico. El prólogo, además, debería haberse encontrado entre los títulos *Spagnolo* y *Grammatica* y no, como se halla, siguiendo al último. Se hace notar, además, que la obra no presenta índices de ningún tipo.

Desde el punto de vista gráfico, los textos que componen esta obra utilizan principalmente (i) párrafos de caja completa con numerosas notas a pie de página, (ii) párrafos de caja completa para la prosa y de verso para las poesías, sin traducciones, con citas de fuentes bibliográficas y, prácticamente, sin notas a pie de página (especialmente en la *Crestomazìa*) y (iii) entradas léxicas castellanas con equivalencias italianas organizadas en dos columnas (especialmente en el *Glossarietto*). Con muchísima menor frecuencia se hace uso de cuadros de paradigmas gramaticales y listados de términos o sintagmas, sin traducciones italianas.

3.3. *Prólogo*

En el prólogo se informa que el volumen *Spagnolo* es el primero de una colección denominada *Manualetti d'introduzione agli studj neolatini*, colección que espera enriquecerse con el aporte de otros profesores de gramática o de literaturas neolatinas a cuyos alumnos están dedicados los *manualetti*¹³. Se avisa que la parte gramatical no es una “gramática histórica” (aunque se dé un panorama histórico y comparativo con el latín, el francés y el italiano, sobre todo por lo que se refiere a la fonología), ni tampoco una “gramática práctica” (si bien la pequeña parte antológica habrá de considerarse en sí como su parte práctica). Además, se considera que la obra debería servir específicamente para que los alumnos puedan cursar con provecho las clases impartidas, una lectura propedéutica a su presencia en clase¹⁴.

3.4. *Contenidos gramaticales y estrategias discursivas*

El texto de Monaci y D'Ovidio se ocupa de pronunciación y ortografía (pp. 5-13 y 21-22), de algunas partes de la oración (pp. 22-44) —exactamente del artículo, del sustantivo, del adjetivo, del pronombre, del verbo y de las formas invariables, sin

¹² La que se acaba de proponer en el cuadro anterior es producto de una interpretación por parte del autor de este estudio, de los contenidos del volumen y no de una organización dada por las características tipográficas de sus títulos o, menos aun, de una impuesta por un índice, pues no lo posee.

¹³ El pedido de colaboración a sus colegas no tuvo el éxito esperado: la colección quedó así reducida a dos volúmenes, el presente y uno de portugués firmado también por Monaci y D'Ovidio.

¹⁴ Véase lo dicho en el § 2.

distinguire tra avverbiali, locuzioni avverbiali, preposizione, etc.— e di grammatica storica (pp. 13-21 e 33-35). In questa ultima si fa menzione, per un lato, delle trasformazioni che subiscono alcune forme latine (*ĕ, ō, -ct-, -ai-* o *-aCi-, l, ll, lV, dj, gj, f, h, min, mm, -t-, -c-,* etc.) al passare al castigliano e, per altro, di alcune forme verbali arcaiche.

Per considerare le strategie di trasmissione dell'informazione nella parte dedicata alla grammatica, vale a dire, le caratteristiche principali del suo testo, si propongono le seguenti citazioni:

Il *b* si pronuncia dolce da rasentare il *v*, al quale si sostituisce assai spesso — Davanti consonante, o avanti *a, o, u*, il *c* si pronuncia *k*; avanti *e, i*, ha il suono interdentale: *cena, cinta, nacion* ecc. si pronunziano *θena, θinta, naθion* ecc. Se avanti ad un tal *c* v'è un altro *c*, questo mantiene la sua pronunzia gutturale: *accidente* è *akθidente* — Per aver il suono di *k* avanti ad *e, i*, si scrive *que, qui*, come in francese; sicchè (*quero* = *quero* e *queso* = *caseo* sarebbero, scritti all'italiana, *chero, cheso*, e viceversa l'italiano *pochino* sarebbe, scritto alla spagnola, *poquino*; quindi all'infinito *cabere*=*capere* risponde l'ind. pres. *Quepo* = *capio* (5).

Quando nella parola latina v'è il gruppo *-ct-*, in italiano, come si sa, si assimila regressivamente il cotal gruppo e dà *-tt-*: *factus* = *fatto* ecc. Ma in altre favelle neolatine, invece, esso *ct* si scioglie in *jt*, onde p. es. in francese ed in piemontese, da *facto, lacte, nocte*, ecc. abbiamo *fait, lait, nuit* (piem. *nōit*) ecc. E altre favelle, come il lombardo e lo spagnolo, vanno ancora più in là. Da *-jt-*, per propagginazione progressiva del *j*, hanno un *-jtj-*; e questo si riduce a *c* palatale; quindi da *lectus, nocte-* ecc. abbiamo in lombardo: *lecc* (si badi a non leggere *lekk*), *nocc* ecc., ed in spagnolo: *lecho, noche* ecc. (p. 14-15).

Ricordiamo preliminarmente che il latino *me*, enfaticamente usato (*de me, ad me* ecc.) in toscano dà *me* con *e* stretta, la qual risponde ivi giustamente all'*e* lunga di *me* (cfr. *vélo* = *vêlum*), mentre lo stesso latino *me* in funzione atonica (p. es. em [*sū*] *portat, porta me*) del pari che il *mī* = *mīhi* (*porta mī*) diè luogo all'atonico ital. *mi* (onde p. es. *pórtami* è in dati casi da *pórta me, in altri da pórta mī*). E dicasi lo stesso del *te* e del *tī[bi]*, così tronco anche per l'analogia di *mī* = *mīhi*; e lo stesso pure di *sē* e *sī[bi]*. In dialetto lombardo invece il latino *me* enfatico diventò *mī* (cfr. *zila* = *céra, candila* = *candela*), e il latino *me* atonico restò con *l'e*, ed in *e* s'annebbiò pure l'*i* di *mī* = *mih* = *i*; quindi in lombardo si dice a *mī* per 'a *me*', e *me* disen per 'mī dicono' ecc. Ora lo spagnolo si trova nelle stesse condizioni del lombardo, cioè inverse a quelle del toscano; dicendo esso *á mī* ecc. (cfr. *conmigo* = *cummêcum*, come nel napoletano *cummico*; e cfr. pure spagn. *Venino* = *venênum, país* = *pagé[n]se*), e per contrario *me dijo* = *mī disse* [.] (pp. 26-27) *Ver* vedere — Siccome *ver* è *veer*, così nulla di irregolare in *yo veo*, nel cong. *vea veas* ecc., nell'impf. *veía* ecc. Notevole piuttosto che non manca pur la forma *vía* ecc., e che nel pres. ind. si ha *tú ves, el ve* ecc., mentre prima s'aveano le forme più regolari *vees, vee* ecc. (e anche *veis, vei* ecc.). Ora il perf. è *ví, viste, vió* ecc.; ma non sono interamente smarrite le tracce di *yo vide* ecc. (39-40)

Es así que en las citas (y, en general, en el texto) encontramos muy frecuentemente:

- a) numerosos tecnicismos, sobre todo de ámbito fonético (*suono interdendale, pronunzia gutturale, gruppo -ct-, assimilazione regressivamente, propagginazione progressiva, c palatale, e stretta, e lunga, funzione atonica, verbi regolari*, etc.);
- b) un sistema de transcripción fonética relativamente “científico” (θena, θinta, naθion, akθidente, chiero, cheso, lekk, etc.);
- c) sistemas de listados introducidos por rayas largas (—) en párrafos de cajas completas (Il b [...] spesso — Davanti [...] akθidente — Per aver [...]);
- d) el uso del símbolo igual (=) para equivalencias léxicas (*quiero = quaero, queso = cacio, caber = capere, quepo = capio, factus = fatto, vélo = vélum, mi = mihi, zila = céra, candila = candela, conmigo = cummêcum, venino = venênum, país = pagé[n]se*);
- e) constante referencias contrastivas al latín, italiano, francés, piamontés, lombardo, napolitano, toscano, a las hablas neolatinas, etc.;
- f) constante referencias a elementos de historia de la lengua (*Ricordiamo preliminarmente che il latino me, enfaticamente usato [...] in toscano dà me con e stretta, la qual risponde ivi giustamente all'e lunga di me (cfr. vélo = vélum), mentre lo stesso latino me in funzione atonica [...]*);
- g) comentarios que expresan consideraciones típicas del lingüista, del historiógrafo, del fonetista (*Notevole piuttosto che non manca pur la forma vía ecc., e che nel pres. ind. si ha tú ves, el ve ecc., mentre prima s'aveano le forme più regolari vees, vee ecc. [...]*).

Creemos que pueden considerarse características plenamente universitarias sobre todo el uso de numerosos tecnicismos¹⁵, las referencias constantes tanto a aspectos contrastivos con otras lenguas y variedades del italiano como a elementos de historia de la lengua¹⁶ y los muchos comentarios de corte lingüístico, historiográfico y fonético¹⁷. Evidentemente muchas de estas características ya se hallaban en las gramáticas anteriores de la tradición, pero en ninguna de ellas con un uso tan frecuente o tan específico.

3.5. Aparatos de notas

Hay en el texto de Monaci y D'Ovidio un buen número de notas a pie de página (una treintena), ubicadas casi exclusivamente en el sector dedicado a la gramática. Estas notas son de muy distinto tipo, pero en su mayoría se refieren a aspectos contrastivos, fonético/articulatorios, léxicos o bibliográfico; si bien tampoco faltan notas de argumento tipográfico, ortográfico/acental, terminológico, estructural o específicamente gramatical.

¹⁵ Otros tecnicismos utilizados y no mencionados en este apartado son, por ejemplo, *accorciamento, accrescitivo, affisso, apocopare, articolo indeterminato, forma debole, forma forte, gruppo latino, muto, nome etnico, paradigma, patronimico, sinalefe, suffisso doppio, vernacolo*, entre muchos más.

¹⁶ Algunos ejemplos: «L'e accentata breve latina diventa in ispagnolo *ie* come in italiano, e anche più costantemente che in questo» (13); «Fra lombardo e spagnolo si verifica però una differenza, allorquando a vanti al gruppo -ct- ci sia nella voce latina la vocale a» (15).

¹⁷ Considérense, por ejemplo, este otro comentario: «Questa forma, che in sostanza non è che il più che perfetto indicativo latino (*amara = ama[ve]ram* ecc.), si può usare, oltre che come condizionale, anche come imperfetto del congiuntivo [...]» (p. 31).

He aquí unos pocos ejemplos:

Il simile si ha nel calabrese e nel siciliano (9).

Disobbediscono a questa regola i cognomi; scrivendosi, p. es., Perez, che è parossitono, senz'alcun accento, al par di Ortiz, che è ossitono (12).

In sostanza oggi il francese è nelle stessissime condizioni dello spagnolo, giacchè, se scrive *au*, pronunzia però *o* (16).

También la abundancia de notas al pie de página y, más aún el tipo de contenidos transmitidos pueden considerarse características “universitarias”. De las gramáticas anteriores del XIX solo Gómez 1864, Manetta y Rughi, 1872-1873 y Pizarro, 1873 (y en muy menor medida Marín, 1833) habían aprovechado el recurso a las notas, pero se trataba siempre de textos con argumentos muy distintos a los indicados aquí.

3.6. Ejercicios

Los ejercicios están constituidos por la transcripción de parte del primer capítulo del *Quijote* de Cervantes (con indicaciones para la pronunciación del texto) y por su traducción italiana (acompañada, en algunos pasos, por su traducción literal). La presencia de un ejercicio de lectura no constituye en sí una característica “universitaria”, pues ejercicios similares se encuentran en muchas obras anteriores de la tradición (Borroni, 1812; Blanc, 1847; Gómez, 1864; Gaffino, 1869; Catà, 1870; Richeri, 1871 y Manetta y Rughi, 1872-1873), aunque el hecho de proponer la obra más emblemática de la literatura española para tal ejercicio debería acercarnos, al menos, a una obra de perfil didáctico “alto”.

3.7. Antología

En la antología literaria se incluyen pasos de cuatro obras en prosa (*La gran conquista de ultramar*, anónimo; *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes Saavedra; *Historia del famoso predicador fray Gerundio de Campazas, alias Zotes* de José Francisco de Isla y Rojo; y *El vendedor de tagarninas*, cuento de Cecilia Böhl de Faber, alias Fernán Caballero) y de siete en verso (*Poema del Cid*, anónimo; *Milagros de nuestra señora* de Gonzalo de Berceo; *Libro de Buen Amor* del Arcipreste de Hita; *Por una foresta estranea...*, composición de Alfonso Álvarez de Villasandino incluida en el *Cancionero de Baena*; *Pues garçones manguejones...*, composición de Juan Alfonso de Baena incluida en el *Cancionero de Baena*; *En las cortes de León...*, romance anónimo; y *Las mocedades del Cid* de Guillén de Castro)¹⁸.

¹⁸ En citas bibliográficas completas: Amador de los Ríos, José (1861), *Historia crítica de la literatura española*, tomo I, Madrid: José Rodríguez; Baena, Juan Alfonso de (1851), *El cancionero de Juan Alfonso de Baena (siglo XV), ahora por primera vez dado a luz con notas y comentarios*, edición de Pedro José Pidal, Madrid: Rivadeneyra; Böhl de Faber, Cecilia (Fernán Caballero) (1867), *La farisea, Las dos gracias y otras novelas escogidas*, Colección de autores españoles, tomo XXIII, Leipzig: Brockhaus; Castro, Guillén (1878), *Las mocedades del Cid*, reimpresión de la edición valenciana de 1621, Bonn: Weber; Cervantes Saavedra, Miguel de (1819), *El*

Cada texto, que no presenta ningún tipo de traducción, está acompañado por una cita bibliográfica completa de las cuales damos aquí como ejemplo la que introduce los *Milagros de nuestra señora*.

Milagros de nuestra sennora.
(*Biblioteca de autores españoles desde la formación del lenguaje hasta nuestros días*,
Madrid, Rivadeneyra, 1864, t. 57, p. 108) (51).

La presencia de una antología tampoco representa en sí un aspecto exclusivamente “universitario” del texto (también se encuentran antologías en muchas gramáticas anteriores de la tradición: Kirchmair, 1709; Borroni, 1812; Bachì, 1833; Marín, 1834; Gómez, 1864; Catà, 1870; Richeri, 1871 y Pizarro, 1873), pero, como hemos dicho para los ejercicios de lectura, la presencia de obras consagradas de la literatura en prosa castellana nos habla de un perfil didáctico de muy alto nivel. El juicio cambia radicalmente si se observan las obras en verso propuestas (todas primeras manifestaciones escritas de la lengua castellana) y la precisión y minuciosidad de la cita con que se identifica cada texto, ambos aspectos típicos de un ambiente universitario.

3.8. *Glosarios*

En el glosario –referido a los textos de la antología literaria– se introducen unas 400 entradas castellanas, alfabéticamente ordenadas, con sus equivalencias italianas; en algunas ocasiones se indica la página donde se encuentra el término en cuestión.

En verdad, la existencia de un glosario no podría considerarse una característica “universitaria” pues también Gómez 1864, Richeri 1871 y Manetta y Rughi 1872-1873 los proponen e, incluso, se observan glosas separadas (no ya exactamente un glosario) en Franciosini 1624.

3.9. *Indicaciones bibliográficas, bibliografía general y fuentes*

En las indicaciones bibliográfica (*Raguagli bibliografici*) se ofrece, principalmente, un listado de obras (gramáticas, estudios críticos, diccionarios e historias de la literatura) adecuadas para la profundización del estudio del español, pero también se dan indicaciones sobre las obras de las cuales se sirvieron los autores para la redacción del volumen. Las obras en cuestión son *Historia crítica de la literatura española* (Amador de los Ríos), *Studi critici* y *Archivio glottologico italiano* (Ascoli), *Tesoro de la lengua castellana o española* (Covarrubias), *Grammatik der romanischen Sprachen* y *Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprachen* (Diez), *Du C dans les langues romanes* (Joret), *Studien zur romanischen Wortschöpfung*

Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha, 4.^a ed. corregida por la Real Academia Española, Madrid: Imprenta real; Gayangos, Pascual de (ed.) (1858), *Biblioteca de autores españoles desde la formación del lenguaje hasta nuestros días*, tomo XLIV, Madrid: Rivadeneyra; Sánchez, Tomás A. et al. (eds.) (1864), *Biblioteca de autores españoles desde la formación del lenguaje hasta nuestros días*, tomo LVII, Madrid: Rivadeneyra; Ticknor, George (1856), *Historia de la literatura española*, traducción de Gayangos y Vedia, tomo IV, Madrid: Rivadeneyra; Vollmöller, Karl (ed.) (1879), *Poema del Cid*, Halle: Niemeyer; y Wolf, Ferdinand (1850), *Sammlung spanischer Romanzen in fliegenden Blättern aus der Universität-Bibliothek zu Prag*, Viena: Wilhelm Braumüller.

(Michaëlis), *Gramática de la lengua castellana* y *Diccionario abreviado de la lengua castellana* (RAE), *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* y *Nouveau dictionnaire espagnole-français et français-espagnole* (Salvá) y *Sammlung spanischer Romanzen in fliegenden Blättern aus der Universität-Bibliothek zu Prag* (Wolf)¹⁹. A estas obras habrán de añadirse las ya citadas en el § 3.7. a raíz de su utilización en la *Crestomanzja*.

Aunque alguna obra anterior de la tradición presentaba una bibliografía (por ejemplo, Marín, 1833), sobre todo para la profundización de conocimientos, ninguna de ellas había sido tan minuciosa, actualizada y científica como lo es esta, es decir, ninguna de las otras podría haberse considerado adecuada a una obra universitaria. Lo mismo podría decirse de las fuentes de las que se valieron nuestros autores.

3.10. *Influencias*

Por lo que se refiere a las influencias ejercidas por la obra, que nosotros sepamos, esta obra solo ha sido mencionada –y quizás haya ejercido alguna influencia– en la gramática de Gorra (1898: XI):

Egli è ben vero che parecchi anni or sono i professori E. Monaci e Fr. D'Ovidio diedero alla luce un pregevole manualetto spagnuolo ed uno pregevolissimo portoghese, ma questi sono da tempo esauriti, né gli autori ne procurarono poscia una ristampa [...].

Es decir, puede haber ejercido alguna influencia en la otra obra universitaria del siglo XIX.

3.11. *Presencia en bibliotecas universitarias*

El texto de Monaci y D'Ovidio se encuentra en las siguientes bibliotecas universitarias: B. di Discipline Umanistiche dell'Università degli Studi di Bologna, B. Universitaria de Cagliari, B. di Scienze dell'Antichità e Filologia Moderna dell'U. degli Studi di Milano y B. "Arturo Graf" dell'U. degli Studi di Torino. Esto significa que,

¹⁹ En citas bibliográficas completas: Amador de los Ríos, José (1861), *Historia crítica de la literatura española*, tomo I, Madrid: José Rodríguez; Ascoli, Graziadio I. (1861 y 1877), *Studi critici*, vol I y II, Roma: Loescher; Ascoli, Graziadio I. (1878), *Archivio glottologico italiano*, 3 vols., Roma: Loescher; Covarrubias Orozco, Sebastián (1674 [1611]), *Tesoro de la lengua castellana o española*, edición con añadidos de Benito Remigio Noydens, Madrid: Sánchez; Diez, Friedrich (1836-1843), *Grammatik der romanischen Sprachen*, Bonn: Weber; Diez, Friedrich (1853), *Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprachen*, Bonn: Adolph Marcus; Joret, Charles (1874), *Du C dans les langues romanes*, Paris: Franck; Michaëlis, Carolina (1876), *Studien zur romanischen Wortschöpfung*, Leipzig: Brockhaus; RAE (1870), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid: Rivadeneyra, u otra edición anterior a 1870; Salvá, Vicente (1830), *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, Paris: Demonville, u otra edición anterior a 1879; Salvá, Vicente (1856), *Nouveau dictionnaire espagnole-français et français-espagnole*, Paris: Hermanos Garnier; y Wolf, Ferdinand (1850), *Sammlung spanischer Romanzen in fliegenden Blättern aus der Universität-Bibliothek zu Prag*, Viena: Wilhelm Braumüller. Con *Diccionario abreviado de la lengua castellana* de la RAE es probable que se haga referencia al *Diccionario general abreviado de la lengua castellana* de Lorenzo Campano (1876, Paris: Hermanos Garnier) o, más probablemente al anónimo *Diccionario portátil de la lengua castellana según la Academia Española* (1862, Paris: Hermanos Garnier).

además de las universidades de Nápoles y Roma –por haber sido sus autores docentes en dichas academias–, con cierta probabilidad, el texto de Monaci y D’Ovidio también se utilizó –al menos como texto complementario– en las universidades de Bolonia, Cagliari, Milán y Turín.

4. CARACTERÍSTICAS UNIVERSITARIAS DE LA OBRA DE MONACI Y D’OVIDIO

Se puede afirmar que el *Manualetto* de Monaci y D’Ovidio (primera gramática declaradamente destinada al mundo universitario italiano) se distingue netamente de la tradición anterior de gramáticas de español para itálofonos por varias razones de interés:

- i. por presentar la lengua castellana prevalentemente desde el punto de la gramática histórica,
- ii. por recurrir para ello a una contrastividad permanente con el latín, el italiano –incluido el dialectal– y el francés, es decir, a conocimientos académicos previamente adquiridos por los alumnos,
- iii. por incluir referencias de citas perfectamente delineadas (con mención de autor, título, edición, lugar, edición y páginas),
- iv. por proponer una copiosa bibliografía actualizada y de espesor científico,
- v. por utilizar numerosos tecnicismos,
- vi. por realizar comentarios típicos del lingüista, del historiógrafo o del fonetista,
- vii. por incluir un nutrido apartado de notas relacionadas principalmente con aspectos contrastivos, fonético/articulatorios, léxicos y bibliográfico.

Junto a estas características específicamente “universitarias”, habrán de considerarse también otros aspectos –en cierto sentido, secundarios– pero no por eso menos definitorios. Se trata de un texto relativamente breve cuyos autores (docentes universitarios) lo han pensado para que cubriera las necesidades bibliográficas de unas unidades dentro de un programa mucho más amplio de *Storia comparata delle lingue (e letterature) neolatine* o para que sirviera de información propedéutica a un curso enteramente dedicado a la lingüística o a la filología castellanas; de una obra cuya antología (principalmente la de los textos en verso) no parece adecuada a un público genérico, sino a uno de futuros filólogos (*Poema del Cid*, *Milagros de nuestra señora*, *Libro de Buen Amor*, *Cancionero de Baena*); y de una gramática de la que explícitamente se dice que no es *práctica* o *empírica*. Además, la obra forma parte de una colección universitaria, presenta ciertos descuidos editoriales típicos de los apuntes de clases y adopta una forma gráfica austera y monótona que en nada se esfuerza por facilitar la lectura de sus destinatarios.

Por último, cabe mencionar que –además de las universidades de Nápoles y Roma–, casi con seguridad, la gramática de Monaci y D’Ovidio también se utilizó en las de Bolonia, Milán, Turín y Cagliari.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachi P. (1832), *A comparative view of the Italian and Spanish languages, or an easy method of learning the Spanish tongue for those who are already acquainted with the Italian*, Cottons and Barnard, Boston.
- Blanc Saint-Hilaire M. J. (1847), *Nuovo Franciosini, o sia, grammatica della lingua spagnuola all'uso degli italiani; con nuove regole e spiegazioni intorno alla moderna pronuncia e all'ortografia, ricavate dalle opere de' migliori grammatici*, Cormon e Blanc, París y Lyon.
- Borroni B. (1812), *Nuovissima grammatica spagnuola compilata da Bartolomeo Borroni ad uso degl'italiani*, Giovanni Silvestri, Milán.
- Catà G. (1870), *Nuovissimo Franciosini, ossia, grammatica della lingua spagnuola per uso degli italiani. Adattata al metodo del dottore Ollendorff*, Carlo Alou, Barcelona y Buenos Aires.
- Diez F. (1838), *Grammatik der romanischen Sprachen*, Weber, Bonn.
- Franciosini L. (1624), *Gramatica spagnola, e italiana*, 1 ed., Sarzina, Venezia.
- Gaffino F. (1869), *Nuovo metodo di H. G. Ollendorff per imparare a leggere, scrivere e parlare una lingua in sei mesi. Ammaestramento teorico-pratico nella lingua spagnola*, C. Jugel, Fráncfort del Meno.
- Gianotti O. (1876), *Gramatica castellana*, F.lli Bocca, Turín.
- Gómez T. (1864), *Metodo sintetico, ovvero, sistema teorico-pratico per imparare la lingua spagnuola*, Lloyd Austríaco, Trieste.
- Gorra E. (1898), *Lingua e letteratura spagnuola dalle origini*, Hoepli, Milán.
- Gurreri C. et al., (2009), *Moderno e modernità: la letteratura italiana. Atti del XII Congresso dell'Associazione degli Italianisti, Roma, 17-20 settembre 2008*, Sapienza Università di Roma, Roma.
- Kirchmair M. (1709), *Gramatica spagnuola e italiana*, 1 ed., Carlieri, Florencia.
- Lombardini H. E. (2016), *Gramáticas de español para itálofonos (siglos XVI-XVIII) Catálogo crítico y estudio*, CLUEB, Bolonia.
- Lombardini H. E. y F. San Vicente (2015), *Gramáticas de español para itálofonos (siglos XVI-XVIII) Catálogo crítico y estudio*, Nodus Publikationen, Münster.
- Lucchini G. (1990), *Le origini della scuola storica. Storia letteraria e filologica in Italia (1866-1883)*, il Mulino, Bolonia.
- Malkiel Y. (1986), "Romance an Indo-European Linguistics in Italy", en Ramat, Niederehe y Koerner 1986, pp. 277-299.
- Manetta F. y E. Rughi (1872-1873), *Grammatica della lingua spagnuola*, 2 vols., Loescher, Turín.
- Marín F. (1833), *L'italiano istruito nella cognizione della lingua spagnuola*, Salviucci, Roma.
- Monaci E. y F. D'Ovidio (1879), *Spagnolo*, Monaci e D'Ovidio, Nápoles.
- Monaci E. y F. D'Ovidio (1881), *Portoghese (e gallego)*, Galeati e figlio, Ímola.
- Pizarro M. (1873), *Metodo teorico-pratico per imparare la lingua spagnuola: ad uso degli italiani secondo i metodi moderni*, Gnocchi, Milán.
- Ramat P., H.-J. Niederehe y E. F. K. Koerner (1986), *The history of linguistics in Italy*, John Benjamins, Ámsterdam.
- Richeri G. (1871), *Nuovo metodo teorico-pratico per imparare la lingua spagnuola secondo il metodo di F. Ahn*, Paolo Carrara, Milán.

- Rodà B. (2009), “L’Università moderna: le origini dell’insegnamento della Filologia romanza in Italia. Dal carteggio D’Ovidio-Rajna” en Gurreri Clizia *et al.* (eds.) (2009), s/p.:
<http://www.italianisti.it/upload/userfiles/files/Roda%CC%80%20Barbara.pdf>.
- Varvaro A. (1993), “Ispanismo e filologia romanza” en *AISPI. L’apporto italiano alla tradizione degli studi ispanici. Atti del Congresso, nel ricordo di Carmelo Samonà, Napoli, 30 e 31 gennaio, 1 febbraio 1992*, pp. 33-42.

GLI INIZI DEI CORSI ESTIVI INTERNAZIONALI DI LINGUA E CULTURA ITALIANA A GARGNANO.

PRIME INDAGINI NELL'ARCHIVIO STORICO DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

*Silvia Morgana, Valentina Zenoni*¹

Durante tutta l'estate sui pendii della montagna lungolago si alzano le file di nudi pilastri fuori dal verde fogliame come ruderi di antichi templi: bianchi, quadrati pilastri in muratura stanno su spersi, a colonnate e piazze, qua e là per i fianchi della montagna e sembrano rovine di qualche grande razza che una volta avesse adorato qui i suoi dei.[...] Sono i giardini di limoni, e i pilastri sostengono i pesanti rami degli alberi ma per poi servire da ossatura delle grandi case di legno che vengono costruite, cieche e brutte, a coprire gli alberi di limoni durante l'inverno. (David H. Lawrence, *Twilight in Italy*, 1916. Ed. it: *Viaggio in Italia*, 1938, trad. it. di Elio Vittorini)

1. GARGNANO, 1956-1960: LA NASCITA DEI CORSI DI LINGUA E CULTURA ITALIANA

Durante il suo soggiorno sul Garda, a Gargnano (settembre 1912 - aprile 1913), Lawrence non poteva fare a meno di stupirsi davanti alla vista delle tante limonaie che allora caratterizzavano il paesaggio della costa bresciana. Oggi quel paesaggio ha subito non poche trasformazioni, le limonaie sono state per la maggior parte dismesse, ma le singolari bellezze di Gargnano e del Lago di Garda non cessano di incantare i viaggiatori e gli studenti stranieri, turisti non per caso, che ogni estate arrivano numerosi da ogni parte del mondo per frequentare i corsi internazionali di lingua e cultura italiana. È dal 1956 che presso Palazzo Feltrinelli, sede dell'Università degli Studi di Milano, hanno preso l'avvio i corsi estivi, che sono continuati senza interruzione fino a oggi, con un crescente e riconosciuto prestigio in campo internazionale. Dal 2004 è stato istituito un Centro con un profilo autonomo (il Centro d'Ateneo per la promozione della Lingua e della Cultura Italiana G. e C. Feltrinelli - CALCIF), che ha al primo posto, tra i suoi numerosi compiti istituzionali, la loro organizzazione nei mesi di luglio e agosto².

Ma come sono nati i corsi di Gargnano, come erano strutturati in quei primi anni, in cui la didattica dell'italiano come lingua non materna non aveva ancora una solida base teorica e metodologica e la prassi dell'insegnamento non era sostenuta, come oggi, da una formazione specifica dei docenti e da una grande ricchezza di strumenti e materiali qualificati? In occasione del convegno CIRSIL presentiamo i primi risultati di

¹ Università degli Studi di Milano. Il testo qui presentato è stato scritto da Silvia Morgana (§§ 1) e Valentina Zenoni (§§ 2).

² Per le informazioni sull'attuale organizzazione dei corsi e sulle altre attività del CALCIF si può consultare il sito: www.calcif.unimi.it.

un'indagine nell'Archivio storico dell'Università degli Studi di Milano³: indagine che ha consentito di recuperare e studiare per ora la documentazione relativa ai primi cinque anni di attività dei Corsi internazionali di lingua e cultura italiana (1956-1960), ma che sarà estesa ai materiali degli anni successivi, ancora in via di riordino.

Tutto ha inizio nel primo dopoguerra, per la generosità e la lungimiranza di un industriale milanese, il conte Giacomo Feltrinelli, che propone all'Università la donazione della sua villa paterna di Gargnano sul Lago di Garda, utilizzata dal 1943 al 1945 dal governo di Mussolini. Il Consiglio di Amministrazione del 28 ottobre 1948, presieduto dal Rettore prof. Felice Perussia, accetta (fig. 1)⁴, e il 15 marzo 1949 viene depositato ufficialmente l'Atto di donazione all'Università, rappresentata dal nuovo Rettore Giuseppe Menotti De Francesco (fig. 2).

La donazione contemplava le clausole che l'immobile dovesse essere destinato a sede di corsi di lingua e cultura italiana per stranieri e che l'istituzione portasse il nome dei genitori del donatore, Giuseppe e Chiara Feltrinelli.

Quasi subito iniziavano i progetti per i lavori di adattamento della grande villa, una costruzione del 1892, in stile fiorentino modernizzante, opera dell'architetto Solmi, che era stata requisita durante l'occupazione nazifascista dell'Italia del Nord e aveva ospitato Mussolini durante la Repubblica di Salò⁵.

Già nel 1950 la stampa annunciava che l'Università avrebbe «avuto presto il suo Centro studi per stranieri», sottolineando con enfasi che la nuova istituzione «torna molto ad onore dell'Italia e di quelle sue tradizioni che già nei secoli più oscuri segnarono le più splendide aurore del sapere, e verso le quali convenivano da tutti i Paesi studiosi di ogni scienza» (fig. 3). In realtà sarebbero passati ancora alcuni anni, indispensabili all'Ateneo per provvedere alla risistemazione del palazzo dopo l'utilizzo che ne era stato fatto durante la guerra e al suo adattamento alle nuove funzioni. Si procedette così alla costruzione di un'Aula magna e di una sottostante sala cucina e ristorante, di alcune aule al primo piano, di sale studio e di una biblioteca, oltre a varie camere per ospitare docenti e conferenzieri.

I lavori, tra mancanza di fondi e ritardi nei permessi e nelle autorizzazioni ministeriali, si protrassero per alcuni anni e solo nel 1956 poté partire la prima edizione dei *Corsi internazionali di cultura* dell'Università degli Studi di Milano, dal 19 agosto al 30 settembre (fig. 4). L'organizzazione prevedeva una suddivisione in *Corsi di carattere introduttivo alla conoscenza della nostra lingua e della nostra civiltà* e *Corsi di carattere universitario o superiori*. Ogni giorno, si ricava dall'opuscolo illustrativo, al mattino si tenevano “corsi di lingua italiana” con lezioni di “grammatica, dizione, stile” e suddivisione degli allievi in piccoli gruppi. Al pomeriggio e sera “cicli di lezioni e conferenze di docenti universitari su Arte⁶, Letteratura⁷, Musica del '600 e '700,⁸ Teatro⁹”, oltre a saggi della scuola del

³ La ricerca è stata condotta dalle dott.sse Stefania Scarpetta, Donatella Zema, Valentina Zenoni, che ringrazio, in base all'accurato inventario realizzato a cura di Twardzik, 2005: 166-167 (Buste 1-10, che contengono i materiali relativi ai Corsi estivi di Gargnano dal 1949 al 1960).

⁴ Le figure sono reperibili nel sito del Calcif all'indirizzo: <http://calcif.unimi.it/galleria-fotografica-gargnano-1956-1960/>.

⁵ Graziella Buccellati (a cura di), 1999. Sulla storia e l'architettura dell'edificio (in centro al paese, denominato “palazzo” per distinguerlo dall'altra villa con splendido parco, fuori dal paese, dove soggiornò la famiglia Mussolini) si vedano i saggi di Antonello Negri (*Palazzo Feltrinelli a Gargnano. Un esempio di ultimo stile dell'Ottocento*), pp.11-34) e Ivano Granata (*L'ultima dimora di Mussolini*, pp.37-40).

⁶ Dodici lezioni di *Arte classica e medievale italiana*, con proiezioni (Giovanni Becatti e Edoardo Arslan).

⁷ Sei lezioni di *Letteratura italiana del Trecento* (Antonio Viscardi).

Piccolo Teatro della Città di Milano¹⁰, serate cinematografiche dedicate a capolavori del neorealismo¹¹, mostre di arti figurative¹², concerti di musica¹³. Un programma che si annunciava dunque come molto ambizioso, arricchito anche da gite e escursioni domenicali “a carattere istruttivo” sul Garda, a Venezia, a Brescia, a Mantova, a Milano. Non solo: fin dal primo anno i corsi dell’Università milanese si caratterizzavano per un impegno economico rilevante da parte dell’Amministrazione, finalizzato all’attribuzione di borse di studio a studenti stranieri meritevoli. Nel 1956 ne furono erogate 20 da L. 25.000 a 14 Istituti italiani di cultura all’estero¹⁴, con la richiesta di «accompagnare i nomi dei titolari delle borse assegnate con una brevissima relazione sugli studi e la posizione dell’assegnatario» (fig. 5).

Così, dopo la lunga gestazione, il 18 agosto il *Corriere della Sera* poteva finalmente annunciare la nascita dei corsi con una «solenne cerimonia di apertura»: il 19 agosto si sarebbe tenuta l’inaugurazione ufficiale dei Corsi internazionali, realizzati con «lo scopo di promuovere sul terreno spirituale e intellettuale la più elevata intesa tra i Paesi che sono partecipi di tutta la civiltà europea» (fig. 6). A siglare questo importante e simbolico obiettivo collaborava la prolusione inaugurale, il 19 agosto, intitolata *La funzione della cultura italiana nella unità storica mediterranea ed europea*, tenuta dal prof. Mario Attilio Levi, docente di Storia romana di fama internazionale e primo direttore dei Corsi estivi. Si è conservata tra i documenti copia del dattiloscritto di questo ampio e impegnativo discorso, che abbracciava in una sintesi efficace il lungo periodo dall’età preromana fino al presente, in cui l’Italia doveva conservare il suo storico ruolo di “faro” della civiltà europea. Ecco la conclusione:

[...] L’aver gustato l’amaro sapore dei frutti del nazionalismo ha confermato negli Italiani una vocazione risalente agli albori della loro civiltà. Noi, Europei di oggi, nella nostra lotta per sopravvivere, contiamo di essere portatori di una civiltà, di una morale, di una concezione del mondo e dell’uomo che meritano di essere salvate perché hanno rappresentato dignità e felicità per gli uomini di venticinque secoli. Risalendo alle fonti della loro cultura, e cercando di riconoscersi reciprocamente in questa ora oscura della loro storia, gli Europei possono sperare di riuscire nel loro intento; l’Italia deve contribuire a questo compito proprio nell’ambito della vita culturale, della ricerca scientifica, degli scambi tra i poli.

Notevole il risalto dato dalla stampa all’iniziativa dell’Ateneo milanese, pubblicizzata anche nel *Corriere d’informazione*, edizione pomeridiana del *Corriere della Sera* (fig. 7). Ancora maggiore il risalto sulla stampa locale: il *Corriere di Brescia* pubblicava un lungo articolo di Levi (*L’Università del Garda*) sottotitolato “I corsi di alta cultura organizzati a Gargnano sono una nuova forma di collaborazione scientifica internazionale e un nuovo

⁸ Sei lezioni con audizioni di *Musica italiana del sec. XVII e XVIII* (Guglielmo Barblan).

⁹ Sei lezioni sul *Teatro classico italiano (sec. XVI- XVIII)* (Roberto Rebora).

¹⁰ Due “letture dialogate” di classici del teatro italiano, un saggio di mimo e uno di balletto classico.

¹¹ Quattro serate cinematografiche, con proiezione di capolavori del cinema italiano (*Paisà* di Rossellini, *Sciuscià* di De Sica, *Il Mulino del Po* di Lattuada, *Il cammino della speranza* di Germi).

¹² Sei mostre personali d’arte figurativa (Casorati, Manzù, Sironi, Maccari, Colla, Capogrossi).

¹³ Due concerti di musica da camera a cura del “Gruppo musicale G. Frescobaldi” di Brescia.

¹⁴ Solo una borsa fu assegnata a un IIC di un paese extraeuropeo (New York). Nel 1960 le borse furono 32, di cui 21 assegnate a Istituti italiani di Cultura, 6 a Comitati esteri della Dante Alighieri, 5 a Università straniere.

richiamo per i forestieri” (fig. 8), che evidenziava l’attrattiva dei corsi per un pubblico di nazionalità diverse:

Columbiani, irlandesi, inglesi, francesi, austriaci, tedeschi, belgi frequentano tutti assieme corsi di lingua italiana, lezioni universitarie di alta cultura archeologica, letteraria, artistica, ascoltano conferenze, assistono alla “vernice” di mostre d’arte estremamente avanzata [...]

e auspicava per le successive edizioni traguardi anche più ambiziosi:

Per quest’anno, il programma dei corsi è articolato in modo da dare un “ritratto” il più possibile preciso dell’Italia come fatto di cultura, di civiltà e di umanità [...]. I corsi di Gargnano debbono conservare il loro carattere didattico per gli stranieri desiderosi di approfondire la conoscenza della nostra lingua e della nostra cultura, ma debbono anche divenire un centro di studio su problemi tecnici, scientifici e culturali del mondo d’oggi [...].

Insomma, si trattava di un notevole impegno organizzativo, rivolto principalmente a strutturare un programma culturale vario e di alto livello, accuratamente definito (figg. 9, 10 e 11). Anche la scelta di nomi di grande prestigio e notorietà poteva attirare l’attenzione del pubblico straniero e della stampa sulle “manifestazioni” previste nel calendario dei corsi e contribuiva a rilanciare il turismo sulla sponda bresciana del lago, grazie all’Università e a una fattiva collaborazione con le istituzioni locali. Tra i conferenzieri, per il ciclo *Carattere dell’Italia di oggi* spiccava la presenza di Arangio Ruiz, presidente dell’Accademia dei Lincei, e quella di Nicola Jaeger, Giudice dell’Alta Corte costituzionale, chiamato a parlare su *I giovani italiani di oggi*, e quella di Riccardo Bacchelli, invitato a tenere una lezione straordinaria per la cerimonia di chiusura dei corsi (30 settembre) su *La poetica di Dante e l’ultimo canto del Paradiso* (figg. 12 e 13). Scarsissime o nulle invece le informazioni sulle lezioni di lingua italiana (affidate ad assistenti universitari volontari di discipline letterarie e storiche, presentati come «docenti particolarmente esperti nell’insegnamento agli stranieri»), sul syllabo, sui contenuti e sui materiali didattici usati.

Poche notizie in più si ricavano dalla documentazione del secondo anno di vita dei corsi (1957), da cui risultano 18 le nazionalità degli studenti partecipanti al “corso internazionale per le vacanze” rivolti agli studenti meno esperti nella lingua (un centinaio, provenienti, oltre che da paesi europei, da Abissinia, Algeria, Egitto, USA). Permane una generica indicazione sulle «due ore quotidiane di lezioni di lingua italiana» (con la specificazione, evidentemente non ovvia, che erano «impartite in lingua italiana» e «a gruppi formati secondo le capacità del discente») e sugli esami conclusivi scritti e orali, previsti alla fine della terza settimana. Per il *Corso di perfezionamento*, della durata di due settimane, destinato ai più esperti, c’è solo un accenno alla didattica della lingua: «Il corso consiste in due ore quotidiane di lezione di lingua italiana con letture e analisi stilistiche di testi letterari prevalentemente moderni e contemporanei; un’ora quotidiana di storia politica; un’ora quotidiana di storia dell’arte» (figg. 14, 15, 16 e 17).

Anche per il terzo anno (1958), in cui si registra una forte crescita degli iscritti complessivi (duecento) e la presenza di studenti provenienti anche dall’America, dall’Asia, dall’Africa. («Giappone e Turchia sono le nuove nazioni presenti a Gargnano» (fig. 18), la vera novità di rilievo nel programma è data dall’aggiunta di un secondo corso

di perfezionamento di due settimane sui problemi dell'unità europea (*Corso europeistico*), con una sola ora al giorno di lezione di lingua italiana (figg. 19 e 20).

Al tema europeo era dedicata anche la prolusione del 1959, tenuta dal prof. Barni (*Europa e non Europa nel quadro dei rapporti culturali*). Ed è solo in questo quarto anno che si comincia a intravedere nell'organizzazione dei corsi qualche attenzione maggiore per i problemi e i metodi connessi alla didattica dell'italiano come lingua straniera e allo sviluppo delle abilità linguistiche. Vengono infatti offerti due corsi, uno "elementare", per principianti, e uno "progredito", dedicati a studenti con una limitata conoscenza della lingua italiana e rivolti principalmente «all'apprendimento della lingua italiana in classi separate e graduate, integrati da lezioni di cultura, da esercitazioni scritte e orali e da conversazioni»; e in parallelo un corso superiore, di perfezionamento nella lingua e nella cultura italiana, «riservato a coloro che conoscono già la lingua italiana». Alle lezioni ed esercitazioni del mattino facevano seguito le lezioni di cultura nel pomeriggio e, come novità, «l'ora di conversazione tanto richiesta dagli studenti, la quale li porrà a contatto diretto con il professore», favorendo la discussione, rigorosamente in lingua italiana, su argomenti di carattere culturale e di attualità (figg. 21, 22 e 23).

Anche nella relazione finale del direttore dei corsi, che evidenziava, oltre ai lusinghieri risultati raggiunti, alcune criticità organizzative (riguardanti in primo luogo gli alloggi e la sistemazione degli studenti)¹⁵ emergono per la prima volta accenni al «grosso problema» di materiali didattici specifici, dei libri di testo, grammatiche e antologie per le lezioni di lingua. Dato che il loro acquisto comportava un notevole aggravio finanziario, si auspicava la realizzazione di apposite dispense «le quali, tra l'altro, porterebbero il nome della nostra Università, come le pubblicazioni usate ai corsi di Perugia» (figg. 24, 25, 26, 27 e 28).

Si andava, intanto, costituendo la Biblioteca dei Corsi internazionali, al pianterreno del Palazzo, come documentano alcune liste di ordinazioni e acquisto di libri¹⁶, tra cui quelli, ordinati in un centinaio di copie, destinati specificamente alla didattica, e cioè: per il corso di lingua italiana *La lingua italiana insegnata agli stranieri*, (A. Roncari, C. Brighenti) e *Prime letture italiane per stranieri* (A. Roncari). Questi testi, analizzati da Valentina Zenoni nella seconda parte di questo contributo, ci danno qualche idea sulla metodologia didattica adottata. Per il corso di perfezionamento si aggiungevano l'antologia poetica *Dal Carducci ai contemporanei* e *La prosa dal Carducci ai contemporanei* (a c. di G. Getto e F. Portinari), testi di grande successo nella scuola italiana. Non è rimasta traccia, per questi primi anni, della somministrazione di test di livello (di ingresso o conclusivo), che da un primo spoglio dei documenti posteriori risultano introdotti solo a partire dal 1967, né di registri dei docenti delle lezioni di lingua, mentre sono rimasti i registri di alcuni illustri conferenzieri, come Mario Fubini (fig. 25), alcuni elaborati di studenti relativi alle prove scritte finali (tema e dettato) (figg. 26 e 27), e un questionario di gradimento finale con risposte aperte (fig. 28).

¹⁵ «Vi è veramente un problema oggi da risolvere: quello di creare una Casa dello Studente a Gargnano, in modo da poter dare a buone condizioni alloggio almeno a gran parte dei nostri allievi, senza dover ricorrere ad alloggi in camere private». La questione degli alloggi, purtroppo, non è ancora stata risolta.

¹⁶ «Bisogna aumentare ancora i volumi della biblioteca, affinché gli allievi possano disporre di tutto il necessario» (relazione del direttore, 1960).

2. I PRIMI MANUALI DELL'ITALIANO L2 NELLA BIBLIOTECA DI PALAZZO FELTRINELLI

La ricerca d'archivio condotta ha messo in evidenza un insieme di materiali utili per determinare la metodologia didattica utilizzata nel corso delle lezioni di italiano dei primi anni dei Corsi Internazionali di Lingua e Cultura Italiana.

L'indagine è proseguita nella Biblioteca di Palazzo Feltrinelli dove si trovano ancora oggi i primi manuali di insegnamento di italiano agli stranieri che risalgono agli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento.

Si tratta di testi che adottano il metodo grammaticale-traduttivo, che propone un modello di apprendimento di tipo deduttivo di analisi della struttura grammaticale della L2 e che utilizza come tecniche dominanti la traduzione letterale, i dettati e gli esercizi di manipolazione del testo.

In quegli anni la lezione di lingua era frontale, non venivano usati strumenti tecnologici e, solitamente, l'unico supporto utilizzato era il manuale di studio. I libri di testo erano articolati in lezioni o capitoli di argomento grammaticale, il programma di studio era costruito sull'analisi morfologica e sintattica della lingua. L'impostazione rispecchiava, nelle maggior parte dei casi, quella delle grammatiche per italiani utilizzate nelle scuole medie o superiori. La presentazione delle strutture linguistiche seguiva un modello di sillabo strutturale con una progressione degli argomenti lineare basata sul grado di difficoltà: dai primi elementi di studio della lingua, di solito le lettere dell'alfabeto e la divisione in sillabe, per poi proseguire in successione, dal più semplice al più complesso. Ogni argomento grammaticale veniva affrontato in toto, completo di regole ed eccezioni. La lezione o il capitolo non avevano un titolo specifico ma erano solamente denotati da un numero in progressione. L'impostazione dell'unità didattica si caratterizzava dalla presentazione di uno o più argomenti grammaticali seguiti nella maggior parte dei casi da esercizi di completamento, di trasformazione e di sostituzione, di produzione guidata, di comprensione e di traduzione. Per quanto riguarda gli esercizi di completamento, generalmente si chiedeva di inserire alcune parole, eliminate seguendo criteri didattici prestabiliti, per esempio preposizioni, forme verbali o avverbi. Oppure il compito era quello di accordare nomi e aggettivi in genere e in numero, coniugare e concordare un tempo verbale. Gli esercizi di trasformazione e di sostituzione consistevano invece, per esempio, nel "volgere al singolare", "formare il femminile e mettere al plurale" oppure nel sostituire elementi frasali a livello grammaticale e lessicale: "sostituire quanto chiuso fra parentesi coi dimostrativi, o con le particelle avverbiali e pronominali appropriate". La produzione guidata consisteva, invece, generalmente nella formazione, scritta o orale, di frasi o nella composizione di brevi dialoghi suggerita da un testo *input* come esempio.

Per la comprensione del testo venivano generalmente proposte una serie di domande alle quali lo studente poteva rispondere sia oralmente che per iscritto. La traduzione dalla L1 alla L2, o viceversa, era di solito impiegata per un'analisi contrastiva della lingua e per l'approfondimento lessicale. Nelle premesse di alcuni dei testi veniva vivamente consigliato agli insegnanti l'uso del dettato ortografico che, nel metodo grammaticale-traduttivo, rappresentava un modo per valutare la competenza ortografica degli alunni ma anche un esercizio di fonetica.

I manuali rinvenuti nella Biblioteca di Palazzo Feltrinelli sono i primi testi di grammatica italiana pensati per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri. Si tratta di testi

che hanno riscosso grande successo sia in Italia che oltre confine e che, per decenni, hanno rappresentato le uniche risorse didattiche di insegnamento dell'italiano.

I tre volumi presi in esame sono ristampe inalterate di una pubblicazione, prive di differenze rispetto all'edizione a cui si riferiscono: *La lingua italiana insegnata agli stranieri*, Metodo teorico-pratico della Prof. Armida Roncari in collaborazione col Prof. Dott. Carlo Brighenti, Edizioni Scolastiche Mondadori, Verona, 1958 (quindicesima edizione, la prima è del 1940); *Corso preparatorio di lingua italiana per stranieri* con una appendice di Letture, edito per la prima volta nel 1953, l'autrice è Armida Roncari, pubblicato da Edizioni Scolastiche Mondadori, Verona, 1957 (quarta edizione); *Corso di lingua italiana ad uso degli stranieri* di R. Van Nuffel e G. Montagna, terza edizione riveduta ed ampliata, stampato a Genova da Renato Milani Editore, pubblicazione senza data (la prima edizione è del 1952).

Il primo testo, *La lingua italiana insegnata agli stranieri*, rappresenta un esempio tipico dell'applicazione del metodo grammaticale-traduttivo. Secondo l'intento degli autori, il manuale dovrebbe servire per i primi due anni di un corso di italiano ed essere sostituito, successivamente, da una qualsiasi grammatica in uso nelle scuole medie d'Italia. Nell'*Avvertenza per gli insegnanti*, inserita all'inizio del libro, Armida Roncari e Carlo Brighenti, dopo aver attribuito al loro contributo un "indirizzo eminentemente pratico", spiegano che cosa li ha spinti a scriverlo: «Ci ha indotti a compilare il seguente testo la constatazione che tutte le grammatiche della nostra lingua, anche le migliori, sono insufficienti alle esigenze di un rapido e completo apprendimento, in quanto non tengono conto delle particolari necessità dell'insegnamento da impartire a stranieri e non sono, in conseguenza, corredate né di abbondanti e graduati esercizi grammaticali e linguistici, né di nomenclature, frasi idiomatiche, conversazioni, ecc., sussidi ai quali noi abbiamo dato, invece, la massima importanza»¹⁷. Il testo è articolato in ventitré capitoli, ognuno dei quali è composto da una parte grammaticale che, esposta in tavole schematiche, contiene tutta la morfologia, con occasionali accenni alla sintassi; una lessicale; un esempio di conversazione e una lettura. Prendiamo come modello il capitolo XI, in apertura c'è una tabella con la presentazione di un argomento grammaticale, in questo caso *I gradi dell'aggettivo*, completa di regole, osservazioni ed eccezioni. La lingua utilizzata è la L2, l'italiano, anche se si fanno alcuni riferimenti alla grammatica latina dalla quale derivano alcune forme. Seguono alcuni esercizi di fissazione delle strutture e reimpiego delle stesse, produzione e completamento (figg. 29 e 30).

Viene poi introdotto un nuovo argomento grammaticale, nel capitolo in questione si tratta del *Modo condizionale*. La prima tavola è sul *Tempo presente* e riporta la coniugazione dei verbi *avere, essere, lavare, credere, sentire e punire* (fig. 31). La seconda presenta il *Condizionale passato* dei verbi *avere, essere, lavare, credere e sentire*. La terza è intitolata *Condizionale di alcuni verbi irregolari* che nello specifico sono i verbi: *andare, bere, dovere, valere, venire, vedere, tenere, volere, udire e morire* (fig. 32). Dopo ognuna delle tre tabelle ci sono alcuni esercizi di riepilogo (reimpiego e sostituzione).

Il capitolo prosegue con esercizi di *Lingua e Uso delle parole* nei quali, per esempio, lo studente deve formare dei verbi corrispondenti a nomi, mediante l'aggiunta di desinenze indicate oppure ipotizzare, in esercizi di sostituzione, alcuni modi di dire in italiano. Vi è poi una parte di *Nomenclatura* che, impostata come se fosse un dialogo ideale, raccoglie

¹⁷ Roncari e Brighenti, 1958: 30.

una serie di termini relativi ad argomenti della sfera quotidiana: nel capitolo XI si parla di bevande, birra, caffè e tè (fig. 33).

Il testo della *Conversazione*, non autentico, presenta in ciascuna unità diverse situazioni comunicative che si riferiscono alla vita familiare e sociale in Italia; il dialogo, in questo capitolo, riporta il colloquio tra un signore che deve prendere il treno e un portaborse. In chiusura si trova la *Lettura* che, rispecchiando una caratteristica peculiare del metodo grammaticale, popone testi letterari di autori classici, in questo caso la poesia *Consolazione* dalle *Opere* di Gabriele D'Annunzio (figg. 34 e 35).

La struttura dei capitoli è costruita rispettando la tipologia illustrata per il metodo in questione. Le attività sono di tipo grammaticale ma gli *input* testuali risultano slegati dalle regole presentate. In particolare i brani di lettura sono tratti da opere letterarie e quindi complessi, oltretutto di poca rilevanza per un uso reale della lingua.

Gli autori, nella premessa, suggeriscono agli insegnanti di svolgere un lavoro personale intorno a questo metodo, dando nello specifico tre direttive. La prima è quella di valutare, a seconda della lingua parlata dall'allievo, su quali argomenti soffermarsi maggiormente, insistendo sulle parti che presentano maggiori difficoltà. La seconda è di stimolare il discente alla conversazione rivolgendogli opportune domande sulle letture e facendogli eseguire riassunti scritti. L'ultimo suggerimento è quello di creare gradualmente dettati e composizioni. Inoltre, consigliano di far tenere agli allievi una rubrica, nella quale segnare di volta in volta le parole e le espressioni più difficili, con la relativa traduzione nella propria lingua.

Ad affiancare *La lingua italiana insegnata agli stranieri* nasce qualche anno dopo il testo *Corso preparatorio di lingua italiana per stranieri*, sempre dell'autrice Armida Roncari. Redatto con lo stesso metodo del primo, si pone l'obiettivo di accompagnare lo studente straniero nei primi passi di accostamento allo studio della lingua italiana. Non si tratta quindi di una nuova grammatica, ma di un gruppo di lezioni studiate per approfondire lo studio della lingua, da usare insieme al testo maggiore. Il nuovo lavoro della Roncari è puramente grammaticale e si divide in quattro parti che, secondo le indicazioni dell'autrice, devono essere svolte in sequenza. Nella prima, l'insegnamento della fonetica e dell'ortografia è alternato a quello dei primi elementi grammaticali. Nelle altre tre, l'impostazione segue i canoni delle grammatiche classiche usate nelle scuole italiane.

La struttura dei capitoli è molto simile a quella utilizzata nel primo manuale analizzato: una o più tavole con le regole grammaticali, alcuni esercizi di coniugazione, completamento e sostituzione, una o due letture. In questo caso i brani presentati non sono testi di autori classici ma brevi racconti, favole, fiabe o storielle con una morale (figg. 36 e 37).

Anche nell'*Appendice* troviamo una raccolta di testi di questo genere (53 per la precisione), anticipati da una richiesta scritta dall'autrice in una nota: «Le seguenti letture, quasi tutte composte nel presente storico, devono essere rifatte, a tempo debito, usando il passato remoto. Esse serviranno anche ottimamente, quando l'allievo nel secondo corso, apprenderà la trasformazione del “discorso diretto” in “indiretto”»¹⁸.

Alla fine del libro c'è un elenco di vocaboli, in ordine alfabetico, accanto ai quali il discente è invitato a scrivere, nella colonna lasciata libera, la traduzione di quelli che non conosce o che non ricorda facilmente.

¹⁸ Roncari, 1957: 181.

In una nuova edizione dell'inizio degli anni '60¹⁹, illustrata e stampata interamente a colori, la Roncari inserisce venti tavole di nomenclatura (figg. 38, 39, 40 e 41) e dodici tabelle grammaticali riassuntive – Tavole sussidiarie grammaticali (figg. 42 e 43).

Nella *Premessa* l'autrice sottolinea che la scelta di introdurre queste novità deriva dalla necessità di favorire la conversazione tra insegnante e alunni: «Le illustrazioni delle tavole di nomenclatura [...] sono un ottimo avviamento alla conversazione fin dalle prime lezioni e servono al rapido apprendimento dei vocaboli contenuti nelle letture concernenti fonetica e ortografia della prima parte, evitando di ricorrere alla traduzione nella lingua materna dell'allievo. Non vi sono questionari né sulle illustrazioni, né in calce ai racconti perché l'autrice ritiene che la conversazione non debba adattarsi di volta in volta al grado di cultura della scolaresca, al paese dove s'insegna ecc. ma debba essere lavoro personale del docente»²⁰.

L'uso delle immagini, la grafica a colori, il nuovo risalto dato all'acquisizione del lessico e, soprattutto, l'impiego della grammatica al fine di ottenere competenza comunicativa ed espressiva rappresentano un primo passo verso i metodi che si svilupperanno successivamente.

L'ultimo testo, il *Corso di lingua italiana ad uso degli stranieri*, è pensato per gli insegnanti di italiano all'estero, in particolare per i docenti delle scuole medie superiori, dei litorali e degli Istituti di cultura, si rivolge quindi a un pubblico colto, non digiuno di nozioni grammaticali.

La sua particolarità è quella di essere ricco di esempi e letture di scrittori nella grande prevalenza contemporanei. Gli esercizi sono invece limitati all'indispensabile, perché gli autori preferiscono non togliere al professore l'iniziativa di crearne e proporle. Poche anche le regole di pronuncia che si ritiene debba essere appresa dalla viva voce dell'insegnante.

La prima parte del volume è divisa in ventiquattro lezioni da seguire in modo sequenziale; tutte si aprono con la presentazione di un argomento grammaticale di difficoltà graduale. Seguono una serie di frasi e di testi che riprendono la regola presentata all'inizio del capitolo. Generalmente in ogni unità ci sono uno o due esercizi, in prevalenza di completamento o di sostituzione. Le lezioni si concludono con una serie di letture di autori contemporanei (figg. 44, 45 e 46).

Nella seconda parte del testo troviamo un *Riepilogo ordinato della grammatica*, cioè un repertorio grammaticale organizzato per argomenti, che, nell'intento degli autori, doveva essere utile all'allievo per orientarsi meglio e allo stesso tempo doveva permettere al professore di fare opportuni rimandi o anticipazioni.

La terza parte è dedicata alle letture, con una breve antologia di poesie e prose.

Nella quarta e ultima parte ci sono una serie di esempi di lettere commerciali che gli autori dicono di aver aggiunto «per venire incontro al desiderio espressoci da alcuni colleghi»²¹.

Corso di lingua italiana ad uso degli stranieri rappresenta chiaramente un'applicazione del metodo grammaticale-traduttivo ma rispetto ai manuali precedenti introduce una novità, cioè l'inserimento di una serie di brani, espressioni e notizie che possono contribuire a far conoscere agli stranieri usi, costumi e modi di dire italiani.

¹⁹ Roncari, 1965.

²⁰ Ivi: 5.

²¹ Van Nuffele Montagna, (s.d.): 3.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. STUDI CRITICI

- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci editore, Roma.
- Balboni P. E. (2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Utet Università, Torino.
- Bertocchi D., Brasca L., Elviri F., Lugarini E., Rizzardi M. C. (1981), *Educazione linguistica e curriculum*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- Buccellati G. (a cura di) (1999), *Tra Gargnano e Toscolano. L'Università degli Studi di Milano sul Lago di Garda*, Università degli Studi di Milano, Milano.
- Ciliberti A. (1997), *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Danesi M. (2001), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando Editore, Roma.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Freddi G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Utet Università, Torino.
- Gilardoni S. (2005), *La didattica dell'italiano L2. Approcci teorici e orientamenti applicativi*, ISU Università Cattolica, Milano.
- Katerinov K. (1980), "I sussidi didattici per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (problematica generale)", in *Quaderni di metodologia dell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Quaderno n. 4, Edizioni Guerra, Perugia.
- Lo Duca M. G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci editore, Roma.
- Pichiassi M. (1999), *Fondamenti di glottodidattica*, Edizioni Guerra, Perugia.
- Porcelli G. (1994), *Principi di glottodidattica*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Rizzardi M. C., Barsi M. (2009), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera: Teorie Applicazioni Materiali* (2005), 1.ed. riv. E corr. (2007), LED Edizioni Universitarie, Milano.
- Semplici S. (2001), "Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Titone R. (1980), *Glottodidattica, un profilo storico*, Minerva italica, Bergamo.
- Twardzik S. (2005), *L'Archivio storico dell'Università degli studi di Milano. Inventario*, Cisalpino, Milano.

2. LIBRI DI TESTO

- Roncari A., *Corso preparatorio di lingua italiana per stranieri* (1953), 4.ed., Edizioni Scolastiche Mondadori, Verona, 1957.
- Roncari A., *Corso preparatorio di lingua italiana per stranieri* (1964), 2.ed., Edizioni Scolastiche Mondadori, Verona, 1965.
- Roncari A., Brighenti C., *La lingua italiana insegnata agli stranieri* (1940), 15.ed, Edizioni Scolastiche Mondadori, Verona, 1958.
- Van Nuffel R., Montagna G., *Corso di lingua italiana ad uso degli stranieri* (1952), 3.ed. riv. e ampl., Renato Milani Editore, Genova, (s.d.).

HOW DID LANGUAGE PROFESSIONALS STUDY ENGLISH GRAMMAR IN ITALIAN UNIVERSITIES BEFORE 1980?

*Andrea Nava*¹

In the introduction to a recently published Special Issue on Second Language Grammaticography of the journal *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, San Vicente (2017: 183) notes that – despite ‘pendulum swings’ in language teaching methodology and the great strides that linguistic science has made in the last hundred years – grammar «ha costituito fino ad oggi il fulcro del libro dedicato all’insegnamento delle lingue straniere». This statement seems to be particularly apposite to describe language learning materials aimed at language professionals (in particular, teachers of English as a foreign language) undertaking degree-level courses in European universities. It could be argued that grammar plays a key role for (would-be) teachers of English (or translators, interpreters, etc.) in two respects: on the one hand, accuracy in English language use is what often tells apart ‘specialists’ from those who have learnt English – even to a high level of proficiency – for a variety of practical purposes, but do not view themselves as ‘language professionals’; on the other, alongside a practical mastery of grammar, an English language professional is generally supposed to have acquired some familiarity with the language as a system, in other words she/he is expected to not only know the ‘what’ and ‘how’ of language usage but also the ‘why’, at least to a certain extent. It is for this reason that, as will be seen in more detail below, the 20th century saw the development in several European countries of the genre of university grammars of English, which sought to address the needs of advanced-level English language students reading degrees in Foreign Languages and Literatures.

The aim of this paper is to carry out an exploratory investigation into the materials used by university students to learn English grammar in Italy before the age of the so-called ‘mass higher education’ (e.g. Marengo, 2005) started in this country. Before illustrating the design and the findings of the study, I will cast a quick glance at the grammaticographical output aimed at English language professionals in other European academic contexts.

1. THE ‘GENRE’ OF EUROPEAN UNIVERSITY GRAMMARS OF ENGLISH

In the European context, particularly in north-western Europe, degrees in English language and literature originally developed out of the need to prepare language teachers (Haas, 2000; Loonen, 2000) and emphasized a ‘practical’ language learning component, including a strong foundation in English grammar. Starting from around the middle of

¹ Università degli Studi di Milano.

the 20th century, the study of English grammar in many European universities came to be approached from a more theoretical (and scientific) perspective as non-literary research efforts shifted from an exclusive focus on philological investigations to the scrutiny of present-day English, taking advantage of insights from modern linguistics. 20th-century European anglicists such as R. W. Zandvoort played a trailblazing role in this respect. Zandvoort's *Handbook of English Grammar* represented the prototype of many university grammars aimed at students pursuing English language and literature degrees, a genre which thrived in several European countries in the latter half of the 20th century and beyond. What are the distinctive features of this grammaticographical genre?

Grammaticographical overviews often make a loose distinction between 'school' (or 'pedagogical') grammars and 'scholarly' ('descriptive') grammars, but this distinction does not capture the variety and complexity of grammar writing (Leitner, 1984; Linn, 2006; Anderwald, 2016), particularly in its modern instantiations. European university grammars, like pedagogical grammars for EFL/ESL teachers (Nava, 2008, 2017), seem to straddle both the 'pedagogical' and the 'scholarly' categories. Their addressees are mainly non-native advanced-level university students of English. The genre targets 'local' needs but 'international' editions of what were originally home-grown books have also been published. In its first, original Dutch edition (1945), Zandvoort's grammar contained «comparisons with and translations into Dutch» (Zandvoort, 1962: v), but the book's success led to the development of unilingual editions (as well as several other 'local' editions, e.g. Zandvoort 1949) which were meant to be of use not only to foreign students but also to «British [...] students to realize some of the peculiar features of the English language» (Zandvoort, 1962: v).

Unlike earlier examples of 'pedagogical' grammars of English (e.g. Palmer, 1924), European university grammars restrict their remit to English morphosyntax, excluding the analysis of phonetics/phonology and lexis (or rather whatever lexical aspect «belongs rather to idiom and is not amenable to general statements», Zandvoort, 1962: v). With regard to 'breadth' and 'depth' of coverage, these books usually deal with most aspects of English grammar, although they make no qualms about placing more emphasis on some specific issues deemed more relevant to their addressees. Declerck (1991: vi) points to the differences in treatment of English grammar topics between his university grammar and the 'mainstream' reference grammars of English:

Areas of the grammar which are interesting from a theoretical point of view but present no practical problems are only treated summarily. For example, the book does not go into the rules of word formation (except the ones that have to do with inflection) because a language learner does not need to be able to use these rules consciously: complex and compound words are normally learnt as a whole, not derived from other words by the conscious application of rules of derivational affixation or compounding. By contrast, the book pays considerable attention to the English systems of tense, aspect and modality. These systems are notoriously complex and difficult to learn, yet in virtually all English grammars I know they receive a treatment that is very much simplified. *The Comprehensive Grammar of the English Language* (Quirk *et al.* 1985), which is the most prestigious English grammar at this moment, devotes only 71 pages to tense, aspect and modality together. This is roughly the same number of pages as are devoted to word-formation, viz.

4.33% of the entire book. By contrast, the chapters dealing with the same subjects in the present grammar take up almost 50% of the whole work. This is a deliberate choice, since the systems of tense, aspect and modality are not only extremely intricate but also play a crucial role in English grammar. I have chosen to describe them in detail, rather than offer a simplified set of rough-and-ready rules.

Selection of topics is hence carried out according to a criterion of usefulness (what the prospective, advanced-level addressees will find most challenging to learn²) and is often claimed to be the result of a comparative/contrastive analysis of English and the addressees' L1s. However, the way the topics are organized, i.e. sequenced within each book is usually dependent on grammar-internal criteria (e.g. 'ascending' order, from word to discourse, or 'descending', the other way round, cf. Chafe, 1971; Chalker 1984, 1994; Swiggers, 2014), not necessarily according to the pedagogical criterion of 'from simple to complex (to learn)', as is typically the case in language teaching textbooks. Examples are often a mixture of authentic (drawn from a range of different – not exclusively literary – sources) and invented but carefully checked for reliability³.

An important feature that seems to keep apart university grammars from other types of non-specialist pedagogical grammars is the requirement that a 'dialogue' of sorts be established between the grammar book and the English grammaticographical and linguistic tradition. In other words, a university grammar book is viewed as a starting point for readers' more in-depth study of and investigations into English grammar. To this end, university grammars are supplied with suggestions for further reading either as self-standing paratextual sections or interspersed in the actual texts⁴. More specifically, university grammars attempt to adopt what Swiggers (2014: 270) calls «discurso reflexivo»⁵, aiming «not only to help the students to learn English but also to make them gain a clear insight into the structure of the language» (Declerck, 1991: v). That said, despite an emphasis being placed on a linguistics-based and research-inspired approach to grammar study, university grammars take a rather conservative stance when it comes to theoretical affiliation and terminology. Given that this genre is supposed to have an overarching pedagogical function, a trade-off needs to be established between theoretical innovation and pedagogical feasibility. This is how Depraetere and Langford (2012: vii) describe their 'compromise' approach:

Having used a number of course books, each of them very good in its own right, we had come to realize that none of them corresponded to the way we wanted to approach grammar with our students. On the one hand, we wanted to step up our discussion of certain areas of grammar in ways that

² In the preface to a recent instantiation of the genre, Depraetere and Langford (2012: vii) claim that their «aim is usefulness rather than comprehensiveness».

³ «Examples are primarily our own; we do however occasionally use authentic examples (primarily from the British and American press), often simply to give some variation to the voice behind the examples, but also when we feel that an authentic example illustrated our point particularly well» (Depraetere and Langford, 2012: viii).

⁴ «To impress upon the student the fact that a handbook is only a point of departure. If it has not roused his curiosity and encouraged him to further research, it has at least partly failed of its purpose» (Zandvoort, 1962: v).

⁵ «Gramáticas que proponen una reflexión sobre estructuras lingüísticas, más en particular sobre las 'causas' del funcionamiento mismo de las estructuras» (Swiggers, 2014: 270).

the more student-oriented manuals did not enable us to do optimally; on the other hand, the more linguistically oriented grammars were overwhelming in their completeness leaving students with little idea as to what was and was not essential in their quest to learn English. What we needed was something in the middle, a compromise between our students' concrete needs and our desire to demonstrate to them that there is a logical system underlying the rules they were learning by rote memorization.

This aspect is often pointed out by reviewers of the genre (not always in a positive light!), as in this quotation from Aarts's (1987: 69) assessment of Zandvoort's grammar within an article describing the long-standing contribution of Zandvoort to the development of English linguistics: «It is a traditional part-of-speech grammar which does not radically depart from the established grammatical framework of the time».

A final remark on how authors of university grammars of English 'position themselves' (what Swiggers, 2014: 267 calls «*posicionamento (como lingüista, como gramático: descriptivo, contrastivo o didáctico)*»). The primary role an author of a European university grammar seems to take on is that of descriptive linguist. As is well-known, Zandvoort (1962: v) acknowledges his tribute to Kruisinga. Speaking of himself in the third person, he states in the preface of his grammar that «he confesses himself a pupil of Kruisinga, whose *Handbook of Present-day English* [...] is still the most original and stimulating treatment of English syntax». Declerck (1991: v) also refers to his background as being associated with the linguists of the Great Tradition:

The first version drew heavily on the well-known traditional grammars of people like Jespersen, Poutsma, etc. but also incorporated a number of insights and terms from structuralist and transformational grammar.

On the whole, despite aiming their works at non-native speaking students of English, authors of university grammars do not seem to view themselves as applied linguists. When pedagogical concerns are voiced, as shown in the quotations provided above, these are usually restricted to issues of content selection and presentation. By contrast, in the preface to his *Grammar of Spoken English*, Palmer presents himself in the roles of both descriptive and applied linguist – staking out the territory of descriptive grammar from the prescriptive tradition but also discussing at length how learning grammar can help overall language acquisition.

2. MATERIALS FOR LEARNING ENGLISH GRAMMAR IN ITALIAN UNIVERSITIES BEFORE 1980

Having originated in north-western European countries, university grammars of English also came to be a highly regarded (and very profitable) grammaticographical genre in several other European academic contexts in the second half of the 20th century and beyond. Can a genre of 'university grammars of English' within the pedagogically-oriented English language output of Italian anglicists from the end of the Second World War onwards be identified? Did English grammar teaching materials used in Italian universities enter a dialogue with the grammaticographical tradition and the key 20th century breakthroughs in linguistic science? To answer these research

questions, it has been decided to restrict data collection to the two decades following the end of the Second World War for two main reasons. Firstly, this is when dedicated degree courses in Foreign Languages and Literatures went from being offered by a limited number of institutions to being available throughout Italy, mainly as part of faculties of Education (*Magistero*), in newly established private or semiprivate university colleges (e.g. Genoa, Salerno). In 1947 a degree course in Foreign Languages and Literatures was also set up in the prestigious private *Università Commerciale Luigi Bocconi* in Milan, and in the early 1950s the go-ahead was given by the Ministry of Education for a self-standing faculty of Foreign Languages and Literatures to be created at Ca' Foscari University (Prat Zagrebelsky, 1991; Pellandra, 2004; Nava, forthcoming). Secondly, as illustrated earlier, it was in these two decades that the genre of university grammars of English started to thrive in several European countries.

The first stage of the study has involved an exploratory investigation into the pedagogically-oriented English language production of Italian university professors in the period under consideration. Although the results are to be viewed as tentative, it would appear that English language learning materials by Italian academics can be divided into three categories:

- Textbooks aimed mainly at secondary schools (e.g. Menascé, 1964; Ragazzini, 1964).
- Textbooks for an undifferentiated audience (schools, universities, adults) (e.g. Izzo with Gentili, 1967).
- Materials for dictation/translation/pronunciation/reading etc. practice aimed at university students (e.g. Sisto, 1954; Chinol and Frank, 1966; Menascé, 1968).

Although many of the texts from the above three categories feature the word 'grammar' in their titles, they appear to be rather more akin to 'English language teaching coursebooks' than actual 'grammar books' in the modern sense of the term. Indeed, as will be argued below, none of the books in the above categories seem to possess all the generic features that have been shown to be associated with European university grammars of English.

2.1. *Italian university grammars of English?*

Despite devoting their main research and publication efforts to English literature, Italian anglicists did write a limited number of English language learning/teaching materials in the two decades following the Second World War. A sample of two such books will be analysed in more detail to show how their textual features compare with those of the genre of European university grammars and to ascertain to what extent they mirror 20th century developments in English grammaticography and linguistics.

Zanco and Caliumi's (1957) *Grammatica della Lingua Inglese* and Chinol's (1966) *Grammatica dell'Inglese Moderno* have both been categorized as 'textbooks aimed at an undifferentiated audience', which appears to have been the most prolific of the three categories identified above. The former was long adopted as a main coursebook in the BA degree in Foreign Languages and Literatures at Milan's *Università Commerciale Bocconi*, where both authors taught (cf. e.g. *Università "Luigi Bocconi", Vademecum dello studente Anno Accademico 1958-1959*). The latter enjoyed considerable commercial success over three

decades. It was published in its first edition in 1964; a second, slightly adapted edition came out in 1966 and a third and final edition was published in 1985, which is still in print.

A detailed content analysis of the paratextual and textual (descriptions, examples and practice exercises) materials has been carried out. Both texts have a similar macrostructure and organization: a short preface, an introductory section devoted to the International Phonetic Alphabet ('Pronunciation rules' follow the introductory section in Zanco and Caliumi's book, whereas a section on 'Elements of Phonetics' is featured after the appendices in Chinol's book), chapters (called 'lessons' in Zanco and Caliumi's book) with explanations, examples, exercises, and lexical lists, appendices and indexes. In addition, Zanco and Caliumi's text has a final section of 'translation passages' and a 60-page Italian-English, English-Italian dictionary.

The analysis of the paratexts of the two books shows that they adopt a different approach to the selection and organization of the subject matter from what is usually done by European university grammars of English. As mentioned above, while devoting the bulk to morphosyntax, both texts include – however succinct – sections on English phonetics. Lexis (in the form of new words, and including both single lexical units and multiword expressions) is also featured in each lesson/chapter. The sequencing of contents does not follow either an ascending or a descending directionality, but is carried out according to a 'simple-to-complex' (in terms of learning difficulty) approach («esposizione progressiva di regole», Zanco and Caliumi, 1957: 5), as is customary in language teaching textbooks. No information is, however, provided about the way the degree of difficulty of 'rules' was determined.

Table 1 shows the main contents of Zandvoort's *Handbook of English Grammar* and Chinol's *Grammatica dell'Inglese Moderno*. The ascending (word-to-sentence) directionality in the former book contrasts with the grammar external 'simple-to-complex' sequencing in Chinol's book. While the whole of Part V in Zandvoort's grammar is devoted to sentence structure, none of the chapter headings in Chinol (1966) refers to clauses and sentences.

Table 1. *Main contents of Zandvoort (1962) and Chinol (1966)*

ZANDVOORT (1962)	CHINOL (1966)p
PART I VERBS Introductory I Infinitive II Gerund and Present Participle III Past Participle – Passive Voice IV Present, Past, and Perfect Tenses V Auxiliaries VI Mood and Modality PART II NOUNS Introductory I Use of the Number Forms II Use of the Genitive III Use of the Definite Article	INTRODUZIONE: L'alfabeto fonetico internazionale CHAPTER ONE: Il nome e l'articolo CHAPTER TWO: Il presente indicativo di 'to be' CHAPTER THREE: Aggettivi e pronomi interrogativi CHAPTER FOUR: Aggettivi e pronomi possessivi CHAPTER FIVE: Il presente indicativo di 'to have'

<p>IV Use of the Indefinite Article</p> <p>PART III PRONOUNS</p> <p>I Personal Pronouns</p> <p>II Possessive Pronouns</p> <p>III Compound Personal Pronouns</p> <p>IV Demonstrative Pronouns</p> <p>V Interrogative Pronouns</p> <p>VI Relative Pronouns</p> <p>VI Indefinite Pronouns</p> <p>PART IV ADJECTIVES AND ADVERBS</p> <p>Introductory</p> <p>Comparison</p> <p>PART V SENTENCE STRUCTURE</p> <p>I The Simple Sentence</p> <p>II The Compound Sentence</p> <p>III Sentence Groups</p> <p>IV Additional Remarks on Conjunctions</p> <p>PART VI Order of Words</p> <p>Order of Words</p> <p>PART VII</p> <p>Concord</p> <p>PART VIII</p> <p>Conversion</p> <p>PART IX</p> <p>Word Formation</p> <p>Appendix</p>	<p>CHAPTER SIX: Il presente indicativo dei verbi</p> <p>CHAPTER SEVEN: Il presente indicativo dei verbi</p> <p>CHAPTER EIGHT: L'imperativo</p> <p>CHAPTER NINE: Il passato</p> <p>CHAPTER TEN: Numeri</p> <p>CHAPTER ELEVEN: Tempo e luogo</p> <p>CHAPTER TWELVE: Passato prossimo e trapassato prossimo</p> <p>CHAPTER THIRTEEN: Il futuro puro</p> <p>CHAPTER FOURTEEN: Il futuro intenzionale</p> <p>CHAPTER FIFTEEN: Comparazione degli aggettivi e degli avverbi</p> <p>CHAPTER SIXTEEN: Comparazione dei sostantivi</p> <p>CHAPTER SEVENTEEN: Il condizionale</p> <p>CHAPTER EIGHTEEN: Verbi composti</p> <p>CHAPTER NINETEEN: I pronomi relativi</p> <p>CHAPTER TWENTY: I pronomi relativi nei complementi indiretti</p> <p>CHAPTER TWENTY-ONE: I pronomi interrogativi</p> <p>CHAPTER TWENTY-TWO: I verbi difettivi</p> <p>CHAPTER TWENTY-THREE: I verbi difettivi</p> <p>CHAPTER TWENTY-FOUR: I verbi difettivi</p> <p>CHAPTER TWENTY-FIVE: I verbi difettivi</p> <p>CHAPTER TWENTY-SIX: Verbi semidifettivi</p> <p>CHAPTER TWENTY-SEVEN: Continuazione e durata</p> <p>CHAPTER TWENTY-EIGHT: Il genere dei nomi</p> <p>CHAPTER TWENTY-NINE: Il plurale dei nomi</p> <p>CHAPTER THIRTY: Nomi e aggettivi di nazionalità</p>
---	--

	CHAPTER THIRTY-ONE: Uso degli articoli CHAPTER THIRTY-TWO: ‘Some’ e ‘any’ CHAPTER THIRTY-THREE: Altri aggettivi e pronomi indefiniti, distributivi, quantitativi CHAPTER THIRTY-FOUR: Ancora il genitivo sassone CHAPTER THIRTY-FIVE: Pronomi e verbi riflessivi CHAPTER THIRTY-SIX: La forma passiva dei verbi CHAPTER THIRTY-SEVEN: Costruzioni gerundive e participiali CHAPTER THIRTY-EIGHT: Aggettivi e avverbi CHAPTER THIRTY-NINE. Verbi di percezione CHAPTER FORTY: Verbi attivo-passivi APPENDICE A, B, C ELEMENTI DI FONETICA
--	---

The way topics are identified is remarkably similar in Zanco and Caliumi’s and Chinol’s books. Topics mainly revolve around the traditional parts of speech (noun, article, verb, pronoun etc.), although semantic/notional categories are also used by Chinol (e.g. ‘Tempo e luogo’, ‘Continuazione e durata’). As the detailed contents list for the first lesson/chapter shows (cf. Table 2), aspects of different parts of speech are often presented together, starting from basic information about nouns and articles. In both books, the same part of speech may also be dealt with at two or more different stages. The gender and plural of nouns, for example, is introduced at the beginning and taken up and expanded in the second half of the books.

Table 2. *Contents of first lesson/ chapter in Zanco and Caliumi (1957) and Chinol (1966)*

ZANCO AND CALIUMI (1957)	CHINOL (1966)
Lezione prima – Vocabolario. Regole: I. L’articolo definito II. L’articolo indefinito III. L’aggettivo IV. Il plurale del nome V. Il genere del nome. Esercizio 1. Esercizio 2	Chapter One Il nome e l’articolo Il genere dei nomi; gli articoli; l’articolo determinativo; il plurale dei nomi; il presente indicativo di ‘to be’; i pronomi personali soggetto; l’aggettivo; uso degli articoli; soggetto sempre espresso; Espressioni con ‘to be’

The paratexts of the two Italian textbooks provide no information about the sources of the examples used to back up descriptions, nor are references supplied in the actual lessons/chapters. This is standard practice in language teaching textbooks, which traditionally rely on concocted examples. Zanco and Caliumi's text, however, does feature, as has been the norm in Italian language teaching materials for classical languages, a set of authentic passages for translation. Unlike university grammars of English, the two Italian books do not include bibliographical references or suggestions for further reading.

Despite not being very vocal about many aspects of the books' rationales, the paratextual material does supply us with some clues as to whether the books draw upon the English grammaticographical tradition or take account of 20th century developments in linguistics. Zanco and Caliumi (1957) highlight the pedagogical appeal of their book – clarity of exposition, step-by-step presentation of rules, large number of practice exercises, notably translation and dictation tasks, which represented the standard exam requirements for the practical language component in Italian degrees in Foreign Languages and Literatures up until not so many years ago, but make no reference to the grammaticographical tradition or any linguistic theory which may have played a role in the design and development of their book. The authors present their work as a 'practical grammar', pointing out that «esulano dal nostro compito sottigliezze teoriche, considerazioni erudite, dibattiti di problemi glottologici o linguistici, o altro» (Zanco and Caliumi, 1957: 5). By contrast, emphasis is placed on the need to focus on «lingua viva, quale essa è parlata e scritta oggi nei paesi anglosassoni» (Zanco and Caliumi, 1957: 5). As an innovative feature, the authors mention the use of IPA transcriptions for all the lexical items in the word lists in each lesson.

In the paratext of his book, Chinol too comes across as more of an applied linguist than a grammarian. The preface features a lengthy discussion of 'language teaching methods', in which the shortcomings of the 'traditional' (grammar-translation) and the 'direct' methods are illustrated and the advantages of the more recent (however not named as such) audiolingual method are highlighted:

Perciò i linguisti più autorevoli si trovano oggi d'accordo nell'affermare che l'insegnamento della grammatica non va abolito, bensì profondamente modificato. Si dovrà cioè insegnare a parlare, leggere e scrivere nella lingua straniera illustrandone i principi strutturali *dall'interno* (Chinol, 1966: 5).

What is presented as the main innovative feature of the book is the sets of structural patterns or 'frasi chiave' (cf. Table 3) exemplifying each of the topics dealt with in the chapters. These are meant to lead students to experience «uso vivo della lingua», by working on them «pensando e parlando in inglese, non in italiano» (Chinol, 1966: 5). In a conference presentation illustrating the rationale underpinning his *Grammatica dell'inglese moderno*, Chinol elaborates on the advantages of using 'frasi chiavi' as lead-ins to the explanation of grammatical points. The first advantage, as mentioned above, is that they enable students to experience English grammar 'from inside' without the mediation of Italian grammar:

Il punto di partenza non è più la domanda: come si traduce questo e quello, come si traduce 'ne' o 'che' o non so che altro. Il punto di partenza sono le strutture della lingua straniera (Chinol, 1965: 4).

Secondly, ‘frasi chiave’ shift students’ attention from single words to sentences - sets of words in specific contexts of use. Each structural pattern is meant to be used for oral repetition practice aimed at fostering memorization and is associated in the book with three types of exercises (substitution, transformation and sentence completion), including more ‘open-ended’ items (cf. Table 3), which are to be carried out first orally and only subsequently in writing. Connected to the ‘key sentences’ is also translation practice. Italian-English translation exercises are placed at the end of each chapter and are said to be meant more as ‘backtranslation’ activities testing students’ acquisition of the key structural patterns than as traditional translation tasks to be carried out using a dictionary.

Evidence of the author’s interest not just in present-day English but in *spoken* present-day English is provided by a quick perusal of the first chapters of the book. The contracted forms of the verb ‘to be’ are featured in the very first chapter, where the verb is introduced (cf. Table 2). In Zanco and Caliumi’s book, the full verb forms are first presented (in Lesson 2) but ‘contractions’ are not introduced until Lesson 5. According to Chinol (1965), this practice of delaying the presentation of contractions is evidence of the association that is routinely made between the written medium and a more formal register. Whatever is in the written form is automatically assumed to be an example of journalistic or literary prose. The author claims that, although conveyed in the written medium, examples and exercises in grammar books often mimic spoken language and hence should contain features of the spoken medium (such as contractions) from the very beginning.

Table 3. *Key sentences and exercises in Chinol (1966)*

KEY SENTENCES	EXERCISES
Frasi Chiave 74 Will you open the window, please? It’s stuffy in here. Would you mind opening the window? It’s stuffy in here. Will you light the fire, please? It’s cold in here. Would you mind lighting the fire? It’s cold in here.	a. Si ricopino le domande che seguono aggiungendovi, in luogo dei puntini, risposte pertinenti Aren’t you a teacher? b. Tradurre in inglese usando, ogniqualvolta sia possibile, le forme contratte Chi è quel signore? E’ il signor Smith.

It should be noted that although the term ‘structure’ is used several times by Chinol in the preface to his book, no reference is made to structural linguistics or any other linguistic theory and, as seen above, topics are mainly identified on the basis of a traditional part-of-speech categorization. However, unlike Zanco and Caliumi (1957), Chinol (1966: 6-7) mentions the main scholars who inspired the author, one of whom is a descriptive grammarian (Jespersen) and the rest are applied linguists (Palmer, Hornby, Stannard Allen, C.M. and V. Edmondson):

In un lavoro di questa natura i debiti verso altri autori sono troppi perché li si possa particolareggiatamente ricordare, ma sento doveroso fare almeno i

nomi di quelli che ho più spesso consultato, e cioè O. Jespersen, H. E. Palmer, A. S. Hornby, W. Stannard Allen, C.M. e V. Edmondson.

References to applied linguists are also made in the text of the conference presentation introducing the first edition of the book – M. West (Chinol, 1965: 8), A. S. Hornby (Chinol, 1965: 9), R. Lado and R. A. Close (Chinol, 1965: 10).

We have seen that a comparative/contrastive approach is a recurring feature of European English grammar teaching materials aimed at university students. This perspective, on the one hand, has an impact on content selection and, on the other, leads authors to foreground similarities and/or differences between English and the addressees' L1s in the actual presentation of the contents. With regard to this issue, Zanco and Caliumi's book seems to follow in the footsteps of Italian grammar-translation textbooks. Many aspects of English grammar are viewed and described through the lens of Italian grammatical categories. This is, for example, the case of 'preposizioni articolate', which are uncritically taken to be a grammatical phenomenon in English as it is in Italian: «In inglese le preposizioni articolate si formano con la preposizione semplice più l'articolo definito» (Zanco and Caliumi, 1957: 39). By way of comparison, it is useful to quote Chinol's description of the same topic: «In inglese, non esistono preposizioni articolate; le preposizioni, cioè, non si fondono mai con l'articolo, come avviene in italiano: *Sul tavolo* = *on the table*» (Chinol, 1966: 33).

This last quotation highlights what Chinol flags as one of the distinctive features of his book vis-à-vis previous English language teaching materials published in Italy – the presentation of English grammar on its own terms, eschewing what he calls «supina sottomissione alla grammatica italiana» (Chinol, 1965: 12). The mainstream approach of trying to fit English grammar within the straitjacket of Italian grammatical categories results, according to Chinol, in the fact that grammar comes across as much more 'complex' than it actually is (sic):

La grammatica inglese è infatti in sé stessa abbastanza semplice, ed è resa caotica da chi ne tratti partendo da una grammatica tanto più complessa e sostanzialmente diversa qual è quella italiana (Chinol, 1965: 4-5).

Chinol seems to take the tenets of Contrastive Analysis seriously and points out that Italian should be referred to mainly where there are aspects of contrast between the two languages as these are the main sources of mistakes. The following quotation shows how the fact that English is a 'non-prodrop' language, differently from Italian, is accounted for by referring to the different morphology of English-vis-à-vis Italian verbs:

I verbi inglesi, a differenza di quelli italiani, distinguono poco o punto le varie persone nella coniugazione, e senza un soggetto espresso spesso non se ne comprenderebbe né la persona né il numero (Chinol, 1966: 17).

It should, however, be pointed out that lapses from this principle do sometimes occur. For example, while the first two chapters devoted to 'defective verbs' focus respectively on the pairs *can/could* and *may/might*, the third chapter is organized around possible ways of translating 'dovere', as is shown in this quotation from the beginning of the chapter:

Il modo più comune di esprimere l'idea di 'dovere', nel senso di trovarsi nella necessità o di avere l'obbligo di fare qualcosa (devo andare a scuola, devo studiare, ecc.), è quello di ricorrere al verbo 'to have to' = 'aver da', 'dovere' (Chinol, 1966: 242).

The last aspect of the two Italian books that will be investigated is the extent to which they include 'reflective discourse'. As seen above, a feature that may tell apart a university grammar from a pedagogical grammar for non-specialists is a presentation of the subject matter that is not simply descriptive but at least in part explicative. To address this research question, an analysis of how grammatical elements expressing modality in English are presented in Zanco and Caliumi's and Chinol's books vis-à-vis Zandvoort's grammar has been carried out. The treatment of modality as a semantic-grammatical category is an innovative feature of Zandvoort's grammar. According to the Dutch grammarian, modality expresses the meaning of 'virtuality', hence it is used to refer to a "non-fact": «Modal (modality) [...] refers to grammatical expedients, such as the preterite of modality, to express non-fact, or at least a modification of fact» (Zandvoort, 1962: 342). The introduction of the concept of modality and the reflective discourse engaged in by the author with respect to this issue enable him to account for the semantic similarities of seemingly unrelated linguistic elements (the modal value of the past tense, which is shared by auxiliary and lexical verbs, and other modal uses of auxiliary verbs⁶).

Although the concept of modality is not featured in Jespersen's (1933) *Essentials of English Grammar* (one of Chinol's 'sources', as stated in the book's preface), the Danish linguist does mention «the preterit of imagination», and a connection is made with *could*, *might*, *would*, *should*, *ought* (e.g. *could* as «a weaker and different variety of the present *can*», Jespersen, 1933: 257; «in all other applications, *should* is a preterit of imagination», Jespersen, 1933: 285). In both Zanco and Caliumi's and Chinol's books, however, no references to modality have been found nor was an attempt made to introduce reflective discourse with regard to the modal past. Modal auxiliaries are named "defective verbs" and are presented as anomalous not only from a morphosyntactic but also from a semantic point of view⁷. The common semantic feature shared by the modal preterite of ordinary verbs and the preterite of 'defective verbs' is not highlighted. In all fairness, it should nonetheless be pointed out that Chinol (1966) does make more of an effort to engage in reflective discourse – most times, as in the quotation below, this is placed in footnotes:

Nelle frasi interrogative *got* si sente ancora più necessario che nelle affermative. La ragione è che in una frase come *has he got a pen?* si ha lo stesso ordine delle parole che, come vedremo, si ha nelle comuni domande formulate con i verbi non ausiliari: *Does he want a pen?* (v. O. Jespersen *Essentials of English Grammar*) (Chinol, 1966: 47).

⁶ «When the preterite of an auxiliary is used with purely modal function, it is called an AUXILIARY OF MODALITY. [...] An auxiliary of modality is not necessarily a preterite» (Zandvoort, 1962: 89).

⁷ «*Can* ha la forma del passato '*could*'. Il valore più comune di *could*, tuttavia, è quello di un condizionale presente (potrei, potresti, ecc.) o di un congiuntivo presente (potessi, potesse, ecc.)» (Chinol, 1966: 222).

3. CONCLUDING REMARKS

In this paper, an exploratory investigation into English language teaching materials written by Italian academics before 1980 was carried out. In particular, a restricted sample of two books published in the two decades following the end of the Second World War was scrutinized with a view to identifying to what extent they may be associated with the genre of European university grammars of English and, more generally, reflect 20th century developments in English grammaticography and linguistics. Although neither of the two books appears to possess the generic features that have been hypothesized to identify university grammars of English as a self-standing grammaticographical genre, a change from the ‘mainstream’ approach taken by Italian grammar-translation textbooks in the way English grammar is presented vis-à-vis Italian grammar can be detected in the more recent book. Chinol (1966) departs from the practice of imposing Italian grammatical categories on to English and adopts a contrastive approach whereby differences with Italian are highlighted as, following R. Lado and other American applied linguists of the time, these are viewed as sources of errors. It could be tentatively argued that in the period under consideration insights from applied linguistics filtered down to and were taken up by Italian anglicists earlier than grammaticographical or linguistic advances. The authors of both Italian books indeed appear to cast themselves in the role of applied linguists rather than that of descriptive grammarians. Grammar study is mainly viewed as a ‘practical’ endeavour (enabling the acquisition of translation skills, in Zanco and Caliumi’s book, or as a basis for the development of the four language skills, in Chinol’s book) rather than as fostering the addressees’ language awareness and language analysis skills. As illustrated above, vis-à-vis the many applied linguists mentioned as sources of inspiration, Chinol only refers to one descriptive linguist (Jespersen) and in particular his 1933 *Essentials of English Grammar*. This is in spite of the great strides made by grammaticography and linguistics between the 1930s and the 1960s. Further evidence of this is the fact that, although undoubtedly innovative from an applied, language-learning perspective (e. g. adoption of ‘key sentences’), Chinol’s book still rests upon traditional grammatical categories, with an almost exclusive focus placed on parts of speech and no grammar analysis beyond the word level.

The Italian academic context in the middle of the 20th century was perhaps not yet ready to produce local counterparts of university grammars like Zandvoort’s much praised and much imitated book. As analysed elsewhere (Nava, forthcoming), English language was not acknowledged as an academic discipline and research (as well as career advancements) in modern languages departments revolved around literary scholarship. The teaching of whatever aspect of English studies that did not pertain to literature was offloaded on to native or near-native speaking *lettori* (language instructors), who had little (if any) linguistic training. In addition, unlike many other European academic contexts where a good practical knowledge of English was a pre-requisite for applicants to English language and literature degrees, students who embarked on university-level English courses in Italy often only had a smattering of English at the outset of their degree programme.

REFERENCES

- Aarts F. (1987), "Dutch progress in English syntax: Zandvoort's handbook of English grammar", in Bunt G. H. V., Kooper, E. S., Mackenzie J. L. and Wilkinson D. R. M. (eds.), *One Hundred Years of English Studies in Dutch Universities*, Rodopi, Amsterdam, pp. 67-70.
- Anderwald L. (2016), *Language between Prescription and Description. Verbs and verb categories in nineteenth-century grammars of English*, Oxford University Press, Oxford.
- Chafe W. L. (1971), "Directionality and paraphrase", in *Language*, 47, 1, pp. 1-26.
- Chalker S. (1984), "Why can't someone write a nice, simple grammar?", in *ELT Journal*, 38, 2, 1, pp. 79-85.
- Chalker S. (1994), "Pedagogical grammar: Principles and problems", in Bygate M., Tonkyn A. and Williams E. (eds.), *Grammar and the Language Teacher*, Prentice Hall, Oxford, pp. 31-44.
- Chinol E. (1965), *Grammatica e Lingua Parlata nell'Insegnamento dell'Inglese*, Liguori, Napoli.
- Chinol E. (1966), *Grammatica dell'Inglese Moderno. Seconda edizione*, Liguori, Napoli.
- Chinol E. and T. Frank (1966), *English Life and Customs*, Liguori, Napoli.
- Deckerck R. (1991), *A Comprehensive Descriptive Grammar of English*, Kaitakusha, Tokyo.
- Depraetere I. and C. Langford (2012), *Advanced English Grammar. A linguistic approach*, Bloomsbury, London.
- Haas R. (2000), "European survey: parameters and patterns of development", in Engler B. and Haas R. (eds.), *European English Studies: Contributions towards the history of a discipline. Volume 2*, The English Association, Leicester, pp. 349-371.
- Izzo C. with Gentili V. (1967), *L'inglese del Nostro Secolo. Grammatica inglese*, D'Anna, Messina-Firenze.
- Jespersen O. (1933), *Essentials of English Grammar*, G. Allen and Unwin, London.
- Leitner G. (1984), "English grammaticology", in *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 23, pp. 199-215.
- Linn A. (2006), "English grammar writing", in Aarts B. and McMahon A. (eds.), *The Handbook of English Linguistics*, Blackwell, Oxford, pp. 72-92.
- Loonen P. (2000), "Netherlands", in Engler B. and Haas R. (eds.), *European English Studies: Contributions towards the history of a discipline*, The English Association, Leicester, pp. 89-102.
- Marenco F. (2000), "Italy", in Engler B. and Haas R. (eds.), *European English Studies: Contributions towards the history of a discipline*, The English Association, Leicester, pp. 53-68.
- Menascé E. (1964), *The Golden Road to English. Grammatica inglese per la scuola media*, Fabbri, Milano.
- Menascé E. (1968), *Dictation and Translation. Passages for Intermediate Students*, Cisalpino La Goliardica, Milano.
- Nava A. (2008), *Grammar by the Book. The passive in pedagogical grammars for EFL/ESL teachers*, LED Edizioni, Milano.
- Nava A. (2017), "Errors and learning/teaching English as a second/foreign language: an exercise in grammaticology", *Altre Modernità*, Special Issue, April, pp. 79-97.
- Nava A. (forthcoming), "English grammaticography for university students in Italy (1999-2011): pedagogical grammars or pedagogical presentations of linguistic theories?"

- Palmer H. E. (1924), *A Grammar of Spoken English on a Strictly Phonetic Basis*, W. Heffer, London.
- Pellandra C. (2004), *Le Radici del Nostro Mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistici*, CIRSIL, Bologna.
- Prat Zagrebelsky M. T. (1991), “Keynote Address. The study of English language in Italian universities: a personal review”, in Prat Zagrebelsky M. T. (ed.), *The Study of English Language in Italian Universities*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 3-28.
- Ragazzini G. (1964), *My English. Corso di lingua inglese*, Zanichelli, Bologna.
- San Vicente F. (2017), “Note sullo sviluppo attuale della storiografia per le seconde lingue”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XLVI, 2, pp. 183-192.
- Sisto A. (1954), *Raccolta di Temi di Versione Inglese, assegnati per le prove scritte agli studenti del corso di lingue e letterature straniere e delle Facoltà di Economia e commercio, Magistero e Scienze politiche dell’Università di Bari, con aggiunta dei brani prescelti per la prova di dettato al 1 e 2 corso di lingue*, Tipografia F. Milillo, Bari.
- Swiggers P. (2014), “La gramaticografía de la lengua española, desde una perspectiva de la lingüística general: Bernard Pottier y la descripción gramatical del español”, in San Vicente F., Lourdes de Hériz A. and Pérez Vázquez M. (eds.), *Perfiles para la Historia y Crítica de la Gramática del Español en Italia: siglos XIX y XX. Confluencia y cruces de tradiciones gramaticográficas*, Bononia University Press, Bologna, pp. 263-278.
- Università “Luigi Bocconi”, *Vademecum dello studente Anno Accademico 1958-1959*, Cisalpino-La Goliardica, Milano.
- Zanco A. and Caliumi G. (1957), *Grammatica della Lingua Inglese*, Cisalpino-La Goliardica, Milano.
- Zandvoort R. (1945), *A Handbook of English Grammar*, Wolters, Groningen.
- Zandvoort R. (1949), *Grammaire Descriptive de l’Anglais Contemporain*, IAC, Lyon.
- Zandvoort R. (1962), *A Handbook of English Grammar*, Longmans Green, London.

I PRIMI PASSI DELL'ISPANISMO LINGUISTICO NELL'UNIVERSITÀ DI TORINO: LA FACOLTÀ DI ECONOMIA E COMMERCIO E I SUOI ANTECEDENTI

*Elisabetta Paltrinieri*¹

1. INTRODUZIONE

Torino è stata storicamente – per motivi geografici, politici e socio-economici – una città connotata da una forte influenza francese. Scarsa è invece la conoscenza dei legami che l'hanno unita e la collegano alla realtà spagnola, manifestatisi fin dai tempi in cui divenne capitale del Ducato di Savoia. Poco note sono, per esempio, l'unione, nella seconda metà del XVI secolo, del Duca di Savoia con Micaela Catalina, figlia del potente Filippo II, re di Spagna, o le relazioni storiche e politico-istituzionali tra le due realtà insieme a quelle frutto delle iniziative dei cittadini torinesi e di organismi privati. Non bisogna dimenticare, infatti, che queste hanno permesso la creazione di monumenti (per esempio, quello a Emanuele Filiberto in Piazza San Carlo, il Castello di Mirafiori, la consacrazione a San Lorenzo della chiesa di Piazza Castello), di associazioni internazionali quali l'ARCSAL², e di centri di cultura, come il “Circolo filologico”³, a partire dai quali si è sviluppato l'insegnamento istituzionale dello spagnolo nelle scuole, nei licei e all'Università.

Oggi lo studio dello spagnolo ha assunto una rilevanza fondamentale nell'area torinese scalzando, perlomeno come interesse manifestato, lo storico radicamento del francese – e anche il tedesco – sia nel settore scolastico sia in quello universitario⁴. La sempre maggior richiesta di questo insegnamento da parte degli studenti nelle

¹ Università degli Studi di Torino.

² “Associazione per le Relazioni Culturali con la Spagna, il Portogallo e l'America latina”, fondata da Giovanni Maria Bertini nel febbraio del 1946 e ramificatasi in numerose città italiane (Bologna, Venezia, Napoli, Milano, Chiavari, Bari, Messina) con la sede torinese che fungeva da collegamento (Cfr. Soria, G., “I ‘Quaderni Ibero Americani’, la rivista dei premi Nobel da settant'anni un crocevia dell'ispanismo internazionale”, in ID., *Alberti, Asturias, Guillén, Neruda, Menéndez Pidal, Saramago. Cartas inéditas a Quaderni Ibero Americani*, Edizioni Nuova Cultura, Roma, 2015, p. 18).

³ “Società promotrice dello studio e dell'insegnamento delle lingue straniere viventi”, il cui modello, introdotto a Torino nel 1868, venne immediatamente replicato a Firenze, Genova, Ancona, Alessandria, Livorno, Roma e Napoli (Cfr. Banti, A.M., *Storia della borghesia italiana: l'età liberale*, Donzelli, Roma, 1996, p. 189).

⁴ A Torino gli Istituti superiori in cui si insegna lo spagnolo sono insufficienti. Gli ultimi dati disponibili offerti dal MIUR – relativi al numero di iscritti diversificati per lingua nella provincia di Torino nella scuola secondaria di II grado - e dalla Regione Piemonte - scuola secondaria di I grado – non costituiscono in realtà una mappatura della richiesta che sarebbe molto più alta per quanto concerne la lingua spagnola e sicuramente inferiore, oggi, per la lingua francese che però è storicamente radicata nelle scuole torinesi.

secondarie superiori ha anche motivato la nascita di due sezioni internazionali in due licei torinesi (Regina Margherita e Umberto I) con la finalità di supplire all'ancor esiguo numero di cattedre di spagnolo⁵.

A livello universitario la lingua spagnola è seconda soltanto all'inglese: nel solo Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne le matricole che indicano come lingua di studio lo spagnolo variano tra le 800 e le 1000 all'anno (dal 2010 ad oggi) senza calcolare gli studenti che, in anni successivi al primo, cambiano piano carriera e scelgono lo spagnolo.

Risulta quindi opportuno indagare con rigore scientifico la nascita e l'evoluzione dell'interesse per l'ispanismo nella società torinese nelle sue varie sfaccettature. Di tale ricerca, questo contributo sulle prime testimonianze relative all'insegnamento della lingua spagnola in ambito universitario e, in particolare, in quella che diventerà la Facoltà di Economia e Commercio, vuole essere un inizio.

I dati che si forniscono sono il risultato della consultazione degli Annuari dell'Università (AU), digitalizzati e disponibili on line all'indirizzo <https://omeka.unito.it/omeka/collections/show/1> – anche se vi sono alcune lacune – che coprono l'arco temporale dal 1876 al 1970 per quanto concerne le Facoltà universitarie. Siccome, però, Economia non diventa Facoltà universitaria fino al 1935, tutta la parte anteriore a quell'anno non vi è compresa. Pertanto, si sono dovuti consultare nell'Archivio storico dell'Università i lunghi verbali delle Adunanze del Consiglio Accademico (AC) per verificare i nomi dei professori che tenevano la disciplina anteriormente e, per alcuni anni – 1918-1922 –, anche quelli dei Consigli di Amministrazione (CA). Si sono anche sfogliati i fascicoli personali dei docenti, conservati a partire dagli anni '20 del '900, ma non i registri delle lezioni, presenti a partire dal 1934-1935⁶, né le guide dei corsi perché al momento non è stato possibile reperirle.

Infine, bisogna sottolineare che, sebbene a Torino l'insegnamento universitario della lingua spagnola incominci soltanto nei primi anni del novecento in quella che diventerà in seguito la Facoltà di Economia e Commercio, nel 1800 l'Ateneo torinese offriva già corsi di sanscrito, di francese, di inglese, di arabo e di persiano⁷.

⁵ I centri di istruzione in cui si insegna lo spagnolo all'interno dei programmi ufficiali del Ministero dell'Istruzione pubblica italiana a Torino sono in totale 24: D. Berti, Einstein, Europa Unita, F. Albert, Regina Margherita, T. D'Oria, 25 Aprile, E. Majorana, Erasmo da Rotterdam, I. Tecn. Turismo Martinetti, ITC G. Sommeiller, O. Romero, Rosa Luxemburg, Russel-Moro, Santorre di Santarosa, Norberto Bobbio, Gioberti, A. Monti, C. Cattaneo, G. Bruno, G. Segrè, N. Copernico, P. Martinetti, Umberto I (dati forniti dalla *Consejería de Educación* di Roma nel 2016). A questi sono da aggiungere, relativi anche alla prima cintura: Piero Gobetti, Carlo Levi, IC Istituto Comprensivo Borgo San Pietro Moncalieri, Istituto comprensivo Nichelino 2, Scuola Media Statale G. Leopardi, I.I.S. "C.I. Giulio", Sella Aalto, I.C. di Volpiano, I.C. di Nole, Scuola Media Statale 66 Martiri, Scuola Media Statale Nieve Matteotti, Scuola Media Manzoni, IIS P. Calamandrei, I.C. La Loggia, Istituto comprensivo statale "Cosola", Istituto comprensivo "Dasso" di Chivasso, Istituto comprensivo di Druento, I.C. Torino II - Plesso Parini - Scuola Primaria e l'Istituto Sociale di Torino.

⁶ Prima del 1920 le informazioni sui docenti possono essere reperite sui verbali degli organi accademici conservati fin dall'istituzione della "Regia Scuola Superiore di Studi applicati al Commercio".

⁷ Il sanscrito è insegnato da Flechia a partire dall'a.a. 1876-77; il francese da Pic a partire dal 1877-78; l'inglese da Stevens dal 1878-79; l'arabo da Valerga dal 1879-80 e da Morkos a partire dal 1888-89; il persiano da Pizzi, il quale vince la cattedra nel 1888, ma prima era già incaricato dell'insegnamento; e tra gli insegnamenti prettamente letterari, Muller insegna Letteratura tedesca dall'a.a. 1876-77.

2. L'UNIVERSITÀ COMMERCIALE E LA REGIA SCUOLA SUPERIORE DI STUDI APPLICATI AL COMMERCIO

Il 1 dicembre del 1902, nell'ambito del Museo Industriale e con 26 iscritti contro gli 80 della Bocconi, inizia i suoi corsi l'«Università Commerciale di Torino» nella quale si insegnano già tre lingue: francese, tedesco e inglese⁸.

In effetti, all'inizio del '900 Torino ha superato la lunga fase di stagnazione seguita al trasferimento della capitale e i privati sono tornati ad investire nei settori industriali avanzati⁹. Segnale di questo rinnovato interesse per l'economia è l'istituzione, nel 1906, della «Regia Scuola Superiore di Studi applicati al Commercio» i cui corsi, inizialmente, hanno una durata di 3 anni¹⁰. La novità relativa alle lingue straniere risiede nella loro obbligatorietà sancita con decreto dell'1/10/1906. Tuttavia, se per il francese, l'inglese e il tedesco vengono immediatamente istituiti i corsi, sebbene con incarichi provvisori per non ritardare l'inizio delle lezioni¹¹, lo spagnolo viene inserito come lingua a scelta e non è attivato in questo primo anno accademico. Nel verbale del Comitato esecutivo del 2 novembre 1906 si stabilisce infatti che «saranno obbligatori il francese, e una delle lingue inglese o tedesca, a cominciare dal 1° anno di corso, e che dovrà diventare obbligatoria la lingua spagnuola negli anni successivi [...]»¹².

Nell'a.a. 1907-1908 si procede pertanto a incaricare un professore dell'insegnamento dello spagnolo e viene scelto Lucillo (Lucio) Ambruzzi il quale, definito «nuovo collega»¹³ nell'AC del 10/11/1907¹⁴, rimarrà in carica fino all'a. a. 1949-1950 passando così attraverso le numerose riforme di quel periodo e i vari cambiamenti sperimentati da questo ramo universitario. Nato a Venezia nel 1863, Ambruzzi studia a Padova nelle «Scuole Tecniche e Normali» per poi recarsi in Uruguay dove insegna Lingua italiana nella «Scuola Italiana delle Società Riunite» di Montevideo di cui è anche direttore dal 1892 al 1895. In seguito, rinuncia all'incarico per aprire, sempre nella stessa città, il «Collegio-convitto Dante Alighieri» e dirigere la rivista *Ausonia*. Questo suo soggiorno in Uruguay è fondamentale per la concezione che avrà dello spagnolo e del suo insegnamento, mai circoscritti alla sola Penisola, bensì aperti anche a fonti americane, come quella di Bello, in modo da proporre già una visione panispanica della lingua. È stato membro dell'ARCSAL, scrivendo anche sui *Quaderni Ibero-Americani*, e corrispondente della *Academia de Letras* di Montevideo e di Buenos Aires e della *Real Academia Española*. Viceconsole dell'Argentina, redattore di *L'Italia al Plata*, e

⁸ Allio R., «Torino 1906. Una Scuola per la città che cambia», in *I primi cento anni della Facoltà di Economia di Torino (1906-2006)*, L'artistica di Savigliano, Savigliano, 2008, p. 24.

⁹ Per quanto concerne il nostro ambito, è utile ricordare che la Cinzano e l'Olivetti hanno sostenuto l'ARCSAL (cfr. Soria G., *op. cit.*, p. 19) e che la fusione di due Istituti Superiori – la «Scuola di Applicazione per Ingegneri», istituita dalla legge Casati del 1859, e il «Museo Industriale»(1862) – dà origine al Politecnico di Torino.

¹⁰ I primi laureati sono infatti del 19 e 20 ottobre del 1909.

¹¹ Insegnano, rispettivamente, l'inglese, Plumpton; il tedesco, Schwarz; e il francese, Toldo, tutti retribuiti con 600 lire annue, come l'assistente di computisteria e ragioneria (Cfr. AC 2/11/1906).

¹² p. 14 (4649/1185).

¹³ AC 10/11/1907, p. 57.

¹⁴ In una lettera del Ministero dell'Economia Nazionale, Corte dei Conti (29 marzo 1928) conservata nel fascicolo personale di Ambruzzi (Archivio storico dell'Università di Torino Prot. 1888) del 20 marzo 1928 si afferma tuttavia che «Il suddetto insegnante dal 1 novembre 1908 fino al 31 ottobre 1922 ha prestato servizio, senza interruzione, in qualità di incaricato a tempo indeterminato» e che «fu nominato straordinario stabile con R.R. 3 febbraio 1924 a decorrere dal 1 novembre 1922».

corrispondente de *La Stampa* e di numerose testate italiane, sudamericane e spagnole, scrive, nel 1931, la *Grammatica spagnola*¹⁵ e, nel 1948-1949, il *Nuovo Dizionario di spagnolo-italiano italiano-spagnolo*¹⁶ al quale lavora per quindici anni. Recensito da Gili Gaya nel 1953 sul n. XXXVII della *Revista de Filología Española*, questo da dizionario è stato «per molto tempo un insostituibile strumento di lavoro»¹⁷ come dimostra il fatto che, dopo la sua morte, avvenuta a Torino nel 1952, è stato aggiornato dalla moglie Vera e nel 2000 è arrivato alla sua settima edizione. I contributi relativi all'insegnamento/ apprendimento della lingua spagnola del primo docente dell'Ateneo torinese, pertanto, abbracciano più di mezzo secolo, convertendolo in uno dei più rilevanti esponenti dell'ispanismo in Italia della prima metà del Novecento.

Tornando alla “Regia Scuola Superiore di Studi Applicati al Commercio”, sempre nel 1907 e contrariamente all'anno precedente, si decide che la lingua tedesca e quella inglese, le cui ore di lezione vengono ridotte il 4 aprile 1907, non possano essere seguite contemporaneamente. Invece, è possibile frequentare i corsi di spagnolo, lingua che, tuttavia, continua ad essere facoltativa e inserita come annualità unica al III anno di corso. È interessante constatare che nella Scuola esistono già degli accordi con altri Stati – che possiamo definire “Erasmus ante litteram” –, avviati dal professore di inglese, Plumpton, e approvati dal Ministero, grazie ai quali gli studenti che si recano all'estero per studio sono esenti dal pagamento delle tasse nelle Università convenzionate e, al rientro, si vedono riconosciuti gli esami sostenuti.

Per quanto concerne lo spagnolo, Ambruzzi continua il suo insegnamento poiché nei verbali viene citato il suo discorso di apertura del corso del 1908, *La diffusione della Lingua Castigliana. Discorso d'apertura del Corso di Lingua Spagnuola presso la Regia Scuola Superiore di Studi applicati al Commercio in Torino*¹⁸, in cui evidenzia la relazione tra l'insegnamento dello spagnolo e il commercio così come aveva fatto nella prefazione alla sua *Grammatica spagnola*. In seguito, convocato per l'Adunanza del 26 aprile 1909, egli fa istanza perché la lingua spagnola non sia più limitata al 3° anno poiché, sottolinea, un anno di studio è troppo poco per trarne profitto, proposta che rinnova anche il 18 novembre dello stesso anno¹⁹ chiedendo che questa lingua diventi materia di studio fin dal 2° anno di corso.

I primi esami di lingua spagnola si tengono nella sessione estiva del 1909 con un primo appello per il 3° anno il 18 giugno alle ore 15.00 e un secondo il 29 giugno alle ore 8.00²⁰. La commissione è formata dai professori di lingue: oltre ad Ambruzzi, vi fanno infatti parte Toldo e Spinelli. Dai verbali risulta che molto più difficile è invece la scelta dei commissari per gli esami di laurea, soprattutto per quanto riguarda le lingue straniere: della prima e della seconda commissione, formata da quattro professori, fa parte anche Ambruzzi il quale, nel novembre del 1909, lamenta la deficienza degli studenti nella conversazione delle lingue durante l'esame di laurea²¹.

Le lingue straniere sono ancora motivo di discussione nei verbali del Consiglio Accademico degli anni 1910-1912 tanto che viene nominata una commissione con il

¹⁵ SEI, Torino.

¹⁶ Paravia, Torino.

¹⁷ Soria G., *op. cit.*, p. 15, nota 6.

¹⁸ Stab. Tip. Nazionale, Torino, 1909. Ci proponiamo di esaminarne il contenuto più approfonditamente quanto prima.

¹⁹ AC 18/11/1909.

²⁰ Cfr. AC 28/5/1909, p. 91.

²¹ Dopo l'intervento di Ambruzzi, Toldo chiede due ore aggiuntive di francese al III anno e Schwarz provvedimenti contro la scarsa frequenza alle lezioni.

compito di proporre i mezzi più adatti a meglio provvedere al loro insegnamento. Il verbale del 22 febbraio 1910 riporta che, dopo breve discussione, vengono approvate tutte le proposte formulate, ossia:

- a) insegnamento delle lingue essenzialmente pratico;
- b) aumento delle ore settimanali di lezione;
- c) esercitazioni di scritture e di conversazioni;
- d) nelle Commissioni annuali degli esami intervenga un Commissario non insegnante di lingue;
- d) che la prova di conoscenza di lingue di cui all'art. 12 del D.M. 20 aprile 1907, sia data prima dell'esame generale di laurea da una speciale Commissione;
- f) sia fatta facoltà ai laureandi di sostenere all'esame di laurea in una o più lingue straniere la discussione delle loro tesi o sotto tesi, e di tale prova sia fatta menzione speciale nel diploma di laurea²².

Per l'incarico dell'insegnamento di lingua spagnola per l'anno 1910-1911 viene riconfermato Ambruzzi²³ e tale lingua, il 12 luglio dello stesso anno, diventa obbligatoria a partire dal secondo anno di corso²⁴. Inoltre, con una circolare si riconosce la ragionevolezza delle proposte formulate, a proposito degli esami di lingua, dalla commissione formata dai professori di lingue della Scuola sebbene li si spinga a concretare delle risposte definitive²⁵. In tal senso, Toldo ritiene necessarie delle prove scritte nel corso dell'anno accademico e sottolinea l'importanza della disposizione che obbliga lo studente ad una prova di conoscenza di lingue prima degli esami di laurea, nella quale il candidato «deve dimostrare di essere in grado di tenere una modesta conversazione in lingua estera e di sapere tradurre a prima vista dall'italiano ed in italiano brani di prosa e lettere commerciali»²⁶. Il Ministero, però, non accoglie la proposta di far dimostrare al candidato la perfetta conoscenza di una lingua straniera nell'esame generale di laurea²⁷.

Ciò nonostante, il verbale del 28 marzo 1911 riferisce che il Consiglio Superiore per l'Insegnamento agrario, industriale e commerciale – da cui dipende la Regia Scuola - ha accolto quasi integralmente le proposte relative allo studio e agli esami di lingua.

Infine, il 18 maggio del 1912, il direttore della Scuola comunica ancora le seguenti disposizioni che la commissione composta dai professori Ambruzzi, Schwarz, Spinelli e Toldo ha dettate per gli esami scritti di Lingue moderne istituiti con recente ordinanza ministeriale:

1. Le prove scritte consisteranno o in una versione dall'italiano od in un componimento nella lingua straniera di carattere commerciale od economico.
2. Durante le prove scritte è consentito l'uso soltanto del vocabolario. Sono concesse ore quattro per lo svolgimento della prova scritta.

²² AC 22/02/1910, pp. 142-143.

²³ AC 9/5/1910, p.152.

²⁴ AC 12/7/1910, p. 158. Ambruzzi, però, non è presente.

²⁵ AC 25/11/1910, p. 179.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Ibidem*.

3. Non è ammesso il compenso tra i voti delle prove scritte ed orali. I candidati saranno tenuti a ripetere soltanto la prova scritta od orale in cui siano caduti.
4. Gli esercizi scritti fatti in classe durante l'anno scolastico potranno essere considerati quali elementi integrativi del giudizio finale²⁸.

3. IL REGIO ISTITUTO SUPERIORE DI STUDI COMMERCIALI - TORINO

Nell'adunanza del 19 novembre 1913 viene letta la lettera ministeriale con cui si notifica il cambiamento di denominazione della "Regia Scuola Superiore di Studi Applicati al Commercio" in "Regio Istituto Superiore di Studi Commerciali - Torino"²⁹. Sempre nello stesso anno assistiamo al pareggiamento della Scuola per cui i suoi professori vengono equiparati a quelli universitari³⁰. Il 26 maggio del 1914 si decide per le materie propedeutiche, tra le quali rientrano le lingue. Tuttavia, se per l'inglese, il francese e il tedesco si stabilisce che il primo anno sia propedeutico al secondo e il secondo al terzo, per lo spagnolo – anche se si afferma che è misura adottata solo per l'anno in corso –, i primi due anni sono comuni e propedeutici al terzo³¹. Si evince pertanto che ormai lo spagnolo viene studiato fin dal primo anno di corso e che le ripetute richieste di Ambruzzi sono state accettate. D'altronde, l'anno successivo, ossia il 27 febbraio 1915, tali decisioni vengono corroborate da una nota del Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio relativa all'interpretazione degli Articoli 109 e 112 del "Regolamento per gli esami di lingue moderne" in cui si afferma quanto segue:

Il Consiglio per l'Istruzione Industriale e Commerciale nella seduta del 13 gennaio corrente anno, preoccupato dei gravissimi inconvenienti che derivano agli Istituti Superiori di Commercio dalla attuale facoltà negli studenti di rimandare all'ultimo anno di corso, persino tutte le prove (orali e scritte) relative agli esami di lingue moderne, ha proposto che, agli effetti dell' art. 112 del vigente Regolamento, gli insegnamenti delle lingue moderne del 1° corso dei R.R. Istituti Superiori di Studi Commerciali, siano considerati come propedeutici agli insegnamenti di lingue del 2° corso, e quelli del 2° corso come propedeutici agli insegnamenti di lingua del 3° corso, e che i rispettivi esami debbano essere superati in distinte sessioni³².

²⁸ Cfr. AC18/05/1912, p. 38.

²⁹ Cfr. AC 19/11/1913, p. 82.

³⁰ Cfr. Pavanelli, G., "Dalla Scuola Superiore di Studi Applicati al Commercio alla Facoltà di Economia", in *I primi cento anni della Facoltà di Economia di Torino (1906-2006)*, cit., p. 42. Cfr. la Legge 20 marzo 1913, n. 268: "Ordinamento degli Istituti superiori di istruzione commerciale" e il R.D. 1 agosto 1913 "Regolamento generale degli Istituti superiori di commercio", dopo una lettera inviata al Ministero dalla Scuola datata 25 novembre 1910.

³¹ Cfr. AC 26/05/1914, p. 143. Nel verbale del 21 gennaio 1915 si legge anche che, con il bilancio del 1915, «il Ministero ha provveduto alla compilazione dei Decreti di stabilità, che furono già rimessi ai titolari, degli insegnanti di lingue spagnuola e tedesca, proff. Ambruzzi e Schwarz» (p. 204). Infine, che per l'acquisto di libri vengono concesse a spagnolo 100 lire come a francese e a tedesco, mentre a inglese 200 (AC 19/02/1915).

³² AC 25/03/1915, p. 218. Tuttavia, il Consiglio Accademico dell'Istituto, malgrado quanto avesse deciso in precedenza, cerca di rimandare tale norma altrimenti gli studenti iscritti non possono laurearsi in tempo (Cfr. Consiglio Accademico. Verbali delle Adunanze. Anni 1913-1915).

Nel maggio del 1915 si sospendono i corsi per via della guerra³³: d'altronde, anche la sessione estiva degli esami è andata deserta poiché gli studenti sono stati chiamati sotto le armi. In seguito, il primo riferimento alle lingue si trova nel verbale del 19 maggio 1916 in cui si stabiliscono, sempre per gli esami di lingua, i seguenti criteri:

1. Le prove scritte non possono avere una durata superiore alle 4 ore;
2. È concesso il dizionario per il 1 e per il 2 corso, ma non per il 3;
3. La non osservanza di queste norme comporta l'annullamento dell'esame;
4. Per le prove scritte vengono fissati i seguenti temi:
 - a) 1 corso: dettato e traduzione.
 - b) 2 corso: lettere commerciali su schema.
 - c) 3 corso: traduzione dall'italiano di lettere commerciali e redazione della risposta in lingua straniera³⁴.

Infine, si afferma anche che «Circa l'insegnamento delle lingue moderne la Commissione è del parere che debba essere il Consiglio accademico a determinare i criteri a cui devono uniformarsi i programmi relativi»³⁵. Così, nel 1917, per le due prove di lingua si decide che gli studenti, per essere promossi, debbano ottenere una votazione di almeno 18/30 come media degli scritti e non meno di 18/30 negli orali.

Quest'irrigidimento delle norme relative agli esami di lingue straniere sembra dovuto alla scarsa considerazione che già allora avevano gli insegnamenti di tali materie, considerate corollario agli altri corsi: gli stessi professori si lamentano ripetutamente che le lezioni di lingua sono poco frequentate e che il livello degli studenti è molto basso. Pertanto, non bisogna stupirsi della decisione, il 3 maggio del 1918, del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione di non riconoscere alle lauree dell'Istituto il valore di titolo di ammissione agli esami di abilitazione per le lingue straniere³⁶.

Per gli anni dal 1919 al 1922 i dati che forniremo sono relativi ai verbali del Consiglio di Amministrazione³⁷. Da questi risulta che gli insegnamenti di lingua continuano ad essere considerati accessori come dimostra il verbale del 24 maggio del 1922 in cui si decide addirittura di separare, per la laurea, la media degli esami ritenuti fondamentali da quella delle lingue³⁸ e, poco dopo, si stabilisce anche di rendere obbligatorie soltanto due lingue invece di tre³⁹.

Con il R.D. del 16/08/1922 i professori dei Regi Istituti Superiori possono avere diritto agli aumenti dello stipendio iniziale (4° comma dell'art. 3): tra questi figura anche Ambruzzi, il quale viene incaricato dell'insegnamento della Lingua spagnola a decorrere dal 1-XI-1908 con il Real Decreto del 20 ottobre 1908. In tal modo, egli termina il

³³ Annuario 1917-1918 del "Regio Istituto Superiore di Studi Commerciali".

³⁴ Verbale dell'Adunanza della Commissione per gli Esami di Lingue Moderne del 19 maggio 1916, p. 70 (Consiglio Accademico. Verbali delle Adunanze. Anni 1916-1919).

³⁵ Cfr. Verbali Adunanze di maggio 2016, pp.70-71, in cui si avvisa inoltre che il CdA ha proposto l'istituzione di un corso di lingua russa (6 ore alla settimana) nei locali concessi all'Istituto Italo-Russo la sera. Rispetto all'insegnamento delle lingue, sono da rilevare anche i corsi di lingua rumena e di conversazioni italo-rumene attivati nel 1919-1920.

³⁶ Cfr. AC 25/06/1918, p. 198.

³⁷ Verbali delle Adunanze anni 1918-1924 (coll. 4655-1191). Non erano disponibili i verbali delle adunanze del Consiglio Accademico, ma mi riservo di esaminarli in seguito.

³⁸ CA 22/05/1922, punto 6, p. 16.

³⁹ CA 14/11/1922, p. 54.

primo quinquennio il 1 gennaio 1912, il secondo il 1 gennaio 1917 e il terzo il 1 gennaio 1922. Nel verbale del 14 novembre 1922 si legge infatti:

I professori, che si trovano in condizione di usufruire della disposizione del comma 1 dell'art. 8 sono: AMBRUZZI Lucillo e SCHWARZ Giacomo soprariferti, i quali, come risulta dalla nota antecedente, erano in servizio al 1 gennaio 1913, ed hanno continuato senza interruzione in tale incarico⁴⁰.

Tuttavia, se, da una parte, il Ministero ha promosso i professori dell'Istituto al rango di professori universitari, dall'altra, continua a ritenere secondari gli insegnamenti delle lingue, in particolare dello spagnolo e del francese. Infatti «con lettera 21. XI. 1922, ha deliberato che possono essere ammessi all'esame di laurea anche quegli studenti che abbiano sostenuto tutti gli esami speciali, salvo uno di Lingue che non siano Tedesco o Inglese»⁴¹.

Questo provvedimento viene lungamente discusso nelle adunanze poiché le lingue non rientrano più tra le materie fondamentali nonché si rigetta l'obbligatorietà del francese. Inoltre, il Ministero ha deciso che il concorso per l'incarico dell'insegnamento di una Lingua straniera è bandito per titoli. Nel dibattito che segue, il prof. Spinelli ritiene che il cap. 3 del n. 23 progr. del Regolamento debba essere modificato come segue: «la Commissione giudicatrice, quando lo creda opportuno, ha facoltà di sottoporre i concorrenti o parte di essi a una prova orale o scritta per sperimentare la cultura specifica in base alle norme (ed al programma) di insegnamento di cui all'art. e l'attitudine didattica»⁴². L'Istituto pertanto deve anche modificare la dicitura "cultura generale" che compariva nel suo regolamento poiché – si dice – «il Consiglio Superiore ritenne che la modifica avrebbe potuto far sorgere dubbi sul carattere meramente strumentale che deve aver l'insegnamento delle Lingue nei nostri Istituti»⁴³. La discussione si conclude ribadendo l'autonomia degli Istituti e della didattica dei docenti e richiedendo il passaggio degli Istituti Superiori di Studi Commerciali sotto il Ministero della Pubblica Istruzione.

L'anno successivo viene attivato il IV corso, ma si decide anche che gli studenti possono essere ammessi agli esami generali di laurea con la conoscenza di due sole lingue, una delle quali deve essere il tedesco o l'inglese⁴⁴. Le lingue sono comunque studiate dal primo anno di corso fino al terzo compreso e si introduce la firma di frequenza obbligatoria per sanare la scarsa assiduità degli studenti a questa tipologia di corsi.

Il 17 dicembre del 1923, infine, si visiona il R.D. 18/11/23 n. 2547 per il quale i professori incaricati di lingue obbligatorie (art. 9 della legge 20.03.1913, n. 268) degli Istituti Superiori possono ottenere il trattamento economico e giuridico spettante ai professori straordinari purché abbiano prestato servizio senza interruzioni dall'1.1.1913 fino alla data di pubblicazione del R.D.L. 16 agosto 1922 e a condizione che il Consiglio Accademico dell'Istituto abbia espresso parere favorevole sulla loro attività didattica e

⁴⁰ CA 14/11/1922, p. 56.

⁴¹ Cfr. CA 8-10/12/1922, p. 64.

⁴² *Idem*, p. 66.

⁴³ Cfr. CA 23/12/1922, p. 85.

⁴⁴ Pertanto gli studenti dovevano scegliere, come prima lingua, il tedesco o l'inglese, e come seconda lingua, lo spagnolo o il francese. A settembre del 1923 l'Istituto si abbona anche ad alcune riviste straniere tra le quali *El Mercurio* (Cfr. CA 27/09/1923, p.143).

scientifici⁴⁵: Ambruzzi e Schwarz presentano domanda al Ministero, ma questo, con lettera 16 gennaio, accoglie soltanto la richiesta di Ambruzzi⁴⁶.

4. REGIO ISTITUTO SUPERIORE DI SCIENZE ECONOMICHE E COMMERCIALI

Nello stesso anno il “Regio Istituto Superiore di Studi Commerciali” diventa “Regio Istituto Superiore di Scienze Economiche e Commerciali” e, nel 1927, passa finalmente alle dipendenze del Ministero della Pubblica Istruzione⁴⁷.

Dal verbale del 30 aprile 1924 si evince che Ambruzzi fa parte del Consiglio Accademico. Infatti, è stato promosso a straordinario di Lingua spagnola nell’Istituto con R.D. 9 febbraio 1924, ai sensi e per effetto del R.D. 18/11/1923 n°. 2547. Pertanto, a partire da quest’anno non deve più essere riconfermato nell’incarico.

5. FACOLTÀ DI ECONOMIA E COMMERCIO

Nel 1935 l’Istituto entra a far parte dell’Università: ha quindi la denominazione e la struttura di Facoltà⁴⁸. Lo Statuto approvato con Regio Decreto del 1 ottobre 1936-XIV, n. 2151, all’ art. 27 recita:

La durata del corso degli studi per la Laurea in Economia e Commercio è di quattro anni.

È titolo di ammissione il diploma di maturità classica o di maturità scientifica, di abilitazione per i provenienti dagli istituti tecnici commerciali, industriali, agrari, nautici e per geometri⁴⁹.

Nella Facoltà tornano ad essere insegnamenti fondamentali anche le lingue che vengono studiate per tre anni: gli studenti possono tuttavia scegliere tra il francese o lo spagnolo e l’inglese o il tedesco. Alla fine del triennio per ciascuna lingua sono previste una prova scritta e una orale.

L’ art. 30 del Regolamento stabilisce anche che:

Negli esami di lingue non può essere ammesso alla prova orale chi non abbia ottenuto la sufficienza in quella scritta; lo studente che, ammesso alla prova orale, cada in questa deve ripetere pure quella scritta. L’esame orale deve seguire quello scritto nella stessa sessione⁵⁰.

⁴⁵ Cfr. CA 17/12/1923, p. 156.

⁴⁶ Cfr. CA 08/02/1924, p. 170.

⁴⁷ Cfr. G. Pavanelli, “Dalla Scuola Superiore di Studi Applicati al Commercio alla Facoltà di Economia”, *cit.*, p. 50.

⁴⁸ Cfr. R.D. 27 ottobre 1935, n. 2124, “Aggregazione del R. Istituto Superiore di Scienze economiche e commerciali di Torino alla Regia Università della detta sede, come Facoltà di Scienze economiche e commerciali”. Economia darà origine alla SAA a partire dal 1974 (Cfr. *idem*, pp. 56-57).

⁴⁹ *Annuario della Regia Università di Torino – 1935-36 – XIV e 1936-37 – XV*, Villarboito, Torino, p. 158.

⁵⁰ *Annuario della Regia Università di Torino, cit.*, p. 160.

L'insegnamento della Lingua spagnola nella nuova Facoltà, per gli anni accademici dal 1935-1936 al 1940-1941, viene tenuto da Giovanni Maria Bertini, in seguito ordinario a Magistero⁵¹. Questi, però, come risulta dal verbale del Consiglio di Facoltà del 23/10/1941-XIX, alla voce "Provvedimenti per l'insegnamento della lingua spagnola", nell'autunno del 1941 comunica di non poter più accettare l'incarico. Si delibera quindi di affidarlo nuovamente a Ambruzzi, il quale, anche se già pensionato⁵², se ne fa carico, per i corsi del I, II e III anno, dal 1941-1942 al 1949-1950, come si è detto. Infine, è da sottolineare il fatto che nel 1948-1949 alla Facoltà di Economia ci sono già lettori di francese e di inglese, ma non di spagnolo.

Dal 1950-1951 al 1965-1966 compreso, l'insegnamento della Lingua spagnola presso questa Facoltà viene affidato a Pierina Moletta, la quale è autrice di una grammatica spagnola e di una grammatica italiana⁵³. La Moletta propone per tutti gli anni in cui è stata incaricata dei corsi di Lingua spagnola lo stesso programma, che si riporta a continuazione:

I Corso – Grammatica (fonetica, ortografia, morfologia) – Elementi di sintassi – Nomenclatura sui principali argomenti della vita comune – Esercizi di versione dall'italiano in spagnolo e viceversa, dettato, lettura.

II Corso – Nomenclatura e corrispondenza commerciale – Conversazioni in lingua spagnola su elementi di diritto commerciale (Commercio – Commercianti – Registri – Compra Vendita – Trasporto merci e documenti relativi) – Lettura, versione e riassunti orali di brani di autori e di un'opera (Benito Pérez Galdós: *Trafalgar*).

III Corso – Cultura spagnola: elementi di storia e geografia (specialmente economica) – Breve storia del commercio spagnolo – Conversazioni su elementi di diritto commerciale e su argomenti di economia sociale: situazioni anormali nel commercio (sospensione di pagamento: fallimento) – Documenti di cambio, credito – I banchi – Camera di commercio – Ufficio del Registro – Borse – Stanze di compensazione – Depositi – Scuole economiche – Diritto e forme di associazione – Libera concorrenza; monopoli – Libero cambio; protezionismo – Lettura; dettato; traduzioni.

⁵¹ Si legge nel verbale: Bertini Giovanni Maria nato 18-11-1900 prima ammissione in ruolo: 1-12-1939. Nomina a ordinario: 1-12-1942; anzianità nel grado attuale: 1-12-1951. Della carriera di Bertini si parlerà approfonditamente nel lavoro dedicato alla Facoltà di Magistero che sta portando a termine la Prof.ssa Bermejo.

⁵² «Nonostante il Prof. Ambruzzi sia in pensione, la designazione viene fatta in mancanza di altro professore al quale la Facoltà potesse affidare l'insegnamento e in attesa che il Ministero definisca la posizione giuridica del Prof. Ambruzzi, nel quadro delle vigenti disposizioni» (AC 23/10/1941-XIX", p. 26).

⁵³ P. Moletta (1955), *Grammatica della Lingua Spagnola, con esercizi e letture e con applicazione delle recenti modificazioni ortografiche*, Ed. Petrini, Torino; - (1935), *Gramática de la Lengua Italiana, con ejercicios y lecturas* (Colaboración de F. López Noriega), Libreria Castells, Barcelona. P. Moletta è nata il 31/10/1901 e arriva alla Facoltà di Economia, come professore incaricato, nel 1950-1951, da Bologna dove insegnava nel liceo-ginnasio classico statale Galvani. Ha insegnato lingua spagnola anche presso la Scuola media "Giacosa" di Torino. Muore il 10/02/1967 (Cfr. Fascicolo personale del prof. P.M. Archivio Storico dell'Università di Torino).

Infine, dal 1966-1967 al 1969-1970 è incaricato dei corsi di Lingua spagnola Paolo Pignata, traduttore di opere di Galdós, Cela, Unamuno e Ana María Matute⁵⁴.

Da questi dati relativi alla nascita di quella che diventerà la Facoltà di Economia e Commercio dell'Università di Torino, si evince che in questo indirizzo universitario fin dall'inizio le lingue, e quindi anche lo spagnolo, sono insegnate con finalità prettamente strumentale. D'altronde, questa scelta viene già chiaramente indicata nel verbale del Consiglio Accademico della "Regia Scuola Superiore di Studi applicati al Commercio" del 10 gennaio 1908: «da coltura letteraria non è certamente nelle finalità precipue della Scuola»⁵⁵.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allio R. (2008), "Torino 1906. Una Scuola per la città che cambia", in *I primi cento anni della Facoltà di Economia di Torino (1906-2006)*, L'artistica di Savigliano, Savigliano.
- Ambruzzi L. (1909), *La diffusione della Lingua Castigliana. Discorso d'apertura del Corso di Lingua Spagnuola presso la Regia Scuola Superiore di Studi applicati al Commercio in Torino*, Stab. Tip. Nazionale, Torino.
- Ambruzzi L. (1931), *Grammatica spagnola*, SEI, Torino.
- Ambruzzi L. (1948-49), *Nuovo Dizionario di spagnolo-italiano italiano-spagnolo*, Paravia, Torino.
- Annuari dell'Università di Torino: <https://omeka.unito.it/omeka/collections/show/1>.
- Banti A. M. (1996), *Storia della borghesia italiana: l'età liberale*, Donzelli, Roma.
- Moletta P. (1935), *Gramática de la Lengua Italiana, con ejercicios y lecturas* (Colaboración de F. López Noriega), Políglota, Barcelona.
- Moletta P. (1955), *Grammatica della Lingua Spagnola, con esercizi e letture e con applicazione delle recenti modificazioni ortografiche*, Petrini, Torino.
- Pavanelli G. (2008), "Dalla Scuola Superiore di Studi Applicati al Commercio alla Facoltà di Economia", in *I primi cento anni della Facoltà di Economia di Torino (1906-2006)*, L'artistica di Savigliano, Savigliano.
- Soria G. (2015), "I 'Quaderni Ibero Americani', la rivista dei premi Nobel da settant'anni un crocevia dell'ispanismo internazionale", in ID., *Alberti, Asturias, Guillén, Neruda, Menéndez Pidal, Saramago. Cartas inéditas a Quaderni Ibero Americani*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.
- Verbali delle Adunanze dei Consigli Accademici (1906-1919 e 1923-1950: "Regia Scuola Superiore di Studi applicati al Commercio" - "Facoltà di Economia e Commercio")* (Archivio Storico dell'Università di Torino).

⁵⁴ Pérez Galdós, B. (1982), *Misericordia* (introduzione di Paolo Pignata; traduzione di Camillo Berra), UTET, Torino; (1991) TEA, Milano; Unamuno, M. de (1993), *San Manuel Bueno, martire* (a cura di Paolo Pignata), Tranchida, Milano; Matute, A. M. (1961), *Festa al Nordovest*, Einaudi, Torino. Pignata nasce l'11 febbraio 1932 e cessa dall'incarico per volontarie dimissioni il 1° novembre 1983. Insegna come incaricato dal 1966-67 e viene stabilizzato dal 1973-74. Ha insegnato anche presso la Scuola media statale Nazario Sauro di Torino (Cfr. fascicolo personale del professore P.P. - Archivio Storico dell'Università di Torino).

⁵⁵ AC 10/01/1908, p. 38.

Verbali dei Consigli di Amministrazione (1918-1922: “Regio Istituto Superiore di Studi Commerciali - Torino”) (Archivio Storico dell’Università di Torino).

GLI INIZI DELL'INSEGNAMENTO DEL RUSSO ALLA "STATALE" DI MILANO

*Laila Paracchini*¹

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo intende evidenziare le principali linee di sviluppo legate agli inizi dell'insegnamento del russo presso l'Università degli Studi di Milano (di seguito denominata Statale). Da un lato si tratteggerà la storia relativa alla creazione della prima cattedra della disciplina nell'ateneo lombardo considerando, nello specifico, la realtà accademica milanese dell'epoca con riferimento al mondo slavo, sullo sfondo dell'interesse per gli studi slavistici in ambito italiano; d'altro lato ci si focalizzerà sul processo di insegnamento proprio della lingua, sui metodi applicati e sui principi che allora ne erano all'origine. Questo basandosi sia sulla testimonianza diretta di uno dei primi russisti laureatisi alla Statale, il professor Fausto Malcovati, che ringrazio per l'intervista concessami, sia sui manuali allora adottati o, comunque, più diffusi.

L'analisi permetterà di evidenziare il ruolo affidato all'epoca all'apprendimento della lingua, importante più in quanto strumento per avvicinarsi direttamente alle fonti della letteratura e della cultura, che non come semplice mezzo di comunicazione.

2. L'INGRESSO DEL RUSSO ALLA STATALE SULLA SCENA ACCADEMICA MILANESE, I PERSONAGGI E L'ORGANIZZAZIONE

Sulla scena accademica milanese già nel periodo precedente il secondo conflitto mondiale era evidente un particolare interesse per l'Europa dell'est all'interno del quale, con il passare del tempo, prese sempre più corpo una specifica attenzione per il mondo slavo. Come ricorda Sante Graciotti (2009) parlando sia del rapporto di Padre Agostino Gemelli² con l'Europa orientale, sia del lavoro da questi svolto per promuovere gli studi di ambito slavistico, nell'anno accademico 1941-42 venne istituito presso la Cattolica di Milano il corso di Filologia slava³ che si inseriva nel più ampio gruppo di insegnamenti legati alle lingue e alle culture dei paesi dell'Est Europa⁴. Per Gemelli il mondo slavo fu «oggetto di un disegno programmatico» e la slavistica venne «progettata dall'Università,

¹ Università degli Studi di Milano.

² Fondatore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore da qui in poi denominata Cattolica.

³ Questo fu attivo fino al 1943 per poi riprendere in epoca post-bellica.

⁴ Presso l'Università Cattolica dal 1932 era attivo un dottorato di ungherese al quale era seguito quello di romeno dall'anno accademico 1934-35 e quelli di croato e albanese negli anni del secondo conflitto mondiale. Cfr. Graciotti, 2009: 410, 411.

partendo dal niente (o da quello che tale era considerato), e realizzata con tutti i mezzi accademici, politici e finanziari che l'Università le metteva a disposizione» (ivi: 407).

Sempre con riferimento a Gemelli e al suo interesse per quel mondo, Graciotti puntualizza:

Per quanto riguarda l'Europa era sua chiara convinzione che essa non potesse fare a meno dell'Est europeo, in particolare non potesse ignorare il ruolo crescente del mondo slavo, e limitarsi a predisporre difese per fronteggiare l'incombente pericolo bolscevico, ma dovesse affrontare il compito di capire tutto quel mondo, e preparare con esso rapporti di reciproca comprensione e di reciproca interferenza completiva. Non è senza significato che proprio mentre infuriava la seconda guerra mondiale egli istituiva una cattedra, sia pure volante, di Filologia slava, affidandola ai servizi del colto domenicano Veselý. Ma fu soprattutto dopo la guerra che quel compito gli sembrò impellente; ed egli mise in piano, ad assolverlo, una struttura di ricerca stabile che avrebbe dovuto essere non solo una cattedra, ma un centro studi dedicato a tutto il mondo slavo, indagato possibilmente in tutti i suoi aspetti... (ivi: 438)

Sebbene un vero e proprio centro di studi slavi, così come era nell'idea di Gemelli, non si realizzò (ivi: 439), egli sostenne sempre la ricerca e la divulgazione della cultura dei paesi di quell'area e in tale opera un ruolo fondamentale ebbe lo stesso Graciotti.

Dopo la laurea in Lettere a cui seguì un intenso periodo di studi in ambito slavo (sia a Roma, sotto la guida di Giovanni Maver, sia all'estero, in Jugoslavia e in Polonia), nel 1964 egli divenne titolare della cattedra di Filologia slava presso l'Università Cattolica di Milano e, rimanendo fedele al progetto del Gemelli, istituì i lettori di serbo-croato e di polacco e le esercitazioni di Linguistica slava. Nel 1966 vide la luce il corso di Lingua e letteratura russa, nato dal già esistente lettore di Nina Kauchtschischwili (ivi: 436). Oltre a ciò, egli contribuì alla nascita e allo sviluppo della biblioteca dell'Università Cattolica dedicata al mondo slavo, favorendo in primo luogo un'importante collaborazione tra quest'ultima e quella Jagellonica di Cracovia, oltre che quelle sovietiche di Mosca e di Leningrado⁵.

Quanto avveniva alla Cattolica si inseriva nel vivace panorama culturale che durante il secolo scorso vide in Italia lo sviluppo di una slavistica propria sia grazie alla diffusione all'interno delle principali università di insegnamenti legati alle lingue e alle culture dei paesi dell'Europa orientale, sia attraverso un'intensa attività editoriale.

Nel clima di ampio interesse per la sfera slava, la russistica fece il suo ingresso alla Statale di Milano sul finire degli anni Cinquanta. Ciò avvenne grazie all'opera di due

⁵ «Una delle più grandi novità di quegli anni fu l'apertura del fronte biblioteconomico-librario sull'Unione Sovietica, resa possibile dall'enorme bisogno che avevano le grandi biblioteche russe di forniture bibliografiche antiquarie e correnti dall'Occidente e dalla presenza in Cattolica di una buona organizzazione del Fondo doppioni e del perfetto funzionamento dell'Ufficio scambi. Fu allora che l'Università Cattolica diventò per le due massime Biblioteche della Russia, la Saltykov-Ščedrin di Leningrado e la Gosudarstvennaja (la Nazionale) di Mosca una fornitrice privilegiata di pubblicazioni soprattutto antiquarie, in cambio delle quali noi ottenemmo, scegliendo dai cataloghi dei loro doppioni, edizioni di opere antiche altrimenti introvabili, di fondamentali opere di consultazione come il Dizionario Biografico Russo, di preziosissime collezioni di riviste, come l'otto-novecentesco "Žurnal Ministerstva Narodnogo Prosvěščenija" (rivista del Ministero della Pubblica Istruzione), che la Cattolica, probabilmente unica in Italia, dovrebbe possedere nella quasi completezza» (Graciotti, 2009: 437).

illustri slavisti della cosiddetta prima generazione, Eridano Bazzarelli e Bruno Meriggi. Attraverso i loro studi essi diedero un contributo indiscusso alla divulgazione di questa disciplina.

Bazzarelli, che ebbe «la fortuna di conoscere dei russi e di incominciare a balbettare il russo, di leggere qualcosa, fin da ... undici o dodici anni» (Bazzarelli, 1994: 5), già da ragazzo curioso amante delle opere di Tolstoj, Dostoevskij e Turgenev, ma anche della letteratura sovietica, nel 1947, dopo gli anni della deportazione a Mauthausen e Gusen II dove conobbe molti prigionieri russi, si laureò in Lettere all'Università degli Studi di Milano. Durante gli studi accademici ebbe grandi maestri: il latinista Luigi Castiglioni, il filologo romano Antonio Viscardi e il glottologo Vittore Pisani con il quale approfondì il greco, la storia del latino e delle lingue non latine dell'Italia antica, studiò il sanscrito, ma, soprattutto, si accostò alla comparatistica indoeuropea e, in particolare, a quella slava. Con Pisani Bazzarelli discusse la sua tesi di laurea dedicata alla ricostruzione storica della declinazione slava (ivi: 5, 6).

Il richiamo che la poesia russa esercitava su di lui lo portò ben presto ad entrare in contatto con alcuni dei padri della slavistica italiana (Giovanni Maver, Ettore Lo Gatto e Leone Pacini Savoj). Per citare le sue stesse parole, essi gli furono «maestri e amici» e ognuno di loro gli diede «qualcosa del suo sapere, dei suoi metodi e, più ancora, del suo amore per la poesia» (ivi: 6).

Nel presente saggio non ci soffermeremo in modo specifico sull'attività di ognuno di questi studiosi⁶. Sottolineiamo solo che, sia operando in ambito accademico, sia attraverso un vigoroso lavoro nella sfera editoriale⁷, essi diffusero quel clima di ampiezza di interessi e di pluralità di competenze che ha caratterizzato la slavistica italiana fin dai suoi albori.

Allo stesso modo dei suoi maestri operò anche Bazzarelli non solo con riferimento alla letteratura russa (in particolare alla poesia), ma anche continuando le proprie ricerche nella sfera più prettamente linguistica, senza mai tralasciare la storia della lingua e basandosi sempre sulla lettura attenta dei testi (ivi: 8). In questo, sicuramente, di grande importanza furono anche i suoi studi sullo strutturalismo e sulla semiotica, la sua profonda conoscenza delle opere di J. M. Lotman e di V. V. Vinogradov che egli contribuì a diffondere in ambito italiano.

Come scrive Rita Giuliani, gli studiosi di *cose slave* dell'epoca erano «slavisti completi» (Giuliani, 2012: 222), cioè, al contempo, filologi slavi nel senso più ampio del termine, fini conoscitori di diverse epoche delle letterature slave (da quella antica fino, passando per i classici, a quella a loro contemporanea i cui scrittori, spesso, conoscevano personalmente e con i quali corrispondevano⁸), storici della letteratura e del teatro, critici letterari e sensibili traduttori che, in più casi, contribuirono a far conoscere in Italia non solo i classici, ma anche autori del proprio tempo⁹.

⁶ Rispetto alla questione rimandiamo ai molti lavori scritti nel corso di vari decenni: cfr., ad esempio, Picchio, 1962; D'Amelia, 1987; Garzaniti, 2006; Brandist, 2012; Giuliani, 2012.

⁷ Si ricorda a tal proposito il loro contributo per la nascita e lo sviluppo delle riviste *Russia. Rivista di letteratura, arte, storia*, *L'Europa Orientale*, *Rivista di Letterature slave* (fondate, rispettivamente, nel 1920, 1921 e 1926 ad opera di Lo Gatto), *Ricerche Slavistiche* (fondata da Maver nel 1952). Si vedano Garzaniti, 2006 e Giuliani, 2012. In ambito editoriale di grande importanza fu anche la casa editrice Slavia fondata a Torino nel 1926 dai coniugi A. Polledro e R. Gutman. Sulla sua storia e sulla sua attività si vedano Cazzola, 1979; Adamo, 2000; Béghin, 2009.

⁸ Cfr. Garzaniti, 2006: 103.

⁹ Cfr. Giuliani, 2012.

In questo clima di assoluta vivacità intellettuale, dunque, alla fine della prima metà del secolo scorso vennero istituiti alla Statale di Milano gli insegnamenti prima di Lingua e letteratura russa affidato a Bazzarelli e poi di Filologia slava ricoperto da Bruno Meriggi. Tra le grandi lingue europee il russo fu una delle ultime a fare il proprio ingresso nell'ateneo lombardo e, inizialmente, il corso di Lingua e letteratura russa costituì un insegnamento facoltativo, non curricolare, afferente alla facoltà di Lettere e filosofia. Sebbene ciò non permettesse ancora di laurearsi con un percorso di studi interamente improntato su base russistica, la nascita del corso rappresentò il primo importante passo per la creazione di tale possibilità che si sarebbe concretizzata di lì a pochi anni: in breve tempo, così come già succedeva per la maggior parte delle altre lingue e letterature europee, divenne possibile laurearsi con un percorso che prevedeva la quadriennale della lingua e della letteratura russa.

Uno dei primi russisti che completò il proprio corso di studi alla Statale di Milano avendo optato per questa scelta fu Fausto Malcovati¹⁰. Allievo di Bazzarelli e, in seguito, suo successore sulla cattedra di Lingua e letteratura russa, dopo la laurea cominciò a collaborare con lui come assistente volontario. Di ritorno in Italia da un semestre di studi organizzato nell'inverno 1964-65 dall'associazione Italia-URSS nell'allora Leningrado, presso la Leningradskij Gosudarstvennyj Universitet¹¹, si iscrisse, per il russo, al corso di perfezionamento in Lingue e letterature straniere della Statale. Ottenne poi un dottorato di lingua russa presso l'Università di Pavia dove, all'epoca, non era ancora attivo l'insegnamento di letteratura. A questo seguì la nomina ad assistente ordinario per il corso di Lingua e letteratura russa nell'ateneo milanese, l'associazione a Pavia e, infine, la nomina a professore ordinario.

Profondo conoscitore della letteratura russa, rispetto a cui ha curato l'edizione italiana di molti classici e scritto saggi e monografie dedicate ad alcuni dei principali scrittori dell'Ottocento, studioso di V. I. Ivanov¹² e V. J. Brjusov e grande esperto di teatro russo dell'Ottocento e del Novecento¹³, egli ricoprì la carica di professore ordinario presso l'università di Bari dal 1986 al 1990 e, in seguito, alla Statale di Milano dove fu anche direttore dell'Istituto di Slavistica.

Grazie ad un'intervista che mi ha rilasciato per la stesura di questo contributo, mi è stato possibile raccogliere preziose informazioni sugli insegnamenti legati all'ambito slavistico dell'ateneo milanese immediatamente dopo la loro istituzione e negli anni a venire e, soprattutto, chiarire i fondamenti teorici e pratici che stavano alla base dell'apprendimento della lingua russa.

Gli studi della sfera slavistica attivi presso la Statale di Milano erano all'epoca concentrati nei due corsi sopra menzionati, quello di Filologia slava e quello di Lingua e

¹⁰ I precedenti russisti della Statale di Milano che si sarebbero poi occupati di diversi aspetti legati alla cultura russa erano laureati in Lettere e filosofia. Citiamo, ad esempio, Giovanni Buttafava, uno dei massimi esperti di cinema sovietico, critico cinematografico amico di registi come Michalkov. Egli si occupò, oltre che di cinema, anche di letteratura russa della quale tradusse diversi classici.

¹¹ Università Statale di Leningrado.

¹² Del poeta simbolista, del suo approfondimento teorico, dello studio della sua opera che non può «essere compresa al di fuori di una complessiva dinamica filosofica e del particolare ambiente politico-sociale in cui matura» (Malcovati, a.a. 1972-1973: 3) egli si occupò già nella propria tesi di perfezionamento *Vjačeslav Ivanov: Un capitolo di storia della cultura russa del primi del '900*, discussa alla Statale di Milano e lì conservata.

¹³ Rimandiamo a tal proposito ai suoi lavori non solo su A. P. Čechov, ma anche su K. S. Stanislavskij, E. B. Vachtangov, V. E. Mejerchol'd.

letteratura russa. Le lezioni di lingua erano gestite da un unico lettore (inizialmente da Ebe Perego, poi da Ljudmila Pletnëva) che lavorava con tutti e quattro gli anni di corso.

Il numero degli studenti era ridotto: fino a metà degli anni Sessanta il russo poteva considerarsi una lingua *di nicchia* con all'incirca quattro o cinque iscritti al primo anno. A partire dagli anni Settanta, con la crescita degli scambi culturali, questa cifra cominciò ad aumentare lentamente (verso metà/fine anni Settanta al primo anno si potevano contare una trentina di iscritti circa), anche se la spinta fondamentale verso la disciplina ci fu soltanto con la perestrojka. In quel periodo, mediaticamente, la Russia divenne un qualcosa di curioso, di nuovo, di diverso, un mondo esotico da scoprire. Di colpo per molti si trasformò in un paese interessante¹⁴.

A differenza di quanto avviene oggi, fino all'immediato post perestrojka lo studio del russo non aveva, di solito, specifiche finalità lavorative; esso dipendeva principalmente da interessi culturali, letterari e filologici.

Oltre che grazie ai corsi menzionati, a partire all'incirca dalla metà degli anni Settanta gli studenti potevano approfondire la propria conoscenza del mondo russo anche concordando con i docenti di diverse discipline i rispettivi programmi d'esame in modo che fossero focalizzati sulla sfera russo/sovietica: ad esempio, all'interno dei corsi di storia dell'arte e di storia della musica ci si poteva concentrare sulla storia dell'arte russa o della musica russa.

È chiaro come nell'ambito del percorso formativo offerto la lingua non potesse essere considerata solo uno strumento di comunicazione potenzialmente utile in questa o in quella situazione pratica.

Sebbene non si possano negare riferimenti alla lingua viva, soprattutto nei primi anni di corso, quando, allora come adesso, era indispensabile basarsi su lessico e strutture semplici, il suo apprendimento attento e ragionato doveva fornire la chiave necessaria per comprendere il mondo russo grazie alla possibilità di avvicinarsi alle fonti originali della letteratura e, in generale, della cultura. Questo supportato anche dall'analisi della storia delle correnti di pensiero che le avevano caratterizzate e sulla cui base si erano sviluppate. È chiaro che nel processo di acquisizione del russo come sistema elemento imprescindibile era la filologia alla quale il suo insegnamento era strettamente legato.

3. I MANUALI

L'analisi dei manuali allora usati conferma l'approccio sopra menzionato. Se da un lato vi era la *Grammatica russa* di Nina Potapova (1957), d'altro lato essa era supportata e integrata dalla *Grammatica della lingua russa* di Ettore Lo Gatto (1950).

Le lezioni della prima erano strutturate partendo sempre da testi adeguati al livello di conoscenza della lingua, presentati con difficoltà crescente e corredati da un dizionario che proponeva la traduzione in italiano del nuovo lessico contenuto nella lettura affrontata. A questa parte seguiva una breve spiegazione grammaticale delle strutture

¹⁴ L'incremento del numero di studenti interessati alla lingua russa iniziato negli anni post perestrojka è stato caratterizzato da una crescita costante fino ad arrivare, dopo il 2010, a superare i quattrocento studenti (considerando i corsi di laurea triennale e magistrale sia in Lingue e letterature straniere, sia in Mediazione linguistica e culturale). Inoltre, i dati relativi agli esami di lingua russa sostenuti alla Statale mostrano come nel 2015 si sia verificato un ulteriore incremento.

<http://www.unimi.it/ateneo/datistat/1429.htm> (ultima consultazione 29.10.2017).

incontrate e una serie di esercizi basati su completamento, sostituzione, risposte a domande, traduzione. Il manuale permetteva senz'altro di acquisire le basilari competenze comunicative, ma, affrontando a volte più argomenti grammaticali nella medesima lezione e presentandoli secondo una sequenza spezzettata e non sempre chiara, esso appariva non sufficiente per trasmettere nella loro completezza la struttura e il funzionamento della lingua necessari per affrontare il testo letterario. Questo, nonostante i testi letterari fossero presenti sia come materiale di lavoro proposto all'inizio delle singole lezioni (a partire circa dalla metà del corso), sia nell'antologia di brani scelti posta in appendice.

Probabilmente per supplire all'aspetto descritto, a questo manuale era accostata la grammatica di Ettore Lo Gatto, del tutto differente nei principi e nell'impostazione. Già nella prefazione al suo lavoro l'autore stesso precisava quanto segue:

Il sempre crescente interesse anche in Italia, come in tutti i paesi occidentali, per la Russia, la sua vita, i suoi problemi, prima e dopo della rivoluzione, in seguito alla quale la Russia è diventata una delle repubbliche dell'URSS (Unione delle repubbliche socialiste sovietiche), questo interesse, com'era naturale attendersi, ha avuto come conseguenza pure un crescente interesse per la lingua russa, strumento senza del quale non è possibile giungere in modo effettivo a quella conoscenza della vita del popolo russo che ne giustifichi poi la valutazione su fonti immediate, siano esse di vita quotidiana pratica, oppure di vita spirituale non contingente (soprattutto nella letteratura e nelle scienze). [...] In considerazione appunto di questo accresciuto e crescente interesse, a corollario delle opere da me finora dedicate alla storia, alla letteratura, all'arte e in generale alla vita spirituale russa, mi è sembrato che non fosse da noi in Italia di troppo una nuova grammatica russa, fondata sui miei molti anni di esperienza negli studi russi e in particolare nell'insegnamento universitario che, come i miei studenti ben sanno, è stato da me sempre concepito e impartito sulla base della loro conoscenza diretta dei testi (Lo Gatto, 1950: III).

Da quanto espresso emergeva l'importanza della lingua come strumento per avvicinare direttamente le fonti. Lo Gatto sottolineava come il manuale servisse non per sviluppare la conversazione in russo¹⁵, bensì per fornire la struttura della lingua e un lessico che aiutasse nella comprensione dei testi di lettura, tratti prevalentemente da autori classici. Si trattava di uno strumento basato sul metodo grammaticale-traduttologico, il cui valore è senza dubbio innegabile per un corretto uso della lingua, ma non per sviluppare le competenze comunicative.

Era da subito evidente, quindi, rispetto al manuale della Potapova la differenza di impianto del lavoro.

Se Potapova apriva la propria grammatica con alcune succinte nozioni di fonetica russa, per poi passare direttamente alle lezioni vere e proprie organizzate come sopra descritto, Lo Gatto presentava, invece, un breve ma molto dettagliato excursus sulla storia della lingua russa, dalla divisione delle lingue slave fino allo stato della lingua all'epoca di Puškin, passando attraverso l'opera di Cirillo e Metodio, i legami tra il russo

¹⁵ A tal proposito egli stesso affermava: «i pochi saggi di conversazione da me aggiunti ad alcune lezioni hanno il solo fine di dare allo studioso i primi elementi della conversazione che del resto gli si arricchiranno spontaneamente, se egli avrà fatti gli esercizi e letti i testi» (Lo Gatto, 1950: IV).

moderno e lo slavo ecclesiastico, l'influenza di Pietro il Grande sullo sviluppo della lingua, le riforme apportate da Lomonosov, Karamzin, Žukovskij. Sottolineava, inoltre, le particolarità del russo dei classici come, ad esempio, Lermontov e Gogol'.

Gli argomenti linguistici trattati nel manuale erano presentati nell'ordine tradizionale solitamente applicato nelle grammatiche teoriche. Partendo dalla descrizione dettagliata delle lettere dell'alfabeto, della loro divisione e pronuncia, del passaggio dalle vocali dure a quelle dolci, delle regole di accentuazione e di rotazione vocalica e consonantica, egli affrontava tutta la morfologia del russo: analizzava la declinazione del sostantivo, dei diversi tipi di pronomi e dell'aggettivo, l'uso del verbo essere e le specificità della forma di possesso, i numerali, le preposizioni, le congiunzioni, gli avverbi; dedicava una parte cospicua del proprio lavoro allo studio del verbo, alle particolarità dell'aspetto verbale al presente, passato e futuro, ai participi.

Le lezioni si aprivano con la spiegazione grammaticale del tema trattato, come detto, affrontato secondo un orientamento linguistico-filologico che evidenziava anche eventuali particolarità o eccezioni. Lo Gatto stesso dichiarava di aver scelto come forma espositiva quella «che ad un'esposizione teorico-scientifica si conviene» (ivi: IV). Seguivano schematizzazioni dell'argomento in tabelle, quindi esercizi principalmente di lettura e traduzione, distanti, dunque, come impostazione, da quelli presenti nel manuale della Potapova. La scelta del materiale per la traduzione era assolutamente in linea con l'impronta della grammatica: si trattava di brani della letteratura non preparati *ad hoc*, cioè non adattati per l'apprendente straniero, ma proposti in originale, così come «sgorgati dalla penna di questo o quell'autore» (ivi: IV). In questo senso anche il lessico, presentato attraverso liste di vocaboli a cui era accostata la relativa traduzione, apparteneva alla sfera letteraria e, spesso, risultava poco spendibile nella conversazione quotidiana.

In appendice al manuale erano riportate nozioni di metrica russa, un compendio delle modifiche ortografiche apportate alla lingua secondo la riforma del 1917, brevissimi cenni a frasi della sfera commerciale e alla fraseologia.

L'impronta descrittiva verso l'insegnamento della lingua emergeva anche dal manuale di Ebe Perego (1961), *Appunti di grammatica della lingua russa*, come detto, lettrice alla Statale di Milano nei primi anni di avvio della disciplina. Sia la struttura del testo, sia la tipologia di esercizi in esso proposti mostrano come lo scopo che questo si prefiggeva non fosse lo sviluppo delle abilità di conversazione. Fondamentale era l'analisi delle diverse parti del discorso della lingua russa, spesso in ottica contrastiva con l'italiano. Questo permetteva di evidenziare il funzionamento della prima considerandone anche le differenze sostanziali rispetto alla lingua madre degli studenti. Se tale metodo poteva essere di aiuto nella comprensione teorica della struttura del russo, non rappresentava, però, un valore aggiunto nell'ottica di un uso pratico della lingua.

Anche la sequenza con cui gli argomenti erano trattati spesso non rispecchiava le reali necessità della conversazione. Ad esempio, alcune parti del discorso necessarie per la comunicazione già ad un livello base di conoscenza del russo, come i pronomi e gli aggettivi possessivi, interrogativi e dimostrativi, erano presentate solo alla fine del manuale. L'aggettivo di forma breve, invece, era affrontato prima di spiegare l'assenza del verbo essere al presente e le forme participiali e gerundive seguivano direttamente la lezione in cui si descriveva la struttura dei costrutti usati per esprimere le date, le ore, l'età.

Un'osservazione particolare meritano gli esercizi contenuti nel manuale. La scelta di limitarli perlopiù a traduzioni (tra l'altro sempre dal russo all'italiano) e, soprattutto, a domande teoriche relative ai temi trattati nella lezione è un'ulteriore dimostrazione di come lo studio della lingua fosse rivolto ad apprenderne essenzialmente la struttura, elemento necessario per la lettura e l'analisi dei testi.

Esercizi diversi da quelli indicati, sebbene presenti, erano in numero assolutamente ridotto e, spesso, richiedevano di applicare una determinata regola senza un contesto che facesse da cornice¹⁶. Questo aspetto, unitamente alla mancanza di una precisa sequenzialità nella loro organizzazione¹⁷ che permettesse di attivare automatismi legati all'uso delle forme studiate, rappresenta un ulteriore elemento che mostra come l'insegnamento basato sul manuale fosse orientato più al funzionamento della lingua che non ad un suo uso pratico.

Quanto osservato è confermato, altresì, dal fatto che il manuale non dedicava maggiore spazio e dunque un numero maggiore di esercizi, ad argomenti come, ad esempio, i casi, l'aspetto verbale, la categoria dei verbi di moto e le preposizioni, tradizionalmente di difficile applicazione nella produzione autonoma da parte degli apprendenti italiani.

Un'altra coppia di testi adottata in seguito alla Statale (facciamo riferimento agli anni Settanta) era costituita dalla *Grammatica della lingua russa* di Salvatore Petix e dal manuale di E. G. Baš (1976), *Učebnik russkogo jazyka dlja studentov inostrancev, obučajuščichsja na podgotovitel'nyh fakul'tetach vuzov SSSR*¹⁸.

Petix descriveva il proprio lavoro come una grammatica che teneva conto delle difficoltà incontrate dal parlante di madrelingua italiana nell'apprendimento del russo. Presentava gli argomenti sia attraverso spiegazioni mirate, sia schematizzandoli in tabelle, spiegava locuzioni idiomatiche e proponeva esercizi e letture di testi letterari e non. Egli sottolineava come la sua proposta volesse essere quella di un manuale pratico che considerasse però la materia trattata anche da un punto di vista scientifico. In parte ciò avveniva: se da un lato gli argomenti erano esposti secondo la sequenza tipica delle grammatiche scientifiche e con modalità a queste molto simili, d'altra parte si notava, comunque, la presenza di alcuni materiali che potevano fungere da base per la conversazione. Facciamo riferimento, ad esempio, a dialoghi che, imitando la lingua viva, tendevano a dare alla lezione un'impronta di stampo comunicativo. È doverosa, tuttavia, una precisazione: se da un lato essi contenevano frasi effettivamente usate nel linguaggio quotidiano, d'altro lato il fatto che in più casi l'esercizio proposto si basasse sulla traduzione del dialogo presentato dal russo all'italiano o viceversa, poteva portare non tanto a sviluppare l'aspetto comunicativo della lingua, cioè a formare nella mente dell'apprendente il rapporto tra specifiche situazioni conversazionali e le strutture linguistiche in esse necessarie, quanto a creare la coscienza del legame tra unità lessicali e strutture grammaticali delle due lingue.

¹⁶ Facciamo riferimento, ad esempio, agli esercizi relativi alla categoria grammaticale dei casi, piuttosto che a quella dei verbi, in cui veniva richiesto, rispettivamente, di declinare e di coniugare singoli lessemi non inseriti in frasi.

¹⁷ Ci riferiamo ad un preciso ordine di presentazione degli esercizi per cui partendo da quelli di riconoscimento delle strutture spiegate si giunge a quelli di produzione autonoma attraverso gli stadi della ripetizione, della trasformazione e del completamento.

¹⁸ Manuale di lingua russa per studenti stranieri che studiano presso le facoltà preparatorie delle università dell'URSS.

Questa carenza nella comunicazione veniva in parte colmata grazie al secondo manuale sopra citato, quello di E. G. Baš, usato non tanto per lo studio della struttura della lingua, quanto per gli esercizi pratici in esso contenuti. Le sue lezioni, organizzate partendo da testi inizialmente brevi e, in seguito, sempre più lunghi e complessi, non presentavano il materiale secondo gli schemi tradizionali delle grammatiche che seguivano la suddivisione rigida nelle diverse parti del discorso. Nella medesima lezione venivano proposte diverse strutture linguistiche al fine di permettere allo studente di acquisire contemporaneamente la conoscenza di più elementi necessari per la conversazione. Tali strutture, ricavate dai testi e non commentate dal punto di vista grammaticale (la grammatica era solo presentata schematicamente in tabelle), erano poi riprese in un numero piuttosto ampio di esercizi di impronta più o meno meccanica. Alcuni si fondavano sulla ripetizione del medesimo costrutto o della medesima regola in frasi in cui veniva variato un solo vocabolo o richiedevano risposte a domande sulla base di modelli dati. Altri erano di riconoscimento di particolari marche e di spiegazione del loro uso nel contesto proposto, di completamento (con e senza suggerimenti), di trasformazione e di produzione autonoma a differenti livelli (conclusione di frasi di cui era nota la parte iniziale, risposte libere a domande su precisi argomenti, stesura di testi). Sebbene l'organizzazione degli esercizi non sempre tenesse conto di un livello di difficoltà crescente e non sempre fosse basata sulla sequenza che dal riconoscimento della struttura porta alla produzione autonoma passando attraverso le diverse fasi intermedie indicate in precedenza, rispetto agli altri questo manuale era sicuramente più orientato a sviluppare competenze necessarie per un uso pratico della lingua. Non mancavano nemmeno spunti di lavoro mirati ad ampliare il bagaglio lessicale attivo dell'apprendente.

Va tuttavia notato che, nonostante l'evidente volontà di presentare la lingua in ottica più comunicativa, Baš proponeva, comunque, di lavorare anche su testi letterari tratti da autori classici e sovietici, su testi legati alla cultura della Russia prima e dell'Unione Sovietica poi e alla sua storia.

Un altro manuale adottato negli anni Settanta (e presente nei programmi per lungo tempo), in parte simile alla grammatica di Petix, ma con un numero maggiore di esercizi, era quello di I. M. Pul'kina (1958), *Učebnik russkogo jazyka dlja studentov-inostrancev (praktičeskaja grammatika s upražnenijami)*¹⁹.

Volto ad esercitare il russo sviluppando, come spiegava l'autrice stessa, la capacità di produzione autonoma orale e scritta dello studente, esso partiva dall'approfondimento delle conoscenze teoriche relative al funzionamento della lingua per basare poi su queste l'esercizio mirato delle strutture studiate. I vari argomenti, affrontati sulla base della classica suddivisione in parti del discorso e non secondo una sequenza che tenesse conto delle reali necessità comunicative²⁰, venivano dapprima esposti in modo dettagliato, per passare poi agli esercizi di riconoscimento, riproduzione, completamento e produzione autonoma, di differente difficoltà. Non ancora disponibile negli anni Settanta nella versione in lingua italiana, il manuale risultava di difficile uso per gli studenti del primo biennio; esso era adottato al terzo e al quarto anno di corso per lo studio della sintassi.

L'importanza attribuita all'apprendimento della lingua come sistema è dimostrata anche dalla pubblicazione nel 1973 degli *Elementi di morfologia russa* di Ljudmila Pletnëva.

¹⁹ Manuale di lingua russa per studenti stranieri (grammatica pratica con esercizi).

²⁰ Inizialmente era presentata l'intera struttura morfologica della lingua e si passava poi alla sua sintassi analizzando distintamente i diversi tipi di frasi semplici e complesse.

Il lavoro, basato su dodici anni di insegnamento presso l'Università degli Studi di Milano (Pletnëva, 1973: 2), era volutamente strutturato sotto forma di compendio volto a presentare in maniera succinta e schematica le nozioni di morfologia del russo che costituivano il programma del primo anno di corso negli studi universitari.

Privo di esercizi, il manuale rappresentava un valido strumento di supporto per focalizzare gli aspetti principali relativi al funzionamento della lingua.

Dalla descrizione dei materiali presentati si comprende, dunque, il ruolo svolto nell'insegnamento dal metodo cosiddetto grammaticale, tradizionalista, sulla cui base la lingua era minuziosamente sezionata. Sebbene questo non portasse, quanto meno nell'immediato, alla conversazione, di fatto garantiva l'acquisizione di quella sensibilità linguistica che permetteva oltre che di *entrare* nell'opera letteraria, di affinare la competenza traduttiva, abilità richiesta già nei primi anni di studio, ma fondamentale soprattutto a partire dal terzo anno. L'importanza attribuita alla traduzione era evidente anche dalla struttura dell'esame in cui essa doveva essere svolta sia oralmente che per iscritto. Già durante il secondo anno, nei corsi di letteratura, venivano affrontati stralci di testi letterari in lingua originale, non adattati, la cui traduzione diventava parte integrante dell'esame orale. La traduzione scritta, invece, costituiva un aspetto fondamentale dell'esame del terzo anno (dal russo all'italiano) e del quarto (dall'italiano al russo). Sottolineiamo che anche le nozioni di sintassi affrontate durante gli ultimi due anni del percorso formativo erano presentate sulla base dello stesso metodo usato per la morfologia e fortemente improntate alla traduzione.

A partire dalla metà degli anni Settanta, però, cominciarono ad essere pubblicati i primi testi più esplicitamente basati sul metodo comunicativo.

Uno di questi era *Il russo (corso elementare)* di R. Makoveckaja e L. Trušina (1974). Nell'avvertenza per l'insegnante le autrici dichiaravano così lo scopo del manuale:

...insegnare a condurre una conversazione su temi di vita quotidiana non difficili, nonché a leggere brani di opere letterarie appositamente adattate (Makoveckaja, Trušina, 1974: 5).

Rispetto alla grammatica spiegavano che:

La parte grammaticale del manuale non è eccessiva e ha lo scopo di aiutare l'allievo a impadronirsi del linguaggio. A questo fine tende anche la disposizione della materia grammaticale che viene esposta gradualmente e in modo tale da far studiare per prima le costruzioni più usate (ivi: 5).

Si nota come da un metodo basato sulla struttura delle grammatiche tradizionali, scientifiche, si passasse lentamente ad uno differente che teneva conto della frequenza d'uso delle diverse costruzioni linguistiche, partendo dalle situazioni conversazionali più semplici fino a giungere a quelle più complesse²¹. Se questo favoriva in tempi più rapidi

²¹ Dopo aver presentato il nominativo di tutte le parti del discorso e aver costruito con esse le prime semplici frasi spendibili in ambito comunicativo, il manuale affrontava la categoria dei casi proponendoli in base alla difficoltà delle costruzioni in cui questi erano inseriti e alla loro frequenza d'uso. Le lezioni relative a questa categoria grammaticale erano intervallate da altre in cui venivano affrontati il verbo (le coniugazioni, l'aspetto verbale, i verbi di moto), le preposizioni, i principali prefissi. La scelta di sviluppare lo studio della lingua non legandolo alla suddivisione degli argomenti tipica delle grammatiche permetteva

lo sviluppo delle abilità necessarie alla comunicazione, d'altra parte, però, non curava l'apprendimento della lingua come sistema, fattore comunque imprescindibile sia per la traduzione, sia per una corretta produzione autonoma scritta e orale.

In tal senso, anche la sequenza di presentazione degli esercizi, che non teneva conto né del susseguirsi delle diverse fasi di apprendimento nello studio di una lingua straniera²², né della suddivisione in grammaticali e lessicali²³, aiutava senza dubbio lo sviluppo della conversazione, ma non garantiva l'automatismo delle strutture grammaticali.

Degna di nota è anche la scelta relativa al lessico proposto: Makoveckaja e Trušina precisavano di aver individuato circa mille vocaboli usati poi in modo ripetitivo in tutto il manuale così da garantirne l'assimilazione da parte dello studente e l'ingresso nel suo bagaglio lessicale di uso attivo. Questa scelta appare molto simile a quella contemporanea per cui le lezioni vengono costruite considerando il cosiddetto *leksičeskij minimum*²⁴, un insieme definito di vocaboli ritenuti necessari e da acquisire alla fine del primo e del secondo anno di corso.

4. CONCLUSIONE

La russistica, dunque, fece il suo ingresso alla Statale inserendosi in quell'ambiente di intenso fervore culturale interessato, non solo a Milano, ma nell'Italia intera, ad indagare il mondo slavo nei suoi svariati aspetti.

In quest'ottica i testi originali della letteratura rappresentavano fonte preferenziale a cui attingere nello studio della cultura dei diversi paesi. La conoscenza delle lingue parlate in quel mondo, del russo nel caso specifico da noi considerato, costituiva uno strumento privilegiato di analisi che permetteva di avvicinarsi a questi testi.

È dunque facile comprendere come, all'epoca, la didattica del russo si distinguesse in modo sostanziale da quella attuale. La rilevanza dell'approccio descrittivo alla lingua volto a metterne in evidenza tutte le caratteristiche strutturali, la presentazione degli argomenti, spesso, legata alla rigida suddivisione in parti del discorso tipica delle grammatiche tradizionali, la frequente mancanza di una precisa sequenzialità negli esercizi proposti e la predilezione per quelli di traduzione, il frequente uso di testi letterari come base per le lezioni di lingua e la minore concentrazione sull'aspetto comunicativo rappresentano elementi che dimostrano una scarsa attenzione, rispetto a quanto avviene oggi, allo sviluppo contemporaneo di tutte le abilità considerate necessarie nell'apprendimento di una lingua straniera (lessico e grammatica, lettura e comprensione, ascolto e conversazione, produzione scritta autonoma).

di dare allo studente gli strumenti necessari per formare in ogni fase dell'apprendimento frasi di senso compiuto contenenti le diverse strutture spiegate.

²² Facciamo riferimento al passaggio graduale dal riconoscimento alla produzione autonoma.

²³ Prendendo come base le strutture presenti nei testi proposti all'inizio di ogni lezione, gli esercizi potevano richiedere, da subito, di comporre proposizioni con un elenco di lessemi dati, lavorando così sia su base lessicale, sia nell'ottica di una iniziale produzione autonoma. Dopo di ciò, in alcuni casi, venivano proposti esercizi di completamento che richiedevano di concordare o coniugare quanto suggerito tra parentesi, in modo da applicare una precisa regola grammaticale. A questi potevano seguire domande alle quali rispondere, esercizi di traduzione e di lavoro lessicale (ad esempio, raggruppare i vocaboli con la medesima radice).

²⁴ Minimo lessicale.

Sebbene con il passare degli anni si cominciassero ad adottare con maggiore frequenza manuali basati su un approccio e su metodi didattici più moderni, per lungo tempo l'insegnamento della lingua continuò ad essere considerato un mezzo e non un fine.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adamo S. (2000), "La casa editrice Slavia", in Finocchi L., Gigli Marchetti A. (a cura di), *Editori e lettori. La produzione libraria in Italia nella prima metà del Novecento*, FrancoAngeli, Milano, pp. 53-98.
- Baš E. G. et al. (1976), *Učebnik ruskogo jazyka dlja studentov inostrancev, obučajuščichsja na podgotovitel'nyh fakul'tetach vuzov SSSR*, vypusk 1, 2, Russkij jazyk, Moskva.
- Bazzarelli E. (1994), *Scritti scelti*, a cura di Jitka Křesálková e Fausto Malcovati, Istituto di Lingue e Letterature dell'Europa Orientale, Università degli Studi di Milano, Milano.
- Béghin L. (2009), "Emigrazione russa e editoria italiana fra le due guerre: l'esempio della casa editrice Slavia", in *Archivio russo-italiano V. Russi in Italia – Russko-ital'janskij Archiv V. Russkie v Italii, Collana di Europa Orientalis*, Salerno, pp. 291-302.
- Brandist C. (2012), "Viktor Žirmunskij on evolution, diffusion and social stratification in literary studies and linguistics", in *Russian Literature*, LXXII, 3-4, pp. 385-423.
- Cazzola P. (1979), "La casa editrice «Slavia» di Torino antesignana delle traduzioni letterarie di classici russi negli anni Venti-Trenta", in AA.VV., *La traduzione letteraria dal russo nelle lingue romanze e dalle lingue romanze in russo*. Contributi al convegno di Gargnano, settembre 1978, Cisalpino-Goliardica, Milano, pp. 506-515.
- D'Amelia A. (1987), "Un maestro della slavistica italiana: Ettore Lo Gatto", in *Europa Orientalis*, VI, pp. 329-382.
- Garzaniti M. (2006), "Alle origini della slavistica e della russistica italiana. I fondi librari di Maver, Lo Gatto e Colucci", in Battaglini M. (a cura di), *Mal di Russia amor di Roma. Libri russi e slavi nella Biblioteca Nazionale*, Colombo, Roma, pp. 101-106.
- Giuliani R. (2012), "La scuola di russistica della «Sapienza»: le personalità, i libri, il magistero", in *Ricerche slavistiche*, X, 56, pp. 221-232.
- Graciotti S. (2009), "Padre Gemelli, l'Est Europa e la nascita della slavistica in Cattolica", in Bocci M. (a cura di), *Agostino Gemelli e il suo tempo*, atti del convegno «"Nel cuore della realtà". Agostino Gemelli e il suo tempo», vol. 6, Vita e Pensiero, Milano, pp. 407-439.
- Lo Gatto E. (1950), *Grammatica della lingua russa*, Sansoni, Firenze.
- Makoveckaja R., Trušina L. (1974), *Il russo (corso elementare)*, Russkij Jazyk, Mosca.
- Malcovati F. (a.a. 1972-1973), *Vjačeslav Ivanov: Un capitolo di storia della cultura russa del primi del '900*, tesi di perfezionamento in Lingue e Letterature Straniere, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università degli Studi di Milano.
- Perego E. (1961), *Appunti di grammatica della lingua russa con esercizi e letture. Parte prima: fonetica e morfologia*, La Goliardica, Milano.
- Petix S. (1965), *Grammatica della lingua russa*, Signorelli, Milano.

- Pletněva L. (1973), *Elementi di morfologia russa*, Cisalpino-Goliardica, Milano.
- Potapova N. (1957), *Grammatica russa*, a cura di Ignazio Ambrogio, Editori Riuniti, Roma.
- Pul'kina I. M. *et al.* (1958), *Učebnik russkogo jazyka dlja studentov-inostrancev (praktičeskaja grammatika s upražnjenijami)*, Sov. Nauka, Moskva.
- Picchio R. (1962), "Quaranta anni di slavistica italiana nell'opera di E. Lo Gatto e di G. Maver", in *Studi in onore di Ettore Lo Gatto e Giovanni Maver*, Sansoni, Firenze, pp. 1-21.

L'INSEGNAMENTO DEL FRANCESE ALL'UNIVERSITÀ DI GENOVA: RIFLESSIONE SU ALCUNE LINEE DI TENDENZA INTORNO AGLI ANNI '80

Micaela Rossi¹

PREMESSA

Scopo della nostra riflessione nelle pagine che seguono è quello di enucleare alcune linee di tendenza generali nell'insegnamento linguistico all'interno dei Corsi di studio in Lingue, in un momento storico che appare come un passaggio cruciale, sotto diversi punti di vista.

Il decennio tra gli anni '70 e gli anni '80 del XX secolo segna infatti un'evoluzione decisiva nell'ambito delle teorie e delle discipline connesse alla didattica delle lingue: l'avvento della pragmatica e della linguistica dell'enunciazione, così come gli sviluppi della sociolinguistica, contribuiscono ad un'accelerazione sensibile delle metodologie di insegnamento delle lingue. Allo stesso periodo possono essere ricondotte anche alcune evoluzioni fondamentali della glottodidattica, sia in ambito internazionale – *in primis* i lavori del Consiglio d'Europa sul *livello soglia*, quindi lo sviluppo dell'approccio comunicativo e la progressiva centrazione sull'apprendente immerso in un contesto di comunicazione reale – sia in ambito italiano – in particolare l'avvento del paradigma collegato al concetto di *educazione linguistica*, destinato ad avere un peso rilevante nell'elaborazione della didattica delle lingue, anche in ambito universitario. Infine, il decennio degli anni '80 rappresenta un momento di svolta per la didattica degli insegnamenti linguistici all'interno dell'offerta formativa universitaria, con il progressivo distacco dei corsi di laurea in Lingue dalle Facoltà di Lettere e Filosofia o di Scienze Politiche, fino alla nascita (tendenzialmente durante gli anni '90) delle Facoltà di Lingue e letterature straniere.

A fronte di queste evoluzioni fondamentali, di un contesto in rapido e costante rivolgimento, è possibile identificare un mutamento sensibile delle modalità di erogazione degli insegnamenti linguistici nel contesto universitario italiano? È possibile tracciare delle linee di tendenza che possano testimoniare della capacità della didattica universitaria di adattarsi al nuovo contesto, ai nuovi paradigmi, di gestirli, se non addirittura di anticiparli? Tenteremo di rispondere – almeno in parte – a questi interrogativi, attraverso un caso di studi particolare, ovvero l'erogazione degli

¹ Università degli Studi di Genova.

Per questo intervento sono ampiamente debitrice ai miei colleghi Hélène Giaufret Colombani, Sergio Poli, Marie-Christine Lambert e Laure Bianchini, che hanno condiviso con me le loro esperienze del periodo in esame; a loro vanno i miei ringraziamenti e le mie eventuali scuse per qualunque possibile inesattezza.

insegnamenti linguistici di lingua francese presso il Corso di studi in Lingue dell'Università di Genova.

1. BREVI CENNI SUL CONTESTO DI RIFERIMENTO NELL'AMBITO DELLA RICERCA IN LINGUISTICA E GLOTTODIDATTICA

Gli anni '70 e '80 del XX secolo segnano alcune svolte fondamentali nel panorama della ricerca in linguistica e glottodidattica, a livello internazionale e più specificamente italiano. Seppure con un certo ritardo, vengono tradotti durante gli anni '80 i grandi testi di riferimento della pragmatica anglosassone, che comportano l'emergenza della teoria degli atti linguistici e del valore performativo del linguaggio, destinati ad avere un impatto forte e duraturo nell'elaborazione dell'approccio della glottodidattica comunicativa:

Nel panorama italiano caratterizzato da una forte tendenza alla specializzazione, la varietà di ambiti, le diverse sovrapposizioni, la convergenza interdisciplinare della pragmatica hanno comportato una certa "diffidenza" iniziale del mondo accademico. Dal punto di vista editoriale, si nota la decrescente distanza temporale nelle traduzioni di opere di filosofia del linguaggio rilevanti alla teoria degli "atti linguistici" [...], in particolare gli ormai classici Austin e Searle insieme a Grice (1989/1993) [...]. Alla prima fase di diffidenza è seguita una diffusione sia di riferimenti che di applicazioni in vari settori di ricerca, tra cui l'educazione linguistica e l'insegnamento della L2 [...] (Bazzanella in Lubello, 2016).

Parallelamente, si sviluppa in Italia la linguistica testuale (Palermo in Lubello, 2016), dapprima sulla scorta delle traduzioni dei testi fondatori della disciplina (si veda la traduzione del volume *Einführung in die Textlinguistik* di Dressler nel 1974), poi sulla base di studi di tradizione prettamente italiana (quali la *Linguistica testuale* di M.-E. Conte, 1977); come nota Palermo: «A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso l'attenzione per la dimensione testuale si impone anche nella didattica». Viene inoltre in questi anni diffusa in Italia la linguistica dell'enunciazione di stampo francese: per citare solo un esempio, i due volumi dei *Problèmes de linguistique générale* di Benveniste vengono tradotti in questo periodo in lingua italiana (il primo nel 1971, il secondo nel 1985).

Ulteriore – ma non trascurabile – elemento per la nostra riflessione, gli anni '80 segnano nella didattica del francese lingua straniera una risoluta svolta verso il metodo comunicativo; sulla scorta della pragmatica e della linguistica dell'enunciazione, la didattica si orienta sempre di più verso la *parole*, gli approcci funzionali e pragmatici:

Toute une partie de la recherche en DLVE va donc s'orienter dans les années 1970 vers l'« *Analyse des besoins* », dont la prise en compte *a priori* dans l'élaboration même d'un cours de langue provoque une nouvelle définition de l'apprentissage : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver (celles-ci ayant été définies auparavant à travers une analyse des besoins) en utilisant le code de la langue cible* » (Courtyllon J. 1980, p. 89)

L'important n'est plus la maîtrise de ce code pour lui-même, mais la capacité à se comporter et agir socialement (Puren, 1988: 249)².

A queste linee di tendenza nella ricerca accademica si aggiunge durante gli stessi anni l'avvento in Italia di una disciplina nuova, la *glottodidattica*, che proprio nel passaggio tra gli anni '70 e gli anni '80 pone le basi epistemologiche della propria legittimità nell'ambito delle scienze del linguaggio. Balboni (2012: 243) riconosce nel CLADIL fondato da Giovanni Freddi nel 1968 il punto di aggregazione del primo nucleo di docenti e ricercatori (tra gli altri, Enrico Arcaini e Bona Cambiaghi) che costituiranno le basi della glottodidattica italiana (si veda anche a questo proposito Freddi in Bosisio, 2011). Il gruppo di ricerca costituito intorno alla figura di Freddi – come peraltro il GISCEL, che negli stessi anni dà inizio in Italia al primo nucleo della ricerca sull'*educazione linguistica* (Bosisio, Cambiaghi, 2015) – è destinato a giocare un ruolo fondamentale nello sviluppo della didattica delle lingue in Italia nel corso dei decenni successivi (in particolare dopo l'avvento della riforma del sistema universitario e del processo di Bologna), nel contesto di un'epoca in cui la didattica rappresentava il tradizionale appannaggio di psicologi e pedagogisti, e in cui l'insegnamento delle lingue aveva un carattere esclusivamente strumentale rispetto alla lettura del testo letterario, come ricorda Bona Cambiaghi (2001: 422):

Tous ces ingrédients d'une véritable *glottodidattica* ne provoquait guère de consensus à ce moment-là, d'autant plus que les enseignements théoriques de linguistique générale synchronique, ou de linguistique française ou anglaise auxquels puisaient les didactiques linguistiques générales et les didactiques du français ou de l'anglais langues étrangères, ou encore les enseignements de sémiotique et de sémiologie, n'avaient pas encore de place dans nos universités, où la tradition des études historiques, philologiques et littéraires était très forte et dominait sans partage³.

Gli anni '80 sono infine, nel panorama universitario italiano, il momento in cui le Facoltà di Lingue e Letterature straniere iniziano un processo di separazione dalle Facoltà di Lettere o Scienze Politiche nelle quali erano tradizionalmente incardinate, processo di autonomia che subirà un'accelerazione ulteriore dopo il Processo di Bologna; come nota sempre Cambiaghi (2001: 423):

² «Tutta una parte della ricerca sulla didattica delle lingue straniere si orienta quindi nel corso degli anni '70 verso l'«Analisi dei bisogni», la cui presa in considerazione a priori nell'elaborazione stessa di un corso di lingua porta ad una nuova definizione dell'apprendimento: «Apprendere una lingua, significa apprendere a comportarsi in maniera adeguata in situazioni di comunicazione in cui l'apprendente ha qualche possibilità di trovarsi (dal momento che queste ultime sono state precedentemente definite attraverso un'analisi dei bisogni), utilizzando il codice della lingua target» (Courtyllon J. 1980, p. 89). L'importante non è più la padronanza del codice per se stesso, ma la capacità di comportarsi e agire socialmente». (traduzione nostra).

³ «Tutti questi ingredienti di una vera e propria glottodidattica non suscitavano grande consenso in quel periodo, tanto più che gli insegnamenti teorici di linguistica generale sincronica, o di linguistica francese o inglese dai quali traevano spunto le didattiche delle lingue generali o le didattiche del francese o dell'inglese lingua straniera, o ancora gli insegnamenti di semiotica o semiologia, non avevano ancora abbastanza spazio nelle nostre università, in cui la tradizione degli studi storici, filologici e letterari era molto forte e dominava incontestabilmente» (traduzione nostra).

La didactique des langues commence d'ailleurs à être enseignée dans les *Corsi di laurea in lingue e letterature straniere* et dans les premières Facultés de *Lingue e Letterature straniere*, qui progressivement, à partir des années 70-80, s'autonomisent par rapport aux Facultés de Lettres et Philosophie au sein des quelles ces études s'étaient au départ constituées⁴.

In seguito a questo processo di conquista dell'autonomia nella programmazione e nell'insegnamento, il ruolo della lingua e della didattica della lingua deve essere progressivamente ridefinito, non senza resistenze da parte di un sistema accademico che (in particolare nel caso italiano) restava fortemente legato ad un modello filologico e letterario, relegando l'apprendimento delle lingue moderne ad una dimensione strumentale, spesso all'interno di corsi di studio non specialistici, quali i corsi di studio in Economia o Scienze Politiche:

Nelle università l'insegnamento propriamente linguistico è restato fino ad anni recenti affidato a personale avventizio ed entrava negli ordinamenti solo attraverso la porta dell'insegnamento delle letterature straniere. Grandi studiosi di letterature straniere consideravano con sospetto le richieste di sviluppare un livello universitario di insegnamento e apprendimento [...] « Voi volete trasformare l'università in una Berlitz, in una scuola per portieri d'albergo » si sentiva dire chi chiedeva lo sviluppo di insegnamenti e apprendimenti linguistici nell'università e di livello universitario, implicanti cioè non solo la ineludibile, preziosa dimensione della buona conoscenza pratica, ma la riflessione critica e culturale connessa e, dunque e infine, una dimensione e prospettiva di ricerca scientifica sulla materia. (De Mauro in Ferreri, 2014).

In questo contesto complesso, in qualche misura instabile, si possono riconoscere alcune tendenze precise, che serviranno come punto di riferimento per il caso specifico in analisi: da un lato, una forte spinta all'innovazione, sulla base delle evoluzioni disciplinari della ricerca in campo linguistico e didattico a livello nazionale e internazionale, spinta che si concretizza in un'esigenza di nuovi strumenti e metodi di insegnamento delle lingue, basati sull'analisi dei bisogni e la centrazione sull'apprendente, sull'apprendimento della lingua in prospettiva sincronica, sulla base dei diversi contesti della comunicazione reale; dall'altro, una tradizione accademica profondamente radicata nel segno dell'apprendimento linguistico funzionale alla fruizione del testo letterario, con una decisa dominante diacronica e filologica – tradizione che, come vedremo, è destinata a perdurare nella pratica dell'insegnamento strumentale delle lingue in ambito universitario fino ad anni molto recenti.

L'analisi di un caso specifico in un contesto di studi specialistici – il Corso di Laurea in Lingue e letterature straniere presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Genova – ci permetterà di analizzare alcune dinamiche proprie di questo periodo storico.

⁴ «La didattica delle lingue inizia inoltre ad essere insegnata nei Corsi di laurea in Lingue e letterature straniere e nelle prime Facoltà di Lingue e letterature straniere che progressivamente, a partire dagli anni '70 e '80, si rendono autonome rispetto alle Facoltà di Lettere e Filosofia nelle quali questi studi si erano originariamente costituiti» (traduzione nostra).

2. IL CONTESTO ISTITUZIONALE DEI CORSI DI LINGUA FRANCESE ALL'UNIVERSITÀ DI GENOVA NEGLI ANNI '80

Tra gli anni '70 e '80, l'Università di Genova presenta un Corso di Studi in Lingue e letterature straniere all'interno della Facoltà di Lettere e Filosofia; la nascita di una Facoltà di Lingue autonoma dalla Facoltà di Lettere data del 1993-94, come testimoniano i dati di seguito riportati⁵:

Anni	Lettere, Filosofia, Lingue	Lettere e Filosofia	Lingue e Letterature Straniere	Totale
1969-70	1.959	-	-	20.982
1970-71	2.298	-	-	23.243
1971-72	2.999	-	-	26.909
1972-73	3.434	-	-	28.571
1973-74	3.685	-	-	28.639
1974-75	4.044	-	-	29.660
1975-76	4.572	-	-	32.414
1976-77	4.772	-	-	33.406
1977-78	4.442	-	-	32.344
1978-79	5.141	-	-	34.375
1979-80	5.166	-	-	34.554
1980-81	5.349	-	-	33.948
1981-82	5.028	-	-	31.623
1982-83	4.941	-	-	31.295
1983-84	4.997	-	-	31.857
1984-85	5.052	-	-	32.559
1985-86	5.083	-	-	32.194
1986-87	5.171	-	-	32.265
1987-88	5.562	-	-	33.387
1988-89	5.835	-	-	34.845
1989-90	6.127	-	-	36.837
1990-91	6.252	-	-	38.065
1991-92	6.321	-	-	39.530
1992-93	6.355	-	-	40.872
1993-94	-	4.541	1.956	41.941
1994-95	-	4.446	1.977	41.990
1995-96	-	4.425	1.913	41.522
1996-97	-	4.383	1.849	41.179
1997-98	-	4.363	1.833	39.667
1998-99	-	4.291	1.859	37.776
1999-00	-	3.802	1.653	34.145

⁵ I dati si riferiscono agli studenti iscritti. Fonte: <http://statistica.comune.genova.it/pubblicazioni/download/storico/istruzione/universita.xls>.

L'insegnamento linguistico prevede allora corsi distinti per gli studenti specialisti (quadriennialisti e triennialisti) e per gli studenti non specialisti (biennialisti). In tutti i casi, si tratta di un insegnamento tenuto da lettori di madrelingua, funzionale rispetto ai corsi magistrali tenuti dai docenti titolari nell'ambito della Storia della letteratura o – più raramente – della Storia della lingua. L'impianto profondamente diacronico dei Corsi di Laurea in Lingue fino alla metà degli anni '90, la preponderanza della lettura storica e filologica del testo letterario rispetto all'approccio sincronico alla lingua straniera sono alla base di un'organizzazione dei corsi di lingua radicalmente diversa e distante da quella attuale. Viene attribuita innanzitutto importanza capitale allo studio della storia della lingua, quale prisma e prerequisito per la lettura dei testi letterari antichi; il *corpus* di testi con cui gli studenti sono invitati a confrontarsi è quindi costituito dal canone letterario esemplificato dalle antologie (e questa selezione è destinata a perdurare fino alla fine degli anni '90). Inoltre, lo studio del testo in lingua straniera è essenzialmente funzionale alla disamina degli aspetti formali, retorici e stilistici, più che all'estrapolazione di norme d'uso o di particolarità morfosintattiche o lessicali. L'apprendimento della lingua straniera è quindi interpretato essenzialmente come supporto allo studio filologico del testo letterario. Naturalmente, le condizioni di contesto sono quanto mai distanti dalle condizioni di lavoro dell'Università dopo la Riforma: non solo quantitativamente, nel numero degli iscritti, ma soprattutto qualitativamente, dal momento che all'epoca non esistevano sostanzialmente studenti principianti che potessero iscriversi (o che contemplassero di iscriversi) come specialisti ad una Facoltà di Lingue e letterature straniere. Queste condizioni di contesto permettevano rapidamente l'accesso già dal primo anno a testi antologici che spaziavano – con i dovuti accorgimenti – nell'intero arco diacronico, utilizzati sia come supporto per i corsi monografici, sia come documenti base per le esercitazioni.

3. LE ESERCITAZIONI LINGUISTICHE: METODOLOGIE E SUPPORTI

Le esercitazioni, tenute da docenti madrelingua, erano all'epoca suddivise sulla base della distinzione tra studenti triennialisti/quadriennialisti e biennialisti⁶. Le esercitazioni per i quadriennialisti e i triennialisti prevedevano essenzialmente (e questo impianto rimarrà sostanzialmente immutato fino alla fine degli anni '90) prove articolate sulla competenza formale del codice nei primi due anni e sull'analisi stilistica e testuale nel secondo biennio. In particolare, la prima annualità prevedeva prove sommative di dettato (normalmente effettuato su testi letterari, brani antologici celebri) e di composizione libera; la seconda annualità prevedeva prove scritte orientate alla conoscenza della morfosintassi avanzata e alla redazione di riassunti o sintesi; il terzo anno introduceva competenze traduttive sotto forma di *version* o *thème*, sempre normalmente effettuata a partire da un *corpus* letterario. L'ultimo anno prevedeva infine prove di dissertazione letteraria o commento stilistico a testi antologici. Nell'ambito del triennio o del quadriennio, i testi utilizzati per le esercitazioni erano di norma tratti da raccolte antologiche e testi utilizzati nell'ambito dei corsi monografici di letteratura –

⁶ Per le informazioni contenute in questo paragrafo, come per i paragrafi precedenti, sono stati consultati gli archivi cartacei relativi ai programmi della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Genova, conservati presso l'Ufficio di Presidenza dell'attuale Scuola di Scienze Umanistiche, Via Balbi 2.

sempre nella prospettiva diacronica e filologica che abbiamo brevemente evocato nelle pagine precedenti. Essendo tutti i corsi delle esercitazioni concepiti come supporto all'analisi del testo letterario, come formazione all'analisi stilistica e retorica, non si può riconoscere in questa formazione un apporto fondamentale delle evoluzioni glottodidattiche del periodo (per questo si dovrà attendere la fine degli anni '90); questo approccio appare peraltro giustificato dagli obiettivi del progetto di formazione degli studenti specialisti nelle allora Facoltà di Lingue e letterature straniere, in cui il fine ultimo dell'insegnamento linguistico non si realizza tanto nella formazione di una competenza comunicativa solida nella lingua straniera corrente, quanto nel consolidamento di competenze testuali e di analisi del testo letterario propedeutiche all'insegnamento o alla ricerca.

Ci soffermeremo invece in particolare sulle modalità di esercitazione per i biennialisti, che hanno in qualche misura maggiori punti di contatto con la didattica del francese come lingua straniera quale la intendiamo ormai da alcuni decenni in un'ottica dapprima comunicativa, poi nella prospettiva orientata all'azione suggerita dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER).

Il corso per biennialisti aveva come obiettivo fondamentale la padronanza del codice della lingua straniera – essenzialmente attraverso l'approfondimento delle competenze di comprensione e produzione scritta. A differenza del corso per specialisti, quello per i biennialisti si avvaleva di un manuale, che fino all'inizio degli anni '80 era la *méthode* Mauger, sostanzialmente nella versione del *Mauger bleu*, poi nella declinazione del *Français accéléré*, come si evince dalla tabella riassuntiva che segue:

	Bibliografia per i corsi di dottorato biennialisti	Tipologia delle prove d'esame
1975-1981	G. Mauger, <i>Cours de langue et civilisation françaises</i> vol. II, 1972 [1953]. G. Mauger, M. Breuzière, <i>Le français accéléré</i> , Hachette, 1964. G. Luciani, <i>Méthode de français</i> , Signorelli, 1964.	I e II anno: dettato e traduzioni dall'italiano – livello <i>français fondamental II degré</i> .
1982-1985	A. Monnerie, <i>Intercodes</i> (I et II), Larousse, 1978. De Angelis, Boite, Bertocchini, <i>Pratiques langagières au niveau seuil</i> , 1980. R. Loiseau, <i>Grammaire française</i> , 1976. (solo dal 1985)	I anno: composizione; dettato. II anno: dettato di media difficoltà; questionario lessico-grammatica; riassunto

Monica Barsi⁷, nella sua analisi comparata del *Mauger bleu* e del *Mauger rouge*, ha recentemente sottolineato quanto questo manuale, concepito come strumento di insegnamento del francese lingua straniera nelle *Alliances Françaises* di tutto il mondo tra gli anni '50 e '70 del XX secolo, sia testimone dell'evoluzione delle metodologie didattiche nell'ambito del FLE e del passaggio da una metodologia grammaticale-traduttiva all'approccio SGAV (strutturo-globale-audio-visiva) durante gli anni '70.

⁷ Si rinvia alla comunicazione *Dal Mauger bleu del 1953 al Mauger rouge del 1971, variazioni nell'insegnamento del francese in due manuali di riferimento*, presentata al Convegno *Metagramma*, Forlì, 9-10 marzo 2016.

La versione del *Manger bleu* (pubblicata in diversi volumi suddivisi per livelli dal 1953 al 1959, con successivi aggiornamenti negli anni '60, '70 e fino alla metà degli anni '80) presenta un impianto metodologico ancora legato al modello grammaticale-traduttivo, e testimonia al tempo stesso di una filiazione rispetto alla tradizione francese della manualistica scolastica per le lingue intorno agli anni '50 e '60, erede dalla *méthode directe* (Puren, 1988: 178). La lingua francese è esaltata nella sua componente di lingua letteraria di prestigio e di grande tradizione, ma anche valutata nella sua componente di lingua di ampia diffusione, in una prospettiva utilitaria:

Dans beaucoup de ces cours de FLE apparaît le souci de tenir compte des mêmes trois objectifs fondamentaux qui sont ceux de l'enseignement scolaire des LVE en France. C'est le cas dans le *Manger bleu* (Cours de langue et de civilisation françaises de G. Mauger, Hachette, 1953). Dans la préface du premier manuel (1er et 2e degrés), M. Blancpain, secrétaire général de l'Alliance française, met l'accent, comme les instructions officielles actives, sur l'importance des objectifs culturels et formatifs d'un tel enseignement :

« Nous croyons, à l'Alliance française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'outre-mer et les élites étrangères étudient le français. Ce n'est pas pour nouer, entre eux, des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile. Le français élève, et, en même temps, il sert » (p. VI, éd. rev. 1967, réimp. 1984)⁸.

L'impianto del *Manger bleu*, precedente all'evoluzione audiovisiva del *Manger rouge*, presenta ancora diversi tratti comuni ai precedenti manuali del periodo del metodo diretto, come si evince dalle illustrazioni che seguono⁹:

⁸ «In molti di questi manuali per il FLE appare la preoccupazione di tenere conto degli stessi tre obiettivi fondamentali che sono quelli dell'insegnamento scolastico delle lingue straniere in Francia (LVE). È il caso del *Manger bleu* (Cours de langue et de civilisation françaises de G. Mauger, Hachette, 1953). Nella prefazione del primo volume (primo e secondo livello) M. Blancpain, Segretario generale dell'Alliance française, pone l'accento, come le istruzioni ufficiali vigenti, sull'importanza degli obiettivi culturali e formativi di tale insegnamento: "Noi, all'Alliance française, crediamo di sapere perché i cittadini delle Nazioni d'Oltremare e le élites straniere studiano il francese. Non è per realizzare tra di loro scambi rudimentali. Non è per rendere più comodi i loro viaggi o i loro piaceri come turisti. È innanzitutto per entrare in contatto con una delle civiltà più ricche del mondo moderno, per coltivare e migliorare la propria mente tramite lo studio di una letteratura splendida e, così, distinguersi davvero. È ugualmente per avere la chiave d'accesso a diversi continenti, e perché sanno che il francese, lingua bella, è anche lingua utile. Il francese educa, e al tempo stesso, serve» (traduzione nostra).

⁹ www.christianpuren.com.

GRAMMAIRE

Le pluriel des noms (suite)

Pluriel des noms en **al** = **aux** Un journal, des **journaux**
Un signal, des **signaux**

Mais : un bal, des **bals** ; un carnaval, des **carnavals**

Pluriel de quelques noms en **ail** = **aux** Un travail, des **travaux**
Un vitrail, des **vitraux**

Mais : un rail, des **rails** ; Un chandail, des **chandails**



Dans le train

Le chef de gare a donné le signal du départ. Le mécanicien met la locomotive en marche. Les wagons commencent à rouler sur les **rails**. Le train sort de la gare, passe sur des **ponts** (m.), sous des **tunnels** (m.) devant des **signaux** rouges et verts.

La deuxième image montre la famille Vincent dans son **compartiment**. M. Vin-

cent s'est assis sur la **banquette** de droite. Il fume sa **pipe**. Mme Vincent s'est assise* sur la banquette de gauche, en face de son mari. Elle lit des **journaux**. La petite Hélène, près de sa mère, joue avec sa poupée. Et Pierre? Où est-il? Il est debout dans le **couloir**.

Voici le **contrôleur** : « Vos **billets** (m.) s'il vous plaît !... Merci, Monsieur », et il quitte le compartiment.



Bientôt un **employé** passera dans le couloir avec une petite **cloche** et annoncera : « Dîner, premier **service** ! » et la famille Vincent ira dîner au wagon-restaurant.



*Verbe *s'asseoir*.

Présent : Je m'assieds, tu t'assieds, il s'assied, nous nous asseyons, vous vous asseyez, ils s'asseyent.

Futur : Je m'assiérai.

Passé composé : Je me suis assis... elles se sont assises.

☆ PRONONCIATION

Les wagons commencent à rouler sur les rails [le vagō komā : sta rule syr le raj]	Je m'assieds [ʒə masje]	Nous nous asseyons [nu nuzasejō]	Ils s'asseyent [il sasej]
Les signaux [le siɲo]	Le couloir [lə kulwa:r]	Le contrôleur [lə kōtrōlœ:r]	Un employé [œnōplwaje]

CONVERSATION

1. Qu'est-ce que le chef de gare a fait ? — 2. Où le train passe-t-il ? — 3. Où est maintenant la famille Vincent ? — 4. Qui est debout dans le couloir ? — 5. Qui est assis ? — 6. Que fait M. Vincent ? — 7. Que fait Mme Vincent ? — 8. Où est la petite Hélène ? — 9. Avec quoi joue-t-elle ? — 10. Est-ce que les Vincent dîneront au wagon-restaurant ?

► EXERCICES ◀

- I) **Mettez** au pluriel : *une famille, le travail, le fils, la fille, le vitrail de l'église, un signal, un rail, le nez, le journal, le bal, le chandail, le carnaval de Nice, le bras, un bateau, l'oiseau, le chapeau.*
- II) **Conjuguez** au présent, au futur et au passé composé : *fumer la pipe, lire le journal, parler au contrôleur, être dans le compartiment.*
- III) **Conjuguez** les mêmes expressions aux mêmes temps, mais à la forme négative (exemple : *je ne fume pas la pipe, etc..., je ne fumerai pas ..., je n'ai pas fumé ...*).
- IV) **Conjuguez** au présent, au futur, au passé composé : *s'asseoir sur la banquette.*
- V) **Mettez** à la forme interrogative : a) avec *est-ce que* ; b) avec l'inversion.
ATTENTION! Deux cas d'inversion : 1° *Il vient* : *vient-[il] ?* — 2° *M. Vincent vient* : *M. Vincent vient-[il] ?*

Elle joue avec sa poupée. — Elle est dans le compartiment. — Mme Vincent lit les journaux. — Vous voyez M. Vincent assis. — M. et Mme Vincent sont debout dans le couloir. — Nous dînerons au wagon-restaurant. — Vous irez à Paris. — Votre père ira à Paris. — Vous êtes journaliste.

- VI) **Mettez** au pluriel les noms, les verbes, les adjectifs : *Le voyageur est debout dans le couloir ; il fume sa pipe. — Je suis assis sur la banquette et je lis le journal. — La petite fille joue avec sa poupée. — Le compartiment du train est clair. — Le vitrail est rouge et bleu. — L'étudiant a un chandail gris.*

→ ON PEUT CONJUGUER AUSSI : *Je m'assois, tu t'assois, il s'assoit, nous nous assoyons, vous vous assoyez, ils s'assoient, je m'assoirai, etc.*



La costruzione del manuale è ancora lontana dalla pedagogia del documento autentico, che costituirà la parola d'ordine della manualistica di stampo comunicativo; i dialoghi sono normalmente costruiti per poter condurre l'apprendente all'inferenza delle regole grammaticali, che vengono poi rinforzate attraverso la fase di esercitazione nella seconda pagina dell'unità; il *Manger bleu* si configura come un manuale «à objectif grammatical, centré sur les contenus, fond[é] sur l'écrit» (Blanchet, 1998: 189).

L'evoluzione del *Manger bleu*, ovvero il *Manger rouge* (1971), segna una svolta decisa verso una metodologia SGAV, basata sull'utilizzo di documenti audiovisivi e tuttavia ancora lontana dall'approccio comunicativo che, come abbiamo visto nelle pagine precedenti, cominciava a filtrare anche in Italia, quanto meno in ambito accademico, negli anni '80, sulla scorta delle evoluzioni della linguistica, della didattica delle lingue, della pragmatica. Ricordiamo che negli anni '80 vengono pubblicati manuali come *Archipel* (J. Courtilon et S. Raillard, Didier, 1982), *La méthode Orange* (A. Reboullet, J. L. Malandain, J. Verdol, Hachette, 1978), *Sans frontières* (M. et M. Verdelhan, P. Dominique, Clé International, 1982), che tentano un superamento della filiazione dalla MAV e dal metodo diretto verso un approccio più basato sulla comunicazione autentica e meno focalizzato sull'acquisizione di una competenza formale nel codice – errore metodologico, questo, di lunga data, come sottolinea Porcher nel 1981 (citato da Puren, 1988: 251):

Sans doute est-ce en cet endroit que se rejoignent dans l'erreur les options des méthodes traditionnelles et celle des méthodes audiovisuelles, pariant toutes deux sur l'efficacité communicative de la maîtrise morphosyntaxique : faire fonctionner correctement le système engendrerait une aptitude à l'utiliser dans la communication. Cette foi en une génération spontanée (de l'écrit à la parole pour les méthodes traditionnelles, de l'oral morcelé à la parole pour les méthodes audiovisuelles) a été, dans chaque cas, aussi souvent couronnée d'échecs que de succès (Porcher, 1981: 133)¹⁰.

Sebbene l'adozione dal 1982 del manuale *Intercoodes* (di ispirazione più legata alla metodologia SGAV, come il *Manger rouge*) possa essere interpretata come una svolta, unitamente all'adozione del testo *Pratiques langagières au niveau seuil*, si noterà che le prove d'esame previste fino alla metà degli anni '80 restano fortemente centrate sulle competenze di comprensione e produzione scritta, e che l'unica prova che preveda una fase di comprensione orale, ovvero il dettato, è finalizzato essenzialmente alla verifica della competenza formale nell'espressione scritta (attraverso la valutazione della correttezza ortografica e morfosintattica).

La didattica universitaria del francese nel contesto genovese resta per concludere apparentemente ancorata, per lo meno fino alla metà degli anni '80, ad un modello di apprendimento della lingua scritta, che privilegia senza dubbio in ogni caso la competenza formale e testuale, rispetto alla competenza comunicativa dell'uso corrente, ai fini dell'introduzione alla lettura del testo letterario; non entreremo qui nel dettaglio della prevalenza quasi assoluta della norma dello standard nell'insegnamento accademico fino ad anni molto recenti (sia per quanto riguarda la variazione diastratica o diafasica, sia per quanto riguarda la variazione diatopica, solo parzialmente affrontata all'interno dei corsi allora esistenti di *Littérature francophone* ad esempio), aspetto che comunque non va dimenticato per un'analisi esaustiva del contesto.

¹⁰ «È probabilmente in questo punto che si riuniscono nell'errore le opzioni dei metodi tradizionali e di quelli audiovisivi, scommettendo entrambi sull'efficacia comunicativa della competenza morfosintattica: far funzionare correttamente il sistema genererebbe un'attitudine ad utilizzarlo nella comunicazione. Questa fede in una generazione spontanea (dallo scritto alla parola per i metodi tradizionali, dall'orale frammentario alla parola per i metodi audiovisivi) ha prodotto, in ogni caso, tanti fallimenti quanti successi» (traduzione nostra).

4. TRENT'ANNI DOPO

Poco più di trent'anni ci separano dall'uso del *Mauger bleu*, ma i corsi di lingua francese attualmente impartiti presso il Dipartimento di Lingue e culture moderne (che ha sostituito dal 2012 la precedente Facoltà di Lingue e letterature straniere) sono stati completamente rimodellati dalla Riforma e dal conseguente lavoro di riassetto dei percorsi formativi universitari. Non è nostra intenzione qui ripercorrere nel dettaglio questa evoluzione, che esula dai limiti di questo studio (evoluzione per la quale rinviamo al volume curato nel 2004 da Sergio Cigada ed Enrica Galazzi); ci limiteremo a porre l'accento su alcuni parametri significativi al fine di misurare la distanza metodologica, ma anche contestuale, che separa gli anni '80 dal decennio 2010 che sta per terminare. Innanzitutto, l'aumento in alcuni casi vertiginoso degli studenti nei corsi di studio in Lingue, e il conseguente aumento degli studenti principianti (in media almeno una cinquantina all'inizio del primo anno su un totale medio di 220 matricole francesiste nelle coorti dell'ultimo decennio); più evidente ed importante, la divisione in attività formative e settori scientifico disciplinari ben distinti per gli insegnamenti di *Letteratura e cultura* e quelli di *Lingua e traduzione*, cui sono ormai da quasi un ventennio annesse le esercitazioni linguistiche¹¹, con conseguente divaricazione crescente tra le due componenti della formazione; infine, la rivoluzione copernicana portata dall'avvento del QCER, che segna la fine dell'approccio formale a profitto di una didattica delle lingue vive, praticate in un contesto socialmente e culturalmente significativo, in una prospettiva orientata all'azione in situazione autentica.

Le esercitazioni linguistiche sul triennio dell'attuale Corso di Studi in Lingue e culture moderne dell'Ateneo genovese prevedono ormai moduli di approfondimento delle competenze di comprensione e produzione scritta e orale, di approfondimento morfosintattico contestualizzato, di interazione orale attraverso l'analisi di documenti autentici o simulazioni di situazioni della vita quotidiana:

	Bibliografia per i corsi di dottorato triennalisti	Tipologia delle prove d'esame
2017-2018	<i>Manuel de français – Corso di lingua francese</i> di Françoise Bidaud, Marie-Christine Grange et Jean-Pierre Seghi, Hoepli, 2012. <i>La Grammaire expliquée du français (niveau intermédiaire)</i> de Sylvie Poisson-Quinton, Reine Mimran et Michèle Mahéo-Le Coadic, CLE International, 2002. + <i>Les Exercices (niveau intermédiaire)</i> des mêmes auteurs et de la même édition.	I anno: questionario morfosintattico, prove di comprensione orale su documenti autentici (livello B1 del CECR) II anno: composizione libera (titolo del modulo: <i>pragmatique et grammaire en contexte</i>); comprensione orale (livello B2 del CECR) III anno: riassunto e composizione libera su argomenti di attualità; exposé oral su argomenti di attualità (livello C1 del CECR)

¹¹ Con gradi più o meno alti di interazione metodologica nella programmazione, essendo spesso le esercitazioni linguistiche impartite all'interno del CLA e i moduli teorici dispensati invece all'interno dei corsi di studio.

L'utilizzo di un manuale è sentito come necessità primaria per le esercitazioni, in particolare nei primi due anni del primo livello. Negli ultimi vent'anni, sono stati adottati manuali per il FLE concepiti per un pubblico universitario¹², anche in un'ottica contrastiva, ma sempre con un approccio metodologico comunicativo (seppur sempre privilegiando il francese "standard"). Tale evoluzione ha permesso agli studenti di acquisire competenze comunicative più appropriate rispetto ai contesti quotidiani di comunicazione reale, in linea con i progetti formativi delle lauree triennali.

Parallelamente all'evoluzione degli obiettivi formativi e dei risultati attesi per gli insegnamenti di lettorato, la nascita e il consolidamento dei moduli teorici di *Lingua e Lingua e traduzione* hanno favorito una tendenza sempre più marcata verso l'approfondimento delle dinamiche linguistiche, comunicative e pragmatiche collegate all'uso della lingua viva, in contesti di comunicazione concreti e reali. All'interno dei Corsi di studio in Lingue attualmente erogati dal Dipartimento di Lingue e culture moderne dell'Università di Genova, tali moduli si focalizzano su discipline diverse della linguistica contemporanea (*fonologia e morfologia* per il programma del I anno, *lessicologia e sintassi* per il II anno, *pragmatica e sociolinguistica* per il III anno), tutte comunque fondate su *corpora* testuali di testi autentici costantemente aggiornati, in prevalenza supporti orali o multimediali (film, canzoni), con un'attenzione particolare per la variazione diatopica e diafasica.

L'inevitabile evoluzione di metodi e strumenti verso una comunicazione sempre più quotidiana può quindi essere complessivamente interpretata come un adeguamento – efficace ai fini dell'apprendimento linguistico – ad un modello di lingua culturalmente e contestualmente situato, in linea con le tendenze delle discipline della linguistica durante gli ultimi decenni, nonché con le necessità dei discenti, sempre più immersi in un mondo di comunicazione globale e immediata. Questa stessa evoluzione ha tuttavia prodotto negli ultimi decenni successivi alla Riforma uno scollamento sempre più ampio tra l'insegnamento della lingua straniera e l'insegnamento delle letterature che a questa lingua fanno riferimento. Sempre meno frequente è l'utilizzo del testo letterario nell'ambito delle esercitazioni linguistiche e delle prove di esame; il numero di crediti riservato alla letteratura appare in calo progressivo nei nuovi ordinamenti in cui le discipline di contorno hanno acquisito un peso sempre maggiore. Il che ci porta ad una riflessione finale, sulla falsariga dell'antico adagio per cui il meglio rischia di essere... nemico del bene.

Se negli anni '80 appariva infatti in qualche misura ormai anacronistico l'utilizzo di manuali quali il *Manger bleu* o di estratti dal *Contrat social* di Rousseau per le prove sommative delle esercitazioni linguistiche, e se fu salutato come un progresso coerente con i tempi l'avvento di insegnamenti teorici di Lingua, di Linguistica, di Lingue di specialità, in un'ottica di adeguamento ai bisogni dei discenti, non si può oggi ignorare la distanza crescente degli studenti, del primo livello in particolare, dal testo letterario e dal sostrato linguistico e culturale che tale tipologia di testo sottende, distanza ulteriormente accresciuta dall'evoluzione del profilo degli studenti in ingresso, che provengono ormai in prevalenza da istituti tecnici o da licei in cui lo studio della letteratura occupa uno spazio marginale. Tale distanza, in mancanza di una programmazione attenta e consapevole, rischia di produrre negli anni a venire un effetto progressivo e irreversibile

¹² Dal 2002 il *Cours de la Sorbonne, Langue et civilisation françaises* (Clé International), dal 2012 il *Manuel de français - Corso di lingua francese* di Françoise Bidaud (Hoepli).

di impoverimento delle conoscenze linguistiche e culturali che ancora formano il nucleo fondamentale della figura del laureato in Lingue e che, unitamente a solide competenze comunicative in contesti diversi ed attuali, appaiono comunque a nostro avviso imprescindibili.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2012), “Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica”, in *ELLE*, 1, 2, pp. 241-266.
- Balboni P. E. (2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, UTET, Torino.
- Blanchet Ph. (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Peeters, Louvain-La-Neuve
- Bosisio C. (a cura di) (2011), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Mondadori education, Milano.
- Bosisio C., Cambiaghi B. (2015), “Enseigner et apprendre les langues : un regard épistémologique”, in *Repères DoRiF* n. 7 - *Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher*.
http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=216.
- Cambiaghi B. (2001), “La « didattica delle lingue moderne » en Italie”, in *Ela. Études de Linguistique appliquée* 3, 123-124, pp. 419-424.
- Cigada S., Galazzi E. (a cura di) (2004), *L'insegnamento del francese nell'università italiana*, La Scuola, Brescia.
- Ferreri S. (a cura di) (2014), *Le lingue nelle Facoltà di lingue tra ricerca e didattica*, Edizioni Sette Città (e-book), Viterbo.
- Lubello S. (2016), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin (e-book).
- Mauger G., Bruézière M. (1971), *Le français et la vie 1 (« Manger rouge »)*, Hachette, Paris.
- Mauger G. 1984 [1953], *Cours de langue et de civilisation françaises, 1er et 2e degrés (« Manger bleu »)*, Hachette, Paris.
- Puren C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE international, Paris. Édition numérisée au format pdf :décembre 2012, © Christian Puren: www.christianpuren.com.
- Porcher L. (1981), “Les chemins de la liberté”, in *Études de Linguistique Appliquée*, 41, pp. 128-135.
- Riquois E. (2010) “Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE”, in *Education - Formation*, pp.129-142.

L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STRANIERI NELLA SCUOLA DI LINGUA E CULTURA ITALIANA PER STRANIERI DI SIENA DALLA FONDAZIONE AGLI INIZI DEGLI ANNI '90

Donatella Troncarelli¹

1. INTRODUZIONE

La *Scuola di lingua e cultura italiana di Siena*, che ha celebrato nel 2017 il centenario della sua fondazione, è l'istituzione che ha dato vita all'attuale *Università per Stranieri di Siena*. Dopo 75 anni di attività nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano a stranieri e della diffusione della lingua e cultura italiana nel modo, nel 1992 la *Scuola* è stata trasformata in università a ordinamento speciale², acquisendo così la possibilità di arricchire la propria offerta formativa con corsi di laurea, *post lauream* e dottorato di ricerca, centrati sulla lingua italiana in rapporto ad altre lingue e sulla didattica rivolta a stranieri, e configurandosi come ateneo a vocazione internazionale, aperto a studenti stranieri e italiani, impegnato nella valorizzazione del dialogo tra culture e nella promozione del plurilinguismo.

Il presente contributo ripercorre questi anni prendendo in esame i corsi di lingua italiana con lo scopo di profilare le trasformazioni subite dall'offerta formativa in relazione e al rapporto con l'insegnamento della cultura italiana e allo sviluppo della ricerca glottodidattica.

1. DALLA FONDAZIONE DELLA SCUOLA DI LINGUA E CULTURA ITALIANA DI SIENA AL SECONDO CONFLITTO MONDIALE

Inaugurata il 1 agosto 1917 dal Presidente dei Regi Conservatori Riuniti di Siena³, Antonio Lombardi, che ne fu anche il primo Presidente (Gagliardi, 1973), la *Scuola* nasce in un contesto in cui l'insegnamento dell'italiano a stranieri vantava radici lontane:

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Data la peculiarità della *Scuola di lingua e cultura italiana di Siena*, la Legge 382 del 1980 non introduce significativi cambiamenti nell'assetto dei corsi e delle figure professionali impegnate nell'insegnamento della lingua italiana in questa istituzione. È invece con la Legge 204 del 17 febbraio 1992, con cui viene disposto il riordinamento della *Scuola di lingua e cultura italiana di Siena* e dell'Università per Stranieri di Perugia, riconosciute istituzioni di istruzione superiore statali ad ordinamento speciale, che la *Scuola* può assumere la denominazione di Università e riorganizzare la propria attività nel campo della didattica dell'italiano a stranieri.

³ I Conservatori Riuniti di Siena, detti del *Refugio*, nacquero alla fine del XVI secolo come istituzione benefica, promossa dalla famiglia Chigi. Dopo l'Unità d'Italia, dalla fusione del Conservatorio con altri enti, nacquero i Regi Conservatori Riuniti di Siena, un'istituzione pubblica, con finalità di istruzione,

Lo Studio Senese è uno dei più antichi centri di studio d'Italia e d'Europa: era fiorente nel 1242, ben noto e rinomato non soltanto in Toscana, ma in Italia e fuori; divenne famoso nella prima metà del secolo XIV quando nel 1321 vi si trasferirono maestri e i discepoli dello Studio bolognese e quando nel 1367 l'Imperatore Carlo IV gli conferì tutti i privilegi di uno «*Studiogenerale*». Nel secolo XV l'Università fu arricchita dal Pontefice senese Pio II che la corredò anche di una «casa di Sapienza» e questo fu il tempo del suo maggiore splendore, quando vi affluivano scolari da ogni parte d'Europa. Qui fu istituita nel 1500 la prima cattedra di lingua toscana⁴. La vita dello Studio Senese continuò ininterrotta, con alterne vicende di splendore e di decadenza sotto la dominazione medicea e lorenesse, finché, compiuta l'unità d'Italia, l'Università ebbe nel 1884 l'ordinamento definitivo... (Notiziario della *Scuola di lingua e cultura italiana di Siena*, Corsi estivi, 1950).

La spinta a istituire corsi di italiano in pieno clima bellico proviene dai circoli culturali filo-francesi, operanti nell'ambito dell'Unione intellettuale franco-italiana, che in quel periodo miravano a intensificare i legami tra Francia e Italia per contrastare l'influenza culturale tedesca (Furiozzi, 2013). Sono quindi prevalentemente francesi gli studenti stranieri che frequentano la *Scuola* nel suo primo periodo di vita, anche grazie alla promozione dei corsi da parte di Henri Hauvette, studioso di Boccaccio e Dante e coordinatore degli studi di italianistica alla Sorbona (Gagliardi, 1973).

L'offerta formativa della *Scuola* è caratterizzata, fin dalla prima annata, dal binomio lingua e cultura⁵. Accanto a lezioni di grammatica, lettura, pronuncia e traduzione, il programma dei corsi, di durata trimestrale, prevede *Lecturae Dantis* e insegnamenti culturali. La letteratura intrattiene un legame forte con l'insegnamento linguistico, in quanto la lezione di lingua è prevalentemente svolta a partire da brani letterari. I corsi di lingua italiana, tenuti solo nel periodo estivo e concepiti come percorsi didatticamente autonomi, sono comunque completati da lezioni di Letteratura italiana e di Storia dell'arte.

La *Scuola* viene riconosciuta fin dall'anno della sua fondazione dal Ministero della Pubblica Istruzione che, tra il 1917 e il 1920, eroga anche un contributo. Al riconoscimento ministeriale seguono, in questi anni, anche quelli locali del Monte dei Paschi di Siena, del Comune, della Provincia e dalla Camera di commercio, mentre inizia un graduale allontanamento dai Regi Conservatori Riuniti di Siena, l'istituzione culturale cittadina che aveva contribuito all'istituzione dei corsi.

A Partire dal 1921 la *Scuola* amplia i propri orizzonti aprendo contatti con altri paesi europei oltre alla Francia. Nell'anno successivo definisce il distacco dai Conservatori

educazione e cultura diventati successivamente i Conservatori Femminili Riuniti di Siena (Moscadelli, 1988).

⁴ Siena, oltre ad essere stata una tappa frequente dei viaggi di formazione degli intellettuali europei fin dal Cinquecento è stata sede della Cattedra di toscana favella, istituita dal Granduca Ferdinando I dei Medici nel 1588 a beneficio degli studenti tedeschi, ma frequentata anche da altri stranieri fino alla sua chiusura nel 1743 (Caruso, 2009).

⁵ Le fonti del presente contributo sono costituite, oltre che dalle opere riportate in bibliografia, dal materiale contenuto nell'archivio storico dell'*Università per Stranieri di Siena* e in particolare dai notiziari relativi alle diverse annate dei corsi di lingua e cultura italiana, in cui sono descritte le caratteristiche e l'articolazione dell'offerta formativa, e dalle relazioni annuali.

Riuniti instaurando un rapporto con l'Università degli Studi di Siena, che conduce all'attribuzione della direzione dei corsi di lingua italiana per stranieri al Rettore⁶.

Con l'ascesa al potere del fascismo e la creazione nel 1923 dell'*Istituto Interuniversitario Italiano*, a cui è affidato il coordinamento nazionale delle iniziative inerenti ai corsi di lingua italiana per stranieri (Cavarocchi, 2010), l'autonomia della *Scuola* si riduce gradualmente. Viene modificata anche la sua struttura organizzativa e attribuita all'*Ente Nazionale Industrie Turistiche* la pubblicità dei corsi. Nel 1928 il Ministro Gentile, diventato Presidente dell'*Istituto Interuniversitario Italiano*, impone una serie di restrizioni tra cui quella di adeguare i corsi allo schema cronologico e alle direttive didattiche decise dall'*Istituto*, e riduce la durata dei corsi al solo mese di luglio. Il Rettore dell'ateneo senese, Achille Sclavo, oltre a inoltrare lettere di protesta a Gentile, cerca misure per arginare le limitazioni poste (Gagliardi, 1973). Fonda dunque l'*Associazione degli amici della Regia Università di Siena*, a cui viene affidata la promozione di una serie di iniziative culturali tra le quali l'attivazione di un corso invernale di lingua italiana per stranieri, da realizzare d'intesa con l'Azienda di turismo, evadendo così il controllo dell'*Istituto Interuniversitario Italiano*. Questo spazio autonomo di gestione dei corsi invernali termina però nel 1931 quando Gentile dispone che devono rientrare, al pari di quelli estivi, sotto il controllo dell'*Istituto Interuniversitario Italiano*, che continuerà a regolamentarli fino al 1938.

I corsi di lingua italiana, tenuti in questo periodo e articolati in grammatica, traduzione, fraseologia, composizione, conversazione e lettura con esercitazioni della pronuncia, sono integrati da corsi di Cultura fascista, Storia della letteratura, Storia dell'arte, Storia della critica e dell'Estetica. L'insegnamento linguistico è realizzato all'insegna dell'eclettismo metodologico con soluzioni che si rifanno ad approcci deduttivi, come la preminenza dell'insegnamento grammaticale su altri aspetti, l'uso costante della traduzione, la lettura di testi classici, intergrate da procedure che richiamano il metodo diretto, quali l'uso dell'italiano come lingua veicolare per la lezione, l'attenzione alla pronuncia e lo sviluppo delle abilità orali.

Nel 1938 l'*Istituto Interuniversitario Italiano* viene soppresso per essere sostituito dall'*Istituto nazionale per le relazioni culturali con l'estero*. Il nuovo *Istituto*, a differenza di quello precedente, si riserva l'attività di pubblicizzazione delle iniziative locali ma lascia alle direzioni scelte in loco la definizione dei programmi e la selezione dei docenti dei corsi. La *Scuola* riacquista quindi una certa autonomia di gestione e di realizzazione dei corsi di lingua italiana che continuano ad essere tenuti anche durante il periodo della seconda guerra mondiale, nonostante il suggerimento dell'*Istituto nazionale per le relazioni culturali con l'estero* di sospendere quelli meno frequentati e di trasformare gli altri in corsi prevalentemente linguistici (*ibidem*).

A partire dal 1943, il programma di corsi di lingua inizia ad essere maggiormente definito in termini di tempo da dedicare alle differenti attività didattiche:

- grammatica 5 ore settimanali;
- traduzione e composizione 5 ore settimanali;
- lettura ed esercitazioni di pronuncia 3 ore settimanali.

⁶ Gagliardi (1973) sottolinea che il legame tra la *Scuola* e l'Università degli Studi di Siena si configura come una sorta di patrocinio che conduce all'inserimento dei corsi di italiano per stranieri tra le attività parauniversitarie offerte dall'ateneo senese.

Il programma di base è integrato da esercitazioni centrate sul dettato e da lezioni di Storia della lingua, che affiancano gli altri insegnamenti culturali quali la Letteratura italiana, la Storia e la Storia dell'arte. Nei notiziari di questi anni viene inoltre precisato che le esercitazioni di lettura comprendono anche testi moderni e il corso viene denominato "teorico-pratico" ad evidenziare una virata metodologica verso la ricerca di un maggiore equilibrio tra metodo grammaticale-traduttivo e metodo pratico, fondato su un approccio induttivo, volto a sostenere anche lo sviluppo della capacità d'uso della lingua.

Nel 1944 e 1945 la *Scuola* svolge solo corsi rivolti a militari degli eserciti alleati. Risultano globalmente 200 gli studenti che frequentano corsi di lingua italiana in questo biennio.

2. DAL SECONDO DOPOGUERRA ALLA FINE DEGLI ANNI '60

Nel 1949 i programmi dei corsi vengono rivisti, per assumere una caratterizzazione più culturale. L'articolazione rimane in due livelli di apprendimento⁷, *Corso inferiore linguistico-letterario* e *Corso superiore linguistico-letterario*, ma viene cambiata la denominazione per evidenziare il legame tra insegnamento della lingua e studio della letteratura italiana. È prevista l'attività di lettorato a cui si aggiunge l'insegnamento della grammatica, la fraseologia, la composizione, l'ortografia, la conversazione e la traduzione, integrati dallo studio di elementi di letteratura italiana, di storia e di arte per il livello principianti. Per il livello più avanzato di conoscenza dell'italiano, il corso consiste in un ventaglio di insegnamenti fondamentali e complementari che consentono di approfondire la conoscenza della lingua e della cultura italiana:

- Letteratura italiana
- Grammatica storica e comparata
- Ortografia
- Storia della lingua italiana
- Glottologia neolatina
- Storia civile
- Storia delle istituzioni
- Storia del costume
- Storia del pensiero speculativo in Italia
- Storia dell'arte italiana
- Arte Senese
- Storia della musica italiana
- Geografia d'Italia
- Antichità italiche.

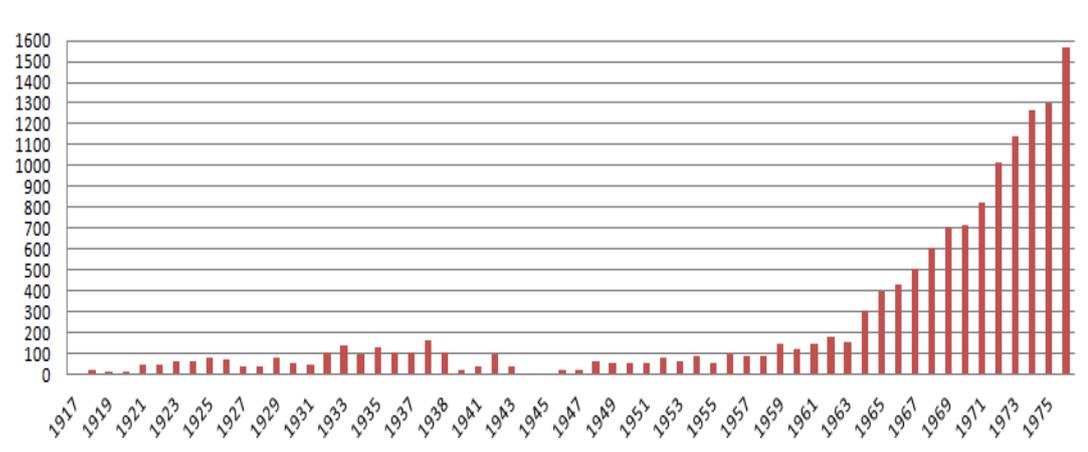
Accanto ai corsi *inferiore* e *superiore*, di durata trimestrale, è offerto un *Corso di storia della civiltà italiana*, di un solo mese, che comprende storia, letteratura e arte per offrire un quadro culturale dell'Italia contemporanea.

⁷ Fin dall'istituzione della *Scuola* nel 1917, i corsi hanno sempre mantenuto l'articolazione in due livelli di apprendimento.

Il connubio tra lingua e letteratura ha però breve durata. Nel 1954 viene tolta la letteratura dalla denominazione dei corsi, ora chiamati *Corsi linguistici graduati*, e sparisce la figura del lettore. Per lasciare maggiore spazio all'attività di traduzione, i corsi vengono articolati nelle sezioni di francese, inglese e tedesco, a cui sono assegnati gli studenti a seconda della lingua madre o delle altre lingue straniere che conoscono. Viene inoltre prevista per la prima volta la possibilità di realizzare corsi speciali di lingua di durata inferiore al trimestre, su richiesta di istituzioni. Si tratta di corsi rivolti a gruppi omogenei di studenti e che assumono la denominazione "speciali" poiché possono prevedere programmi che esulano da quelli generalmente offerti nei corsi trimestrali, volti a rispondere anche a esigenze specifiche di apprendimento dell'italiano. L'insegnamento linguistico è affiancato dal *Corso complementare di cultura* che comprende elementi di Letteratura, Storia civile e politica, Storia dell'arte e da conferenze che coinvolgono studiosi di vari settori. Tra il 1958 e il 1962 insegnano nei corsi di cultura e tengono conferenze presso la *Scuola di lingua e cultura italiana di Siena* diversi italianisti e linguisti italiani di spicco, come Bruno Migliorini, Ignazio Baldelli e Giovanni Nencioni.

Tra il 1947 e il 1962 il numero degli iscritti alla *Scuola* aumenta per effetto dell'incremento del flusso turistico su scala nazionale, ma risulta comunque fluttuante il numero delle iscrizioni (Grafico 1). Questa mancanza di stabilità nell'affluenza di studenti è da attribuire parzialmente al mutamento del pubblico interessato all'apprendimento dell'italiano nel panorama internazionale che non comprende più solo esponenti dei ceti colti d'Europa, ma anche giovani interessati a questa lingua per motivi diversi. In questi anni la *Scuola* cerca soluzioni organizzative e didattiche che possano rispondere a queste nuove esigenze di apprendimento, con risultati variabili in termini di capacità di attrazione di nuovi settori del pubblico.

Grafico 1: *Studenti della Scuola di lingua e cultura italiana 1917-1976* (Fonte: *Relazione sulla 60° annata della Scuola di Lingua e Cultura italiana di Siena*)



Nel 1963 la *Scuola* riceve nuovo impulso dalla collaborazione con l'Azienda Autonoma di turismo che si prende carico della gestione amministrativa e organizzativa dei corsi, assicurandone la pubblicizzazione nell'ambito della promozione turistica di Siena, mentre l'Università continua a curare gli aspetti didattici e culturali. Questa collaborazione risulta fruttuosa e conduce a uno sviluppo della *Scuola* che vede

raddoppiare i propri iscritti nell'anno successivo e mantenere un incremento costante delle iscrizioni negli anni che seguono.

Anche l'offerta formativa viene rivista articolando i corsi di lingua in 3 livelli: elementare, medio e superiore. La suddivisione in sezioni per l'inglese, il francese e il tedesco viene mantenuta e sarà aggiunta anche la sezione di spagnolo negli anni successivi. L'insegnamento su base contrastiva con la lingua madre degli studenti e la traduzione, come attività di esercitazione per lo sviluppo della competenza in italiano, trovano largo spazio nell'azione didattica realizzata in questi corsi. L'insegnamento linguistico continua ad essere affiancato dal corso complementare di cultura e dai *Corsi di alta cultura*.

Nel 1968 la struttura dei corsi subisce una nuova revisione. Vengono previsti due livelli di competenza e ripensato il ruolo dell'insegnamento su base contrastiva con la lingua materna degli studenti. Il *Corso di primo grado*, viene rivolto a studenti di diverse nazionalità, mentre nel *Corso di secondo grado* viene mantenuta la suddivisione nelle sezioni idiomatiche di francese, inglese, tedesco e spagnolo. I seminari di conversazione, che negli anni precedenti completavano l'insegnamento linguistico, vengono eliminati e viene attivato il *Corso superiore di grammatica, sintassi e stilistica*. I corsi di cultura, come è aspetto caratterizzante dell'offerta formativa della *Scuola* fin dalla sua fondazione, continuano a integrare i percorsi di apprendimento linguistico.

3. DAGLI ANNI '70 ALLA TRASFORMAZIONE IN UNIVERSITÀ

Nel 1973 diventa Presidente della *Scuola di lingua e cultura italiana per stranieri di Siena* Mauro Barni. Già Rettore dell'Università degli studi di Siena dal 1970, Barni guiderà la *Scuola* al distacco dall'ateneo senese. Nel 1976 con la Legge 359, la *Scuola* diventa infatti un istituto di istruzione superiore autonomo, a ordinamento speciale, e nel 1979 vede approvato il proprio statuto che riorganizza l'offerta formativa, consolidando il binomio lingua e cultura che ha caratterizzato da sempre i corsi offerti e che ora può condurre al conseguimento del *Diploma in Lingua e cultura italiana per stranieri*.

I corsi di lingua vengono articolati quindi in due classi, propedeutica e superiore, ciascuna suddivisa in due livelli di apprendimento⁸. L'accesso alla classe superiore consente la partecipazione ai *Corsi di cultura*, organizzati in 3 indirizzi fondamentali:

- lingua e letteratura, che comprende insegnamenti quali Storia della lingua italiana, Linguistica e Dialettologia italiana;
- archeologia e storia dell'arte;
- storia e istituzioni italiane.

Il superamento di quattro insegnamenti e il conseguimento del livello B nella classe superiore di lingua consentono il conseguimento del *Diploma in lingua e cultura italiana*.

In questo periodo il metodo di insegnamento adottato nei corsi è prevalentemente quello situazionale, in cui la grammatica mantiene un ruolo forte nell'apprendimento ma le regole sono indotte dai dialoghi legati alle situazioni comunicative. La comprensione orale è esercitata sistematicamente con l'ausilio di audiocassette e audioregistratori

⁸ La classe propedeutica è suddivisa in livello elementare e avanzato, mentre la classe superiore si articola in superiore A e superiore B.

portatili e anche lo sviluppo della produzione orale assume rilevanza nell'apprendimento dell'italiano.

L'autonomia didattica e organizzativa, ottenuta nella seconda metà degli anni '70, sviluppa un fervente dibattito pedagogico interno in cui si impegnano i docenti di lingua coadiuvati dai docenti di discipline linguistiche, che assumono il coordinamento di gruppi di lavoro. Sono gli anni in cui vedono la luce i volumi sui livelli soglia scaturiti dal *Progetto lingue moderne* del Consiglio d'Europa: *Threshold level* per l'inglese (Van Ek, 1975), *Niveau Seuil* per il francese (Coste, 1976), il *Nivel umbral* per lo spagnolo (Slagter, 1979), a cui seguiranno subito dopo il *Kontaktschwelle* per il tedesco (Baldegger, 1980) e il *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera* (Galli de' Paratesi, 1981). Hanno dunque inizio nella *Scuola* una serie di sperimentazioni didattiche all'insegna dell'approccio comunicativo che conducono all'adozione del metodo nozionale-funzionale, nonché alla ricerca di nuove soluzioni didattiche basate sul ricorso alle tecnologie, considerate come mezzi privilegiati per l'esposizione ai testi autentici e per la presentazione di situazioni comunicative complesse, dove l'informazione linguistica è ampiamente contestualizzata e completata da una serie di informazioni di tipo paralinguistico ed extralinguistico.

Nel 1981 la *Scuola* promuove un convegno internazionale "La tecnologia applicata all'insegnamento della lingua e della cultura italiana agli stranieri" che dà inizio a una fase caratterizzata da un forte rinnovamento metodologico. La *Scuola* si dota di un laboratorio linguistico audio attivo comparativo (AAC), di un'aula informatica e partecipa ad un progetto per l'impiego didattico del computer basato sul sistema Plato, elaborato dal consorzio interuniversitario Cineca.

Una ulteriore spinta a questo processo di revisione metodologica è fornita dall'incontro con Nora Galli de' Paratesi la quale, dopo aver partecipato al convegno dell'81, inizia una serie di collaborazioni con la *Scuola* che condurranno all'incarico di tenere cicli di conferenze sulla sociolinguistica dell'italiano e, intorno alla metà degli anni '80, all'affidamento dell'insegnamento di Didattica dell'italiano. Le riflessioni e il confronto emerso nei gruppi di lavoro, formati dai docenti di lingua e coordinati dalla Galli de' Paratesi, conducono alla realizzazione di studi, come quelli sui bisogni dei pubblici dei corsi offerti dalla *Scuola* (Maggini, Parigi, 1984), alla pubblicazione di una serie di materiali didattici che utilizzano testi autentici per l'insegnamento dell'italiano (Maggini, Zappalà, 1985-1988) o che sperimentano l'uso delle tecnologie secondo principi di didattica comunicativa (Maggini, Parigi, 1986; Benucci, Cini, 1987; Benucci *et alii*, 1988)⁹. Nel 1989 nasce anche la videorivista *Tendenze italiane*, distribuita agli Istituti Italiani di Cultura e ad alcune università straniere con il duplice scopo diffondere, insieme al nome e all'attività della *Scuola*, aspetti della cultura italiana e nel contempo fornire filmati utilizzabili per insegnare la lingua.

Alla fine degli anni '80 anche altri docenti incaricati di tenere insegnamenti dei corsi di cultura, come Lorenzo Coveri e Massimo Vedovelli, contribuiscono alla riflessione interna sui contenuti dell'insegnamento linguistico, sulla progettazione di percorsi di apprendimento e sulle metodologie di insegnamento, coordinando gruppi di lavoro e

⁹ Si tratta di manuali didattici che raccolgono una serie di attività realizzate con l'intento di sperimentare l'uso del laboratorio linguistico in una prospettiva comunicativa (Benucci, Cini, 1987) e di una raccolta di videoregistrazioni di situazioni comunicative, girate in esterno e realizzate a partire da un inventario di atti linguistici, invece che da un copione, in modo da ottenere un materiale per l'insegnamento linguistico vicino alla comunicazione autentica (Benucci *et alii*, 1988).

collaborando con i docenti di lingua alla realizzazione di sperimentazioni didattiche e progetti. Tra quelli di maggiore portata e rilevanza nella didattica dell'italiano a stranieri si colloca il progetto "La lingua italiana; uno strumento per il *Made in Italy*" (1987-1990) promosso dal Ministero dei Beni Culturali e Ambientali. Coordinato da Vedovelli, il progetto si centra sulla realizzazione di percorsi di apprendimento audiovisivi per l'insegnamento dell'italiano per scopi specifici, da realizzare su memorie ottiche e integrati da banche dati testuali e dizionari elettronici, relativi al linguaggio dell'economia, della musica e dell'arte. Si tratta del primo impegno della *Scuola* nel campo dell'insegnamento dell'italiano per scopi specifici, che apre la porta ad una serie di esperienze successive tra cui i primi corsi di italiano per scopi accademici rivolti a studenti in mobilità Erasmus.

La didattica dei corsi di lingua italiana, realizzata sempre all'insegna dell'approccio comunicativo, accorda un'attenzione crescente alla variazione linguistica e alle sottocompetenze in cui si articola la competenza linguistico-comunicativa. Centrali per la definizione del percorso di apprendimento sono ormai i bisogni degli studenti, in base ai quali sono definiti i contenuti di insegnamento e le competenze da sviluppare. Viene ripensato il ruolo della grammatica che inizia ad avvalersi sempre più frequentemente di procedimenti induttivi, attraverso cui lo studente è condotto alla scoperta del funzionamento delle forme e alla riflessione sul loro uso nella comunicazione. Si ampliano gli aspetti linguistici su cui convogliare l'attenzione dello studente per comprendere, oltre alla morfosintassi, altri livelli in cui si articola il sistema linguistico e per includere anche fattori socio-culturali, contestuali, pragmatici e semantici che indirizzano la selezione e l'uso delle forme. L'offerta didattica, pur rimanendo articolata nei livelli di apprendimento previsti per il *Diploma in Lingua e cultura italiana per stranieri*, oltre ad arricchirsi contenutisticamente e a rinnovarsi metodologicamente, si apre alla diversificazione in relazione ai differenti profili di studenti, fattore che caratterizzerà l'evoluzione della didattica dell'italiano a stranieri nei decenni successivi.

Nel 1992, la *Scuola di lingua e cultura italiana di Siena* assume la denominazione di *Università per Stranieri di Siena* iniziando la sua trasformazione in ateneo a ordinamento speciale. I corsi di lingua italiana vengono affidati al Centro linguistico (CLUSS) dove è possibile seguire anche corsi di cultura per conseguire il *Diploma di I o II grado in Lingua e cultura italiana per stranieri*.

4. CONCLUSIONI

I corsi della *Scuola di lingua e cultura italiana per stranieri di Siena* hanno mantenuto, dalla loro prima istituzione agli anni '90, una forte interdipendenza tra lingua e cultura che in alcuni periodi ha dato ampio spazio alla dimensione letteraria, in altri ha accolto tematiche frutto della pressione politica del momento, in fasi più recenti ha cercato l'equilibrio tra diversi aspetti della cultura umanistica. Questo stretto legame tra lingua e cultura, che caratterizza da secoli l'insegnamento dell'italiano a stranieri, rispondendo a motivazioni di natura intellettuale e colta allo studio di questa lingua, è stato intessuto e sostenuto in modo da riuscire ad attrarre e a soddisfare un pubblico sempre più ampio e differenziato di studenti e da consentire il mantenimento di uno stretto rapporto tra studi linguistici e prassi didattica. Grazie infatti alla presenza, fin dagli anni '40, di discipline linguistiche tra gli insegnamenti culturali e alla collaborazione tra i docenti

incaricati di questi insegnamenti e i docenti di lingua, i corsi di lingua italiana hanno intrattenuto un rapporto dialettico, ma non subordinato con lo studio della letteratura italiana e hanno periodicamente rivisto e modificato le metodologie didattiche utilizzate, le abilità da sviluppare e i contenuti da affrontare in relazione all'avanzamento degli studi linguistici e della ricerca glottodidattica, con attenzione alle esigenze di apprendimento di nuovi pubblici che si sono avvicinati allo studio dell'italiano.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFICI

- Baldegger M. *et alii* (1980), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, Berlin.
- Benucci A., Cini L. (1987), *Pronto chi parla*, Scuola di Lingua e cultura italiana per stranieri, Siena.
- Benucci A. *et alii* (1988), *Cara Italia*, Scuola di Lingua e cultura italiana per stranieri, Siena.
- Bruttini A. (a cura di) (1982), *La tecnologia applicata all'insegnamento della lingua e della cultura italiana agli stranieri*, Atti del I convegno Internazionale, Siena 17-20 dicembre 1981, Edizioni Periccioli, Siena.
- Caruso C. (2009), *Diomede Borghesi. Orazioni accademiche*, Edizioni ETS, Pisa.
- Cavarocchi F. (2010), *Avanguardie dello spirito. Il fascismo e la propaganda culturale all'estero*, Carocci, Roma.
- Coste D. *et alii* (1976), *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Furiozzi M. (a cura di) (2013), *L'Intesa Intellettuale (1918-1919)*, Morlacchi editore, Perugia.
- Gagliardi R. (1973), *La Scuola per Stranieri di Siena (1917-1972)*, Università degli studi di Siena, Siena.
- Galli de' Paratesi N. (1981), *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Consiglio d'Europa, Stasburgo.
- Maggini M., Parigi V. (1984) "Bisogni comunicativi e pubblico destinatario dei corsi della Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri di Siena", in *Annuario Accademico 1982-1984 della Scuola di Lingua Cultura Italiana per Stranieri di Siena*, Tipografia Senese, Siena.
- Maggini M., Parigi V. (1986), *Pianeta Italia, modelli didattici e istruzioni per l'impiego di materiali autentici videoregistrati per la didattica dell'italiano realizzato con l'aiuto comunitario della Commissione CEE ai "Programmi Comuni di Studio" in collaborazione fra la Scuola di Lingua e cultura italiana per stranieri di Siena e l'università di Oldenburg*, Tipografia Universität Oldenburg.
- Maggini M., Zappalà M. (1985), *Dossier Italia, uso dei materiali autentici per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera* (guida per l'insegnante), Edizioni LinguaViva, Firenze.
- Maggini M., Zappalà M. (1985), *Dossier Italia n. 1. Io e gli altri*, Edizioni LinguaViva Firenze.
- Maggini M., Zappalà M. (1986), *Dossier Italia n. 2. La vita in città, i luoghi d'incontro, il tempo libero*, Edizioni LinguaViva, Firenze.

- Maggini M., Zappalà M. (1986), *Dossier Italia n. 3. La politica e l'economia in Italia*, Edizioni LinguaViva, Firenze.
- Maggini M., Zappalà (1987), *Dossier Italia n. 4. L'alimentazione e gli italiani*, Edizioni LinguaViva, Firenze.
- Maggini M., Zappalà (1988), *Dossier Italia n. 5 e 6. L'informazione e il linguaggio delle immagini - L'istruzione e il mondo del lavoro*, Edizioni LinguaViva, Firenze.
- Moscadelli S., Peccianti C. (a cura di) (1976), *Scuola di lingua e cultura italiana per stranieri di Siena. Archivio storico e Annuario Accademico 1917-1975. Inventario, documenti, vicende storiche*, Tipografia Senese, Siena.
- Moscadelli S. (1988), "I Conservatori riuniti femminili di Siena e il loro archivio", in *Bullettino senese di Storia patria*, XCV, pp. 9-71, 83-84:
<http://www.fondazioneconservatoririunitisiena.it/it/>.
- Slagter P. (1979), *Un Nivel Umbral*. Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.
- van Ek J. A. (1975), "System Development in Adult Language Learning. The Threshold Level" in *A European Unit/credit System for Modern Language Learning by Adults.*, Council of Europe, Strasbourg.

POSTFAZIONE

*Félix San Vicente*¹

La selezione degli interventi presentati nel Seminario *Le lingue straniere nell'Università italiana, dall'Unità al 1980: percorsi di ricerca* si colloca in una serie ininterrotta di attività di convegni e pubblicazioni che il CIRSIL porta avanti dal 2002, con un percorso tematico plurilinguistico e interdisciplinare che ha avuto due nuclei fondamentali di riflessione: i materiali per l'apprendimento – siano essi lessicografici o grammaticografici – e diversi aspetti culturali e sociali come il discorso di genere, la norma linguistica, l'edizione di testi e i relativi aspetti ecdotici o l'editoria per le L2. Numerosi sono stati i saggi dei componenti del CIRSIL frutto della ricerca – in qualche caso anche di tesi dottorali – su diverse lingue e periodi che hanno avuto nella fase di ricerca documentaria e nello studio delle fonti dei materiali adoperati per l'insegnamento delle lingue un momento di particolare rilievo in tempi recenti. L'insieme dei risultati raggiunti evidenzia che la catalogazione di opere può in alcuni casi essere ancora completata anche estendendola a periodi più recenti. In altri casi iniziare un percorso con l'aiuto della rete offre senz'altro maggiori stimoli rispetto a trent'anni fa quando questo genere di studi era agli esordi.

Gli interventi del Seminario hanno suggerito varie linee di ricerca sulla storia dell'insegnamento delle L2 “grandi, piccole e minori” nell'Università italiana, in un lungo periodo nel quale gli equilibri disciplinari, accademici e istituzionali, sia nei contenuti che negli approcci, si sono trasformati e hanno sostanzialmente dato vita a una situazione di plurilinguismo, con un predominio dell'inglese anche come lingua veicolare per diverse discipline.

L'anno 1980 era il termine *ad quem* in prospettiva storiografica del seminario milanese, ma non ha significato una chiusura a quanto è successo dopo, all'attualità di processi iniziati prima e che ora vedono, per esempio, il consolidamento dell'italiano come L2 o il rafforzamento di altre lingue che nel passato hanno avuto un'esistenza esile, ma che nell'attuale orizzonte dell'offerta formativa universitaria e dell'evidente processo d'internazionalizzazione rappresentano un settore in crescita, come succede con il russo e il cinese oppure il portoghese e giapponese, o si trovano in una fase di debolezza accademica istituzionale, sebbene siano oggetto di attenzione e studio nel complesso mosaico plurilinguistico europeo.

La dimensione istituzionale del come, perché e con chi nascono gli insegnamenti linguistici all'interno dell'Università italiana è stata una delle cifre di questo Seminario, forse la più meritevole e innovativa, poiché in alcuni casi si può affermare che per la prima volta sono stati consultati archivi (ministeriali e di atenei locali, giornalistici), i quali hanno chiarito le motivazioni culturali e socio-economiche, o semplicemente contingenti, per cui è iniziato lo studio delle L2, e anche le caratteristiche generali del loro sviluppo in relazione a normative di tipo ministeriale o a disposizioni e pratiche didattiche previste dalle Facoltà.

¹ Direttore del CIRSIL.

L'itinerario tracciato finora, molto eterogeneo da lingua a lingua, e anche da un periodo all'altro, in rilevanza sociale e in volume di studi, ha avuto tappe comuni. Fino ad anni recenti lo studio della lingua in ambito universitario aveva generalmente una finalità estetica e letteraria o filologica da cui ci si è discostati per arrivare a un interesse sistematico per la lingua di tipo comunicativo e interazionale in sé finalizzata ad attività professionali che, attualmente, oltre all'insegnamento orientato al mondo della Scuola, includono il complesso mondo della traduzione e dell'interpretazione.

Il quadro ancora incompiuto – raffigurante personalità di insegnanti e docenti, metodi, manuali e materiali didattici – presenta prospettive all'interno di diversi ambiti disciplinari che il CIRSIL intende sviluppare mediante la promozione di nuove iniziative per osservare, lingua per lingua, aspetti storici e storiografici, utili nella costruzione di una necessaria consapevolezza dei passi compiuti da mettere a disposizione ai nostri docenti lungo il percorso della loro formazione e nella messa a fuoco della relazione fra la ricerca linguistica e le proposte ed esperienze glottodidattiche, di cui routine, anomalie, cause, successi o insuccessi possono sorprendere ancora oggi.

QUANTO HO CAPITO? PROVE DI ASCOLTO DELLA LEZIONE DI SCIENZE E DI STORIA NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Luisa Zambelli¹

Nonostante occupi la maggior parte del tempo scolastico, a scuola la lingua orale riceve – con l'eccezione della L2 – molte meno attenzioni della lingua scritta; l'ascolto poi è fra le quattro abilità linguistiche la meno curata e meno insegnata. Eppure nell'introduzione di un nuovo argomento di una qualsiasi disciplina l'esposizione orale del docente svolge un ruolo insostituibile di approccio e risponde a funzioni importanti: presentazione del tema, indicazione degli apprendimenti attesi, segnalazione di contenuti rilevanti, facilitazione per l'uso del manuale, guida complessiva all'apprendimento. La sua cruciale importanza nell'attività didattica deve però misurarsi con i nodi derivanti dall'essere comunicazione orale che passa attraverso il canale fonico-uditivo. Privo di permanenza del segnale, il parlato non permette all'ascoltatore di ripercorrere il già detto, di avere contatto immediato con il testo nella sua interezza, di conoscerne anticipatamente la struttura, di isolare singoli elementi. La produzione-ricezione in sequenza necessita poi che l'informazione sia subito decifrata per poter essere elaborata nella memoria, ma l'assenza di un ritmo autonomo di ascolto (il ricevente ascolta non secondo un ritmo proprio, ma secondo il ritmo di chi parla) può rendere difficile tale elaborazione e compromettere la comprensione. La comunicazione orale necessita, infine, di un buon livello di ridondanza per ridurre la perdita di informazione dovuta alla labilità del segnale.

Nella comunicazione didattica questi nodi rendono problematiche operazioni quali riconoscere le informazioni principali del discorso, collegare un'informazione con ciò che precede e segue, ricostruire il testo nella sua globalità. Altri elementi contribuiscono poi a rendere più complesso il compito di ascolto a scuola: oltre alla forte asimmetria in genere della situazione comunicativa di classe, va tenuto conto dello scarto fra la competenza linguistica degli alunni e quella del docente, divario anche più marcato in quanto l'esposizione orale del docente si presenta come una forma di "oralità secondaria" (Ong, 1986), modellata cioè sulla lingua scritta, da cui riprende esplicitzza e assenza di ridondanza. Le affinità con la lingua scritta sono poi più evidenti quando il parlato del docente è riferito alle discipline, il cui linguaggio è di per sé preciso, essenziale e di forte densità informativa.

Il fatto però di essere comunicazione *in praesentia* garantisce alla lingua orale alcuni vantaggi perché dispone della possibilità di *feed-back*: l'insegnante ha infatti la possibilità di coinvolgere gli studenti nella lezione, di sostenerne l'attenzione, di verificare in tempo

¹ Gisel Lombardia.

reale la comprensione; agli studenti è possibile a loro volta fare domande di chiarimento o di approfondimento, oltre che di espansione verso temi affini.

Da un punto di vista più strettamente linguistico l'insegnante può ridurre le difficoltà di comprensione ripetendo, parafrasando, utilizzando tutte le forme di semplificazione capaci di accorciare la distanza tra il proprio parlato specialistico e la lingua degli alunni.

1. L'INDAGINE

L'indagine qui presentata è stata proposta in cinque classi di scuola secondaria di primo grado, tre in provincia di Bergamo, due in provincia di Milano, per un totale di 104 alunni. Obiettivo: osservare attraverso una prova di ascolto ciò che gli studenti comprendono e conservano dell'esposizione dell'insegnante in termini di quantità e qualità delle informazioni.

Tabella 1. *La composizione delle classi*

SCIENZE	CLASSE I	CLASSE II	CLASSE III
n. alunni	17	26	18 (un alunno venezuelano, giunto da alcuni mesi in Italia)
strumenti	lavagna	manuale	manuale
tema	Il metodo scientifico	Il regno dei funghi	L'apparato circolatorio
STORIA	CLASSE I	CLASSE II	
n. alunni	24	19	
strumenti	LIM/ manuale	lavagna	
tema	I Re Franchi prima di Carlo Magno	Luigi XIV e l'assolutismo	

La prova di ascolto è stata organizzata concordando con gli insegnanti che l'esposizione sarebbe durata non oltre i 20-22 minuti, che i temi da presentare sarebbero stati nuovi, che gli alunni sarebbero stati avvisati della prova di ascolto.

Sempre con gli insegnanti sono state anche stabilite alcune attenzioni da seguire nel corso dell'esposizione:

- richiamare le conoscenze pregresse;
- indicare agli alunni il passaggio da una sezione all'altra;
- riprendere e parafrasare conoscenze e concetti complessi;
- spiegare i termini specialistici;

– riepilogare in chiusura.

Quanto alla conduzione della comunicazione, gli insegnanti hanno gestito la presentazione dei contenuti nel modo consueto.

2. LA PROVA DI ASCOLTO

Per la prova di ascolto è stato usato un questionario a risposta aperta, completato da una domanda a R. chiusa; gli alunni (104, vd. Tabella 1) hanno avuto a disposizione 40 minuti circa per completarlo, ma la maggior parte di loro ha concluso il lavoro in un tempo inferiore.

3. IL QUESTIONARIO

Domande a risposta aperta:

<p>1. Qual è stato l'argomento della spiegazione?</p> <p>2. Presentando l'argomento l'insegnante ha indicato tre (<i>quattro per storia e per la classe III di scienze</i>) parti; quali? a) b) c)</p> <p>[d).....]</p> <p>3. Scrivi in forma breve quanto ricordi di ogni parte.</p> <p>a)</p> <p>b)</p> <p>c)</p>

Domanda a risposta chiusa

Secondo te la spiegazione di scienze è stata	<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Abbastanza facile, ma con qualche difficoltà in alcuni punti <input type="checkbox"/> Piuttosto difficile <input type="checkbox"/> Molto difficile
--	--

4. SCIENZE

CLASSE I

4.1. *Presentazione dell'insegnante e restituzione degli alunni*

All'inizio dell'esposizione l'insegnante annuncia il tema e avverte che per presentarlo userà un esempio semplice tratto dalla vita quotidiana, ne mostrerà i passaggi e per ciascuno indicherà il termine scientifico (usa "nome" anziché "termine").

Durante la presentazione espone i vari passaggi, ne scrive alla lavagna i termini, pone domande, dà la parola agli alunni che chiedono di intervenire, riformula gli interventi degli alunni e scrive alla lavagna quelli più significativi; alla fine riepiloga velocemente.

Contenuto della presentazione:

- tema della spiegazione: *il metodo scientifico*;
- presentazione: un esempio concreto relativo a un fenomeno naturale ripreso dall'esperienza quotidiana;
- fasi (passaggi) del fenomeno e corrispondenti termini scientifici.

Passaggi	Termini scientifici (nomi)
- Fiori appassiti	OSSERVAZIONE DEL FENOMENO
- Perché	DOMANDA / PROBLEMA
- Risposte degli alunni: { troppo sole/ scarse innaffiature/ } troppe innaffiature	IPOTESI
- Innaffiatura	ESPERIMENTO
- Fiori appassiti	OSSERVAZIONE RISULTATI (ipotesi non valida)
- Travaso piantine	ESPERIMENTO

- Fiori in buone condizioni	OSSERVAZIONE RISULTATI (ipotesi valida)
- Problema risolto	CONCLUSIONE

Restituzione degli alunni

Nuclei informativi		N. Risposte complete/ parziali		Risposte errate		Risposte mancanti	
D1	tema: <i>il metodo scientifico</i>	7		9		1	
D2	modo della presentazione: <i>l'esempio dei ciclamini secchi</i>	7		9		1	
	Totale	14		18		2	
D3	P: passaggio TS: termine scientifico	P	TS	P	TS	P	TS
a	<i>Fiori appassiti / osservazione del fenomeno</i>	7	6	1	=	9	11
b	<i>Perché / domanda-problema</i>	4	13	2	1	11	3
c	<i>Troppo sole; scarse annaffiature; troppe annaffiature (risposte degli alunni) / ipotesi.</i>	5	13	=	=	12	4
d	<i>Annaffiatura / esperimento</i>	2	6	1	=	14	11
e	<i>Fiori comunque appassiti / osservazione risultati, ipotesi non valida.</i>	1	4	1	=	15	13
f	<i>Troppe annaffiature / nuova ipotesi</i>	2	2	=	=	15	15
g	<i>Travaso piantine / nuovo esperimento</i>	=	1	1	1	16	15
h	<i>Fiori in buone condizioni / osservazione risultati, ipotesi valida</i>	1	2	2	1	14	14
i	<i>Problema risolto / conclusione</i>	2	7	2	1	13	9
	Totale	24	54	10	4	119	95
	%	16%	35%	6.5%	2.5%	77%	62%

Domande 1-2

1) Tema: *il metodo scientifico*

2) Modo: un esempio concreto ripreso dall'esperienza quotidiana.

Esempi di:

Esposizione dell'insegnante		Esempi di risposte degli alunni esatte (7) errate (9)	
1.	Dunque, tutte le scienze – se non è chiaro mi interrompete – si basano su un metodo, il metodo scientifico. Il metodo scientifico.	L'argomento è stato il metodo scientifico. Come gli scienziati arrivano a capire un fenomeno.	I ciclamini della professoressa. Come rispondere alle domande che ci facciamo
2.	Per capirlo prendiamo un esempio e poi cerchiamo di vedere come si chiamano le varie parti nelle scienze. Va bene?	L'ha presentato con l'esempio del suo vaso di ciclamini. Facendo l'esempio dei ciclamini secchi.	l'insegnante l'ha presentato spiegando e scrivendo alla lavagna l'insegnante secondo me è stata chiara nel farci capire l'idea

Nella restituzione relativa alle domande 1-2 il dato più elevato si riferisce alle risposte errate, spiegabili probabilmente con la brevità della presentazione dell'insegnante e, forse, per la domanda 2 con l'attribuzione all'avverbio *come* del valore di modalità anziché di strumento. Ma la causa più profonda probabilmente sta nella mancata comprensione della procedura *esempio concreto* → *concetto astratto e termine* usata dall'insegnante. La stessa difficoltà si coglie in alcune risposte date alla domanda 3.

Domanda 3: *I passaggi dell'esempio e i termini scientifici*

a) *Fiori appassiti / osservazione del fenomeno.*

b) *Perché / domanda-problema.*

c) *Troppo sole; scarse annaffiature; troppe annaffiature (risposte degli alunni) / ipotesi.*

Esposizione dell'insegnante	Risposte degli alunni esatte errate	
<p>INSEGNANTE:</p> <p>La prima cosa che lo Scienziato fa, ma che facciamo anche noi, è quella di porci una domanda.</p> <p><i>(l'insegnante da questo momento scrive in breve alla lavagna i passaggi e i termini scientifici corrispondenti man mano li nomina)</i></p> <p>Ad esempio la domanda che mi sono</p>		

<p>posta io ieri mattina è stata: ho comperato dei ciclamini bellissimi e li ho messi sulla finestra del mio terrazzo. Quando sono tornata da scuola e sono andata sul terrazzo ho visto che i ciclamini erano non proprio appassiti, ma con il fiore reclinato in basso anziché essere su belli dritti. Che cosa ho fatto? Ho osservato un fenomeno.</p> <p>Allora mi sono posta una domanda: ma che cosa è successo a questi ciclamini che quando li ho comperati erano così belli? E ho cercato delle risposte. Lo scienziato chiama queste risposte ipotesi. Anche noi ora cerchiamo delle risposte e facciamo le nostre ipotesi.</p> <p>Martina? (...) Ecco,</p> <p>MARTINA: Dopo quanti giorni è successa questa cosa?</p> <p>INSEGNANTE: Io li ho messi li settimana scorsa e ieri mattina mi sono trovata con i ciclamini moribondi, che stavano cadendo. E mi sono chiesta: che cosa è successo ai miei bei ciclamini?</p> <p>Allora, ... sentiamo un po'...</p> <p>Marco? (...) Allora...</p> <p>Marco dice che erano troppo al sole e li avevo bagnati poco. OK.</p> <p>Alice? (...) Anche per Alice bagnati poco.</p> <p>Debora? (...) Poco ossigeno e bagnati troppo. OK.</p> <p>Anita? (...) Rovinati durante il travaso.</p> <p>Sebastiano? (...) Clima inadatto e acquisto tarocco.</p> <p><i>(interventi contemporanei e voci sovrapposte)</i></p> <p>Allora, vediamo, spiega meglio, cosa vuol dire acquisto tarocco? (...) Ah, i fiori erano già sofferenti e poi clima inadatto ha fatto il resto.</p> <p>Camilla? (...) Semi sbagliati? ...</p> <p>OK ... Altri?</p>	<p>I ciclamini sono caduti // <i>fenomeno</i></p> <p>Ci ha spiegato come erano i suoi ciclamini, cioè appassiti // <i>osservazione</i></p> <p>Abbiamo cercato di dare una spiegazione al fenomeno: erano poco bagnati, oppure troppo bagnati // <i>ipotesi</i></p>	<p>Si è chiesta la domanda // =</p> <p>Bagnati troppo/ allagati, rovina delle radici // =</p> <p>Provare a rispondere alle domande // <i>teoria</i></p>
---	--	---

Le informazioni relative ai primi tre passaggi vengono meglio conservate rispetto a quelle dei successivi; a questo risultato concorrono probabilmente più fattori: l'essere collocati nella parte iniziale dell'esposizione, l'ampio spazio loro dedicato, il coinvolgimento della classe.

Sono invece conservate in misura minore le informazioni relative ai passaggi:

- d) *Annaffiatura / esperimento.*
- e) *Fiori comunque appassiti / osservazione risultati, ipotesi non valida.*
- f) *Troppe annaffiature / nuova ipotesi.*
- g) *Travaso piantine / nuovo esperimento.*
- h) *Fiori in buone condizioni / osservazione risultati, ipotesi valida.*
- i) *Problema risolto / conclusione.*

La minor ampiezza dell'esposizione e il minor coinvolgimento degli alunni, oltre a trovarsi nella fase finale della presentazione, hanno presumibilmente contribuito a determinare la flessione dell'ascolto.

4.2. Osservazioni

Complessivamente le prove di ascolto degli alunni della classe prima possono essere divise in due categorie; alla prima appartengono le prove di quegli alunni che hanno compreso e conservato la procedura usata dall'insegnante (presentazione dell'elemento concreto, astrazione del concetto scientifico, indicazione del termine relativo); alla seconda appartengono le prove degli alunni che non hanno compreso questa modalità e hanno prodotto ricostruzioni globali accorpando più passaggi:

- Abbiamo fatto tante ipotesi di come si sono appassiti i fiori, poi con degli esperimenti abbiamo verificato se le ipotesi erano giuste o sbagliate.
- Abbiamo iniziato a fare ipotesi finché abbiamo trovato la conclusione.
- Abbiamo detto delle ipotesi su come ha fatto a cascare la pianta poi con degli esperimenti abbiamo verificato i fiori.

In qualche altro caso gli alunni hanno usato gli stessi concetti scientifici come passaggi concreti

- | | |
|-------------------------------------|--------------|
| – osservazione del fenomeno | osservazione |
| – lo scienziato si fa delle domande | domande |
| – lo scienziato fa delle ipotesi | ipotesi |

O, ancora, come termine scientifico hanno ripreso lo stesso dato concreto

- | | |
|----------------------|-----------|
| – fiori poco bagnati | asciutti |
| – fiori difettati | sbagliati |

È interessante osservare come i termini scientifici vengano meglio conservati dei corrispondenti passaggi concreti: 54 risposte contro le 24 relative ai passaggi concreti, un dato, questo, che fa pensare ad un'attenzione privilegiata da parte degli alunni verso le informazioni più "colte".

Nella maggioranza delle prove poi si può cogliere una sorta di "effetto accumulo": man mano che l'esposizione procede gli studenti trovano difficile conservare tutte le informazioni e perdono passaggi e concetti; soprattutto per quanto riguarda la seconda parte dell'esposizione le informazioni non restituite sono numerose. Nella D. 3 si può

vedere come il totale delle risposte mancanti sia di molto superiore rispetto al totale delle risposte date: il 70% contro il 30%; fra queste ultime, come già visto, la parte maggiore (56.5%) si concentra poi nei primi tre passaggi, mentre il restante 43.4% si distribuisce nei sei passaggi successivi.

Può aver contribuito a creare questi vuoti – oltre ai motivi già visti – anche il fatto che l'insegnante ha presentato il processo nella sequenza completa, aggiungendo a osservazione del fenomeno → problema → ipotesi → esperimento → analisi dei dati anche la confutazione della prima ipotesi, la formulazione di una seconda ipotesi, un secondo esperimento e la conseguente analisi dei dati. La maggior parte degli alunni ha probabilmente avvertito questi passaggi come una ripetizione e ha conservato solo la prima parte della sequenza.

CLASSE II

4.3. *Presentazione dell'insegnante e restituzione degli alunni*

All'inizio della lezione di scienze l'insegnante indica il tema che verrà trattato e gli ambiti di sviluppo; chiede agli alunni di intervenire ogniqualvolta incontrino parole, espressioni, concetti difficili e utilizza le illustrazioni del manuale come sostegno alla spiegazione. Nel corso dell'esposizione sollecita gli interventi degli alunni, risponde alle loro domande; al termine coinvolge la classe nella formulazione del riepilogo.

Contenuto della presentazione

Tema: *il regno dei funghi (eterotrofi come gli animali, ma privi di movimento come le piante).*

Ambiti: *nutrizione, struttura, riproduzione.*

Nutrizione: *tre classi: 1) saprofiti (materiale decomposto); 2) parassiti (linfa dell'organismo su cui vivono); 3) simbiotici (linfa dell'organismo ma scambio con sali minerali e acqua) i licheni (esempio).
Funghi velenosi. Centri micologici. Centro antiveleni.*

Struttura: *corpo fruttifero con cappello e gambo / micelio sotterraneo / ife.*

Riproduzione: *due modi:
a) per espansione del micelio, da cui nascono nuovi corpi fruttiferi;
b) dalle spore che, cadute dal cappello, colonizzano altri spazi.
Vantaggio del doppio modo.*

La restituzione degli alunni

	Risposte			
	Complete	Parziali	Errate	Mancanti
D1 Tema: <i>il regno dei funghi</i>	1	25	=	=
D2 Ambiti: <i>nutrizione, struttura, riproduzione</i>	19		2	5
D3a) <i>Nutrizione:</i> <i>saprofiti</i>	7	2	=	17
<i>parassiti</i>	9	5	=	12
<i>simbionti/ es.: i licheni</i>	10	4	1	11
<i>Funghi velenosi. Centri micologici.</i>	2	3	=	21
<i>Centro antiveleni</i>				
D3b) <i>Struttura:</i> <i>corpo fruttifero con cappello e gambo</i>	3	9	=	14
<i>micelio sotterraneo</i>	3	9	1	13
<i>ife</i>	3	12	=	11
D3c) <i>Riproduzione: due modi:</i> <i>a. per espansione del micelio;</i>	6	7	1	12
<i>b. dalle spore.</i>	9	7	1	9
<i>Vantaggio del doppio modo</i>	2	=	=	24
Totale	157		6	149
%	50.5%		2%	47.5%
	74	84		
	23.5%	27%		

Come si può veder dai dati numerici, le risposte complete e/o parziali sono leggermente superiori alla metà; fra queste ultime sono però numerose le risposte brevissime, a volte cenni o poco più; numericamente irrilevanti le risposte errate e un po' meno della metà le risposte omesse.

Domanda 1

Tema: *il regno dei funghi.*

- 1 risposta completa
- 25 risposte parziali

Esposizione dell'insegnante	Restituzione degli alunni
<p>INSEGNANTE:</p> <p>Oggi studieremo il regno dei funghi.</p> <p>Regno: i funghi fanno parte di un regno a sé perché sono eterotrofi come gli animali, cioè non sono in grado di produrre nutrimento da sé con la fotosintesi, però in alcuni aspetti assomigliano alle piante perché non si muovono, non si spostano dal luogo dove trovano nutrimento. OK?</p> <p>Oggi ... Come ... Dei funghi che cosa dovremo sapere? Come mangiano, di che cosa si nutrono, come sono fatti, come si riproducono.</p> <p>Quindi il regno dei funghi è un regno a sé, i funghi non sono piante, non sono animali. Assomigliano agli animali perché sono eterotrofi, non si costruiscono nutrimento da sé, ma lo prelevano dalle piante e dal terreno. Sembrano dei vegetali, delle piante perché non si muovono, invece non lo sono. OK?</p>	<p>“Il regno dei funghi”.</p> <p><i>(tutte le R date sono di questo tipo)</i></p>

Nonostante l'informazione sia stata presentata e poco dopo ripresa, nessuno degli alunni, con un'unica eccezione, ha colto la parte relativa alle caratteristiche specifiche, conservando solo l'informazione del nome. Questa ampia omissione si spiega probabilmente con il tipo di presentazione fatto dall'insegnante, che ha l'aspetto della definizione, con forte densità informativa e presenza di termini – *eterotrofi, fotosintesi* – che rimandano a concetti scientifici complessi. Si tratta di concetti che i ragazzi hanno già appreso, ma che forse non hanno più ben presenti e che quindi non sono stati in grado di inferire.

Domanda 3a: la nutrizione dei funghi.

Nell'esposizione l'insegnante in un primo momento sviluppa l'argomento con una classificazione e la presentazione delle caratteristiche di ciascuna classe; successivamente introduce un esempio e ne ricostruisce gli aspetti concreti con il contributo degli alunni.

Le risposte degli alunni sul complesso dei punti della domanda:

- complete: 27%
- parziali (a volte solo cenni): 13.5%
- errate: 1%
- mancanti: 58.5%

Esposizione dell'insegnante	Esempi di risposte degli alunni
<p>INSEGNANTE:</p> <p>Come mangiano i funghi? Tre opzioni. (voce alunno: attraverso le radici)</p> <p>No, non come, cosa mangiano? Attraverso le radici ci sta, però se non sono piante secondo voi possiamo chiamarle radici? (voci. No)</p> <p>Allora lasciamole per il momento. Sembrano radici invece ... Ma vedremo. I funghi possono nutrirsi di resti organici, materiale decomposto, morto, mangiano materiale morto, che prima è stato però vivo, da cui prelevano cibo. I funghi che si nutrono di resti organici si chiamano funghi saprofiti OK? E in genere sono quelli che vedete per terra, quelli che crescono sul terreno. Va bene? (Domanda alunno)</p> <p>... Le piantine ammuffite OK sì, quelle lì, ammuffite, ... sono dei tipi di funghi un po' speciali, si chiamano non muffe, fanno però sempre parte del regno dei funghi OK? (Domanda alunno)</p> <p>Sì, poi vedremo. Esistono poi dei funghi che vivono a spese degli altri organismi su cui si trovano, sui tronchi degli alberi per esempio. Di sicuro avrete visto certe volte dei tronchi con dei funghi grossi, di solito sono beige, un po' larghi, quasi come ombrelli. In questo caso sono parassiti perché penetrano nel tronco e prelevano cibo dalla pianta stessa e come diceva Saverio si chiamano funghi parassiti. Quindi i funghi parassiti sono quelli che si nutrono a spese degli altri. E poi ci sono i funghi che si nutrono prelevando cibo dagli altri organismi, però hanno ci fanno anche uno scambio nel senso che prendono, sì, sostanze nutritive però cedono acqua e sali minerali, fanno uno scambio alla pari. Si chiamano funghi simbiotici. Hanno questo nome, tipico delle Scienze, recuperano sostanze nutritive e cedono acqua e sali minerali, si chiamano funghi simbiotici. OK?</p> <p>Un esempio di funghi simbiotici sono i licheni. Dove vivono i licheni? Vi sarà capitato quando andate in montagna di veder sulle rocce uno straterello verde. Vi è mai capitato? Uno straterello verde ... Ecco, noi lo chiamiamo muschio, ma in realtà non è muschio perché non è morbido, non ha spessore, è difficile tirarlo via. Non è muschio, ma un fungo simbiotico, un lichene; guardate la figura, OK? Chi mangia i licheni? (voci diverse ... gli stambecchi)</p> <p>Sì, e poi? Chi altri ancora mangia i licheni? Non ve lo</p>	<p>Complete:</p> <p>I funghi in base a come si nutrono si dividono in: funghi saprofiti che si nutrono di sostanza morta, parassiti che si cibano di un altro essere vivente e infine simbiotici che vivono in simbiosi con un altro essere vivente dove si scambiano fra di loro le sostanze nutritive.</p> <p>I funghi si nutrono in tre diversi modi: i funghi saprofiti che si nutrono di sostanza morta, i funghi parassiti prendono il cibo da altri esseri viventi e i funghi simbiotici ricevono il cibo da altri viventi ma gli danno acqua e sali minerali.</p> <p>Parziali:</p> <p>Come si nutrono: i parassiti si nutrono attaccando la propria radice a quelle dell'albero, i licheni fanno una sorta di scambio: i licheni danno l'acqua e i sali minerali e ricevono il nutrimento, e altri funghi che si nutrono con i residui.</p> <p>I funghi si nutrono in tre modi: saprofiti: si nutrono con quello che trovano e sono sa soli / i simbiotici: si nutrono in base a qualcosa d'altro però in cambio di sali minerali / parassiti: si nutrono in base a qualcosa d'altro ma non danno niente in cambio</p> <p>Cenni:</p> <p>Si nutrono di acqua e sali minerali attraverso le radici delle piante o dalla terra. Ce ne sono 3 tipi: saprofiti, parassiti e licheni.</p> <p>I funghi sono di tre tipi: funghi saprofiti, funghi parassiti e</p>

<p>ricordate? Dove si trovano i muschi e i licheni? Non avete fatto le fasce climatiche in geografia?</p> <p><i>(voci diverse ...: Le aquile ...)</i></p> <p>Secondo te l'aquila ha il becco adatto per strappare dalla roccia i licheni? Dove si trovano allora i licheni?</p> <p><i>(voci ... Nella tundra)</i></p> <p>Chi vive nella tundra?</p> <p><i>(voci ... I bisonti)</i></p> <p>Sicuri?</p> <p><i>(voci ... Le alci.)</i></p> <p>Ah, sentite ragazzi ...</p> <p><i>(lungo intervento del docente di sostegno che parla delle formazioni di licheni su opere d'arte antiche, che poi vengono restaurate)</i></p> <p>Anche sulle fontane antiche si possono trovare formazioni di licheni.</p> <p>Riprendiamo.</p> <p>Come si nutrono quindi i funghi? I saprofiti si nutrono di materiali organici, da cui prelevano cibo; i funghi parassiti prelevano cibo dalla pianta che li ospita; i funghi simbiotici vivono a spese degli altri organismi, ma cedono anche acqua e sostanze minerali all'organismo che li ospita.</p>	<p>funghi simbiotici.</p>
--	---------------------------

L'insegnante sviluppa la prima parte di questo nucleo informativo con un ampio monologo costituito da una classificazione dei funghi e dalla presentazione delle caratteristiche di ciascuna classe; nella seconda parte, con modalità dialogica introduce un esempio e ne ricostruisce gli aspetti concreti con il contributo degli alunni. All'interno di questo esempio si inserisce un ulteriore lungo esempio portato dal docente di sostegno. Nell'ultima parte dell'esposizione l'insegnante riepiloga il contenuto della spiegazione e aggiunge alcune informazioni sui rischi della raccolta incauta dei funghi. È interessante osservare come dagli alunni siano state quasi completamente trascurate le informazioni relative ai vari esempi, mentre le informazioni relative all'elemento centrale sono state discretamente ricordate.

Domanda 3b: la struttura del fungo.

Risposte degli alunni:

- Complete: 11.5%
- parziali (a volte solo cenni): 38.5%
- errate: 1.5%
- mancanti: 48%

Esposizione dell'insegnante (con il sostegno di un disegno del manuale)	Esempi di risposte degli alunni
<p>INSEGNANTE:</p> <p>Il fungo, ragazzi, ... la struttura del fungo ... Noi chiamiamo fungo quello che mangiamo, ma in verità quello non è il vero fungo. Nel parlare comune – attenta Maria Vittoria – chiamiamo fungo quello che vediamo, ma in realtà quello è il corpo fruttifero ... La vera struttura del fungo è chiamata micelio, e sono tutte quelle specie di radici, quei filamenti che vedete sul libro, e ogni filamento prende il nome di ifa. Tutti i filamenti che noi diremmo radici in realtà sono ife. OK? Il vero fungo si chiama micelio, ed è costituito da tutti i filamenti che chiamiamo ife e che costituiscono il vero fungo; a loro volta le ife sono formate da tantissime cellule che saranno importanti poi per la riproduzione. Osservate il disegno del libro: si vede bene che tutte le ife si trovano all'interno del corpo fruttifero, vedete? Quindi il corpo fruttifero, quello che chiamiamo fungo, con cappello e gambo ... Quando tagliamo il fungo a pezzettini non li vediamo, non vediamo tutti i filamenti (<i>alunno: "Perché non li vediamo?"</i>). Perché sono così microscopici e aggrovigliati che non li possiamo distinguere, ma ci sono. È come quando guardiamo una corda, una corda grossa ha tanti filamenti ... Avanti!</p> <p>(<i>un bidello entra in classe con un avviso</i>)</p> <p>Allora, andiamo avanti. Quindi il vero fungo è il micelio, che si trova sotto terra, formato da tantissimi filamenti, le ife, che si prolungano anche nel gambo e nel cappello. Vedete sul disegno che le ife che vanno un po' dappertutto ... Questa è la struttura del fungo. È chiaro? Domande? No?</p>	<p>Complete:</p> <p>Il fungo è formato da due parti: il micelio che è formato dalle ife che sono i filamenti di cellule e il corpo fruttifero, formato dal gambo del fungo e dal cappello.</p> <p>Il fungo è formato da un cappellino nel quale sotto di esso vi è una parte spugnosa, il gambo, il micelio che compone le ife che sono filamenti naturali.</p> <p>Parziali:</p> <p>I funghi possono avere la testa a "ombrello" poi hanno le spore (parte attaccata al di sotto dell'ombrello), hanno le radici che vengono chiamate "ife" e servono nella riproduzione.</p> <p>Il fungo è diviso in tre parti, al posto delle radici ha le ife.</p> <p>Il vero fungo ha un nome che non me lo ricordo e è fatto da ife.</p> <p>Errate:</p> <p>I funghi possono essere chiamati funghi a cappello, il micelio è il corpo del fungo.</p> <p>Il fungo è formato da tanti miceli che si trovano al suo interno.</p>

L'esposizione – circa 260 parole, interrotte da un intervento esterno – si presenta con le caratteristiche del monologo descrittivo: l'insegnante dà informazioni specifiche sui funghi e sulla loro struttura, le rafforza facendo osservare il disegno presente nel manuale e le riepiloga in chiusura. Il nucleo informativo viene restituito in modo abbastanza ampio, ma un po' impreciso, forse per la densità informativa della presentazione, ma probabilmente anche per lo scarto fra le conoscenze spontanee degli alunni e le informazioni scientifiche dell'esposizione.

4.4. Osservazioni

Nel complesso la prova di ascolto della classe seconda ottiene risultati discreti; la concretezza dell'argomento e il suo essere relativamente vicino alle conoscenze enciclopediche degli alunni (la prova è stata fatta nella scuola di una cittadina di media montagna dove la raccolta dei funghi è pratica diffusa) sono stati senz'altro fattori positivi. Ma hanno avuto un ruolo importante le modalità espositive scelte dall'insegnante, che ha anticipato i punti salienti, presentato le informazioni in modo semplice, rafforzandole con l'osservazione di immagini, e riepilogando alla fine gli aspetti principali.

CLASSE III

4.5. Presentazione dell'insegnante e restituzione degli alunni

Introducendo la lezione l'insegnante indica il tema e gli ambiti in cui si svilupperà e avverte che alcuni concetti sono già conosciuti e che quindi si limiterà a richiamarli velocemente. Utilizza le illustrazione del manuale come sostegno alla spiegazione e al termine riepiloga le informazioni.

Contenuto della presentazione

- Tema: *l'apparato circolatorio.*
- Ambiti:
- a) *le funzioni dell'apparato circolatorio;*
 - b) *gli organi;*
 - c) *i circoli;*
 - d) *le particolarità.*
- Le funzioni:
- richiamo a conoscenze pregresse relative al metabolismo delle cellule:*
- a) *funzione nutritiva;*
 - b) *funzione depurativa;*
 - c) *funzione di difesa;*
 - d) *funzione termo regolativa;*
 - e) *funzione di regolazione fra gli organi grazie agli ormoni.*
- Gli organi:
- a) *cuore;*
 - b) *vasi sanguigni(arterie, vene, capillari).*
- Circoli:
- a) *polmonare (come);*
 - b) *sistemico (come).*
- Particolarità: *apparato circolatorio come sistema chiuso / ma non del tutto: punti di scambio: villi intestinali, alveoli polmonari, capillari arteriosi e venosi.*

La restituzione degli alunni

	Risposte			
	Complete	Parziali	Errate	Mancanti
D1) Tema: l'apparato circolatorio	16	=	2	=
D2) Gli ambiti: funzioni / organi / i circoli / le particolarità	5	6	3	4
D3 a) Funzioni:				
- <i>premessa</i>	1	1	=	16
- <i>nutritiva</i>	5	2	=	11
- <i>depurativa</i>	3	2	2	11
- <i>di difesa</i>	4	=	=	13
- <i>termoregolativa</i>	6	1	=	11
- <i>di regolazione fra gli organi</i>	3	1	=	14
D3 b) Organi:				
- <i>cuore</i>	2	7	=	9
- <i>arterie</i>	9	5	1	4
- <i>vene</i>	8	4	1	6
- <i>capillari</i>	4	4	=	10
D3 c) I circoli:				
- <i>polmonare</i>	5	2	1	10
- <i>come</i>	3	4	1	10
- <i>sistemico</i>	6	2	=	10
- <i>come</i>	4	5	1	9
D3 d) Particolarità:				
- <i>sistema chiuso /</i>	6	=	=	12
- <i>punti di scambio (villi, alveoli, capillari arteriosi e venosi)</i>	=	=	=	18
Totale	134		12	176
%	41.5%		3%	54.5%
	89	45		
	27.5%	14%		

Come si può vedere, il numero delle risposte mancanti è ampio, oltre la metà, con alcune informazioni specifiche (*premessa* della D. 3a, e *punti di scambio* della D. 3d) a cui nessun alunno o quasi ha risposto; ciò significa che l'insieme delle risposte complete e parziali è inferiore alla metà. Le informazioni meglio ricordate sono quelle relative ad arterie e vene, apprese in fasi di studio precedenti. Pochi gli errori.

Domanda 3a: le funzioni dell'apparato circolatorio

Risposte degli alunni:

- complete: 20%
- parziali: 6.5%
- errate: 2%
- mancanti: 70.5%

Esposizione dell'insegnante	esempi di risposte
<p>INSEGNANTE:</p> <p>Che cosa abbiamo fatto prima? Abbiamo fatto ... Noi sappiamo che siamo fatti di cellule e che dobbiamo dare nutrimento alle cellule quindi zuccheri e ossigeno. Il nutrimento viene dato dall'apparato digerente – giusto?– in questo il cibo viene scomposto perché alle cellule serve zucchero per la respirazione cellulare. Però non serve solo zucchero, serve anche ossigeno. Avanti!</p> <p><i>(Interruzione esterna: un bidello entra con un avviso)</i></p> <p>Riprendiamo. Gli zuccheri provengono dall'apparato digerente e l'ossigeno proviene dall'apparato respiratorio. Però dato che zucchero e ossigeno devono raggiungere ogni singola cellula ciò che trasporta zucchero e ossigeno a ogni cellula è l'apparato circolatorio, il quale, oltre a trasportare materiale nutritivo, serve anche a portar via materiale di rifiuto, perché sappiamo perfettamente che durante la respirazione cellulare le cellule producono delle scorie. D'accordo?</p> <p>Quindi quali sono le funzioni dell'apparato circolatorio? Una funzione fondamentale è quella nutritiva perché dà zuccheri e ossigeno, ma è importante anche quella depurativa perché allontana materiali di rifiuto. Fin qui va bene?</p> <p>Ha anche funzioni meno importanti, che sono di difesa perché all'interno dell'apparato circolatorio scorre il sangue dove troviamo o globuli rossi che sono deputati al trasporto di ossigeno, ma anche i globuli bianchi che servono per difendere l'organismo dagli agenti patogeni esterni, ma anche interni quali i tumori perché quando ci sono cellule impazzite anche i globuli bianchi sono certe volte in grado di riconoscerle, e fanno il loro lavoro distruggendole prima che se ne sviluppino molte di più. Ha anche un'altra funzione l'apparato circolatorio, quella di termoregolazione cioè di mantenere la nostra temperatura corporea costante sui 37°, perché le cellule vivono bene solo a 37°, e anche di regolazione dei vari apparati, ovvero gli apparati non sono slegati fra loro, ma comunicano fra loro e comunicano con il cervello e questo comunicare fra loro e con il cervello è assicurato dagli ormoni che mandano messaggi al momento</p>	<p>Complete:</p> <p>Le funzioni sono 4; funzione nutritiva cioè porta il cibo e tutte le sostanze che servono alle cellule. Funzione depuratrice cioè che una volta che il cibo viene consumato dal sangue le scorie vengono portate via. Funzione termoregolatrice: mantiene la temperatura di circa 37 gradi. Funzione regolatrice: regola la funzione di alcuni organi. Funzione protettiva contro le malattie.</p> <p>Le funzioni dell'apparato circolatorio sono: funzione depurativa: le vene portano via le sostanze di rifiuto delle cellule. Funzione nutritiva: le arterie portano sangue ricco di ossigeno alle cellule. Funzione immunitaria: i globuli bianchi possono sconfiggere batteri e cellule malate. Funzione termoregolatrice: il sangue mantiene la temperatura corporea costante a 37°.</p> <p>Parziali:</p> <p>Le funzioni più importanti dell'apparato circolatorio sono due, quella nutritiva ovvero portare nutrimento agli organi e quella depurativa ovvero che vengono trasportate le sostanze di rifiuto. Altre funzioni sono quella termoregolativa che mantiene la temperatura</p>

giusto ai nostri organi. Fin qui ci siamo?	corporea. L'apparato circolatorio ha funzione nutritiva perché dà al nostro corpo le sostanze nutritive, funzione termoregolatrice (temperatura corporea a 37°), funzione di difesa dell'organismo perché aiuta il sangue a ripulirsi dalle scorie facendo sì che non entrino nel nostro organismo virus o batteri portatori di malattie.
--	--

L'esposizione di questo nucleo informativo è costituita da un ampio monologo (oltre 300 parole), informativamente denso, formato da:

- una premessa che richiama con due spiegazioni molto sintetiche temi complessi (*zuccheri e ossigeno alle cellule*) affrontati in lezioni precedenti;
- un elenco di cinque funzioni che vengono indicate e spiegate brevemente.

Sulla restituzione complessiva si può osservare come nessun alunno abbia conservato il nucleo informativo in modo completo, avendo tutti – tranne due – trascurato la premessa. Benché alcuni punti dell'elenco, più vicini alle conoscenze di enciclopedia (*funzione nutritiva e termoregolatrice*) siano stati meglio ricordati, nel complesso le informazioni conservate restano quantitativamente basse.

Domanda 3b: gli organi dell'apparato circolatorio

Risposte degli alunni:

- complete: 32%
- parziali: 28%
- errate: 2.5%
- mancanti: 37.5%

Esposizione dell'insegnante	Esempi di risposte
<p>INSEGNANTE:</p> <p>Quali sono gli organi dell'apparato circolatorio? Il cuore, che sappiamo essere posizionato nella gabbia toracica fra i polmoni, è una pompa, è un muscolo. È un muscolo striato involontario – vi ricordate che l'avevamo già fatto? – Striato quindi è più forte, involontario perché non siamo noi a decidere che deve battere e come deve battere. Ci siamo? Però il cuore è collegato ai vasi sanguigni, i vasi sanguigni, che sono le arterie e le vene, ve lo ricordate? Le arterie trasportano materiale nutritivo, quindi zuccheri, proteine,</p>	<p>Complete:</p> <p>Il cuore è il muscolo che sta al centro dell'apparato circolatorio dove partono le arterie e le vene. Le arterie sono rosse nei disegni. Queste sono percorse da sangue pulito ovvero ricco di cibo per il nostro corpo. Le vene sono più piccole rispetto alle arterie anch'esse sono percorse da</p>

<p>sali minerali, tutto quello che serve al metabolismo cellulare; le vene invece trasportano materiale di rifiuto. Le vene sulle illustrazioni sono indicate in genere con il colore blu, OK? Blu, invece le arterie di rosso.</p> <p><i>(alunno “ perché rosse e blu?”)</i></p> <p>Si usano questi colori per convenzione, anche se il sangue arterioso è rosso davvero rosso vivo, mentre il sangue venoso è più scuro.</p> <p><i>(alunno: “quelle che si vedono sulla pelle sono davvero blu”)</i></p> <p>Si, blu o almeno violacee. Arterie e vene sono i vasi sanguigni maggiori, ma dato che il nutrimento deve essere portato a tutte le cellule e che da tutte le cellule devono essere asportati materiali di rifiuto, bisogna che si possa raggiungere ciascuna cellula. Così arterie e vene diventano sempre più piccole e si trasformano in capillari OK? Capillari che sono presenti nei villi intestinali e intorno ai polmoni.</p>	<p>sangue ma questa volta sangue sporco infatti in esse passano le sostanze di rifiuto del nostro corpo. I capillari sono molto più piccoli e servono per connettere l'apparato circolatorio all'apparato digerente.</p> <p>Parziali:</p> <p>Le vene portano sangue sporco e le arterie sangue pulito. Quando facciamo gli esami del sangue bucano la vena e non l'arteria perché dal sangue sporco si può vedere se hai qualche malattia. Il sangue pulito va al cuore che è una pompa e lo manda in tutto il corpo e il giro ricomincia.</p> <p>Errate:</p> <p>Gli organi più importanti dell'apparato circolatorio sono il cuore e i polmoni che puliscono il sangue sporco anche se fanno parte dell'apparato respiratorio, in realtà però tutti gli organi fanno parte di questo apparato perché sono collegati dai vasi sanguigni.</p>
--	--

L'esposizione dell'insegnante è costituita da un monologo – interrotto solo da due domande di alunni – di densità informativa alta, in cui si alternano descrizioni e spiegazioni. Del tema di questo nucleo informativo gli alunni hanno già alcune conoscenze per averle affrontate in precedenza all'interno di altri temi del programma di scienze; l'esposizione dell'insegnante è semplice e la terminologia non troppo specialistica. Contribuisce alla buona conservazione del contenuto (60% sul totale) anche l'uso di illustrazioni, a supporto dell'informazione verbale.

4.6. Osservazioni

La conservazione delle informazioni di questo argomento – intrinsecamente difficile – è alterna: a fronte di nuclei informativi discretamente ricordati, ce ne sono altri poco o per nulla restituiti. Questi risultati molto disomogenei si possono probabilmente spiegare tenendo presente che alcune informazioni erano già note: averle riprese ha contribuito a consolidarle; le informazioni nuove, più complesse, sono state invece solo parzialmente o poco conservate. Non è stata d'aiuto l'esposizione, costituita da monologhi di notevole densità informativa e con un basso livello di ridondanza.

5. STORIA

CLASSE I

5.1. *Presentazione dell'insegnante e restituzione degli alunni*

L'insegnante introduce l'argomento spiegando le modalità operative utilizzate per realizzare lo schema utile a riassumere i contenuti dell'esposizione e sollecita gli alunni ad intervenire quando siano necessari chiarimenti o approfondimenti.

Contenuto dell'esposizione

Tema: *i Franchi*:

- 1) *Introduzione e collegamento con apprendimenti precedenti: la Francia prima dell'insediamento dei Franchi.*
- 2) *Gli ambiti dell'esposizione: i quattro sovrani franchi più importanti.*
- 3) *Clodoveo (epoca / conversione del sovrano e del popolo / politica di conquista).*
- 4) *Concetto di dinastia.*
- 5) *Datazione A.C e D.C.*
- 6) *Carlo Martello (i Maestri di Palazzone / Carlo Martello / vittoria sugli Arabi).*
- 7) *Pipino il Breve (ascesa al trono / lotta contro i Longobardi / dono di territori alla Chiesa).*
- 8) *Inizio del potere temporale della Chiesa.*
- 9) *Carlo Magno e inizio della dinastia carolingia.*
- 10) *Riepilogo.*

La restituzione degli alunni

	Risposte			
	Complete	Parziali	Errate	Mancanti
1. Tema: <i>i Franchi</i>	24			
2. <i>Gli ambiti dell'esposizione: i quattro sovrani franchi più importanti</i>	15	3		6
3. <i>Introduzione e collegamento con apprendimenti precedenti: la Francia prima dell'insediamento dei Franchi</i>				24

4. <i>Clodoveo: a. epoca</i>	9			15
<i>b. conversione del sovrano</i>	16	5	=	8
<i>c. del popolo</i>	=	=		26
<i>d. politica di conquista</i>	6			13
5. <i>Concetto di dinastia</i>				24
6. <i>Datazione A.C e D.C</i>		4		20
7. <i>Carlo Martello: a. i Maestri di Palazzo</i>	7			17
<i>b. Carlo Martello</i>	5			19
<i>c. vittoria sugli Arabi</i>	12			12
8. <i>Pipino il Breve: a. ascesa al trono</i>	4	8	2	12
<i>b. lotta contro i Longobardi</i>	5	3		14
<i>c. dono di territori alla Chiesa</i>	6	=		18
9. <i>Inizio del potere temporale della Chiesa</i>				24
10. <i>Carlo Magno e inizio della dinastia carolingia</i>	8	6		10
11. <i>(riepilogo)</i>	=	=	=	
Totale	117	29	2	262
%	28%	7%	0.5%	64%
	146			
	35%			

Sotto il profilo quantitativo meno di 1/3 delle informazioni sono state conservate in modo completo, mentre sono scarse le risposte parziali e irrilevanti le risposte errate; è però alto – oltre la metà – il numero delle risposte omesse, che si concentrano su nuclei informativi probabilmente ritenuti non significativi quali il concetto di dinastia e la questione della datazione.

Informazione 4d: Clodoveo

Esposizione dell'insegnante	Esempi di risposte degli alunni
<p>INSEGNANTE:</p> <p>Un altro motivo per cui ricordiamo Clodoveo è perché fu un re che si dedicò alle conquiste dei territori confinanti. Lo possiamo scrivere quindi in questo modo “politica di conquista” Allora chi mi dice che cosa vuol dire?</p>	<p><i>complete e/o parziali:</i></p> <p>Clodoveo era un re cattolico e ha fatto la politica di conquista.</p> <p>Clodoveo è un re franco</p>

<p>(voci di alunni ...)</p> <p>Esatto cerca di conquistare altri territori, guardiamo adesso questa carta storica a pag. 56, li vediamo i territori conquistati da Clodoveo. Sono quelli in arancione e in verde, vedete?</p> <p>(domande di chiarimento circa la mappa)</p> <p>Adesso lo capiremo, perché il regno verrà suddiviso e ogni parte ha un colore diverso. Un vasto territorio, più grande della Francia di oggi. Benissimo. Allora i due motivi per cui ricordiamo Clodoveo sono principalmente questi: era un re cattolico e attuò una politica di conquista, cioè conquistò le terre attorno al nucleo iniziale che aveva il regno dei Franchi.</p>	<p>ricordato per essere cristiano e ha un potere politico di conquista.</p> <p>Errate:</p> <p>Clodoveo è stato un re cattolico che si è convertito al cristianesimo.</p>
--	---

L'informazione 4d è stata conservata – in modo completo e/o parziale – da quasi la metà degli alunni (46%). Posta nella prima fase dell'esposizione e dedicata a un concetto concreto quale quello delle conquiste territoriali, viene presentata con una serie di asserzioni brevi e semplici, che non pongono problemi di comprensione; l'ultima parte svolge il ruolo di riepilogo in cui l'espressione forse un po' astratta di *politica di conquista* viene parafrasata. Il sostegno di uno strumento quale una carta storica è elemento ulteriore di facilitazione.

Informazione 5: dinastia

Esposizione dell'insegnante	Restituzione degli alunni
<p>INSEGNANTE:</p> <p>Clodoveo, praticamente viene considerato il re di una dinastia. Voi sapete cosa vuol dire la parola dinastia? Roberto?</p> <p>(alunno ...)</p> <p>Sì, famiglia, ... la famiglia di chi? Del re, vediamo di dirlo con un'altra parola. Marcello?</p> <p>(alunno ...) sicuramente il regno di Clodoveo è un regno ereditario. Cosa vuol dire ereditario? Florin.... ?</p> <p>(alunna ...) OK, Clodoveo a chi lo dà secondo te? (...) ai figli, e questa è una novità... quindi il regno passa ai figli, viene ereditato dai figli. Ma dinastia proprio cosa vuol dire? Il concetto di famiglia che ha detto Roberto è giusto, proviamo però a dirlo meglio... Andrea? (...)</p> <p>(alunno ...)</p> <p>Da padre in figlio, e il nome del gruppo di quei re è proprio dinastia. Allora Clodoveo fa parte della dinastia che viene chiamata Merovingia – OK? – dal Re Meroveo che era un altro re prima di lui. Quindi noi diciamo che il Regno dei Franchi era governato dalla dinastia merovingia.</p>	<p>Informazione non conservata.</p>

Nessun alunno conserva e restituisce questa informazione, nonostante l'esposizione sia linguisticamente semplice, l'insegnante abbia coinvolto gli alunni nella costruzione del concetto e ne abbia proposto alla fine la formulazione conclusiva. È possibile che la classe abbia guardato a questo nucleo informativo come a una conoscenza aggiuntiva, non strettamente legata alla narrazione storica e non significativa per la comprensione.

5.2. Osservazioni

La modalità di presentazione di questo tema storico è stata solo in parte la narrazione, perché sono stati spesso introdotti o ripresi concetti di carattere più generale – *dinastia / modi per datare / potere temporale della Chiesa* – non strettamente legati agli eventi storici considerati. Il dialogo didattico usato come approccio è stato sicuramente molto partecipato, ma ha anche ottenuto l'effetto di distogliere l'attenzione degli alunni dal tema principale oltre che di creare talvolta dei dubbi, come si può vedere in questo passaggio:

INSEGNANTE ... e da Carlo Magno prende il nome la dinastia Carolingia, la dinastia Carolingia, quindi una nuova dinastia.

ALUNNO..., non ho capito bene come si arriva qui.

INSEGNANTE ... come Luca ... non hai capito ... allora noi abbiamo tre parti Luca ... la prima parte è Clodoveo che fa parte della dinastia Merovingia, poi ci siamo chiesti, seconda parte, dopo Clodoveo chi è che ha governato il regno dei Franchi e abbiamo visto che il potere spesso era in mano ai Maestri di Palazzo, in particolare a chi? A Carlo Martello ci sei ... riesci a seguire ... Carlo Martello diventa re infatti. Dopo Carlo Martello è stato eletto re il figlio, il figlio Pipino il Breve che è papà di Carlo Magno fa parte della dinastia Carolingia.

CLASSE II

5.3. Presentazione dell'insegnante e restituzione degli alunni

Il docente all'inizio della lezione indica l'argomento che verrà trattato e traccia alla lavagna uno schema; gli alunni trascrivono lo schema a cui durante la lezione aggiungeranno quanto l'insegnante detterà. Il docente non dà indicazioni in merito alle sezioni con cui svilupperà il tema.

Contenuto dell'esposizione

Tema: *l'assolutismo in Francia:*

- 1) *Luigi XIV, sovrano assoluto.*
- 2) *Concetto di assolutismo.*
- 3) *I tre poteri dello stato.*

- 4) *Giustificazione del potere assoluto.*
- 5) *Il Re Sole.*
- 6) *Le classi sociali: controllo della nobiltà / appoggio alla borghesia.*
- 7) *Politica economica: protezionismo / incremento delle esportazioni.*
- 8) *Politica militare: rafforzamento dell'esercito / espansionismo.*
- 9) *Tassazione.*
- 10) *Crisi economica (morte di Luigi XIV).*

La restituzione degli alunni

	Risposte			
	complete	parziali	errate	mancanti
1. Tema: l'assolutismo in Francia	19			
2. Luigi XIV , sovrano assoluto	6	1		12
3. Concetto di assolutismo	6			13
4. I tre poteri dello stato				19
5. Giustificazione del potere assoluto	7			12
6. Il Re Sole	3	3		13
7. Le classi sociali: a) controllo della nobiltà b) appoggio alla borghesia	3 4	5	2	10 15
8. Politica economica: a) protezionismo b) incremento esportazioni				19 19
9. Politica militare: a) rafforzamento dell'esercito b) espansionismo		8 4		11 15
10. Tassazione				18
11. Crisi economica (morte di Luigi XIV)	5			14
Totale	53	21	2	190
%	74 20% 28%	8%	0,7%	71.5%

Dal punto di vista quantitativo le risposte date assommano a meno di 1/3 del totale: su 11 nuclei informativi tre non sono stati considerati né restituiti da nessun alunno; le risposte errate sono in numero irrilevante, mentre è alto il numero complessivo delle informazioni omesse.

Informazione 7a: controllo della nobiltà

Risposte degli alunni:

- complete: 16%
- parziali: 26.5%
- errate: 5%
- mancanti: 52.5%

Esposizione dell'insegnante	Esempi di risposte degli alunni
<p>INSEGNANTE:</p> <p>... in che modo Luigi XIV cercò di mettere in pratica questo progetto; infatti lui dovette cercare di ridimensionare ... un ostacolo che si poteva frapporre al regime di un potere così forte; infatti mirò al controllo della ... secondo voi di che cosa? Chi si poteva opporre ad un potere così forte?</p> <p>(<i>alunno: ...</i>)</p> <p>Infatti mirò al controllo della nobiltà, sì della nobiltà e secondo voi in che modo lui riuscì a controllare la nobiltà? Intanto privò i nobili di ogni potere politico. Che significa che li privò del potere politico? Che se doveva affidare l'amministrazione di un territorio, di una regione, di certo non si affidava ai nobili perché i nobili poi magari avrebbero cercato di governare senza essere sottoposti a un forte controllo del re, ma fece anche un'altra cosa; oltre a privarli di cariche politiche di un certo rilievo, di cariche governative li fece trasferire nella reggia di Versailles, la reggia ... praticamente la casa del re. Si trovava a Versailles, un palazzo reale immenso dotato di giardini enormi dove lui fece trasferire i nobili accanto a lui facendoli vivere nel lusso e nell'ozio, nei divertimenti. La strategia era questa di tenerli occupati in una vita di divertimento e poi vivendo vicini, accanto a lui, in questo modo avrebbe potuto controllarli e ridurli alle sue strette dipendenze.</p>	<p><i>complete e/o parziali:</i></p> <p>mirò al controllo della nobiltà.</p> <p>volle che i nobili andassero ad abitare in altre parti in modo che non c'entrassero con la politica.</p> <p>decise di avere il potere della nobiltà nelle sue mani.</p> <p><i>Errata:</i></p> <p>Il Re aveva aiutato i nobili</p>

La parte più consistente di questo nucleo informativo è costituita da un monologo in risposta a una domanda che il docente ha posto e a cui ha risposto da sé. L'argomento – il controllo del ceto nobiliare francese da parte del sovrano – è, soprattutto nella prima parte, lontano dalle conoscenze enciclopediche degli alunni: espressioni quali *potere*

politico, amministrazione di un territorio risultano particolarmente astratte, comprensibili solo con inferenze complesse per le quali ragazzi di 12-13 anni mancano delle conoscenze necessarie. La seconda parte dell'esposizione è più concreta e semplice.

Informazione 9b: la politica espansionistica di Luigi XIV

Risposte degli alunni:

- complete 0
- parziali 21%
- errate 0
- mancanti 79%

Esposizione dell'insegnante	Esempi di risposte degli alunni
<p>INSEGNANTE:</p> <p>L'esercito fu fondamentale anche per un'altra cosa; e la capirete adesso da quest'altra cartina. Vedete? Questa è una cartina della Francia, ci sono delle aree, aree di colore verde che ... guarda caso si trovano al confine, al confine con Spagna Impero, Paesi Bassi ... poi che cosa successe? Luigi XIV puntò tantissimo a condurre una politica espansionistica, chiaro? Se tu ti vuoi espandere a danno dei ... degli stati confinanti che cosa devi fare chiaramente? Andare in guerra ... come ci vai in guerra? Con un esercito efficiente, quindi vi stavo dicendo, lo devi rafforzare; quindi il rafforzamento dell'esercito servì a due cose: punto primo a reprimere le rivolte interne e poi ... punto secondo a condurre una politica espansionistica. Fu fondamentale per una politica espansionistica, oh, quindi fu fondamentale per la promozione di una politica espansionistica.</p>	<p><i>Parziali:</i></p> <p>... e decise di assumere un esercito che combatte per l'espansionismo.</p> <p>Luigi aumentò l'esercito per allargare il territorio.</p>

Questo nucleo informativo è posto verso la parte finale dell'esposizione ed è caratterizzato dalla presenza di più domande formulate per far progredire il discorso; l'argomento non è particolarmente complesso, ma le numerose domande hanno reso frammentaria l'esposizione e difficile il riconoscimento dell'idea di base. L'esposizione è sommaria e poco ordinata: il concetto di *politica espansionistica* – solo annunciato – è strettamente intrecciato a quello di *rafforzamento dell'esercito* introdotto in precedenza, mentre l'illustrazione degli eventi di conquista è tutta affidata alla sola lettura della cartina storica. La mancanza di una formulazione autonoma e più dettagliata è probabilmente all'origine della scarsa conservazione di questo nucleo informativo.

5.4. Osservazioni

Il dato più rilevante nelle restituzioni di questa classe è l'elevato numero di informazioni non conservate, che raggiungono quasi i $\frac{3}{4}$ del totale. Ipotesi possibili in

grado di spiegare questi bassi livelli di ricordo riguardano la modalità espositiva scelta dal docente e la tipologia dei contenuti.

Il docente non ha indicato all'inizio gli elementi portanti dell'esposizione, cosa che ha impedito l'elaborazione dello schema del discorso da parte degli alunni; ha utilizzato poi le domande – frequenti e numerose – non come strategia per coinvolgere gli alunni, ma per far progredire il discorso; l'esposizione risulta frammentaria e talvolta poco lineare, come dimostra l'informazione 4, omessa da tutti gli alunni.

Una cosa fondamentale che farà Luigi XIV sarà quello di concentrare nelle proprie mani i 3 poteri ... voi sapete quali sono i tre poteri fondamentali in uno stato? Nello stato italiano quali sono i tre poteri ? e come sono suddivisi? Vi ricordate lo stato italiano come distribuisce i tre poteri? Vi ricordate quali sono i tre poteri?

Quali sono i 3 poteri e come sono ripartiti, suddivisi? e voi sapete quali sono. Mi pare che abbiamo detto che sono suddivisi, mi pare che abbiamo detto che sono suddivisi ... quello legislativo ovvero di fare le leggi lo possiede chi? il ... il ... Parlamento dove si fanno le leggi; il governo invece che cosa fa? Il potere esecutivo cioè di far eseguire le leggi, il governo che cosa fa? In pratica le fa eseguire e poi un altro organo, la magistratura, detiene il potere giudiziario Ecco li scriviamo qui.

Il contenuto infine, intessuto come sempre in storia, di concetti complessi, di tipo politico, giuridico e economico (*assolutismo / poteri dello stato / loro distribuzione o meno fra organismi diversi / protezionismo ...*) è particolarmente “alto”, lontano dalle conoscenze enciclopediche degli alunni, ai quali risultano quindi quasi impossibili le inferenze e il recupero degli impliciti necessari alla comprensione.

6. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

6.1. *Dati complessivi*

I risultati complessivi indicano come gli alunni, dopo aver ascoltato una spiegazione su temi disciplinari, sono in grado di ricordare e restituire quasi il 40% delle informazioni, mentre il 60% viene omesso.

	Risposte date		Risposte mancanti	
	scienze	storia	scienze	Storia
I	31%	36%	69%	64%
II	52.5%	29%	29%	71%
III	44.5%		55.5%	
Media Complessiva	39%		61%	

Il dato relativo alle informazioni mancanti non è particolarmente negativo: la labilità del segnale orale e il ritmo non autonomo dell'ascolto giustificano in parte le omissioni, tanto più che i contenuti dell'ascolto sono temi disciplinari nuovi. L'analisi dei risultati delle cinque classi dell'indagine suggerisce però osservazioni più precise.

L'ascolto si è rivelato di miglior qualità se riferito a informazioni:

- collegate a conoscenze di enciclopedia;
- rispondenti alle aspettative degli alunni;
- presentate in modo preciso e sufficientemente ampio;
- appoggiate da elementi visuali.

L'ascolto si è rivelato invece più fragile in presenza di:

- concetti astratti e complessi;
- nuclei informativi avvertiti dagli alunni come non direttamente connessi con il tema dell'esposizione;
- contenuti informativamente densi;
- esposizione frammentaria e poco ordinata.

Sulla maggiore o minore conservazione e restituzione delle informazioni hanno agito quindi:

- fattori cognitivi legati ai contenuti e alle loro caratteristiche;
- le modalità espositive adottate dai docenti;
- fattori meta cognitivi, fra cui le aspettative e le consapevolezza degli alunni rispetto a ciò che è rilevante e a ciò che non lo è.

6.2. I contenuti e le loro caratteristiche

La qualità dei contenuti è uno degli aspetti di cui tener conto per valutare i risultati di ascolto dei ragazzi. Nei confronti dei temi disciplinari gli alunni della scuola secondaria di primo grado hanno conoscenze enciclopediche limitate e mancano spesso dei concetti specifici richiamati nell'esposizione dell'insegnante. Presente in ambedue le discipline dell'indagine, il problema è evidente soprattutto in storia: nella loro spiegazione gli insegnanti hanno introdotto concetti giuridici ed economici poco conosciuti dagli alunni, che non hanno perciò potuto elaborarli in profondità e ottenere una comprensione più efficace.

Ha poi sicuramente generato difficoltà di ascolto il *linguaggio specialistico* delle discipline. La terminologia specifica è un problema meno rilevante di quanto ci si aspetti: ben riconoscibile nel discorso, viene sempre parafrasata e spiegata:

INSEGNANTE: ... sono eterotrofi, non si costruiscono il nutrimento da soli...

Sono invece meno avvertite dagli insegnanti le difficoltà legate agli aspetti linguistico-comunicativi. La sintassi, sintetica e densa e le funzioni discorsive, aspetti specifici dei linguaggi scientifici, danno al discorso un carattere di alta informatività, e rappresentano per riceventi inesperti altrettanti ostacoli per l'approccio ai contenuti. Nell'indagine le

restituzioni degli alunni hanno registrato omissioni più frequenti là dove l'esposizione presentava tratti più specialistici:

INSEGNANTE: Gli zuccheri provengono dall'apparato digerente e l'ossigeno proviene dall'apparato respiratorio. Però dato che zucchero e ossigeno devono raggiungere ogni singola cellula ciò che trasporta zucchero e ossigeno a ogni cellula è l'apparato circolatorio, il quale, oltre a trasportare materiale nutritivo, serve anche a portar via materiale di rifiuto, perché sappiamo perfettamente che durante la respirazione cellulare le cellule producono delle scorie.

6.3. *Le modalità espositive*

Completezza e precisione dell'esposizione degli insegnanti, oltre a un sufficiente livello di ridondanza – linguistica e/o realizzata con altre modalità – hanno garantito una buona conservazione delle informazioni:

INSEGNANTE: Un altro motivo per cui ricordiamo Clodoveo è perché fu un re che si dedicò alle conquiste dei territori d'oggi confinanti. Lo possiamo scrivere quindi in questo modo “politica di conquista” Allora chi mi dice che cosa vuol dire?

[ALUNNO ...]

INSEGNANTE: Esatto, cerca di conquistare altri territori, guardiamo adesso questa carta storica a pag. 56, lì vediamo i territori conquistati da Clodoveo. Sono quelli in arancione e in verde, vedete?

[ALUNNO ...]

INSEGNANTE: Il regno verrà suddiviso e ogni parte ha un colore diverso. Un vasto territorio, più grande della Francia di oggi. Benissimo. Allora i due motivi per cui ricordiamo Clodoveo sono principalmente questi: era un re cattolico e attuò una politica di conquista, cioè conquistò le terre attorno al nucleo iniziale che aveva il regno dei Franchi.”

Al contrario, un'esposizione poco ordinata ha molto limitato il ricordo:

INSEGNANTE: Vedete? Questa è una cartina della Francia, ci sono delle aree, aree di colore verde che ... guarda caso si trovano al confine, al confine con Spagna, Impero, Paesi Bassi ... poi che cosa successe? Luigi XIV puntò tantissimo a condurre una politica espansionistica, chiaro? Se tu ti vuoi espandere a danno dei ... degli stati confinanti che cosa devi fare chiaramente? Andare in guerra ... come ci vai in guerra? Con un esercito efficiente, quindi vi stavo dicendo, lo devi rafforzare; ...

La densità informativa ha costituito un ostacolo ulteriore:

INSEGNANTE: Regno: i funghi fanno parte di un regno a sé perché sono eterotrofi come gli animali, cioè non sono in grado di produrre nutrimento

da sé con la fotosintesi, però in alcuni aspetti assomigliano alle piante perché non si muovono, non si spostano dal luogo dove trovano nutrimento.

Una riflessione specifica merita il tipo di interazione usato dagli insegnanti nella presentazione dei contenuti: gli insegnanti di scienze coinvolti nell'indagine hanno alternato dialoghi e monologhi, mentre i docenti di storia hanno privilegiato la forma dialogica. In qualche caso il dialogo è stato reale, usato per costruire conoscenze in modo collaborativo, come nella presentazione di scienze della classe prima:

INSEGNANTE: Anche noi ora cerchiamo delle risposte e facciamo le nostre ipotesi. Martina?

MARTINA: Dopo quanti giorni è successa questa cosa?

INSEGNANTE: Io li ho messi lì settimana scorsa e ieri mattina mi sono trovata con i ciclamini moribondi, che stavano cadendo. E mi sono chiesta: che cosa è successo ai miei bei ciclamini? Allora, ... sentiamo un po'. Marco?

MARCO: Erano troppo al sole e ci voleva più acqua.

INSEGNANTE: OK Erano troppo al sole e li avevo bagnati poco. Anita?

ANITA: Si erano rovinati quando ha cambiato il vaso.

INSEGNANTE: Ok, rovinati durante il travaso.

Di solito però si è trattato di un dialogo fittizio in cui il docente stabilisce da sé quando e come formulare domande di cui peraltro conosce già la risposta.

Nonostante la sua artificiosità, il dialogo didattico costituisce uno strumento utile perché permette agli insegnanti di:

- coinvolgere gli alunni nella costruzione del discorso espositivo;
- spezzare l'esposizione in segmenti minori riducendo la complessità informativa;
- evidenziare e sciogliere le difficoltà (di lessico e/o di contenuto);
- sollecitare il recupero da parte degli alunni di collegamenti con le loro conoscenze enciclopediche;
- verificare in tempo reale l'avvenuta o la mancata comprensione.

INSEGNANTE: Ma secondo voi perché il fungo ha due opzioni di riproduzione? Perché si riproduce quando il micelio si espande, ma anche dalle spore che cadono dal cappello? Non potrebbe espandersi solo dal micelio e basta? Francesco?

FRANCESCO: Se il ramo si rompe il fungo ha sempre una seconda opzione.

INSEGNANTE: Sì, oppure secondo voi? Guardate un po' girate la pagina e sulla figura vedete come il micelio si espande, ... Ma qual è l'altra possibilità? Perché al fungo per riprodursi oltre al micelio conviene avere anche le spore? Cercate di rispondere a questa domanda Aronne, vai ...

ARONNE: Le spore sono tante di più.

INSEGNANTE: Allora, cerchiamo di capire insieme. Guardiamo la figura: i funghi sono simbiotici, parassiti o ...

MOLTE VOCI: ... Parassiti. Giusto, perché sono attaccati alle radici ...

Il dialogo didattico va però costruito con equilibrio: spiegazioni interrotte da domande troppo frequenti – come anche l'indagine ha documentato in qualche occasione – risultano frammentarie e rendono difficoltoso il recupero dei concetti portanti.

INSEGNANTE: Clodoveo, praticamente viene considerato il re di una dinastia. Voi sapete cosa vuol dire la parola dinastia? Roberto...

ROBERTO: ... Dinastia ...

INSEGNANTE: ... Cos'è la dinastia?

ROBERTO: ... tipo la famiglia.

INSEGNANTE: ... simile ... la famiglia di chi? Del re, vediamo di dirlo con un'altra parola. Marcello?

MARCELLO: ... i parenti del Re.

INSEGNANTE: ... sicuramente il regno di Clodoveo è un regno ereditario. Cosa vuol dire ereditario? Florin?

FLORIN: ... Che qualcuno lo dà.

INSEGNANTE: ... Ok, Clodoveo a chi lo dà secondo te? ...

MOLTE VOCI SOVRAPPOSTE ...

INSEGNANTE: Sì ... ai figli, e questa è una novità ... quindi il regno, passa ai figli, viene ereditato dai figli.

Nelle classi seconda e terza l'insegnante di scienze ha alternato dialogo e monologo. Il monologo viene spesso considerato come la forma meno efficace per la presentazione delle conoscenze perché poco coinvolgente e inadatto a sollecitare l'attenzione; nell'indagine i nuclei informativi presentati in forma monologica hanno avuto esiti diversi: se lineari, non troppo ampi e/o troppo densi dal punto di vista informativo, sono stati discretamente ricordati:

INSEGNANTE: Il cuore, che sappiamo essere posizionato nella gabbia toracica fra i polmoni, è una pompa, è un muscolo. È un muscolo striato involontario – vi ricordate che l'avevamo già fatto? Striato, quindi è più forte, involontario perché non siamo noi a decidere che deve battere e come deve battere. Ci siamo? Però il cuore è collegato ai vasi sanguigni, i vasi sanguigni, che sono le arterie e le vene, ve lo ricordate? Le arterie trasportano materiale nutritivo, quindi zuccheri, proteine, sali minerali, tutto quello che serve al metabolismo cellulare; le vene invece trasportano materiale di rifiuto. Le vene sulle illustrazioni sono indicate in genere con il colore blu, OK? Blu, invece le arterie di rosso.

Se invece troppo densi e con pochi agganci a conoscenze pregresse sono stati ricordati in modo decisamente più modesto².

6.4. Le aspettative e le consapevolezza degli alunni.

Anche perché erano stati informati della prova di ascolto al termine della lezione, durante l'esposizione gli alunni hanno sicuramente prestato il migliore ascolto per loro possibile. Interessanti sono le risposte che i ragazzi hanno dato alla domanda a risposta chiusa che chiedeva di valutare le difficoltà dell'esposizione.

Queste le risposte, suddivise per classi e per disciplina.

Secondo te la spiegazione è stata (dati grezzi)	SCIENZE			STORIA		Risposte totali in %
	I	II	III	I	II	
<i>facile</i>	8	9	4	14	11	44%
<i>abbastanza facile, ma con qualche difficoltà in alcuni punti</i>	8	15	10	10	6	47%
<i>piuttosto difficile</i>	1	2	2	=	2	7%
<i>molto difficile</i>	1					0.9%

Nel complesso il 91% degli studenti ha avvertito l'esposizione dell'insegnante come del tutto facile, al più con qualche difficoltà in punti specifici. Il contrasto fra le risposte a questa domanda e i risultati dell'indagine sottolinea come le competenze metacognitive degli alunni siano ancora piuttosto immature e non li abbiano aiutato a costruirsi una reale consapevolezza del compito e delle proprie prestazioni.

Quanto emerso dall'indagine mostra anche, però, come gli alunni abbiano alcune loro convinzioni – spontanee e poco mirate – circa l'ascoltare a scuola, e siano in grado di darsi dei criteri per riconoscere ciò che nel discorso è rilevante e va conservato, rispetto a ciò che non lo è e può essere omesso:

- gli elementi “colti” sono più importanti di altri (v. i dati relativi di scienze della classe prima e il ricordo migliore dei termini scientifici rispetto ai passaggi dell'esempio);

² L'esposizione monologica del docente rappresenta il primo contatto degli allievi con la lingua accademica, cioè con quel livello di lingua specifico delle discipline che permette l'accesso ai loro contenuti. Nel documento del Consiglio d'Europa (Beacco *et al.*, 2015) dedicato alle lingue delle discipline, se ne sottolinea il valore quale primo modello di lingua accademica: «In altre parole questo genere di cui l'insegnante è il solo responsabile sarebbe utile se fosse progettato come una forma di esposizione degli allievi ad un genere accademico e non solo come a un mezzo di trasmissione» (trad. it., p. 37).

- va fatta attenzione soprattutto alle informazioni nuove; il “già conosciuto” è poco importante;
- introduzioni e riepiloghi sono di poca utilità (atteggiamento diffuso in tutte le classi e in ambedue le discipline);
- esempi e digressioni sono trascurabili (v. i dati di scienze della classe seconda relativi alla classificazione dei funghi);
- informazioni non strettamente inerenti all’argomento possono essere tralasciate (v. i dati di storia della classe prima relativi per esempio alle modalità di datazione).

Queste consapevolezze “ingenue” hanno permesso agli alunni un ascolto solo spontaneo, con un basso grado di attenzione selettiva, analogo a quello della comunicazione quotidiana, anziché l’ascolto controllato e finalizzato richiesto per l’apprendimento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Beacco J-C., Coste D., Van de Ven P-H., Vollmer H. (2011), “Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 323-352:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1240/1452>.
- Beacco J-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H. (2015), *Les dimensions linguistiques de toutes les matieres scolaires. Un Guide pour l’elaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*, Consiglio d’Europa, Strasbourg. Trad. it. “Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l’elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 1, 2016, pp. 1-195:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>.
- Bosc F. (2012), “La lezione”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, pp. 94-130:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2816>.
- Brasca L., Zambelli M. L. (a cura di) (1992), *Grammatica del parlare e dell’ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Colombo A., Pallotti G. (2014), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma.
- Corradi D. (2012), “Il parlato dell’insegnante nella classe di lingua”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 226-257:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2820>.
- De Renzo F., Piemontese M. E. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica e apprendimento-insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*, Aracne, Roma.
- Desideri P. (1992), “Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell’interazione verbale in classe”, in Brasca L., Zambelli M. L. (1992), pp. 187-199.
- De Mauro T. (1994), *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari.
- Lugarini E. (2016), “L’italiano dei linguaggi speciali e l’italiano lingua di scolarizzazione”, in Lugarini E., Crisafulli V., *Lingua italiana L2 per studenti stranieri*, Edises, Napoli, pp. 491-516.

- Ong W. (1986), *Oralità e Scrittura*, il Mulino, Bologna.
- Voghera M. (2011), “Lingua parlata”, in Simone R. (eds), *Enciclopedia dell’Italiano*, Treccani, Roma, pp. 809-814: [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-parlata_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-parlata_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Vollmer H. (2010), “Lingua(e) delle altre discipline”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 271-283: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/642>.

LINGUISTICA E STORIA DELLA LINGUA ITALIANA

“GIANNETTINO” TRA SILLABARIO E GRAMMATICA: UN’ANALISI LINGUISTICA DELLA TRADIZIONE DEI MANUALI COLLODIANI

Massimo Prada¹

Quando nel 1881 Carlo Lorenzini, *alias* Carlo Collodi (d’ora in poi anche C.), iniziò a scrivere a puntate la sua “bambinata” per il *Giornale* di cui sarebbe stato direttore dall’83 all’85, all’allora redattore Guido Biagi² poteva chiedere, come si ricorda da molti, di «pagargliela bene, per fargli venir la voglia di seguirla». In quegli anni, in effetti, egli era già noto tra gli scrittori per l’infanzia, pur essendo entrato nella loro *brigata* solo alla metà degli anni Settanta³, quando il Paggi – al centro di un circuito editoriale in cui operavano letterati, giornalisti, intellettuali e insegnanti come il Parravicini, il Dazzi, il Biagi stesso, il Poggi, il Pera, il Tarra, la Baccini, il Rigutini e altri ancora – gli aveva chiesto di tradurre Perrault e le favoliste francesi (i *Contes* sarebbero stati poi pubblicati con il titolo di *I racconti delle Fate*)⁴. Quell’operazione editoriale fu un successo, e ne incoraggiò altre, tra le

¹ 1. Università degli Studi di Milano. Questo testo è stato rielaborato nell’articolo intitolato *Giannettino: la vita (linguistica) di un piccolo eroe eponimo* («Rivista di letteratura italiana», 2 2018).

² L’amicizia del C. con il Biagi (sul quale si potrà vedere la scheda di Pino Fasano nel *Dizionario biografico degli italiani*, IX, Roma, Treccani, 1967: [http://www.treccani.it/enciclopedia/guido-biagi_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/guido-biagi_(Dizionario-Biografico)/); in questa data si intendono controllati tutti i collegamenti al Web; d’ora in avanti si citerà la fonte come DBI) è nota e documentata, tra l’altro anche dal suo ricordo del *babbo di Pinocchio* in *Passatisti (infra)*; dell’interesse del Biagi per la scrittura del *Giannettino* (G.) e dei manuali che lo seguirono, restano invece segno, insieme ad altri, alcuni documenti epistolari (se ne trascrivono i testi, quando occorre, dalle riproduzioni contenute nella tesi magistrale di Martina Barboni [Barboni 2015-16], che li ha riprodotti attingendo al fondo collodiano alla Biblioteca Nazionale di Firenze). Solo per fare un esempio, in una missiva inviata da Roma, su carta intestata “Capitan Fracassa”, il 7 settembre del 1880 (NA 754, III, 6 [lettera n°1]), il Biagi ringrazia l’amico che gli ha inviato come «graditissimo dono» il *Viaggio di Giannettino* (si tratta, come si vedrà, del primo dei tre volumetti in cui si articola l’opera), che gli era piaciuto «un mondo»; un altro biglietto che ha per argomento i testi per la scuola è in Marchetti, 1958: 22.

³ Sulla biografia collodiana, oltre all’ampia *Cronologia* premessa alle *Opere* di Collodi curate da Daniela Marcheschi per i Meridiani Mondadori (Collodi, 1995) si possono vedere, in qualche caso anche per gli spunti narrativi che hanno alimentato la leggenda collodiana, la prefazione alle *Note Gaie (infra)* di Ippolito Cortona (al secolo, come si sa, Ippolito Lorenzini, fratello minore di Carlo, che aveva assunto a pseudonimo il nome della città natale del padre); Biagi (1923); Pancrazi (1948), Bargellini (1952); Lorenzini (1954); Marchetti (1958); Marchetti (1959); Bertacchini (1964); Tempesti (1972); Petrini (1976); *Carlo Lorenzini oltre l’ombra di Collodi*, Catalogo della mostra, Roma, Istituto dell’Enciclopedia italiana, 1990; Bertacchini (1993); Dedola (2002); Richter (2002), soprattutto le pp. 7-24; Domenico Proietti, v. *Lorenzini, Carlo*, in DBI, [http://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-lorenzini_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-lorenzini_(Dizionario-Biografico)/). Altri riferimenti si possono leggere in Volpicelli (1981); per l’aneddotta relativa alle serate alla libreria Paggi: Bargellini (1952) e Biagi (1923); qualche breve cenno è anche in Pistelli (1927), nel capitolo dedicato al Collodi; sulla libreria: Minicucci (1975); sull’attività editoriale dei Paggi: Salviati (2007).

⁴ Firenze, Paggi, 1876. Sulla traduzione (ma in realtà, in parte, la riscrittura) del C., anche in relazione ad altre ottocentesche e soprattutto a quella del Donati (1867), si veda anche Paolini (1976); Bertacchini (1964) e Maini e Scapechi (1981), in part. a p. 56.

quali, auspice ancora il Paggi, importantissima, quella del *Giannettino*, erede del più paludato *Giannetto* parraviciniano, che – ricevuta la benedizione del Rigutini e di altri⁵ – tanti volumi e volumetti avrebbe fatto portare sui banchi e fuori da scuola, spesso con notevole fortuna di vendite⁶: testi scritti, tutti, con l'intelligenza, l'arguzia, la *nonchalance* e, a voler credere alla *vulgata*, anche un po' con il bisogno di un Collodi indolente,

⁵ Per la *Grammatica*, ad esempio, quella di Augusto Conti, allora assessore all'istruzione pubblica del comune di Firenze (sul testo sia consentito il rinvio a Prada, 2012-13); per il *Giannettino*, ancora nel Novecento, quella, tra molte altre, del Biagi (1923) e del Pistelli (1927). Il primo: «Ricordo il chiasso che fece codesto libro, massime nel mondo dei maestri e degli educatori, dove la musoneria era obbligatoria e dove il Collodi non era peranco canonizzato»; e il secondo: «Chi era allora, come il sottoscritto, maestro elementare, sa che l'ora destinata alla lettura, quando entrò nelle scuole il *Giannettino* (il *Giannettino* non rimpolpettato della prima edizione), non risonò più di sbadigli mal repressi, ma delle allegre risate. E i maestri non potevano frenarle, perché ridevano anche loro, perché *Giannettino* era ragazzo, ma somigliava a Pinocchio il burattino. Poi mutarono i tempi (in peggio) e tornarono di moda i libri scritti secondo gli ultimi risultati della pedagogia scientifica»; per gli altri volumi della serie, ad esempio, quello di amici e conoscenti anche qualificati, come Scipione Benedetti, insegnante in Firenze e autore con Carlo Azzi di manuali per i fanciulli delle scuole inferiori (Azzi e Benedetti, 1867 e 1872), che scrive al C. il 7 settembre del 1880 (NA 754, III, C [lettera n°13]) elogiando calorosamente *Il viaggio per l'Italia*: fattosi leggere, «Domenica in casa del Senatore Andreucci, dopo pranzo», «da una signorina di otto anni una pagina del [...] Viaggio di *Giannettino*», ne rilevava «l'originalità di certe uscite», «la naturalezza delle situazioni, i caratteri», la scioltezza tutta sua e «la lingua che è un portento». Poco più tardi, in una lettera scritta da Teramo il 14 settembre 1880 (NA 754, III, [lettera n°5]), Ludovico Bartolini, allora ingegnere presso il genio civile, memore di un'antica conoscenza (l'indirizzo di saluto recita «mio caro amico», anche se nel prosieguo della lettera lo scrivente esprime dubbi sul fatto che il C. si ricordi di lui), chiede che il C. gli invii i suoi scritti o almeno il *Viaggio per l'Italia*, del quale aveva letto nel *Messaggero*, in un articolo «dove si parla con molta lode di alcuni scritti di un certo Carlo Lorenzini che si nasconde sotto il pseudonimo di C: [sic] Collodi». Naturalmente non vi furono solo valutazioni entusiastiche o positive, e alcuni tra i manuali collodiani furono bocciati come inadeguati a un uso scolastico dalla Commissione ministeriale dei libri di testo, proprio per la *festività paesana* che abbondava in essi, ferme restando la loro eleganza e la loro naturalezza linguistica (tra l'altro: Maini e Scapecchi (1981: 149)). Ritornando alla testimonianza del Pistelli, occorre dire che la storia dei giannettini *rimpolpettati* – specie di quelli postumi, considerato che nel XX secolo, fino al 1995, se ne contano numerose ristampe *riordinate, approvate dai consigli scolastici, illustrate, enciclopedizzate, ridotte e aggiornate* – è ancora da fare. Che nella tradizione dell'opera si contino anche modifiche autoriali è non solo ovvio, ma certo, perché la stampa del '89 è accresciuta, rispetto a quella del '77, di 11 capitoli di carattere enciclopedico che si fingono scritti su un libretto di appunti tenuto da *Giannettino* e che si inseriscono tra il XIX e il XX della *princeps* (poi numerato XXX nell'ultima stampa in vita). Si tratta per lo più di materiale che oggi si direbbe di educazione civica e di geografia umana e che include soprattutto descrizioni di alcune istituzioni e del loro funzionamento (la scuola, l'università, le biblioteche, le poste, le strade ferrate, le Casse di risparmio, l'Esercito e la Marina) e di alcune risorse dell'Italia (la viticoltura e la produzione di vini, l'allevamento, la lavorazione di maioliche e porcellane e altre attività manifatturiere); il resto dell'opera appare strutturalmente stabile, fatta la tara dello spostamento di alcuni brani, di qualche aggiustamento nella suddivisione interna dei capitoli e nella loro titolazione e di qualche adattamento di tipo editoriale (le ultime righe dell'edizione del '77, che preannunciavano il *Viaggio per l'Italia*, sono omesse in quella dell'89), con la bonifica di elementi evidentemente ritenuti poco formativi (nella prima edizione il servitore Ireneo, accusato falsamente di furto a causa di *Giannettino* muore; nella stampa dell'89 ha un'inflammazione al cervello, ma ne guarisce e viene assunto nuovamente dal padre del ragazzo, che lo aveva licenziato). Variazioni simili della struttura si sono osservati anche per *La grammatica di Giannettino* nel passaggio dalla prima alla seconda edizione (Geymonat, 2003) e Prada, 2012-13) e si veda anche *infra*) e per P., nel riversamento in volume della storia pubblicata a fascicoli (Castellani Pollidori, 1983).

⁶ Il sillabario eponimo, nel 1877; il *Viaggio per l'Italia*, nel 1880, 1883 e 1886; la *Grammatica* [d'ora in poi anche GR.], nel 1883 e 1884; l'*Abaco*, nel 1885; la *Geografia*, nel 1886; la *Lanterna magica* nel 1890. I testi furono stampati da Felice Paggi, con l'eccezione della *Lanterna*, impressa da Bemporad e figlio, subentrato nel 1889 al vecchio editore.

giocatore e frequentatore del bel mondo degli artisti⁷; un Collodi che aveva però alle spalle pure una lunga attività giornalistica⁸, un considerevole impegno teatrale (anche come autore)⁹, una carriera di scrittore in generi diversi e a volte ibridi¹⁰, e – dal 1848 al 1881 – persino il lavoro di impiegato, prima come segretario presso il Senato, poi come Segretario di prima classe presso il Governo provvisorio della Toscana¹¹.

Proprio del *Giannettino* e della *Grammatica*, studiate nella loro forma e nella loro evoluzione linguistica, ci si occuperà in questo intervento; e lo si farà alla luce di ciò che il C. contemporaneamente operava e avrebbe operato sul testo di *Le Avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* (anche P.)¹², la cui trama evolutiva è stata limpidamente delineata da Ornella Castellani Pollidori.

1. IL GIANNETTINO

Il *Giannettino* – stampato, come si è scritto, per la prima volta nel 1877 da Paggi – ebbe nello stesso anno in cui vide la luce ristampe «di molte migliaia di copie»¹³ e poi

⁷ Per esempio, «dal 1848 al 1855» del *crocchio* che si riuniva presso il caffè Michelangelo, «nel palazzo Morrocchi, in via Cavour» (Guido Biagi, 1923: 98; Signorini, 1893). In quegli stessi anni però il C. frequentava anche il *Falchetto*, l'*Elvetico* e l'*Elveticino*, quest'ultimo in piazza del Duomo, che «all'uscita dei teatri, specialmente quand'era Carnevale», si trasformava «lì per lì in una suprema Corte di giustizia», emetteva verdetti sulle commedie e tragedie fresche di scena; sentenziava sulle nuove opere musicali e sui balli» (Bertacchini, 1993: 81). Di questo mondo colorito rimane una traccia interessante anche nell'antologia di Pancrazi (1924) (in cui si include anche lo *Jam fuimus* tratto dagli *Occhi e nasi* collodiani).

⁸ C. scrisse sui giornali certamente a partire dal '48, ma forse già tra il '45 e il '47, in concomitanza con il suo impegno alla libreria Piatti (Maini e Scapecchi, 1981: 71), poi *a tempo pieno* fino al 1860 e *a mezzo tempo* ancora per molti decenni (Marcheschi, 1990: 7): si pensi alla sua attività di cronista teatrale sulla *Rivista di Firenze* o di critico sull'*Italia musicale* e più tardi su *L'Arte* e *Lo Scaramuccia*; e si ricordi anche la satira e l'ironia del *Lampione* – il giornale umoristico che aveva fondato – negli anni 1848-49, prima che fosse chiuso (Candeloro, 1976); sul Collodi collaboratore di periodici si veda anche, nello stesso volume, il contributo di Saverio Desideri, alle pp. 247-261) e più tardi l'attività pubblicistica sulla *Lente*, la *Nazione*, la *Gazzetta del popolo* e il *Fanfulla*, del quale fu uno dei primi collaboratori. Notizie importanti sui periodici cui il C. collaborò si leggono in Bernardini (1890); altro in Rondoni (1914; sul C. soprattutto il cap. VII e il cap. VIII).

⁹ È noto che nel 1853 il C. compose il dramma in due atti *Gli amici di casa*, poi non rappresentato per intervento della censura e trasformato in una commedia in tre atti, messa – questa sì – in scena nel 1861, lo stesso anno in cui avrebbe stampato l'altra sua *pièce*, *Gli estremi si toccano*; risalgono invece al 1870 *L'onore del marito* e l'*Antonietta Buontalenti* (probabilmente mai rappresentata).

¹⁰ Si pensi a *Un romanzo in vapore*, stampato nel 1856, nel quale l'autore fonde scientemente e programmaticamente il modello della guida di viaggio con quello del romanzo borghese: l'opera nasce infatti su commissione dell'editore e della sua natura contaminatoria vi è una rappresentazione metanarrativa nel capitolo XIX del testo: Daniela Marcheschi (1990b); Elvio Guagnini (2010).

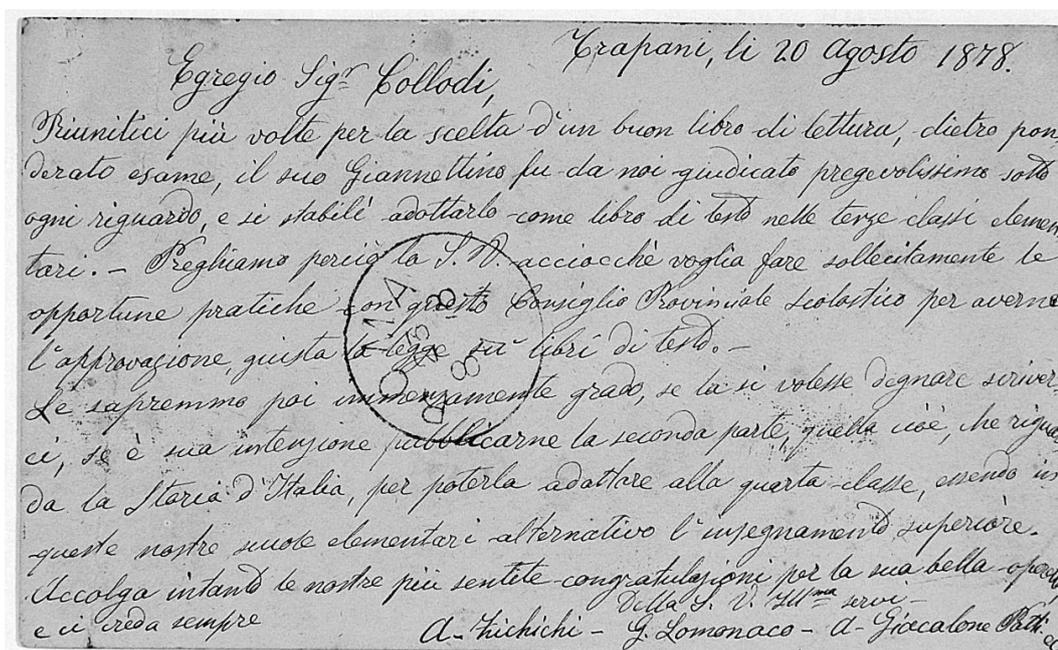
¹¹ Biagi (1923: 94).

¹² Ora disponibili nell'Edizione Nazionale (Firenze, Giunti, 2012); la stampa recepisce il testo dell'edizione critica curata da Ornella Castellani Pollidori, discostandosene solo in pochi punti.

¹³ Biagi (1923: 111); Bertacchini (1993: 193); Maini e Scapecchi (1981: 58-59). Il volumetto, in effetti, fu annunciato il 7 settembre da Jarro, cioè Giulio Piccini, come il C. critico teatrale e redattore della *Gazzetta d'Italia* e della *Nazione*, che – definitolo «un libro scritto col fiato» – rese omaggio al suo «moltissimo brio, spirito, bello stile, sapore di lingua ecc.» e alla «finezza di gusto» dell'autore, e la prima stampa, assemblata rapidamente nell'estate, andò velocemente esaurita, tanto che il Paggi ebbe a scrivere al C. per chiedergli se volesse apportare qualche modifica al testo. Il C. lo fece, e la seconda edizione uscì a poca distanza di tempo, nel 1878. Lo studio della ricchissima tradizione del testo è ancora da compiere; sul lavoro elaborativo che soggiace alla prima stesura del testo è comunque da vedere Minicucci (1980: 223-235).

una lunga fortuna di impressioni e di adozioni¹⁴; l'opera costituì una novità nel panorama dell'editoria scolastica dell'epoca e fu ampiamente apprezzata, tanto che grazie ad essa il C. avrebbe ottenuto la nomina a Cavaliere d'Italia¹⁵. Il testo – vi intervenne, come si è accennato, anche il Rigutini e lo testimonia, sia pure con qualche approssimazione in merito alla cronologia, la biografia premessa da Ippolito Cortona alle *Note Gaie*¹⁶ – fu stampato, *in vita* l'autore, diciotto volte e l'ultima, seconda per quell'anno, è quella del 1889: si presenta, diversa dalla prima non solo, come si è scritto, nella struttura, ma anche nella lingua: la considereremo come il testo di riferimento.

Figura 1. Una cartolina indirizzata al C. dal consiglio provinciale scolastico di Trapani



Come altri sillabari e libri di lettura postunitari, il G. e i volumetti che lo avrebbero seguito hanno un compito educativo in senso molto lato; secondo le parole che il Rigutini (che elogiò il C. per il manuale, forse ne incoraggiò la realizzazione¹⁷ e funse da consulente per GR.¹⁸) premise al testo nella sua seconda edizione (2 dicembre 1877)¹⁹, il

¹⁴ Un caso paradigmatico: una cartolina indirizzata al C. dal consiglio provinciale scolastico di Trapani il 20 agosto del 1878 (NA 754, III [lettera n° 18]; Figura 1), dunque a ridosso delle prime stampe, gli comunica che i componenti, riuniti «più volte per la scelta d'un buon libro di lettura», avevano, «dietro ponderato esame», giudicato il G. «pregevolissimo sotto ogni riguardo» e dunque meritevole di adozione «come libro di testo nelle terze classi elementari»; lo prega quindi di provvedere alle pratiche necessarie ad ottenere l'approvazione. Gli scriventi chiedono poi all'autore se sia sua intenzione «pubblicarne la seconda parte, quella cioè, che riguarda la Storia d'Italia, per poterla adottare alla quarta classe».

¹⁵ Il documento di nomina è riprodotto in *Carlo Lorenzini oltre l'ombra di Collodi*, p. 125.

¹⁶ Collodi (1911).

¹⁷ Ne scrive egli stesso nella premessa alle *Note gaie*: e si veda anche quanto annota il Biagi (1923: 110).

¹⁸ Castellani Pollidori (1983). Il Rigutini fu anche editore delle *Note gaie* e delle *Divagazioni critico-umoristiche*; si tratta di stampe rimaneggiate anche dal punto di vista linguistico (Marcheschi, 1990b), ma che contengono utili note al testo; nelle *Note*, dal 1911, appare una biografia collodiana; le *Divagazioni critico-*

suo fine è quello di *educare l'animo dei fanciulli* «sradicandone l'un dopo l'altro tutti i germi de' morali difetti e sostituendovi i buoni germi delle contrarie virtù»; di disegnare nella loro «povera, ma pur vegeta mente, le prime e più importanti linee della giovanile istruzione; di formarne, in una parola, la figura morale e intellettuale, preparando così alla famiglia e alla Patria un uomo buono e valente cittadino». Fini tradizionali, quindi, apetto dei quali spiccava, e vi era riconosciuta anzi come distintiva, la novità nel modo di proporre gli insegnamenti, offerti «in guisa che gli animi dei giovanetti» se ne *invaghiassero*, grazie a «una mirabile discrezione nei termini e nella misura», a «un'accortissima scelta di quel che solamente è opportuno e adatto», a un'*orditura* che offriva al lettore «un che di drammatico, di vario e di uno». Si trattava, secondo il letterato, di un dono dell'autore, che sapeva leggere, «forse senza neppure volerlo o saperlo», «in quel vivo volume della natura e del vero», che invece a molti, anche a letterati chiarissimi, «sta perpetuamente chiuso». Pure la forma linguistica pareva, persino all'occhio critico dell'accademico della Crusca, un elemento di novità: il manuale offriva infatti un esempio di «vera lingua toscana», lontana da *riboboli*, *lazzzi* e *svenevolezze* e invece *buona e sana*: quella lingua, vale a dire, «in gran parte» già «comune all'Italia», la cui diffusione il libro avrebbe *efficacemente aiutato*²⁰.

Protagonista del G. e degli altri manuali che lo seguirono è il ragazzino di buona famiglia (lo si capisce dal modo in cui vengono descritti, nel volume capostipite, il suo abbigliamento e l'ambiente in cui vive: nella sua casa sono presenti, ad esempio, più domestici, tra i quali una donna di servizio e l'uomo di fatica, Ireneo), in G. e GR. tra i dieci e i dodici anni, figlio unico adorato dai genitori, che lo hanno fatto crescere *piccolo*²¹ e svogliato: un *birichino* in effetti un po' bue²², ma non privo di buon cuore e di buone intenzioni; dalla *buaggine* infatti (più faticosamente, come conquista, nel G.; da subito, con convinzione, nella GR.) vuole affrancarsi e vi riesce, attraverso un percorso di formazione e redenzione di cui è auspicato in primo luogo il suo educatore Dottor Boccadoro²³, poi, un po' a distanza, la scuola. Non sfuggirà, da quanto si è scritto

umoristiche raccolte e ordinate da Giuseppe Rigutini sono state stampate a Firenze da Bemporad & figlio nel 1892. A scrivere dei propri interventi sul testo è lo stesso Rigutini nella *Prefazione* all'opera: «E poichè quel mio egregio amico fin da quando si volse a libri siffatti [*vid. i libri scritti per i giovinetti italiani*] soleva onorarmi della sua fiducia rimettendo in me la revisione letteraria di essi; così ho creduto di continuare a far opera d'amicizia correggendo quanto mi parve meritevole di correzione, ed aggiungendo qua e là qualche nota dichiarativa» (p. VII).

¹⁹ Bertacchini (1993: 182); Maini e Scapecchi (1981: 59).

²⁰ Su ciò, meglio *infra*.

²¹ Toscanismo non esclusivo ma connotante, presente, oltre che nel C. di P., nella IV Crusca, nelle «altre» Crusche e in gran parte della lessicografia toscana ottocentesca (TB., GB., RF.); il curatore dell'edizione del 1924 di G., in effetti, pensa bene di includerlo in un glossario finale «ad uso dei non toscani». Sui fanciulli *piccoli* delle «guide scolastiche» anche Bertacchini (1961).

²² Della *buaggine* di Giannettino si scrive in GR. Si avverta che per questo testo, si cita sempre, tranne che dove diversamente indicato, dalla seconda edizione (Collodi, 1884); su questa: Geymonat (2003), Prada (2012-13).

²³ Che, alla luce della biografia del C., potrebbe essere anche sua *figura*; così lo descrive il C.: «Il Dottore, uomo liberissimo e insofferente d'ogni legatura, non avrebbe preso mai il sopraccapo di fare il maestro o il pedagogo di professione, per tutto l'oro del mondo. / Ma si appassionava moltissimo per la buona educazione dei giovinetti: e viveva volentieri in mezzo a loro per aver modo, così, di correggerli, di piegarli al bene e di tirarli su per onesti e bravi cittadini. / Quando parlava dei ragazzi, soleva dire: / «È bene istruirli, ma è quasi meglio educarli. Nell'educazione de' nostri figliuoli sta gran parte della prosperità e dell'avvenire della nostra patria». Sulla natura formativa dei giannettini, Richter (2002).

traendo dai testi, che la caratterizzazione del giovane protagonista²⁴ si alimenta, almeno in parte, di ingredienti linguistici: quei toscanismi, non tutti dotati, certo, della stessa forza simbolica²⁵, né del medesimo grado di tipicità, che costituiscono più in generale un ingrediente interessante – in parte il pimento – del testo collodiano.

2. FORMA E STRUTTURA DEI TESTI

I manuali collodiani presentano tutti una struttura più o meno spiccatamente teatrale²⁶, con personaggi – delineati in maniera certamente stilizzata e in alcuni casi sommaria – che interagiscono, con maggiore o minore evidenza rappresentativa, anche in relazione alla natura del testo, come su un palcoscenico, sul quale il filo della narrazione si dipana attraverso un dialogo credibile: anche nei casi in cui è più esile, la finzione scenico-narrativa ha una funzione psicagogica, inquadrando il contenuto manualistico in una cornice che vorrebbe renderlo più gradevole e più assimilabile.

²⁴ Entro una narrazione variamente elaborata: abbastanza complessa in G., esile in GR. e in alcuni altri, articolata nel *Viaggio per l'Italia*; parte comunque di una sorta di progetto complessivo per cui Giannettino, studente nel manuale capostipite, diventa una sorta di monitore nell'*Abbaco*, in cui insegna aritmetica al figlio di un falegname, e nella *Geografia*, in cui aiuta la cuginetta Bianca, per farsi infine, un po' più grande, insegnante in seconda nella *Lanterna magica*.

²⁵ *Birichino* è, come *picoso*, nel glossario per i non toscani dell'edizione del '24 e ritorna spesso nel C.: è già in *Un romanzo in vapore* (1856), diffusamente nei giannettini e anche in *Occhi e nasi* (1881), a descrivere i ragazzi di strada. In *Occhi e nasi*, peraltro, il C. individua una dinamica semantica che parrebbe sulla via di portare, nella *langue*, a una complessiva bonifica del termine (dato da lui come sinonimo di *sbarazzino*, di *ragazzo di strada*, appunto: Bargellini (1952: 12) verso l'accezione oggi corrente di 'monello': «Una volta si chiamava *birichino* e *sbarazzino*. Oggi questi due nomi sono ingentiliti. Oggi si trovano dei birichini, che hanno la giacchetta quasi nuova e le mani quasi pulite: oggi s'incontrano degli sbarazzini, che possono perdere il fazzoletto di tasca, ma rispettano il fazzoletto nelle tasche degli altri»: p. 5. (si cita secondo la *princeps*, Collodi, 1881). Che si tratti di un processo colto nel suo divenire (ciò che indica la sensibilità del C. per gli usi linguistici) suggerisce anche il TB. s.v. *Birichino*: «Mariuolo. Più che Monello; dice vivacità peggio che disordinata, che tende al bricconcello. Ha anco il femm., ma più raro. La rad. *Bir* lo fa parente di *Birba* o sim. [...] T. *Occhi birichini*, cel. fam. di vivacità maliziosa; e, se di donna, che allettano, non in bene». Si vedano in merito anche le considerazioni di Cambi (1985), cap. I, soprattutto a p. 42. *Buaggine* è toscanesimo colloquiale, che pure ritornerà altrove nella produzione del C.; il termine appare anche in alcuni lessici moderni (ad esempio in Bencistà, 2001 e 2009²), insieme al più frequente *buaccio*, parola – già lemmatizzata dai dizionari ottocenteschi, nel TB. e dalla quinta Crusca – la quale, oltre che in G., appare anche nelle *Voci e maniere del parlar fiorentino* di Pietro Fanfani (1870) e poi, in maniera pressoché identica, nelle *Voci e maniere di lingua viva* di Costantino Arlia (1895) e che è segnalata anche in lessici moderni (Camaiti, 1934 e il citato Bencistà). Si tratta di forma di diffusione non solo fiorentina, che comunque i dizionari dialettali coevi usano come traduce. Anche Pinocchio viene apostrofato come *bue* da un coetaneo quando si confessa incapace di leggere l'insegna che campeggia sul baraccone di Mangiafoco.

²⁶ Nel G. è anzi esplicito il richiamo alla prassi delle rappresentazioni (soprattutto di quelle popolari), alle abitudini dei praticanti e degli appassionati, al loro linguaggio; e uno dei capitoli è dedicato alla descrizione di una particolare compagnia di attori affidati al ragazzino, le marionette (si citano la Rosaura, il Florindo, il Tiranno...), poi anche, in parte, pinocchiesche. I contatti tra la narrativa collodiana (e in specie P.) e il mondo del teatro (anche nella sua versione più schiettamente popolare della rappresentazione dei burattini) sono stati rilevati spesso dalla critica: si vedano ad esempio Giuseppe De Robertis, *Pinocchio, o il teatro dei burattini*, in *Omaggio a Pinocchio*, «Quaderni della Fondazione Carlo Collodi», 1 (1967: 29-33); Richter, 2002: 61 e ss.; Tempesti (1972); Bertacchini (1961); Marcheschi (1990b); Tempesti (1988); Gasparini (1997: 8-9).

I personaggi principali sono di solito introdotti nelle prime pagine: l'autore ne fornisce una descrizione di scorcio e li immette subito nell'azione, utilizzando a fini empatici anche un ingrediente tipico della narrativa per fanciulli e di alcune forme della messa in scena teatrale come l'allocuzione diretta al lettore/spettatore. Nel caso dei nostri volumi, protagonisti sono i *ragazzi* che appaiono nella prima riga dei due testi: «E ora, ragazzi, se starete attenti, vi racconterò per filo e per segno la storia di Giannettino» (G.); «Conoscete, ragazzi, l'amico Giannettino?» (GR.).

Il ricorso ad artifici tesi a stimolare l'interesse dei discenti è del resto congruente con l'evoluzione della pedagogia e dei programmi scolastici del 1867 e in quelli successivi²⁷, in cui si fa riferimento con insistenza crescente, sulla scorta di esperienze maturate anzitutto all'estero²⁸, alla necessità che l'insegnamento appassioni i discenti, che sia ricco di «spontaneità, [...] natura, semplicità»²⁹: si cominciava a sostenere che la didattica – e specialmente quella della lingua, in uno Stato unificato a titolo politico, ma ancora caratterizzato da diffuso analfabetismo e dal primato dei dialetti – doveva partire dai *naturali percettivi ed esperienziali*, e la messa in scena narrativa dei giannettini appare pienamente congruente con questi orientamenti.

D'altra parte, in alcune sezioni del G. e della GR. l'orientamento maieutico appare evidente: il discepolo viene guidato alla scoperta degli elementi *fondamentali e semplicissimi* delle discipline³⁰ a partire dall'osservazione di fatti concreti; in G., ad esempio, fa fede dell'orientamento pratico il modo in cui viene spiegata la natura delle stelle cadenti, dei bolidi, e degli areòliti: si parte infatti da un evento osservativo comune per giungere a una definizione formale:

Nelle notti serene si vede alle volte staccarsi un corpo infiammato a guisa di stella da un luogo e correre precipitosamente in un altro e sparire.
Si chiamano stelle cadenti quei piccoli corpi, i quali finché vagano per lo spazio infinito dell'universo sono opachi, ma avvicinandosi troppo alla terra ne incontrano l'atmosfera e s'infiammano senza che poi se ne trovi traccia (65).

In GR., invece, è il concetto di accento e di sillaba tonica ad essere illustrato a partire dalle sensazioni acustiche naturali:

– Non so se tu abbia mai osservato che in tutte le parole che noi pronunziamo c'è sempre una sillaba, sulla quale la nostra voce fa un'appoggiatura più forte che sulle altre. Intendi bene che quest'appoggiatura avviene naturalmente e senza che noi ce ne accorgiamo neppure.
– E come si fa a distinguere la sillaba, sulla quale la nostra voce si appoggia più forte che sulle altre?

²⁷ Il testo dei programmi si legge in Civra (2002); sul tema si vedano anche Lombardi (1987); Santoni Rugiu (1981); Barausse (2008).

²⁸ E segnatamente a quelle di Grégoire Girard, compendiate in Girard (1844).

²⁹ Civra (2002: 28): si veda in particolare il testo dei programmi del 1867, alle pp. 175 e ss.

³⁰ Anche qui in maniera consentanea con i programmi scolastici coevi, in cui si richiede che gli insegnamenti siano *facili e semplici*, oltre che *pratici e concreti*: Civra, 2002: 28.

- Basta un po' d'attenzione e un po' d'orecchio. Se io dico per esempio: falò
- pietà - perchè, - qual'è in queste tre parole la sillaba sulla quale, secondo il tuo orecchio, la mia voce si è appoggiata più forte? (GR., 27).

Nei manuali, la stessa formazione più generale, quella che si direbbe etica, viene rappresentata come promossa dall'esperienza, a volte dolorosa, sulla quale si innesta il commento moraleggiante o il riconoscimento dell'errore; si pensi, per G., all'episodio di Ireneo, con il dolore causato da una bugia di Giannettino e il pentimento innescato dagli avvenimenti susseguenti; o a quello del mal di pancia provocato dall'ingordigia³¹, che attiva dinamiche analoghe; e per GR. all'umiliazione, propriamente liminare, causata a Giannettino dalla pur bonaria *canzonatura* di Boccadoro per la sua scarsa conoscenza della grammatica e al timore provocato dalla promozione, solo minacciata, al rango di «bellissimo somarino cogli orecchi lunghi», nel caso volesse persistere nel suo atteggiamento di rifiuto del suo studio³².

3. COLLODI E LA LINGUA

Collodi mostra di prestare molta attenzione alla lingua: non ce lo suggeriscono solo le annotazioni metalinguisticamente orientate presenti nelle sue scritture (si ricordi, solo per esemplificare, il riferimento al significato di *birichino* di cui si è scritto *supra* e si considerino le ricorrenti glosse linguistiche, in G., nella GR. e altrove)³³, ma anche alcuni elementi della biografia e talune dichiarazioni esplicite in tema.

Quanto ai dati biografici, si ricorderà ad esempio che nel 1868 il C. è stato nominato membro straordinario della giunta per la compilazione del Giorgini-Broglio, con il compito di raccogliere elenchi di parole “insolite o sospette” (soprattutto francesismi), che avrebbe dovuto accostare ai tipi toscani genuini³⁴ (Figura 2); quanto alle dichiarazioni, si rammentino le autoironiche osservazioni del C. in merito alla sua *lingua povera* (così nel suo giovanile *Un romanzo in vapore*: 1856), che aveva però il vantaggio di essere usata da tutti e da tutti compresa; e quelle (che appaiono in un noto e molto citato passo delle *Note gaiè*), in cui egli confessa di essere uno che *scrive alla buona come parla* e che, essendo toscano, è condannato *pur troppo a parlare come parlano i Toscani*³⁵. Per quanto riguarda le annotazioni metalinguistiche, oltre a quelle cui si è già fatto riferimento, varie

³¹ Mentre nel primo caso la reprimenda è paterna (ma lo stesso G. è *fulminato* dalla consapevolezza dei gravi danni provocati dalle proprie malefatte), nel secondo l'agente moralizzatore è il pappagallo Ciuffettino-blu. I fichi dottati provocano un incidente simile in GR.

³² Lo stesso, anzi in maniera ancor più evidente, vale per Pinocchio. Non vi sono, naturalmente, solo punizioni o minacce, ma anche premi: i più importanti giungono però solo alla fine dell'avventura, in tutti i manuali.

³³ Si tratta di etichette quali «per dir come si dice», o «per dirla alla fiorentina» e simili (detto di copricapo, ad es., in G.: «Il cappello a tre punte o *nicchio*, (come lo chiamano i Fiorentini)»), o di tipo più esplicitamente valutativo (esempi da GR. si leggono in Prada, 2012-13) e si veda anche qui, *infra*.

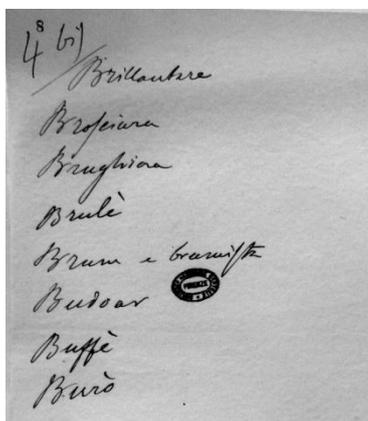
³⁴ Beccaro (1955); Marchetti (1958); Tempesti (1972: 48); Bertacchini (1993: 179 e n. 4); Castellani Pollidori (1993: LXIII-LXIV); il fatto è ricordato anche nella ricca biografia della Marcheschi (1995) e in Randaccio (2006). Della nomina restano tracce tra i materiali collodiani della Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze (ancora Tempesti, 1972: 42 e 47-48), presso la quale sono custoditi anche i biglietti.

³⁵ P. 267. Cito dall'edizione Bemporad del 1911, che contiene la biografia del C. scritta da Ippolito Lorenzini. Il brano è citato in Castellani Pollidori (1983: LXIII), ma si veda anche la *Cronologia di Marcheschi* in Collodi (1985).

se ne leggono nelle *Note gaie*, che sono un ricco serbatoio di riflessioni sul lessico: si pensi, solo per fare qualche esempio, a quella dedicata a *intervista* e *intervistare* nella nota *Il Turco a Firenze*, o a quella contenuta nel brano *Commissione d'inchiesta*, in cui l'espressione a titolo è giudicata «una frase modernissima, non ancora registrata su tutti i vocabolari»; o alle altre che si trovano nelle scritture giornalistiche (è il caso della divertita rappresentazione dei *meetings* di fanciulli politici, che diventano, nei loro giochi, *mitinge* nel brano intitolato *Ragazzi e giornali dell'Almanacco di Fanfulla pel 1875*)³⁶.

Delle puntuali attenzioni collodiane per il dato linguistico fanno anche fede, d'altronde, alcune carte che recano appunti linguistici e che mostrano la sua chiara preferenza per il tipo unitario medio (il Nostro vi annota per esempio: *gli dissi, gli detti, non ci dissi, ci detti; mise non messe*)³⁷; il lavoro correttivo sottostante alle riedizioni del racconto più celebre, che sembrano indicare una propensione analoga³⁸; e, come si è suggerito, la sua relazione con il Rigutini, al quale Collodi, stando a quanto asserisce lo stesso Rigutini, per esempio, nelle *Note gaie*, chiedeva frequenti giudizi e interventi³⁹.

Figura 2. Uno dei foglietti con le parole raccolte dal C. per il Giorgini-Broglio



³⁶ Collodi (1875: 117-142, 132 e 139).

³⁷ Minicucci (1994: 39).

³⁸ Castellani Pollidori (1983); la studiosa rileva come, mentre le correzioni apportate dal Collodi a *Pinocchio* in vista della prima stampa Paggi hanno i connotati della sbrigatività e della disorganicità, nelle impressioni posteriori l'autore risulti aver fatto un notevole sforzo migliorativo, con l'eliminazione di sviste ed errori, la cancellazione di ripetizioni, la soppressione di un certo numero di forme diminutive in direzione di un dettato più mezzano, la regolarizzazione nel senso della lingua comune della distribuzione dei dittonghi velari, l'accoglimento del tipo moderno per la prima persona singolare dell'imperfetto indicativo e l'espulsione dal testo di idiotismi fiorentini. Decisamente meno rappresentato il *trend* opposto, l'introduzione del toscanismo, che si manifesta solo nella scelta di alcune varianti fonetiche regionalmente connotate (*gastigo, dugento*) in sostituzione di quelle più correnti. Propria della quinta edizione (e siamo ormai alla fine del secolo: la stampa Bemporad risale al 1890, allo stesso anno, vale a dire, in cui è improvvisamente morto l'autore) è l'attenzione dedicata al fatto ortografico, con normalizzazioni varie e con l'inserimento a fini ortoepici dell'accento grave su forme altrimenti omografe. Si vedrà che interventi del tutto comparabili il C. mette in opera nella revisione di G. (*infra*).

³⁹ Castellani Pollidori (1983). La studiosa ricorda — e prima di lei altri lo avevano fatto, tra i quali Tempesti (1972) — come anche secondo il nipote Paolo, il C. si fosse fatto «un po' pedantuccio alla scuola [...] del professor Rigutini, che lo accusava di esser troppo toscaneggiante» (si tratta di un brano di Lorenzini [1954]) e sottolinea che l'assistenza del Rigutini può dirsi scontata anche per GR.: ivi: XL, n. 2; su questo argomento, però, si veda *infra*.

La qualità della scrittura del C. è riconosciuta da molti linguisti e intellettuali coevi. Elogia la *mirabile discrezione nei termini e nella misura, l'orditura drammatica, varia e una, la leggiadria e l'urbanità* di G., ad esempio, il Rigutini, che nei manuali collodiani avrebbe visto, come si è scritto, un campione della *vera lingua toscana*, destinata a prendere il posto, *prima o poi*, in tutte le province italiane, *del dialetto e del vernacolo*.

Per GR., invece, si dovranno ricordare le parole della prefatoria in forma di lettera, in cui il Conti⁴⁰ elogiava il testo che, «non cessando d'esser Grammatica», si presentava come *libro piacevole*. In esso, una «tra le più alte scoperte della mente umana» – la grammatica, appunto – non era, come accadeva spesso, esposta in maniera pedantesca, né tale da oscurare «le native leggi della lingua» o da «imporre alla vita del pensiero e della parola simetrie stecchite», ma *rallegrando* «le fantasie giovanili». Scriveva infatti il Conti (Collodi, 1884: 3-4):

Dare precetti è cosa buona, perchè ogni arte gli ha, e l'uomo bisogna che impari a fare buon uso della ragione sua e del suo linguaggio; ma precetti di natura, chè la gran maestra, dati con vivacità di sentimento, con sobrietà.

E proseguiva, elencando alcuni meriti dell'opera:

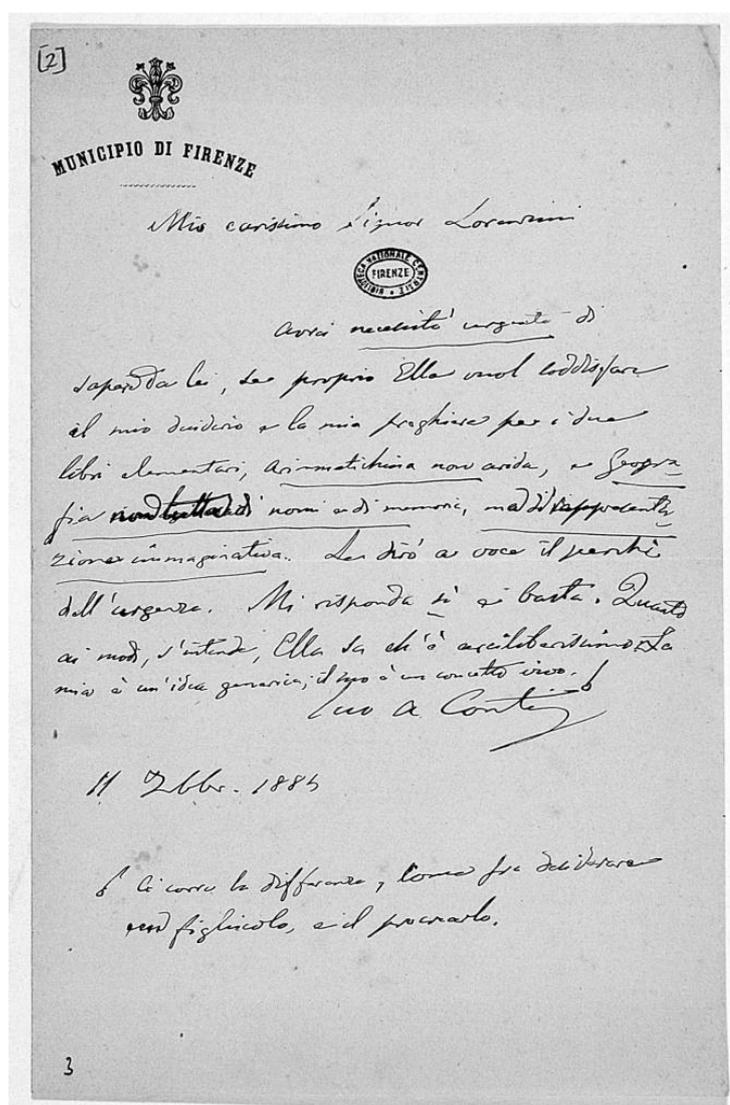
Recare facili ragioni d'ogni regola mostrare gli errori delle parlate rozze, fare una scelta festosa di esempi, porre massime savie qua e là senza infastidire con la saccenteria, quel suo dialogo brioso che serve all'istruzione senza porla in luogo secondario, son pregi molto educativi, perché ragionevoli e adattati⁴¹.

⁴⁰ Augusto Conti (1882-1905): una biografia primonovecentesca è quella di Alfani (1906), *Della vita e della opere di Augusto Conti*, Firenze, Alfani e Venturi, 1906, e si veda Mario Themelly, *Conti, Augusto* in DBI: http://www.treccani.it/enciclopedia/augusto-conti_%28Dizionario-Biografico%29/), pedagista e insegnante, accademico della Crusca nel 1869 e arciconsolo nel '73, ricoprì a più riprese la carica di consigliere e di assessore all'istruzione pubblica del comune di Firenze: in questa veste, come si è accennato, tra il 1879 e il 1885 (Marchetti, 1958: 19-20), interessò il C. alla compilazione dei manuali scolastici. A una «Arimetichina (sic) non arida e Geografia non tutta di nomi e di memorie» fa riferimento ad esempio in un biglietto inviato al C. l'11 febbraio del 1885 (NA 754, III, 19 [lettera n° 2], figura 3) manifestandogli la «necessità urgente di sapere» se egli *volesse soddisfare il suo desiderio e la sua preghiera* per «due libri elementari, ma di rappresentazione immaginativa». Lo stesso Conti avrebbe più tardi ringraziato il C. (NA 754, III, 19 [lettera n° 3]); il messaggio reca cassata la data dell'11 ottobre 1885 e il suo testo è stato recuperato come prefazione del volume; pronta doveva essere certamente l'aritmetica – pubblicata con il titolo di *L'abbaco di Giannettino* – alla metà di dicembre dell'85: un articolo pubblicato sul *Fanfulla della Domenica* del 14 dicembre ne intesse infatti un alto elogio; per questi dati v. Maini e Scapecchi (1981) e la cronologia di Marcheschi in Collodi (1985), cit.; la lettera è già citata in Marchetti (1958: 19) per *aver arricchito le scuole elementari* «de' tre amabili volumetti, la *Grammatichina*, l'*Abbaco* e la *Geografia*»; in merito ad essi riconosce che «Nulla c'è [...] d'arido, nulla di stecchito; tutto è vivo e vispo, lingua, stile, immagini, sentimento, pensiero» e che essi si sanno tenere lontano dalle astrazioni e dalle pedanterie, parlando invece parlare «all'intelletto per mezzo dell'immaginazione, ma sì con immagini liete», anche grazie ai numerosi *bei trovati* narrativi che le arricchiscono.

⁴¹ I *pregi* della grammatica sarebbero stati ricordati ancora dal Conti nel biglietto che, come si è scritto, avrebbe funto da premessa per la *Geografia*; vi si scrive che il manuale «discreto e gradevole, insegna, fra i dialetti e la parlata, la lingua comune del *Sì, l'idioma gentil, sonante e puro*» e se ne elogia il tentativo di porla *tra le cose sacre e intangibili*, in una prospettiva ancora ben risorgimentale: «E a' fanciulli e giovinetti, bisogna insegnare, come la lingua del sì, adoperata dall'Alighieri, da Galileo, dal Manzoni, usata da Michelangelo quando faceva costruire le fortificazioni di San Miniato, dal Ferruccio a Gaviniana, dal re Vittorio

Si tratta di *pregi*, che, come vedremo, si colgono effettivamente nel volumetto e più in generale nella manualistica collodiana, per quanto forse, nella loro completezza, specialmente in GR., dietro cui si intravede l'esperienza del racconto maggiore; G., invece, è ancora in qualche modo terreno di ricerca e la componente enciclopedica vi risulta, soprattutto in alcune sezioni, preponderante⁴².

Figura 3. La lettera inviata dal Conti al Collodi su alcuni giannettini



Emanuele II che invitava gl'Italiani alla guerra d'indipendenza, è un sacrilegio adoperarla in turpiloquj e in bestemmie o maldicenze».

⁴² Non è probabilmente un caso che tra le numerose riedizioni, anche tarde, di G., alcune ne sottolineino proprio la natura di collettore di nozioni, ampliandone ad esempio l'apparato iconografico (a volte in modo discutibile): si può citare il caso, tardo, del *Tesoro illustrato Collodi. Tutto Collodi illustrato da Andrea Curti*, Roma, Editrice italiana di cultura, 1959, in cui il G. e il *Minuzolo* appaiono uniti sotto il titolo di *Piccola enciclopedia Collodi* e sono arricchiti da numerose fotografie e da un indice tematico: si tratta, in fondo, di edizioni *manualizzate* dei manuali.

4. FORMA E STRUTTURA DEI TESTI

Si può tentare, a questo punto, una descrizione più circostanziata della lingua dei manuali, provando a rendere tangibili il *buon uso* e la *buona norma* ai quali il C., con la voce di Boccadoro e dello stesso Giannettino, fa esplicito riferimento in almeno due punti di GR., e individuando gli *spropositi* dai quali ammonisce di stare lontani⁴³. Nell'analisi che segue, per raggiungere lo scopo, si distinguerà tra G. e GR., raffrontando ove utile i due testi con P.

Si è già sottolineato in Prada (2012-13) che il fondo linguistico dei giannettini è un italiano medio, fondato sul fiorentino dell'uso colto temperato con quello della tradizione letteraria e non privo, almeno in qualche caso (esemplarmente in GR.) sia di qualche movenza un po' conservativa, sia di qualche traccia di colloquialità; gran parte degli elementi che caratterizzano la lingua di G., GR. e degli altri giannettini rappresenta dunque gli usi medi scritti e, in subordine, parlati, animati gli uni e gli altri dalla vivacità dello stile collodiano. I caratteri che se ne discostano e che appaiono specialmente significativi ai fini della nostra indagine possono essere raccolti in tre sottocategorie, vale a dire:

- a) tratti della toscanità più marcata in senso locale e più fortemente connotati in diafasia e diastratia (si tratta spesso di fenomeni ostesi come esemplari, ma in negativo: come tali, i toscanismi costituiscono una cifra espressiva del C. e connaturano la sua produzione sin dai tempi – per restare alla scrittura per fanciulli – dei *Racconti delle fate*);
- b) tratti conservativi e che denunciano una spiccata vocazione normativa, senza per questo essere necessariamente antiquati;
- c) tratti innovativi documentati spesso anche nel parlato spontaneo, privi però di marcatezza accentuata.

Tra gli elementi della toscanità più marcata in senso locale e connotati in senso diafasico e diastratico (a) sono da annoverare le forme – ben documentate e chiaramente segnalate in GR., ma presenti anche in G. – che presentano fonetismo popolare plebeo con propagginazione o metatesi *treatro*, *straporto*, *stranuto*, *pianere*; quelle con rotacismo *carze* e *curtello*; quelle betacistiche come *bociare*, dissimilative come *galantire* e assimilative come *ucbestra*; le forme assimilate dell'articolo determinativo *i'* (ad esempio in *icchè* e nelle preposizioni articolate *d'i'* e *n'i'*)⁴⁴; i tipi con dileguo della fricativa labiodentale come *poero*; quelli già argentei con chiusura della tonica *fussi*, *fussimo* o della protonica *ucchiello*, *cultello*; quelli con scambio tra dentale e velare *diaccio*, *diacere*, *fistio* o *stianto*; quelli connotati morfologicamente, per lo più analogici, alcuni vivi nei vernacoli della Toscana e talora delle regioni contermini, altri diffusamente popolari, come *puole*, *andiedi*, *potiedi*, *stiedi*, *volsi*, *abbino*, *legghino*, *persuadino*; alcuni tipi morfosintattici largamente interregionali, oltre che marcati in diastratia, come *te* per *tu* (rarissimo, documentato solo nel parlato dei ragazzi in G., dove è di norma rettificato, come si vedrà, anche se ne resta un'istanza in uno stralcio di parlato: «che tu non debba dormire neanche te!»); quelli connotati lessicalmente come *sortire* per *escire*, *tornare* (di casa) per *stare*, *ignorante* per *maleducato*, che

⁴³ Il riferimento è a GR: 7 e 42.

⁴⁴ Si è visto che ne scrive, come di tipo emblematico di certo toscanismo ribobolaio, il Rigutini.

censisce lo stesso Giorgini-Broglio⁴⁵. Si consideri, ad esemplificare la fenomenologia, la lettera di Meino a Gigino in GR.:

Caro Gigino.

Finalmente ieri sera il babbo mi ha portato ai burattini! Ma la serata l'era infilata male. Io, già, ogni volta che devo andare a divertirmi, mi accade sempre qualche disgrazia. Si vede che c'è scritto in cielo, e 'un c'è da farci nulla. Figurati che la mamma volle per forza che mi mettessi la giacchettina di quando passai a cresima, una giacchettina che m'è diventata stretta striminzita come un guanto. Per abbottonarmela, ebbi a fare una sudata, perchè 'un c'entravo più. Alla fine l'abbottonai tutta, ma sul più bello mi scappò uno starnuto, e nel grande sforzo che feci si staccò un bottone, che andò a battere in un occhio a Fido, il cane del babbo, e ci corse un ette che non l'accecai. Il cane cominciò a guaire, il babbo andò su tutte le furie, la mamma mi sgridava, la serva strillava per riattaccarmi il bottone e io stavo lì a guardare l'ucchiello che mi s'era strappato, come se fossi uno sbalordito. Finalmente s'andò ai burattini. Figurati una stanzina terrena, dove appena entrati dentro, c'era un odore di puzzo da levare il respiro. Io 'un mi ricordo di aver sentito mai un incenso come quello. L'ucchestra sonava a foco. E poi figurati che ucchestra! Quattro sonatori in tutti: due che sonavano e due che stavano a veder sonare. La commedia era le Nozze di Pulcinella, il quale, da ultimo, fece finta di voler morire da tragedia, e tirato fuori un gran cultellaccio.... cominciò a sbucciare una pera. A quella mossa 'un ti puoi figurare le risate! Con le quali dopo si tornò a casa, e io sognai tutta la notte che avevo quell'udorino nel naso.

Meino (GR: 12-13)

Si noteranno nel brano, oltre a quelli già ricordati, alcuni fatti morfosintattici e sintattici: la quarta persona analitica del perfetto indicativo *s'andò ai burattini*, espunta anche nella revisione del G. (*infra*); il *la* pronome atono di «l'era infilata male», una delle «deccornie» derise dal Rigutini;⁴⁶ la blanda dislocazione a destra, dovuta sostanzialmente alla cliticizzazione in via di fissazione su *essere* in «c'è scritto in cielo»; il tema sospeso in «Io, già, ogni volta che devo andare a divertirmi, mi accade sempre qualche disgrazia». Non sfuggirà neppure il fatto che un tratto considerato, non del tutto giustamente peraltro, stigma del manzonismo, vale a dire la monottongazione del dittongo velare *uo*, appaia in un contesto tanto marcato; si ha infatti *foco* in una locuzione avverbiale (*a foco*). Si notino, infine, nel comparto lessicale, le espressioni idiomatiche e le collocazioni, tra

⁴⁵ Che il C. fosse acutamente consapevole dei differenziali varietistici è suggerito tra l'altro dal fatto che molti tra gli elementi che egli segnala come connotati sono inclusi anche da Fedele Romani nel suo *Toscanismi* (1907): così i tipi aferetici *briaco* e quello con avanzamento articolatorio *diaccio*; l'uso dell'obliquo per il retto del pronome personale alla seconda persona singolare (*te* soggetto); *dassi* e *stassi* congiuntivi imperfetti; *messi* per *misi*; *ignorante* per 'maleducato' ecc.: Poggi Salani (2002-2004, I: 443).

⁴⁶ Forme simili – che presentano nel testo un grado di grammaticalizzazione variabile, considerata la presenza o l'assenza di un antecedente (o la presenza di un antecedente debole) – sono ben rappresentate anche in G., al maschile e femminile, al singolare e al plurale: «Le ripulisco tutte le mattine, ma dopo cinque minuti le mi si anneriscono daccapo...» (antecedente è *le unghie*); «d'è più per i miei denti che per i tuoi» (antecedente è *la Creazione del mondo*); «Gua?! Gli è un soprannome». Il *la* pronome debole occorre in qualche occasione, di norma nel parlato concitato dei bambini, pure come allocutivo invece della forma forte *ella*, comunque attestata (e anzi messa a testo invece di altra: *infra*): «Per carità, signor soldato, se domani per caso la vedesse la mamma mia»; «dunque la non ci vuol credere».

le quali *correrci un ette*, connotata anche dal punto di vista fonetico, in *ette*, dal raddoppiamento consonantico a seguito dell'epitesi.

E si veda, ancora in GR., il dialogo tra Giuggiolino e un amico, in cui si mettono alla berlina i ragazzi che usano «le parolacce scorrette e le parole guaste»: non solo «le parolacce sudice, sguaiate e cattive, che si sentono sulla bocca dei monelli di strada e della gentaglia scorretta e triviale», ma anche quelle *sciupacchiate*, «dette idiotismi, o anche plebeismi, perchè appunto sono usate dalle persone idiote o ignoranti».

Fra due ragazzi.

– Da' retta Giuggiolino: che c'andesti ieri sera da' tuoi cugini a giocare a tombola?

– 'Un ci potiedi andare, perchè ' i babbo 'un volse sortire di casa: e 'un sortendo lui', capirai bene.....

– Sicchè 'un sortisti punto?

– Punto. Figurati che sbavigli tutta la sera!...

– Ecco, si dice i naturali! Se io rimanessi tutta una serata in casa, mi parerebbe d'essere ammalato.

– Be' discorsi! Ma te non siei me: tu siei un altro paio di maniche.

– Icchè tu intendi dire?

– Intendo dire che se tutti i ragazzi fossero come te, arebbero una gran fortuna.

– Io so che quando voglio sortire, sorto quando mi pare e piace. Ieri, figurati, tornai da scuola mentre diluviava e arrivai a casa che ero bagnato come un purcino e colavo come un pianere. E allora icchè feci? Mi mutai le carze e le scarpe, e poi presi i' cane di' babbo e andai a passeggiare ni' palterre.

– Io, invece, saranno tre settimane, che non sono sortito fora di' dazio. O al teatro ci vai spesso?

– Mi ci condussero domenica sera, ma la fu una commedia proprio uggiosa: 'un costava due sordi. Io sarei venuto via volentieri: ma ci stiedi, perchè ci stiedero tutti gli altri di casa mia. Lo sai a dove mi divertii davvero? Mi divertii alla Falsa.

– Che era da far ridere di molto?

– Giusto da far ridere! Ti basti che i' pubblico la fistiò da i' principio alla fine. E che fisti! Pareva d'essere a i' paretajo

– Chi recitava?

– Ci recitava i' brillante, i' padre, nobile e la servetta.

I' brillante figurava un galimede, di quelli d'oggiorno, tutto ripicchiato a festa, e con certi porsini alle maniche così insardati e così lunghi, da portar via i' pan di mano. Qui' poero figliolo pretendeva di fare l'ispiritoso, e invece ne stiantava di quelle che non hanno nè babbo nè mamma. Immagina che tutte le volte che si presentava in su i' parcoscenico, la gente che era in treatro, cominciava a bociare e a stranutire: e il fistic cresce' tanto, che alla fine dovettero tirar giù i' sipario. Allora venne fora uno di que' cosi della compagnia, e disse: «Signori, «favorischino di sentire la falsa fino in fondo, e li galantisco che anderanno via contenti.» Ma i' pubbrico fece i' sordo e riprincipiò co i' solito putiferio. In qui' punto i' suggeritore sorti' dal buco della ribarta, e disse: – «Signori, abbino pazienza: noi artisti eramo tutti pronti a metter su un'altra commedia per ripiego, ma disgraziatamente non si puole perchè a i nostro amoroso gli è venuta un'emorragia di sangue da i' naso, e per questa sera non puole più recitare. Se per caso non credessero

alle mie parole, ecco qui i' certificato di' medico curante: lo legghino e si persuadinol!» -A questo discorso, come puoi figurartelo, tutti battiedero le mani e dopo si venne via (40-41).

Il brano in realtà tratta come se fossero questioni lessicali molti fatti che noi considereremmo morfologici o di tipo diverso, ma vale la pena di esaminarlo: vi si notano forme antiche e popolari del presente indicativo di *essere* con dittongazione (*siez*) e forme analogiche del perfetto come *andestio potiedi*, *stiedi/stiedero*, *battiedero*; tra i fatti propriamente lessicali, oltre all'immancabile *punto* (qui avverbiale, e quindi relativamente poco connotato), si osservano *fora* (antico e popolare), *ripicchiato* ('agghindato, vestito in modo eccessivamente ricercato')⁴⁷, la locuzione avverbiale (ma in realtà, di fatto, un lessema) *di molto* e alcuni modi di dire (*essere un altro paio di maniche*, *non aver nè babbo nè mamma*). *Palterre* è schietta nota di colore locale: si tratta di un francesismo (già secentesco, ma di diffusione soprattutto settecentesca) adattato, documentato dai lessici ottocenteschi (Pp., RF.: «Voce francese, ma d'uso comune; e a Firenze c'è un luogo di passeggio, che chiamasi da tutti con questo nome: "I bambini vanno a scavallare là al parterre"», TB.)⁴⁸ e molto comune anche nei dialetti settentrionali⁴⁹.

Nella stessa categoria si possono annoverare in quanto ingredienti tipici della mimesi del toscano colloquiale anche i casi di *che* e di *o* introduttori di frase indipendente interrogativa, comunissimi in tutta la scrittura del C. (*che c'è stato lei a Carrara?, che forse Bibi è morto?; o l'ottone dove si cava?; o che anche il gesso è un concime? O che credi che a grattarsi il capo vengano le parole?*) e le poche forme di possessivo ridotto che capita di osservare nei dialoghi di G. («caro il mi' uccellino» dice Giannettino a un canarino che si trova nella sua stanza in una sera in cui ha paura degli spiriti).

Dal punto di vista lessicale, infine, in aggiunta alle forme che si sono elencate nei capoversi precedenti analizzando i testi di GR., si possono elencare alcuni elementi documentati da G.: si tratta per lo più, ancora una volta, di toscanismi notori, ingredienti normali di una mimesi formalizzata e spesso ripetuti in altre scritture del C., e segnatamente in GR. e P.: *babbo*, *balocco* (*baloccarsi*), *bizzza* (*imbizzzarsi*), *buacciolo*, *buaggine*, *canzonare* (*canzonatura*), *contentarsi* 'permettere', *garbare* 'piacere', *giucco* (*giuccate*, *giuccherello*, *giuccherie*), *grullo* (*grullerello*, *grullerie*), *midolla* (di pane), *padule* (documentato insieme al concorrente di più vasta diffusione *palude*), *patassio* 'frastuono', il già citato *piccoso*, *principiare*, *strizzzone* 'grande paura' (in *provare uno strizzzone*); si notano anche le collocazioni (o le polilessicali) e i modi di dire *a secco* 'all'improvviso', *fare il chiasso*, *fare boccuccia*, *fare civetta*, *dar balta al cervello*⁵⁰, *essere scritto nei boccali di Montelupo*⁵¹.

⁴⁷ La forma si legge in Pp.; in RF., in Fanfani (1863), in GB.; è anche in Nencioni (1988): si tratta di voce familiare, ormai disusata (la annotano Camaiti (1934) e, nell'espressione *essere ripicchiato*, Lapucci (1969)); Bencistà (2001) mette a lemma *ripicchiarsi*; l'*Atlante Lessicale Toscano*, diretto da Gabriella Giacomelli, ora interrogabile in linea (<http://serverdbt.ilc.cnr.it/altweb/>) documenta *ripicchiato* in soli sei punti nella provincia di Firenze); anche i dizionari sincronici (ad esempio il GRADIT) la indicano come regionale (toscana).

⁴⁸ Si vedrà *infra* che in G. il corrispettivo non adattato *parterre* sarà sostituito da una voce italiana nel passaggio dalla *princeps* all'ultima edizione *in vita*.

⁴⁹ La documentazione è in Dardi (1981).

⁵⁰ Castellani Pollidori (1983); Prada (2012-13); sui modi di dire anche Pizzoli (1998).

⁵¹ *Dopo il polso viene la palma della mano, con i suoi cinque diti, i quali, come è scritto nei boccali di Montelupo, si chiamano, pollice o dito grosso, [...]*: si tratta di un modo di dire che ha qualche correntezza nelle scritture dell'Ottocento e che appare registrato dalla lessicografia coeva [è ad es. in F., RF., Pp., TB.; appare anche tra i testi antologizzati dal Fanfani nella sua *Antologia toscana per uso delle scuole ginnasiali*, Napoli, Morano,

E a proposito di stranierismi pienamente entrati nell'uso, in merito alle opere che si stanno analizzando si dovranno segnalare anche i casi di *Chifelli* e *Menageria*, entrambi documentati in G., che mostrano bene l'attitudine bifronte del C.: il primo è un germanismo che sembra entrato in Toscana (e non solo: anche a Milano la lessicografia dialettale ne registra varianti) nella prima metà dell'Ottocento e che è documentato al singolare tanto nella forma non adattata *chifel* quanto in quella assimilata *chifelle* e al plurale in quella offerta dal testo: non è lemmatizzato che dalla V Crusca, ma è ammesso senza difficoltà dai repertori ottocenteschi (F., che pure ne registra la natura alloglotta; RF.; TB.; Pp. in fascia alta, GB.) ed è guardato con una certa benevolenza anche dai lessici puristici (lo accoglie anche Panzini (1905), considerandolo barbarismo fiorentino e solo per questo tale da godere di *speciale trattamento* di favore); lo registra come toscanismo, nella forma *kiffel*, anche il Bresciani nel dialogo preliminare, *Della purità del moderno volgare toscano* del suo *Saggio di alcune voci toscane*, sia pur qualificandolo, non sorprendentemente, come *nomaccio*⁵². L'Artusi impiega il termine solo a partire dalla sesta edizione (1902), ma ancora a quell'altezza, fuori di Toscana, esso suscita qualche perplessità⁵³; il C. lo ammette come forma ben acclimatata e denotativa.

Menageria invece, che nel G. appare scritto sul cartello esposto da un *bellissimo Moro* al di fuori di un recinto per le belve feroci, glossato da *serraglio* («Straordinaria Menageria ovvero Gran serraglio di bestie feroci»), è evidente francesismo, attestato nelle scritture, anche giornalistiche,⁵⁴ di primo Ottocento e lemmatizzato in vari repertori principalmente in due accezioni: la prima, anteriore, ad indicare il recinto per l'allevamento degli animali annesso alla dimora padronale o alla casa di campagna; la seconda, più recente e quindi più in odor di francesismo, a far riferimento al serraglio degli animali esotici (TB.: «†† MENAGERIA. S. f. Luogo presso una casa di campagna per allevarvi e ingrassarvi bestiame, volatili, ecc. Voce francese usata dal Magalotti, e da fuggire, potendosi dire Parco, Serraglio, ecc. (Fanf.) [L.B.] Il fr. *Ménagerie*, di fiere selvagge o singolari, mantenute e portate in giro a mostra, Serraglio»⁵⁵). Doveva trattarsi certamente di termine di uso ristretto (non è neppure nei maggiori repertori puristici), vale a dire di uno dei modismi che infastidivano il C.⁵⁶; non lo inseriscono infatti F. e

1869 e in Giacchi (1878)], con code novecentesche (Camaiti, 1934); lo includono anche i repertori di interesse paremiologico [appare come modo di dire espressivo tra le carte del Giusti edite da Piero Fiorelli (2014); e Palagi (1876) glossa: «Notuslippis et tonsoribus», secondo la stessa dizione latina che all'espressione proverbiale «Egli è scritto pe' boccali» è fatta corrispondere nella prima Crusca s.v. *Boccale*; anche D'Ambra (1886) riprende la *vulgata* etimologica; e si veda Schweickard (2009, III [M-Q], s.v. *Montelupo*)]; è frequentemente registrato, infine, nei testi che documentano l'uso vivo, anche a fini didattici, come in Bulgarini (1874²), nel quale però abbisogna di una nota di commento (sulla Bulgarini, Fresu, 2016). Che il modo di dire fosse diffuso pare dimostrato dal fatto che in alcuni dizionari è usato in articoli a definizione e spiegazione di altre espressioni, senza commento (così, ad esempio, in Luri di Vassano, 1875 e in Dal Pino, 1876).

⁵² P. 53: «E con Francesco I di Lorena non venner eglino pistori e fornai, che vi regalarono que' cornetti attorcigliati, cui ruba ogni dilicato sapore quel nomaccio di *Kiffels*?»: Bresciani (1839). Sul Bresciani dei romanzi: Picchiorri (2008: 224).

⁵³ Artusi (2011: ma utilissima è anche Artusi, 2012). La prima edizione del ricettario, che offre peraltro un esempio di lingua per alcuni versi comparabile a quella del C., nel suo essere *fondata sul fiorentino contemporaneo e insieme saldamente ancorata alla tradizione* (si veda per questo almeno Frosini, Montanari) è del 1891.

⁵⁴ Bonomi-De Stefanis Ciccone-Masini (1990).

⁵⁵ Anche Hope (1971) e Dardi (1981: 19).

⁵⁶ Non appare un caso che la forma appaia in un contesto circense, simile a quello in cui si muove il domatore di ciuchi in P. e che consente a C. uno dei suoi divertimenti linguistici preferiti; in merito alla

RF., mentre è presente in Pp., in fascia bassa, solo nella seconda accezione; non compare neppure nella Crusca, ma è documentato in numerose sue riedizioni, pressoché sempre con l'indicazione del suo stato di stranierismo); lo usa il Magalotti, come si è visto, e proprio per questo il Bergantini e il Gherardini ammettono e lemmatizzano la voce⁵⁷. In questo caso il C. mostra il proprio fastidio indicando la parola come di uso connotato e racchiudendola, secondo la prassi seguita anche in GR., nel recinto di un testo *altro*.

Tra i tratti conservativi che denunciano una spiccata vocazione normativa, senza per questo essere necessariamente antiquati (b), si può contare un numero minore di elementi: in GR., del resto il più prescrittivo tra i giannettini, vi sono, ad esempio, stringenti indicazioni di tipo ortoepico, quando Boccadoro invita a distinguere accuratamente tra le *œ* e le *o* di timbro aperto e chiuso e, forse più convintamente, tra le fricative alveolari sorde o sonore in posizione intervocalica. Qui si contestano soprattutto alcune pronunce settentrionali e pare di sentire l'eco di Dante che, nel XIV paragrafo del I libro del *De vulgari*, lancia impropri contro le parlate effeminate della Romagna (con i ben noti *deuscì, oclo meo e corada mea*):

Come si pronunziano l's e la z.

Anche l's e la z si pronunziano ora con suono forte o duro, ora con suono dolce.

L's si pronunzia sempre con suono duro e bene scolpito quando trovasi raddoppiata in mezzo alle parole, come *badessa, permesso, gesso, assiso, spesso, congresso, messa, poetessa, scommessa*.

L's ha suono duro anche in moltissime di quelle parole che finiscono in *oso* e *osa* e in *eso* ed *esa* come *amoroso, gelosa, preso, contesa*. Per conseguenza, non ti venga mai la voglia d'imitare certuni, i quali, o per difetto di pronunzia non toscana o per caricatura, pronunziano le parole in *oso* e in *eso* coll's dolce e strisciata, e dicono leziosamente, come i comici sul palcoscenico: *amoroso, geloso, pietoso, curioso, inteso, vilipeso* e via discorrendo. (20-21)⁵⁸

Ma naturalmente, come il padre Dante, Boccadoro se la prende anche con i fiorentini e con le alcune loro discutibili abitudini fonatorie⁵⁹:

Il *c* aspirato alla fiorentina.

– A proposito del *c* di suono duro devi sapere che i fiorentini (e fra i fiorentini ci sei anche tu) quando trovano un *c* duro preceduto da una vocale, lo pronunziano spesso e volentieri con un certo suono aperto e quasi

diffusione della voce Panzini (1905), annota: «ricorre talora nell'uso, certo non del popolo, bensì delle persone di mezza coltura o che vanno per la maggiore».

⁵⁷ Bergantini (1845); Gherardini (1852-57). Sulla voce si veda anche Dardi (1992).

⁵⁸ Contro le «turbe nomadi e raccoglieticce» di cattivi attori, «balbuzienti un miscuglio babelico, dove fanno capo per diverse vie tutti i dialetti d'Italia, colle loro rispettive cantilene e sgrammaticature» il C. aveva tuonato già nei giornali; del suo sdegno, anche linguistico e anzi propriamente fonetico, per i cattivi commedianti resta traccia anche nelle *Divagazioni critico-umoristiche*, nella sezione intitolata *Appunti sul teatro italiano* (lo stralcio che si riporta è a p. 76; si veda anche Maini e Scapecchi (1981: 19)).

⁵⁹ Contro le quali peraltro si era già pronunciato quasi trent'anni prima in *Un romanzo in vapore*, nel capitolo alla fine del capitolo XX, intitolato alla Stazione di Pisa: «Il fiorentino aspira il *C*, in un modo così smaccato, da far venire la languidezza di stomaco».

aspirato, come se fosse un *h*; e dicono per esempio: *È un magnifico bavallo* (invece di *cavallo*): *sono andato alle Hascine* (invece di *Cascine*): *ho piantato un'abacia* (invece di *acacia*): *mi pare una bella bosa* (invece di *cosa*): *è un guadagno siburo* (invece di *sicuro*), e via di questo passo. Bada, però, che questo modo di pronunciare il *c* aspirato alla fiorentina, sebbene si trovi registrato in qualche grammatica⁶⁰, non è nè bello nè regolare [...]

– Questo vizio di pronunciare il *c* aspirato l'ho anch'io, e il babbo mi sgrida sempre.

– Il babbo fa bene a sgridarti, e tu farai benissimo a correggerti; perché il *c* aspirato è forse uno dei difetti più antipatici della nostra parlata plebea. (16)

Tradizionale è, sempre in GR., l'adesione alla norma, ampiamente condivisa (ma sfidata dall'uso vivo colloquiale (e dal Manzoni, oltre che da qualche grammaticografo / lessicografo di fede manzoniana, tra i quali il Petrocchi o il Morandi)⁶¹ che non accoglie nella funzione di soggetto le forme oblique del pronome personale di terza e sesta, accreditando solo *egli/ella*, *eglino/elleno*, *essi/esse*. Il C., sia pur con qualche attenuante, ne considera infatti l'uso una sgrammaticatura:

LUI, LEI, LORO.

Quelli che usano il *gli* maschile per il *le* femminile, inciampano spesso anche in un'altra sgrammaticatura, e dicono per esempio: - lui fece un brindisi - lei mi raccontò - loro tornarono indietro - loro vennero con noi.

– O che forse non dicono bene?

– Stando alle regole della Grammatica, no: perchè secondo le regole grammaticali, i pronomi *lui*, *lei* e *loro* non possono fare da soggetto di proposizione; e per conseguenza, volendo dir bene, bisognerebbe dire: - egli fece un brindisi - ella mi raccontò - essi tornarono indietro - essi vennero con noi. (73-74)

Le forme oblique, come si è visto nei brani commentati in precedenza, sono usate solo in ambiti che le segnalano come deprecabili; anche nel G., come si vedrà, sono espunte nel corso delle revisioni del testo e nella versione finale non appaiono mai, se non nei contesti approvati dalla grammaticografia tradizionale (ad esempio: «Giannettino [...] si provò a rivoltarsi...; ma lui era solo, e gli altri erano tanti», a p. 47, giustificato dalla funzione contrastiva; sono presenti pochi altri casi analoghi: *infra*).

Per ciò che attiene alla morfosintassi, invece, è blando residuo culto l'impiego dell'enclisi libera, peraltro molto rara, secondo modalità che si registrano anche in GR., vale a dire con un certo numero di forme verbali e in pochi altri casi sporadici: *chiamasi*, *chiamansi*, *dicesi*, *diconsi*, *vedonsi*, *trovasi* e *credesi*; in tutto, in G., le occorrenze assommano a una decina; in GR., una ventina.

Una scelta di garanzia, per quanto non propriamente conservativa, il C. compie anche nel caso delle particelle *ci/vi*: la seconda appare infatti predominante, sia pur in alternanza con la prima, più frequente nelle narrazioni secondarie, in GR. e molto

⁶⁰ L'esempio più noto di grammatica che prescrive la pronuncia aspirata (per la sola velare) è quello di Policarpo Petrocchi (1887: 10), ma si tratta di opera posteriore a quella del C. Il riferimento, allora, per quanto non si trattasse propriamente di una grammatica, potrebbe essere al manuale di Gradi (1869), certo noto al Collodi o al duo Collodi-Rigutini.

⁶¹ Catricalà (1995).

ricorrente in G.; in quest'ultimo, come si scriverà, si riscontrano poi numerosi interventi tesi a sostituire *vi* a *ci*.

Rispettosa di una tradizione grammaticografica ben consolidata (ma aderente alle reazioni di matrice puristica che ne condannavano l'uso, soprattutto nella forma preposizionale, come francesismo) è pure la scelta di evitare in GR. e di eliminare in G., come si vedrà, l'articolo partitivo. Del resto, contro l'uso di alcuni francesismi⁶², ma senza oltranzismi, il C. si pronuncia esplicitamente in G., in cui fa disapprovare, ma senza acrimonia, da Boccadoro l'uso di *pardon*⁶³:

⁶² Si è già ricordato che nel 1868 il C. era stato nominato membro straordinario della giunta per la compilazione del Giorgini-Broglio con il compito di raccogliere elenchi di francesismi sospetti; e si può immaginare che la sua sensibilità nei confronti dello stranierismo, soprattutto corvivo, sia stata acuita anche dall'avventura de *Gli amici di casa*, scritta nel 1853, data alle stampe come dramma in due atti nel 1854 (Firenze, Riva) e poi riscritta in tre per l'edizione del 1865 (Firenze, Romei, 1862): vi erano stati dapprima problemi con la censura, poi critiche impietose che ne colpivano anche la lingua, condannata per l'abuso di parole francesi. Sul *dramma* e più in generale sulla scrittura teatrale del C., si veda Marcheschi (1990c), che riproduce anastaticamente la stampa del 1862; sulla sua riscrittura anche le brevi note di Bertacchini (1993: 151). Va da sé che i testi giornalistici mostrano una relazione diversa dell'autore con le parole di altre lingue, usate spesso anche a fini ironici e parodistici.

⁶³ In effetti, più avanti nell'opera (p. 148), descrivendo l'uso delle carrozze, l'autore mostra di preferire, per tramite di Boccadoro, piuttosto un francesismo schietto a uno adattato, che forse gli appariva popolare: «Tu li chiami *fiaccheri*, perchè oramai i Fiorentini, italianizzando un vocabolo francese, li chiamano così; ma il vero nome è *fiacre*. Ti risponderò quindi che il primo *fiacre* [...]». Poche altre sono le parole simili, talvolta parzialmente adattate e di ampio uso, talvolta proposte come termini tecnici, insieme a possibili sostituti autoctoni; si tratta comunque sempre di forme individuate dal corsivo, in contesti che le indicano come elementi allotri; una di queste è *Faïence* («Anzi, ti dirò che le maioliche che si fabbricavano a Faenza nel secolo XVI erano così accreditate anche all'estero, che i Francesi coniarono apposta nella loro lingua il vocabolo *Faïence* per indicare questa specie di terraglie»); un'altra è *consomè* («Quest'industria del conservare la carne fresca in scatole per uso in ispecie dell'esercito e della marina, ha preso piede in Italia da qualche anno: come pure vi hanno attecchito e prosperato alcune fabbriche che fanno le tavolette di brodo o *consomè*, e l'estratto di carne col metodo del Liebig; il termine è documentato secondo il DELIn a partire dalla fine del Settecento e la forma riportata dal C. doveva essere diffusa, benché probabilmente non molto accetta a persone di indole linguisticamente conservatrice; RF. consiglia *consumato*, che è in Crusca, e condanna come francesismo, segnalandolo con la croce, *consumè*; il P. indica la forma *consumè* come meno nota di *brodo ristretto* e *consommè* come forma volgare dell'uso popolare: la si trova nel TB., non a lemma e, all'inizio del Novecento, appare al Panzini *usatissimo*, anche nella forma ibrida *consumè*; F., però, non la lemmatizza in alcuna variante); la terza è *Chimpanzè* («L'altro accanto è il *Chimpanzè*. È più piccolo del Gorilla, e anche meno selvaggio. Preso giovane si addomestica facilmente»; la parola è, in francese, in forma simile a quella citata, dalla metà dell'Ottocento; in italiano *cimpanzè* è documentato secondo il DELIn al 1837, e nel caso del C., resta da segnalare solo la grafia che, tra le varie concorrenti, è la più significativamente debitrice di quella francese; la si legge comunque nel TB., per quanto non a lemma). Rarissimi sono i prestiti da lingue diverse dal francese, sempre proposti nel contesto di un'informazione enciclopedica, quasi prestiti di necessità: l'ispanismo adattato *condoro* («Si vuole che l'uccello che abbia le ali tanto potenti da volar più in alto di tutti gli altri, sia il Condoro, detto il *Grande avvoltoio dell'Ande*»; la parola è in italiano già nel Cinquecento); l'anglicismo *Makintosh* (del quale si ricostruisce l'origine: «Il Makintosh, nel 1822, fabbricò colla gomma gl'*impermeabili*, ossia distese della gomma sciolta sopra alcuni panni; e questi panni, così preparati, e che dal nome dell'inventore, si chiamarono *Makintosh*, non inzuppavano l'acqua nè la lasciavano passare»; il termine – diffuso soprattutto in scritture tecniche e giornalistiche, anche nella forma con la sola *é* usata dal C. – è documentato in inglese, secondo l'POED, dalla metà degli anni '30; in Italia lo si registra a partire dalla metà dell'Ottocento: Messeri (1954); Sergio (2010: 429 e bibliografia relativa).

«Se hai bisogno d'incomodare qualcuno, o di passargli davanti, ricordati di dir sempre con buona maniera: - scusi - abbia pazienza - se mi permette - se si contenta.» –

– O non sarebbe meglio dirgli addirittura *pardon*, come dicono quasi tutti? – domandò Giannettino.

– Gli puoi anche dire *pardon*; ma siccome questa è una parola francese e tu sei italiano, così mi par più ragionevole che nei casi ordinari della vita tu debba servirti di parole e di frasi italiane. – (21).

In ambito sintattico, infine, si può ricordare quale costrutto tradizionale e moderatamente colto il cosiddetto accusativo con infinito, peraltro molto raro; nella GR. lo si rinviene una volta sola, mentre, salvo errore, non appare in G.⁶⁴

Come si nota, i fenomeni elencati sono poco numerosi e poco caratterizzanti: ciò non stupisce, nonostante l'asserita pedanteria rigutiniana del C.: non solo sono noti i sentimenti critici del C. verso certo estremismo purista e cruscante, ma nelle opere che si considerano, in almeno un caso egli ha lanciato un esplicito *caveat* nei confronti delle forme perente e antichate (che non a caso, peraltro, coincidono in alcuni casi con quelle connotate dal punto di vista degli usi sociali e situazionali): nel paragrafo della GR. intitolato *L'ò pronunziato per u*, il C. contesta infatti i ragazzi fiorentini che «prendono spesso volte il vizio di pronunziare in alcune parole l'ò come se fosse un *u*, e dicono [...] *fussie fussero* secondo la pronunzia antica fuori dell'uso, invece di *fossi e fossero* secondo la buona pronunzia moderna»; si tratta di un'esplicita indicazione di tipo stilistico che ci parla di un C. lontano da ogni infatuazione archeologica e naturalistica.

Non sono molti, infine – specie nella GR. – neppure i tratti innovativi, documentati spesso anche nel parlato spontaneo e però privi di marcatezza accentuata (c). Si può citare tra questi, per ciò che pertiene alla morfologia, l'uso della forma della prima persona dell'imperfetto indicativo in *-a*, esclusivo in G. e predominante in GR. In quest'ultima, infatti, sono documentati anche i tipi tradizionali in *-a*, che ricorrono tra gli esempi e in genere nelle situazioni di maggiore focalizzazione metalinguistica (come nelle tabelle di flessione); dell'uso corrente è anche l'impiego dell'imperativo nella forma apocopata *va', di'*, che risulta dall'omologazione dell'imperativo etimologico alla seconda persona del presente indicativo: la forma da crasi si è diffusa a Firenze nell'Ottocento, ma viene ancora contestata in grammatiche e in scritture di taglio più tradizionale e, tra queste, anche nell'*Idioma gentile* del De Amicis, che pure non è troppo lontano dal modello collodiano:

– Come? A me pure? – Sì, signorino, a lei pure, e spero che me lo permetta, poichè sa che le voglio un gran bene. Per insegnar la lingua ai tuoi fratelli d'Italia, che ti riconoscono maestro dalla nascita, devi guardarti anche tu dai dialettismi, non con altrettanta, ma con maggior cura degli altri; non devi lasciarti sfuggir mai, neppure una volta l'anno (e ti sfuggono non di rado) *voi dicevi, voi facevi, voi andavi*, e *dichino e venghino*, e *leggano per leggono, temano per temono*, e lo *stai* e il *vai* imperativi, e il *dove tu vai?* e il *che tu vuoi?* e nemmeno

⁶⁴ Ciò accade nonostante esso costituisca moneta corrente nei testi che ambiscono a qualche sceltrezza (Antonelli (2003), lo ha infatti documentato ampiamente nelle lettere di mittenti colti dell'Ottocento, etichettandolo per questo *aulicismo di massa*).

*sortire per uscire, e bastare per durare, e tornar di casa per “andar a stare” in un luogo dove non s’è mai stati*⁶⁵.

Quanto alla morfosintassi e alla sintassi, invece, si registrano costrutti certo non innovativi in assoluto (sono del tutto normali nel parlato e filtrano anche nelle scritture meno controllate di tutti i secoli), ma novatori in relazione alle scritture medie perché in genere relegati all’ambito dell’espressione familiare, come le concordanze a senso nel genere e nel numero, specie con soggetto posposto (rarissime, in ogni caso: *mancava la testa e la coda; un nuvolo di parenti e amici accompagnarono alla Stazione*); le dislocazioni a sinistra (le più frequenti, sia in G., sia in GR., e ancor più in P., specie nella simulazione di parlato: *le mani le ho sempre pulite; le prime lezioni le so; la voglia di studiare non la conosceva; questi difetti non bisogna prenderli; lo Statuto lo chiamano fondamentale*: si tratta di norma, come si nota, di dislocazioni dell’oggetto diretto, anche preposizionale: *di geografia non ne sapeva una buccicata*); piuttosto ricorrenti sono però anche i costrutti con anticipazione focalizzante del pronome tonico (*a me mi pare di averli veduti; a me mi piacciono più le anguille; a te non ho bisogno di insegnarti*) e le dislocazioni a destra (molto più rare, anche in P.: *lo conosce il signor Giacomino?; La senti bene la differenza di suono [...]?; portategli un bicchier di latte a questo povero bambino*; anche con il pronome: *mi pare anche a me*). Sono rappresentate, allo stesso modo, le frasi scisse, soprattutto nel tipo corrente *È che, gli è che, egli è che, il fatto gli è che*, e si nota qualche caso di *che* polivalente (*bisogna esser giusti, che ce ne sono di quelli che scottano; Datemi qui il coltello, che voglio fare le parti io*) e casi di *che* indeclinato, tra i più accettabili (*verrà un giorno che te ne pentirai; una sera che [...] non trovavo il verso; dal giorno che Giannettino aveva cambiato vita* e pochi altri). Sono propri del parlato (di cui soddisfano le esigenze pragmatiche) anche i costrutti con estrazione a tema (*sollevamento*) del soggetto di una subordinata (*Devi dunque sapere che un ragazzino della tua età [...] bisogna [...] che metta una grandissima attenzione alla nettezza della sua persona*), con effetti destrutturanti della sintassi formale, ma in perfetta aderenza con l’intorno finzionale del testo, nel quale si simula un dialogo. Strutture simili si leggono anche in GR.⁶⁶ e sono in ogni caso tipiche – insieme ad altre (l’uso di fatismi e di segnali discorsivi; l’abbondanza delle congiunzioni testuali; la presenza di riprese e ripetizioni; la ricchezza dell’allocuzione ecc.)⁶⁷ sulle quali la critica si è focalizzata da tempo, riconoscendo in esse un elemento qualificante della modernità del dettato collodiano – dell’efficace mimesi del dialogato naturale messa in opera dall’autore.

Al di là di ogni categorizzazione, vale la pena, infine, di segnalare numerosi tecnicismi, più o meno spiccati, che si addensano soprattutto in alcuni capitoli o gruppi di capitoli tematici: si tratta di elementi che paiono rinviare in prima istanza al bisogno di esattezza terminologica, comprensibile in un’opera destinata all’educazione, per quanto destinata alla formazione dei ragazzi: si tratta, in un certo numero casi, di termini entrati da poco nelle scritture non tecnico-scientifiche e quindi, in un senso, innovativi; se ne fornisce qui di seguito un semplice elenco, distinto per aree tematiche e inclusivo anche delle polilessicali, che sarebbe certamente meritevole di un’analisi più approfondita: *occipite* o *occipizio*, *umor lacrimale*, *rotula*, *esofago*, *miopi*, *presbiti*, *gastricismi*, *cancrena* per la

⁶⁵ Si cita dal capitolo *A ciascuno il suo*, in cui l’autore scrive «A una schiera di ragazzi di diverse regioni d’Italia» rivolgendosi in questo caso a un giovane fiorentino; l’edizione è quella del 1905, a p. 54.

⁶⁶ Prada (2012-13).

⁶⁷ Si vedrà, peraltro, nel paragrafo successivo, che la revisione del testo comporterà la cancellazione di alcuni tra questi elementi (soprattutto di alcuni fatismi e di altri segnali discorsivi).

medicina; *vulcanizzare, smeriglio, cardatrici, industria serica, maioliche*, per le tecniche applicative; *agave americana, volcameria, colza*, per la botanica; *macchie solari, moto di rotazione, moto di traslazione, bolidi, aereoliti, chioma, nucleo, eclissi*, per la cosmografia; *Fregate, Corazzate, Corvette, Cannoniere, Rimorchiatori, torpedine, Lancia-torpedini*, per la marineria; *chebè, Furiere, obici, fucili, moschetti, pistole, cartucce, munizioni, spolette*, per la vita militare; *Barometro, Termometro, calorico, magnete, bussola, telescopi, microscopio*, per le scienze fisiche; *silice, magnesia, carbonio, zolfo, zolfatare, mercurio, salnitro, allume, borace, ossidiana, venturina, alabastrini, cristallo di rocca, bardiglio, calcedonie, diaspro* per la mineralogia; *brogli elettorali, ballottaggi, crisi ministeriale, monarchia costituzionale, Costituzione, Statuto, Deputati, Senatori, ministri, prefetti, Camera, Senato, amministrazione pubblica, promulgare, lista civile, potere esecutivo, elettore, liste elettorali, Collegio, Camera elettiva, Camera vitalizia, proposta di legge, generi di privativa* per la politica e la burocrazia; *Anfibii, batracii, Volitanti o Pipistrelli, Rossetta, Vampiro, Insettivori, Icnemone, rosicanti, ruminanti, Uro, Pachidermi, Cetacei, Narvò, Marsupiali, remiganti, palmipedi, miriapodi, Aracnidi, anellidi*, per la zoologia; *acido fenico* per la chimica. Va osservato che in vari casi il tecnicismo – nel caso di G. talora introdotto nel corso della revisione – è chiarito da un’equivalenza sinonimica o quasi-sinonimica e da esemplificazione – anch’essa talvolta innesto delle edizioni successive alla prima (*Gli anfibi o batracii (rane, rospi, salamandre)*) –; da una glossa contestuale (*dell’esofago ossia del canale dei cibi; La proboscide, prolungamento del naso*); o tramite una struttura definitoria, diretta o prepostera (*La vista è quel senso che ci aiuta [...]; si chiama crisi lo sforzo supremo che la natura fa [...]*⁶⁸; *Tutta la carne [...] che riveste l’ossatura dell’uomo si divide in tante masse, e queste masse si chiamano muscoli*); non sono assenti, nel caso il tecnicismo sia glossato da un quasi-sinonimo, neppure note d’uso (*Alcuni non hanno nelle ali quelle penne grosse che si chiamano remiganti, o con vocabolo popolare, anche penne maestre; Quello è il Colibrì rubino, che diventa nella stampa dell’89 rubino, detto volgarmente Uccello Mosca*), talora unite alle glosse (*che serve a calafatare (termine marinaresco) ossia a rattoppare*)⁶⁹.

⁶⁸ Poche righe sopra lo stralcio che si è citato l’autore annota: «– Che cosa intendono dire i giornali, quando parlano della *crisi ministeriale*? / – *Crisi* è un vocabolo preso in prestito dalla medicina. / – Dalla medicina? – domandò Giannettino tutto meravigliato / – Sì, dalla medicina. Perché bisogna sapere che nelle malattie si chiama crisi lo sforzo supremo che la natura fa [...]

⁶⁹ Le note d’uso possono accompagnarsi a termini tecnici, ma anche a parole d’uso più comune e provano l’attenzione del C. per la dimensione didattica del volume e la sua sensibilità per gli usi linguistici: «*viso* o *faccia* e anche *volto*, come dice il nostro maestro di grammatica, quando vuol parlare in punta di forchetta»; «Sotto il petto è attaccato il *ventre*, ossia la *pancia* o anche il *corpo*, come diciamo noi altri ragazzi, quando ci duole». A una di esse, introdotta a correzione del testo della *princeps*, pare particolarmente opportuno fare riferimento qui perché ben consentanea al modello linguistico tendenziale dell’autore: «Allora il Ministero accorgendosi da questi fatti che non gode più la fiducia della maggioranza della Camera, si ritira, o per dirla nel vero dialetto parlamentare “rassegna le sue dimissioni in mano del Re”» diventa, nell’edizione del 1889: «*della più parte*, o, per dir come dicono, della maggioranza della Camera, si ritira, e rassegna le sue dimissioni in mano del Re» [corsivo nostro]. *Maggioranza*, in effetti, come forma del *vero dialetto parlamentare* e nell’accezione ‘gruppo che ha il maggior numero di voti in un’assemblea’ è documentato dai tardi anni Settanta del XVIII secolo (DELIn), e appare adattamento caratteristico diffuso dai giornali (Bonomi, De Stefanis Ciccone, Masini, 1990: 319). Gli scrupoli del C. potrebbero riflettere quelli, di stampo puristico, del Rigutini, che definisce la forma come «oramai entrata nel linguaggio dei Parlamenti», ma che suggerisce come più propria *Maggiorità* (si veda Rigutini [1886]; già nel 1875 il RF. però, pur annotando, s.v. *Maggioranza*, «Propriamente l’esser maggiore, Preminenza», riconosce che l’accezione è poco comune e che invece, più spesso, il termine vale «Il numero maggiore tra le persone che deliberano, o dei voti da esse dati»; *maggiorità* invece, secondo questo repertorio, «si usa, ma meno comunemente, nello stesso significato di *Maggioranza*»); la variante, calcata sul francese, in effetti, ha conteso a *maggioranza* il primato per tutto il secolo (Messeri [1957]; Zolli [1985]; il Bernardoni nel 1812 lemmatizza *maggiorità* con la

4. UN CASO DI DINAMICA CORRETTORIA

Sembra utile, per concludere, al fine di delineare meglio la fisionomia linguistica dei manuali collodiani, soffermarsi, sia pur in maniera relativamente sintetica, in uno studio di caso: quello che illustra la dinamica correttoria che porta dalla *princeps* all'ultima stampa sicuramente *in vita* l'autore (1889) di G.⁷⁰; il raffronto tra le due redazioni, peraltro, può consentire anche a gettare luce sullo svolgimento delle idee linguistiche del Collodi. Non ci si soffermerà su modifiche di tipo enciclopedico, per quanto esse siano in effetti quantitativamente rilevanti, o su mutamenti che non paiano propriamente evolutivi perché occasionali o tali da riflettere una situazione di incertezza o adiaforia presente negli usi prosastici coevi⁷¹; non si esamineranno in dettaglio neppure i mutamenti ortografici, che pure avrebbero un interesse generale, almeno a documentare le abitudini dell'epoca, perché non vi è certezza sulla loro paternità. Si segnaleranno invece, naturalmente, ove sia utile e tenendo conto delle ovvie differenze funzionali, tipologiche e stilistiche che intercorrono tra i due testi, corrispondenze tra la prassi correttoria di G. e quella di P.⁷². In particolare, la collazione fra le due edizioni fa rilevare i fatti che seguono:

crocetta «per maggioranza» come vocabolo del quale «non si può far senza nelle segreterie allorché si ragiona delle leggi e dei decreti, ove sono inseriti».

⁷⁰ Un confronto tra le due edizioni *in vita* di GR. è già stato compiuto in Geymonat (2003) e Prada (2012-13) e ha fatto osservare soprattutto interventi di tipo strutturale e contenutistico.

⁷¹ Tale è per esempio la correzione di *giovàn-* e *giovìn-*, che si alternano pressoché liberamente in GR. e G. (per quanto in quest'ultimo testo il tipo con vocale palatale, documentato, salvo errori, 27 volte, appaia quasi solo nella forma del diminutivo, mentre quello con vocale centrale poco meno di 30, più spesso, ma non esclusivamente, nella forma non alterata e sebbene nella *langue* il secondo gruppo di forme risulti leggermente più scelto); o quelle di *ubbidienza* > *obbedienza*, *molino* > *mulino* e *oliva* > *uliva*, per i quali valgono *grasso modo* le medesime considerazioni.

⁷² Resta impregiudicata, anche alla luce di quanto si è scritto in merito all'attività editoriale dichiarata dal Rigutini sui testi collodiani, la questione della responsabilità degli interventi. Mi pare molto probabile, comunque, che a rivedere il G. sia stato il C. stesso, adottando i principi del Rigutini e magari con la sua consulenza (si ricordi quanto scritto in Lorenzini (1954) e si osservi che nel bozzetto *Filologia in ghiaccio* delle *Note gaiè*, il C. mette in scena un dialogo in cui invita il suo interlocutore a *consultare il Rigutini*, degno *con pochissimi altridi far testo in tutta Italia in cose di lingua* [p. 100]: si può presumere che lo facesse anche lui, tanto più che, nello stesso testo, RF. è additato come emblema dell'autorevolezza); il C., d'altronde, «era anche uno scrittore incontentabile» (Marcheschi, 1990: 15) e la solidarietà della prassi correttoria di G. e di P., per il quale ultimo la Castellani Pollidori ritiene di assegnare al C. la responsabilità della revisione *fino ad E*⁵, appare d'altronde evidente: «[In merito a P., NdA] Una riprova della collodianità dei ritocchi apportati [...] sta nel fatto che, scomparso l'autore, scompaiono le varianti sostanziali. Le modifiche che si possono ancora riscontrare qua e là nelle edizioni posteriori rientrano tutte nelle consuete banalizzazioni, correzioni o scorrezioni di ambito tipografico». Si ricorderà inoltre che tra i pochi autografi del G. conservati tra le carte collodiane della Nazionale di Firenze, oltre ai biglietti con le raccolte di voci per il Giorgini-Broglio di cui si è già scritto, se ne trovano altri che contengono «appunti di notizie storiche e dati importanti, che poi nel libro hanno avuto il loro sviluppo» (Bertacchini, 1961: 478, n.5; agli autografi aveva già fatto riferimento Marchetti, 1958, riproducendone fotograficamente un foglio). Anche alcuni tra i testi che il C. fece apparire in sedi differenti (ne antologizza e confronta alcuni, dallo *Scaramuccia*, dall'*Italia Musicale* e da *Macchiette* Marcheschi, 1990b), mostrano – sia pure nella limitatezza dei raffronti possibili – la coerenza del *modus emendandi* collodiano; e il fatto che le modifiche introdotte dal Rigutini sui testi pubblicati nelle *Divagazioni critico-umoristiche* e nelle *Note gaiè* siano compatibili con quelle che si registrano per altre opere del C. non osta all'ipotesi autoriale (i testi messi a confronto da Marcheschi, 1990b: 29-36, fanno riconoscere, tra gli interventi, gli stessi che rileveremo in questa sede: la normalizzazione ortografica nel caso di troncamenti ed elisioni; la scelta della forma in *-o* per la prima persona dell'imperfetto indicativo; l'eliminazione di accumuli sinonimici o parasinonimici; la scelta di

- a) si sottopone il testo a un attento scrutinio grafico-ortografico⁷³, teso a ricondurlo nell'orbita degli usi più garantiti; la fenomenologia è troppo ampia perché se ne possa rendere conto qui; si segnalano solo, tra i fatti pertinenti, la regolarizzazione delle scrizioni in caso di elisione e troncamento, con l'omissione dell'apostrofo nel secondo caso (*mal'acuti* > *mal acuti*; *ben'avere* > *ben avere*; *qual è* > *qual è*; *un'appetito* > *un appetito*, *un unico* > *un unico* e pochi altri casi)⁷⁴, secondo una regola che sarebbe stata enunciata in GR. (qualche irregolarità resta: *mal'umore*, ad esempio, è documentato più volte); la normalizzazione di alcune scrizioni in palatale (*igenico* > *igienico* e *leggero* > *leggiero*, *gocce* > *goccie* e *traccie* > *tracce*), in accordo con usi normali nell'Ottocento⁷⁵; e la regolarizzazione, in armonia con le prescrizioni di lessici e grammatiche coeve piuttosto conservative o fiorentineggianti, di alcuni prefissati (*innalzare* > *inalzare*, più volte: così RF. e Pp.; la Crusca invece ha come forma primaria a lemma quella con geminata, senz'altro più diffusa in generale⁷⁶, così come F. e TB.)⁷⁷;
- b) si sostituisce spesso, muovendosi nella direzione degli usi correnti ma senza oltranza (il Manzoni, invece, elimina sempre), <j> con <i> in posizione iniziale e interna (*jeri* > *ieri*; *ajutato* > *aiutato*; *calamajo* > *calamaio*; *pasticcinajo* > *pasticcinaio*; *legnajuolo* > *legnaiuolo*; *gennajo* > *gennaio* ecc.); in posizione finale, dove il grafema poteva legittimarsi come elemento diacritico o nell'ottica dell'adesione della grafia alla realtà fonetica⁷⁸ (e comunque secondo il suggerimento di GR.), la sua presenza è invece rarissima (*scoppi* > *scoppi*). Piuttosto, nel caso dei nomi e degli aggettivi in -io, si reperiscono numerosi casi di -ii, che subentrano talora anche ad -i e che introducono una variante in GR. dispreferita (*usuali* > *ordinarii*, con sostituzione lessicale, *spazj* > *spazii*, *oratori* > *oratorii*, *vari*, *varj* > *varii* più volte, *volontari* >

parole o espressioni più precise e pregnanti in sostituzione di altre che lo sono meno; l'espunzione di francesismi o la loro sostituzione con forme adattate, tranne che quando i francesismi abbiano larga correntezza).

⁷³ Sugli errori ortografici si dirigono gli strali del C. tanto in GR. (alcuni dei testi secondari stigmatizzano, infatti, un grande numero di disgrafismi: Prada, 2012-13) quanto in altre opere (nello stesso P., si ricorderà, i fanciulli che folleggiano nel Paese dei balocchi scrivono sui muri delle case *Viva i balocchi* e *Non vogliamo più schole*).

⁷⁴ Il C. interviene allo stesso modo sul testo di P., come dimostrano Castellani Pollidori (1983) e il raffronto di Tempesti (*buon'amico* > *buon amico*; *far'io* > *far io*).

⁷⁵ *Leggiero*, «forma normale alla fine dell'Ottocento», resta anche in P. (Castellani Pollidori, 1983).

⁷⁶ È l'unica documentata nei testi giornalistici di Bonomi, De Stefanis Ciccone, Masini (1990) e anche la BIZ mostra una prevalenza delle forme con geminata rispetto a quelle con scempia, entrambe comunque documentate sino al Novecento (con varie incertezze nei medesimi autori; la forma con scempia sembra in ogni caso più frequente in poesia; quella con geminata in prosa).

⁷⁷ TB. rinvia da *inalzare* a *innalzare* precisando: «In Fir. lo pronunziano con un'enne sola»; si tratta comunque, notoriamente, di usi oscillanti, sui quali si era già concentrata l'attenzione del Gherardini, specie nella *Lessigrafia italiana*, nella quale si suggeriva di attenersi alla scrizione con scempia, benché per ragioni opposte a quelle di chi optava per essa in quanto aderente alla pronuncia fiorentina, vale a dire sulla base di criteri logico-etimologici: si vedano l'articolo *inalzare* e l'articolo *in*. A sostegno di quanto si è scritto in merito alla variabilità degli usi, si consideri il fatto che – come del resto ammesso dallo stesso autore – nelle *Voci e maniere*, il Gherardini aveva favorito la resa con geminata (confessando che però «torto era il ragionamento che conduceva a si fatta lessigrafia»). La *lessigrafia* è stata stampata per la prima volta a Milano coi tipi di Bianchi di Giacomo nel 1843 e in seconda edizione ivi, Pirola, 1849; le *Voci e maniere di dire italiane additate a' futuri vocabolaristi*, in due volumi, risalgono invece al 1838-40 (Milano, Bianchi).

⁷⁸ Lo userà infatti il Rigutini (*I neologismi*, cit). Sull'impiego del grafema <j> e di quelli concorrenti nel Rigutini e in altri grammaticografi e lessicografi nell'Ottocento, si permetta di rinviare a Prada, 2017.

volontarii, *premi* > *premi* ma anche *effluvi* > *efflivi*): data la fenomenologia, si potrebbe pensare che sia il digramma ad acquisire funzione diacritica (non tanto quella di adeguamento fonetico, esplicitamente escluso in GR., che anzi distingue nettamente tra i valori di <-j> e <-ii>⁷⁹); *spazj*, dunque, forma verbale, si opporrebbe a *spazii*, forma nominale, e così sarebbe anche per *vari* e *premi*; *oratorii* potrebbe essere la forma nominale da opporre a quella aggettivale *oratori*; così pure per *volontarii*, per quanto il testo documenti anche la forma nominale *volontari* leggermente maggioritaria e per quanto in genere si notino oscillazioni, come in *laboratori* vs *laboratorii*, ecc. Si registrano comunque nel testo alcuni casi, sporadici, di conservazione del grafema in posizione interna (*pajo*, *noja*, *calamajo*, *Imalaja* e pochi altri), talora in alternanza con le forme con <i>;

- c) si registra, a riscontro di quanto si è scritto in precedenza in merito alla distribuzione garantista del dittongo velare, un incremento di forme che presentano *uo* in sede tonica, specie ma non solo dopo palatale⁸⁰ (*figliuolo*, *tignuole*, *fagioli*, *mariuolo*, *bestiuola*, *barcaiolo*; non ha il dittongo *capriuola*, pure scarsamente tradizionale⁸¹, per quanto non assente nella lessicografia ottocentesca⁸²), con pochissimi interventi in direzione opposta (*gragnuola* > *gragnòla*; *si giuoca* > *si gioca*; *giuochi* > *giochi*: nel caso di *giocare*, il monottongo in sede tonica si osserva più di una volta, per quanto la forma con dittongo rimanga leggermente maggioritaria; in generale il nome *gioco* e le forme rizotoniche di *giocare* mostrano oscillazione, anche a brevissima distanza⁸³; altre oscillazioni si hanno con *tignuole*/*tignole*, *donnicciola*/*donnicciuola*, *tovagliolo*/*tovagliuolo*); conserva il dittongo anche *tuono* ‘tono di voce’, secondo un uso nel secondo Ottocento un po’ conservativo.⁸⁴ Addirittura, il dittongo viene introdotto nelle forme passatiste e auliche – comunque rare – *scuopre* (2 volte), *scuoprono*, *ricuopre* (3 volte); è tuttavia documentato anche *copre* e in un caso la forma con dittongo, peraltro in atonia, esce dal testo: *bravo per scuoprire e seguire le tracce* > *per iscuoprire*⁸⁵. Resta *core* nell’espressione *avere core*, ‘avere coraggio’. Allo stesso modo, in un buon numero di casi (ma non categoricamente), forme che

⁷⁹ A p. 18: «L’j lungo si adopera solamente in fine di alcune parole, come *auspicj*, *principj*, *ufficj*, *augurj* e altre simili, nelle quali l’j finale richiede appunto un leggerissimo suono strascicato. / – Ma se invece di scrivere le parole *principj* e *augurj*, coll’j lungo, si scrivessero con due *ii*, non si otterrebbe lo stesso strascico di voce? / – No, caro mio; perchè allora, dovendo pronunciare distintamente i due *ii*, bisognerebbe dire *principi-i* e *auguri-i*, nello stesso modo che si dice *zii*, *dii*, *desii*, *godii*, *mormorii*, e via discorrendo. E fra la pronunzia distinta de’ due *ii* e la pronunzia leggermente strascicata dell’j lungo in fin di parola c’è la sua differenza, e peggio per quegli orecchi che non la sentono».

⁸⁰ Così anche in P, soprattutto dalla seconda edizione in volume (*bono* nei capitoli manoscritti > *buono* nel testo a stampa e, allo stesso modo, *pover’omo* > *pover uomo*; *core* > *cuore*, nel resto della tradizione *tagliola* e *bestiuola* > *tagliuolo* e *bestiuola*, ecc.). Non manca anche qui qualche incertezza (*commuovi* > *commovi*).

⁸¹ Le forme senza monottongo sono decisamente più frequenti nella letteratura di quelle che lo presentano, sebbene entrambe, nell’accezione che ci interessa, siano scarsamente documentate.

⁸² D’Alberti di Villanuova (1797-1805); F.; Fanfani (1884); nell’accezione di ‘salto’, il termine ha la croce nel TB. (mentre è lemmatizzato senza indicazioni *capriuola* come femminile di *capriuolo*); anche la Crusca ha la forma senza dittongo, sia in accezione leggermente diversa (‘pedummicatio’) nella terza edizione, sia in significato più prossimo o coincidente con quello in oggetto nella quarta e poi nella quinta.

⁸³ Normale invece *giuocolieri* > *giocolieri*.

⁸⁴ Ha il dittongo, naturalmente, anche *tuono* in riferimento al fenomeno atmosferico: Antonelli (2003); Prada (2015-16). Il C. usa la forma con dittongo anche in opere precedenti, per esempio nei *Misteri di Firenze* (Collodi, 1857).

⁸⁵ Da P. la forma è estromessa a partire dalla seconda edizione.

presentavano paradigma unificato su base analogica o con estensione del modello delle forme atone, o di quello delle forme toniche, sono normalizzate secondo la regola del dittongo mobile (*suonare* > *sonare*; *suonati* > *sonati*; *buonissima* > *bonissima* più volte; *infuocati* > *infocati*; *giuocator* > *giocator*; *arruolamento* > *arrolamento* e d'altronde *moversi* > *muoversi*)⁸⁶. Si tratta, anche in questo caso, di una scelta non conservativa, ma certo tradizionale e congruente con quella operata in GR. Nelle forme atone è espunto, in un numero molto minore di casi, anche il dittongo palatale (*di una sostanza pietrosa* > *petrosa*; *intieramente* > *interamente*)⁸⁷;

- d) si segnala, nell'ambito del vocalismo atono, il caso – isolato – di *doventare* trasformato in *diventare* (unico tipo attestato nella stampa dell'89): si tratta evidentemente dell'obliterazione di una forma al contempo antiquata e popolare (TB, *s.v.*, con la croce: «V. n. ass. *Diventare*. Lo dicono in Tosc. [...] Usato anche da scrittori men antichi, ma non è da imitarsi»);
- e) si correggono, nei pochi casi in cui erano presenti nella *princeps*, le forme lenite dell'imperfetto indicativo (assenti in GR. e P.), al contempo dell'uso vivo (anche nei registri bassi e dei parlanti poco colti) e della tradizione letteraria, anche poetica, in quelle del tutto più correnti con conservazione della fricativa intervocalica (*avea* > *aveva*); in un caso solo si ha intervento in direzione opposta (*doveva* > *dovea*: la forma è inserita in una sezione interamente narrativa, altamente celebrativa ed esemplata allo stile alto in cui sono ripercorsi alcuni momenti salienti della storia del Risorgimento);
- f) si rileva un buon incremento dei casi di prostesi con la “s impura”, peraltro soprattutto dopo *non*, *in* e *per*, vale a dire nei casi in cui effettivamente il fenomeno appariva più comune nella media degli usi scritti e parlati (*non stare* > *non istare*; *non sta* > *non istà*; *non stia* > *non istia*; *non sdraiarti* > *non isdraiarti*; *non sbadigliare* > *non isbadigliare*; *non sbaglio* > *non isbaglio* e altri; *in specie* > *in ispecie*; *per scuoprire* > *per iscoprire*, ecc.). L'uso della prostesi aveva duplice connotazione, parlata e corrente (il Manzoni la impiega diffusamente nella Quarantana, ma molto meno in altri scritti posteriori al '30)⁸⁸, ma anche letteraria e tradizionale; in G. è per lo più in brani diegetici o espositivi o in stralci in cui a parlare è il dottor Boccadoro (per quanto non manchino casi in cui il fenomeno si manifesta all'interno di dialoghi e anche quando a parlare sia un bambino) e appare dunque avere una connotazione alta; la prostesi è poco frequente in GR. e occorre solo eccezionalmente in P.;
- g) si osserva, invece, un decremento delle forme con elisione, proprie del parlato ma diffuse, ancora una volta, anche nelle scritture letterarie; nel caso del C., gli

⁸⁶ Così anche in P. (il ms. ha *nuotava*, *nuotò*, la stampa *notava*, *notò*).

⁸⁷ In questo caso, però, andrà osservato che l'aggettivo non presenta il dittongo neppure nelle forme rizotoniche: si ha solo *intera*, *intere* e *interi*.

⁸⁸ Rinvio qui, una volta per tutte, ai testi essenziali di riferimento per questo spoglio. In merito agli usi manzoniani e alla revisione del romanzo: Morandi (1879³); D'Ovidio (1895⁴); Poggi Salani (1983); Vitale (1986); Serianni (1986); Boco (1986); Poggi Salani (1990); Vitale (2000); Savini (2002); Quattrin (2010-11); Polimeni (2011); è poi imprescindibile il commento di Teresa Poggi Salani a Manzoni, *I promessi sposi*. In relazione alla diffusione e alla distribuzione dei tratti in GR. il già citato Prada (2012-13); più in generale, in merito alle scritture ottocentesche: Masini (1977); Serianni (1981); De Stefanis Ciccone, Bonomi, Masini (1983); Mengaldo (1987); Scavuzzo (1988); Morgana, Dramisino (1995); Antonelli (2003); Prada (2015-16).

interventi (*d'ogni specie > di ogni specie; come l'ho studiati > li ho studiati*, più volte; *l'acque > le acque; l'uova > l'uovo*⁸⁹; *dall'arterie > dalle arterie; all'esperienze > alle esperienze; dell'indipendenza > della indipendenza; dev'avere > deve avere*⁹⁰) sembrano orientati all'accoglimento delle forme più diffuse nello scritto; è rilevabile, d'altra parte, anche la fenomenologia opposta (di inserimento di elisioni) con l'articolo indeterminativo femminile (*una estremità > un'estremità* ma *una infiammazione* non è mutato), ancora una volta giusta gli usi comuni, e con l'articolo determinativo plurale maschile, quando la parola successiva inizi con *-i* (*gli indizi > gl'indizi, gli italiani > gl'italiani* più volte), secondo abitudini ben documentate nei testi ottocenteschi e contemplate dallo stesso C. in GR.; in G., se la forma elisa era presente nella *princeps*, viene di norma mantenuta (*gl'intestini*) e il processo correttivo permette di emendare tipi condannati anche in GR.⁹¹ (*negl'orti > negli orti*). L'elisione può essere introdotta anche nel caso le vocali a contatto siano identiche: *Come è bello > Com'è bello*, con un effetto di maggior naturalezza espressiva e di raccostamento della resa grafica a quella fonetica. Introducono forme che sono correnti nelle scritture coeve (e naturalmente nel parlato) pure i numerosi troncamenti postconsonantici immessi nella stampa del 1889 (*sono poste > son poste; tenere dritto > tener dritto; fare lo spocchioso > far lo spocchioso* e altri casi di *fare > far; battere le mani > batter*, ma anche *badar > badare; lavorar > lavorare*, ecc.), peraltro già frequenti tanto in G. che in GR.⁹² Anche l'apocope postvocalica (*de', ne', fra', co'*, ecc.), fenomeno che – pur pienamente tradizionale – più di altri poteva avere connotazione toscaneggiante o esser percepito come tipico del parlato, rimane frequente, soprattutto con *ne', de', da'*, e si osservano anzi casi di inserzione delle forme troncate (*dei tuoni e dei lampi > de' tuoni e de' lampi*), a fronte di alcuni rientri (*de' tintori > dei tintori*);

- h) si sostituiscono, per quanto concerne la morfologia verbale, forme meno connotate⁹³ a quelle di quarta persona analitica presenti nella *princeps* (*si andò > andammo; si avrebbe > abbiamo*); un certo numero di occorrenze resta, ma quelle in cui il soggetto pronominale è espresso sono molto rare: *noi si credeva che* e *per noi altre povere bestie, che venendo al mondo non s'ha da far altro che [...]*; d'altra parte, forse per evitare del tutto il rischio di confusione con tipi sentiti evidentemente come marcati, anche forme con *si* impersonale sono in qualche caso sostituite dal passivo (*Si è dato il nome di animali a tutti quegli esseri > è stato dato*);

⁸⁹ In questo caso il fenomeno marcato – l'elisione con la forma del plurale femminile dell'articolo – viene eliminato aggirandolo, attraverso la sostituzione del plurale con il singolare. La caduta della vocale resta nel caso le vocali a contatto siano identiche: *l'erbe, v'immerge*. L'elisione con il maschile singolare, obbligatoria, non è naturalmente obliterata.

⁹⁰ Non mancano, ma sono infrequenti, interventi in direzione opposta: *dalle Alpi > dall'Alpi; di un'annata > d'un'annata*; con *di*, d'altronde, i casi di elisione già nelle prime edizioni sono numerosi (una ventina di occorrenze), anche se i tipi senza caduta vocalica sono decisamente meglio attestati (una sessantina). Anche nel caso di P. la Castellani Pollidori segnala alcuni casi di *di un > d'un*.

⁹¹ «Ricordati però che l'articolo *gli* riceve l'apostrofo unicamente quando trovasi innanzi a parole comincianti per *i*: come *gl'interessi, negl'innesti, agl'innocenti*: ma non è mai apostrofato dinanzi a parole che cominciano con un'altra vocale. Guardati dunque dallo scrivere *cogl'anni, negl'errori, quegl'occhi, agl'uscieri*, perchè allora bisognerebbe pronunciare: *coglanni, neglerrori, queglocchi, agluscieri*» (31).

⁹² E troncamenti sono introdotti anche in P., nel corso delle revisioni, per quanto, in questo caso, si osservino pure loro eliminazioni.

⁹³ I medesimi interventi anche in P.

- i) si surrogano alcuni perfetti forti di connotazione regionale come *messi, messe* e *messero*, con loro varianti più neutre (*misi, mise, misero*) o li si sostituisce con verbi diversi (*si messero > si vestirono*); nel testo, però, ne restano alcune istanze (per esempio, nel parlato di Carlino, uno degli amici di Giannettino: «per la ragione, che io sono così malatino e sbiancato di pelle, mi messe il soprannome di...»); o nella narrazione di un avvenimento concitato: «si messe la strada fra le gambe», ecc.)⁹⁴. A queste forme erano dedicate, come si è già scritto, alcune annotazioni del C. che mostrano la sua chiara preferenza per il tipo unitario medio;
- j) si riconducono le preposizioni articolate alla forma meno marcata: i pochi tipi graficamente analitici in odor di passatismo si riportano alla forma sintetica (così *su i > sui*, ma almeno un'occorrenza della forma rimane a p. 294); in altri casi si registra invece, secondo abitudini pienamente ottocentesche, una diffusa oscillazione tra tipi analitici e forme sintetiche; nel caso di *con* si nota occasionalmente la sostituzione delle seconde, normali nel parlato, ma comunque anche della tradizione, con le prime, più frequenti nelle scritture, soprattutto di non fiorentini (*colla > con la; cogli > con gli; colle > con le; collo > con lo; coi > con i*); *pel* è sostituito (*Mongolfier ebbe pel primo l'ardimento > il primo*); i tipi sintetici non sono però in alcun modo estromessi dal testo, in cui continuano a risultare, anzi, largamente predominanti e in qualche caso sono introdotti *ex novo* (*sormontato da un'aquila, ad ali distese > sormontato da un'aquila, colle ali*);⁹⁵
- k) si sostituisce spesso – sia pure in una situazione di ricca alternanza – *ci* con *vi*, tanto nella sua funzione di clitico (parzialmente) lessicalizzato, quanto in quella di locativo (*non ci riuscì > non vi riuscì; c'era > v'era; c'erano > v'erano*⁹⁶; *ci mancava > vi mancava; ci ricascava... e ci ricascava spesso > vi ricascava... e vi ricascava spesso*⁹⁷; *pensarvi > pensarvi*; in almeno un caso una forma modificata convive con un'altra conservata: – *O che vi sono le galline con tre gambe? – disse Giannettino meravigliato. / – Sicuro che ci sono*); talora – segno possibile della sua percepita pericolosità – la particella non è sostituita ma scompare, anche in modi di dire (*Basta! basta! basta! E se lei seguita un altro poco, la mando fuori di scuola. – E io ci vado > e io vado; Dopo ci penso io a trovarti i quattrini > Dopo penso io; non ci capiva un ette > non capiva un ette*). In composizione con altri pronomi, si ha anche, in più occasioni, *ce > ve* (*e lì ce ne troverete tante > ve ne*);
- l) si sostituisce sporadicamente, la forma atona palatalizzata della terza persona plurale del complemento oggetto diretto, *gli*, dell'uso fiorentino ma anche della tradizione (*come gli hanno i mammiferi*), con l'allomorfo corrente non palatalizzato *li*; *gli* è tipo raro nel C., che ne offre qualche occorrenza in P. (nella redazione su giornale e nella prima edizione in volume, però, non nelle successive)⁹⁸ e in GR., ma solo in serie esemplificative e in alternativa a quella più normale;

⁹⁴ Così anche in P. Nel racconto lungo, però, che ha una diversa natura linguistica, la sostituzione avviene una volta sola (Castellani Pollidori, 1983).

⁹⁵ Osserviamo, a margine, la presenza un caso di *sur*, forma più decisamente locale, in *sur un'immensa pianura*: ad usarla è uno degli amici di Giannettino interrogato da Giannettino stesso in funzione di maestro; si consideri però che la vibrante è inserita nel contesto di due vocali uguali a contatto.

⁹⁶ Anche nel tutto sommato innaturale: *Ma i compagni non c'erano più! > non v'erano più*.

⁹⁷ I puntini di sospensione sono quattro nel testo, secondo un uso comune nell'Ottocento.

⁹⁸ Castellani Pollidori (1983).

- m) si elimina spesso l'articolo partitivo, condannato da molti perché ritenuto francesizzante, e non solo nelle giaciture preposizionali (*con delle mazze* > *colle mazze*), ma anche nella forma meno compromessa senza preposizione, al plurale; così *dei versacci* > *versacci*; *dei soprannomi* > *soprannomi*; *dei cambiamenti* > *cambiamenti* ecc.; *dell'acqua* > *acqua*; *delle grandi crepe* > *grandi crepe*; l'espunzione tocca anche l'espressione *aver del genio* (> *aver genio*);
- n) si estromettono le forme oblique del pronome di terza persona in funzione di soggetto, come si è anticipato (*lui è solo* > *egli è solo*, con un effetto di complessiva innaturalità in una frase pronunciata da un bambino⁹⁹; *lei che si vanta* > *ella che si vanta*); persino i casi più accettabili e innocui sono normalizzati, spesso con un mutamento di prospettiva e di senso, perché dalla funzione deittica si passa a quella anaforica (*E dormiva anche lui* > *E anch'egli dormiva*¹⁰⁰ e *come dice lui* > *com'egli dice*¹⁰¹). La virata in direzione garantista e l'innalzamento di tono sono confermati anche dall'estromissione dei pochi esempi di *gli* unificato (*a mia madre? [...] sarebbe lo stesso che dargli un gran dispiacere* > *darle*; *nel caso la vedesse la mamma mia, non gli racconti nulla* > *non le racconti nulla*; *se il reo gli pareva reo* > *se l'accusato pareva loro che fosse reo*), documentata pure quando (come nel secondo esempio) il mantenimento sarebbe coerente con l'intorno stilistico. L'unico caso in cui il fenomeno è conservato appare, secondo una movenza tipica del C., nella lettera sgrammaticata che Giannettino scrive a Boccadoro e vi appare esplicitamente notato come errore¹⁰²;
- o) si cambia, in un piccolo numero di casi, nelle frasi interrogative, il complementatore *cosa* con quello più accreditato dalla grammaticografia *che cosa*;
- p) si mutano forme lessicalmente più generiche o meno pregnanti in quelle più proprie, talora più colte (*pelare* > *sfogliare*, detto di fiore; *doversi convincere* > *persuadersi*; *incontrarsi in* > *imbattersi in*; *dare un bicchierino* > *mescere*; *contare* > *annoverare*; *esser dannoso* > *nuocere*; *rimanere all'oscuro* > *rimanere al buio*, detto di teatro in cui si spegne la luce; *abilità* > *destrezza*, detto di insieme di operazioni in un gioco che ha una forte componente fisica; *granito e macigno* > *granito e pietra calcarea*; *varietà* > *razze*, di quelle in cui si distingue il genere umano; *a branchi* > *a stormi*, detto di uccelli; *marittime* > *marine*, detto di piante); si ha però anche una dinamica apparentemente opposta (*ottenere* > *avere*; *traspirare* > *uscire*, detto di liquido; *possedere* > *avere*; *permettere* > *lasciare*; *accordare* > *dare*; quanto al livello d'uso: *male abitudini* > *brutte pieghe*). In qualche caso il movimento correttivo sembra originato dal desiderio di *variatio* (*si considera* > *si riguarda*; *considerata* > *riguardata*; *giuro di essere fedele al Re e di osservare fedelmente lo Statuto* > *lealmente lo Statuto*), secondo una tendenza che è già stata rilevata, per P., da

⁹⁹ « – Aspettiamolo pure – disse Giannettino: – ma ho paura che ne toccheremo. È più grande e più grosso il doppio di noi. / – E che vuol dire se è più grosso di noi? egli è solo e noi, a buon conto, siamo in sei». (240).

¹⁰⁰ In questo caso la ristrutturazione incide anche sulle seconde persone, in contesti in cui le forme marcate avrebbero potuto essere giustificate dalla verosimiglianza della mimesi: *sicuro che hai da fare il generale anche te>anche tu, o te chi sei?>o tu*, con un unico residuo. In P. si osserva in qualche caso il passaggio inverso (Castellani Pollidori, 1983).

¹⁰¹ Così anche in altri casi, in nome della correttezza grammaticale: *Il tredici, diceva lui, è un numero fatale > Il tredici – egli diceva – è un numero fatale*, ecc.

¹⁰² «Ho promesso anche alla mamma di correggermi (invece di *correggermi*: vi mancava un *g*) e per questo la prego a voler tornare qui in casa per fargli (invece di *farle*) vedere che sono diventato buono» (5).

Ornella Castellani Pollidori¹⁰³, o da quello di evitare ripetizioni inutili e ineleganti (*il ragazzo, che nel fondo era una buona pasta di ragazzo > una buona pasta di figliuolo; I ragazzi confondono spesso l'appetito dello stomaco coll'appetito del palato > con quello del palato; il Gorilla è la scimmia più grande e la più robusta di tutte le scimmie > la più grande e più robusta di tutte le scimmie; un dovere santissimo, e che passa avanti a molti altri doveri > molti altri*), o ancora da quello di scansare accumuli sinonimici (*A prendere un vizio, un difetto, un'abitudine cattiva > A prendere un vizio; una nullità, uno zero > uno zero; splendida e brillante > splendida*)¹⁰⁴;

- q) si sostituiscono toscanismi marcati con tipi di maggior correntezza (*trucia > miseria*¹⁰⁵; *leticare > litigare*¹⁰⁶), ma altri che potevano contare su un solido sostegno nella tradizione, sia pur essendo divenuti minoritari o essendo sulla via di divenire tali, come *dugento*, sono addirittura introdotti¹⁰⁷: in quest'ultimo caso il dettato ha il riscontro di P. e anche del *Viaggio per l'Italia*. In un caso una forma leggermente più connotata in senso toscanista e popolare sostituisce quella più comune: si tratta di *polenda*, che subentra alla variante con sorda¹⁰⁸ in contesto non ironico; francesismi

¹⁰³ Castellani Pollidori (1983). Per altri testi collodiani lo ha più volte affermato anche Daniela Marcheschi.

¹⁰⁴ Anche questi fenomeni hanno riscontro nella tradizione di P. (Castellani Pollidori, 1983).

¹⁰⁵ *Trucia* è indicata in F. come voce dell'uso comune per *miseria*, *poverà estrema*; RF. la descrive come familiare; nel VFC si registra l'aggettivo *strucio*. La sua connotazione locale, non solo fiorentina (è ad esempio anche nel vocabolario pisano del Malagoli), non priva di coloritura demotica, è documentata dal suo apparire nei repertori di "lingua viva" che fioriscono nell'Ottocento: è nella *Raccolta di scene popolari fiorentine scritte da Domenico Corsi*, Firenze, Tipografia Galletti e Cocci, 1875 (riporto uno stralcio per la valutazione dell'intorno espressivo: «[...] Come domenica che la un volea andar alla messa, perché la 'un n'avea, dice lei, scarp'a garbo: 'gnasentilla le ragione d'ippersuademmi che una ragazza un conviene d'iffassi scorge' le feste un fuss'artro a petto alle su' compagne di lei che vanno 'n cioppa' gna' 'ede' come co' issu' strascico e tutto, e lei trucia trucia, poerina, la si 'ergogna d'iffassi scorge' vistica 'n quella conformità»). Anche *Il Borgini*, "Giornale di Filologia e di Lettere italiane", diretto dal Fanfani dal 1863 al 1865, che pubblicava testi di varia toscanità, letteraria e dell'uso vivo, e che trattava di dibattiti e discussioni di argomento linguistico, riporta, nel numero I (1863) esempi della forma (*essere alla trucia, avere la trucia*) in un dialogo (*Il fiammiferajo e il frustaio*) in cui si mette in scena il fiorentino popolare. La forma si legge peraltro anche in alcuni autori dell'Ottocento, come il Pirandello delle *Novelle per un anno*, il Cicognani de *Il Figurinaio e le Figurine* e l'immane De Amicis (in *Sull'Oceano*, con il suo carico di cronaca e di espressivismo linguistico). La sostituzione operata dal C. in un contesto narrativo in cui la forma poteva effettivamente figurare («A un altro ragazzo, perché è di povera gente e non può vestirsi bene come noi, gli ha messo il nome di *Maestro Trucia*: a parlare è, nella finzione del testo, Carlino, amico di Giannettino che però dal ragazzo è spesso vessato con soprannomi offensivi) suggerisce che il termine fosse percepito come troppo basso per Giannettino.

¹⁰⁶ *Leticare* è forma al contempo dell'uso popolare toscano (F., TB., Pp.; la Crusca non lemmatizza se non nella quinta edizione, rinviando a *litigare*, così anche gli altri dizionari rifatti sulla Crusca, come il Tramater) e di quello conservativo, documentato in testi letterari di scrittori di impostazione puristica o naturalistica (nel Settecento il Fagioli; nell'Ottocento il Nerucci e il Fucini o il Pratesi; ancora nel Novecento il Tozzi e il Bacchelli, sul quale, in merito alla forma, sarà da vedere Vitale, 1999).

¹⁰⁷ *Dugento* è forma toscoletteraria e toscanista che persiste sino al Novecento e che si vede contesi spazi sempre più ampi da quella analogica soprattutto extratoscana ed extraletteraria a partire dal Settecento; è lemmatizzata nella Crusca (*duecento* appare solo dalla quinta edizione, ma rinvia a *Dugento*) e da molti dizionari ottocenteschi, che rimandavano da *Duecento* a *Dugento* (così, ad esempio, Pp. e RF.).

¹⁰⁸ Il TB., s.v. *Polenta e polenda*: «In Tosc. il pop. più comunem. *Polenda*; e anche *Pulenda*»; F. e RF. hanno solo *polenda* e non offrono neppure la variante con sorda (il Rigutini ne viene per questo criticato in una recensione su *La Civiltà Cattolica* [VI (1875), 562 e segg.]: «Polenda. s. f. Intriso di farina [...] *Polenta* manca. Chi vuol dare l'uso d'Italia, dovrebbe registrare il secondo modo, e scancellare il primo, ovvero, meglio ancora, notare: *Polenta* e, in Toscana, *Polenda* [...] In verità, chi mai intese, fuor di Toscana, pronunziare *Polenda*? La etimologia latina e la lingua classica e scritta qui rispondono pienamente alla pronunzia

forse ancora sentiti come troppo innovativi o considerati come altrimenti marcati sono espunti in favore dei corrispettivi più tradizionali (*salvataggio*, in *battello di salvataggio* > *salvamento*¹⁰⁹; *contabile* > *computista*¹¹⁰; *parterre* > *aiuole*¹¹¹; *pompieri* > *guardie*

universalmente italiana e non al vernacolo di lungo Arno. Il quale criterio dell'uso più universale servì al ch. Lessicografo per registrare la classica e vivente voce *Diocesi* ed escludere *Diogesi*, sebbene quest'ultima sia usitatissima in Toscana); così P., che ha la variante con sorda nella fascia bassa e la indica come *non comune*; GB. lemmatizza *Polenda* ma aggiunge «e meno comunemente *polenta*»; anche il Giusti, per esempio nell'epistolario, ha la forma con lenizione. Anche l'uso della variante con sonora da parte del Tommaseo è stata fatta oggetto di ironie, di quelle del milanese Rajberti (Rajberti, 1857), che a proposito di una scrittura commemorativa del fiorentino (Tommaseo, 1855) in cui essa appariva («Ma per ritornare al vensette e alla sua malattia, con la temperanza del cibi [i prescelti, a lui, polenda e patate] [...]»), annotava, con piglio gherardiniano: «Ma una sola parola, anzi una sola lettera d'alfabeto ha reso per me immortale quel libro: *polenda* in luogo di *polenta*. Quell'inaspettato, quel terribile *d* mi andò alla testa, mi andò al cuore, mi andò al fegato, mi ha messo in furore. [...] Ah, cani rinnegati! non ci lasciano più nemmeno la polenta! Capisco che secondo alcuni tutta la lingua italiana è da rifarsi, e si deve scrivere come parla il popolo fiorentino [sic!] [cosa tanto bella quanto impossibile]: capisco che secondo altri tutta la lessigrafia va capovoltata, e le lettere doppie devono semplificarsi, e raddoppiarsi le scempie, e tutti gli *o* diventare *u*, e tutti gli *u* diventare *o*, ec. Facciano pur tutti in questa maladetta babele quel diavolo che vogliono o quel che vuole il diavolo, che non me n' importa un cavolo. – Ma mettere le mani fino nella polenta, questo poi non me lo sarei aspettato! A Firenze si dice proprio *polenda*? Quando ciò fosse, badate che sarà più molle della nostra, sarà appena polendina. O Bergamaschi! giacché Milano è indifferente a tutte le profanazioni, levatevi almeno voi altri a difendere la vostra polenta che fu sempre col *t* e sempre lo sarà, tanto più che quella lettera salda ne esprime così bene la saldezza»; segnala il fatto anche Migliorini (1960)). La Crusca ha a lemma solo *polenta* (ma *polenta* o *polenda* appare in due articoli, *macco* e *pattona*) e in effetti la variante con sonora appare, secondo i dati di BIZ e GDLI, solo in Giuliani, Faldella, Pratesi (già segretario del Tommaseo) e più tardi del Pradolini, mentre quella con sorda è assolutamente maggioritaria in tutta la tradizione ed è la sola forma documentata anche nei testi dialettali e regionali settentrionali (*La Venexiana*, Ruzante, Straparola, Ramusio, Tassoni, Goldoni, Alfieri, Manzoni quarantano, Leopardi, Nievo, Dossi, Boito, De Amicis, De Marchi, Zena ecc.; la si legge anche nel Faldella, in concorrenza con quella concorrente, e nel Fucini); pure il Colloidi ha *polenta* nel cap. 5 di P.; l'allocutivo con cui nel villaggio i monelli chiamano Geppetto è però *Polendina*.

¹⁰⁹ *Salvamento* è la forma comune nei dizionari ottocenteschi; *salvataggio*, quando non è assente, è indicato come connotato (per es., Pp. lo indica come «T. de' giornalisti»; TB. lo taccia di barbarismo, ricordandone l'origine francese e lo lemmatizza apponendo le due croci che segnalano i forestierismi e rinviando a *salvamento*); ancora all'inizio del Novecento il Panzini (1905) scriveva: «Salvataggio: per *salvamento* spiace ai puristi come tolto dal fr. *Sauvetage*», aggiungendo però che «*Opere, Compagnia, Battello di salvataggio* (V. *Life boat*) sono voci così dell'uso, che niuno dice altrimenti». L'ultima affermazione è senza dubbio esagerata (*battello di salvamento* è documentato nel TB. e ancora nel 1965 Louis Dupont, nel suo *Les pièges du vocabulaire italien*, Droz, Genève, forniva come uno dei corrispondenti di *salvamento salvataggio* anche nell'espressione *battello di salvamento*; e *salvamento* è ancor oggi termine della nautica; d'altronde, una ricerca sulla BIZ fa registrare, in prosa, occorrenze di *salvataggio* solo a partire dagli ultimi anni '80 dell'Ottocento, con *Sull'Oceano* di De Amicis, per quanto lo stesso De Amicis abbia, nel romanzo, *zattere di salvamento* e comunque *salvamento* vi predomini largamente). Si è comunque già avuto modo di rilevare come il C., pur non contrario all'uso referenziale degli stranierismi, si opponga a un loro impiego modaiole (o apparentemente tale: nel caso in questione, la lingua aveva già un termine equivalente al più recente calco sul francese). Esplicito è in questo senso quanto egli scrive nel 1872 per il *Fanfulla* (Minicucci, 1994: 31) in merito ai prestiti di necessità, da accogliere *giuocoforza*, facendo buon viso, a *dispetto di Madonna Crusca*: v. Prada (2012-13).

¹¹⁰ *Contabile* non è nel Vocabolario della Crusca né in TB.: si tratta di uno dei francesismi (< *comptable*) di matrice burocratica che si condannano dal Bernardoni, 1812 (sul Bernardoni e la lessicografia puristica Zolli (1974: 7-66); nel saggio si cita come forma burocratica poi entrata pienamente nell'uso moderno *contabilità*) al Rigutini (1886; a un suo suggerimento si dovrà il mutamento, nel caso del C.? Nel volume cit., nella prima edizione anteriore di pochi anni all'ultima stampa *in vita* di G., s.v., si legge: «Dirai italianamente *Ragioniere* [...] ovvero *Computista* [...]). Sulla presenza della voce nei repertori si veda anche Seriani (1981), p. 133. In merito alla connotazione del termine, è interessante anche quanto annotava

del fuoco¹¹²; anche *magnifico* cede il passo a una forma sentita come più nostrana: *un magnifico Atlante geografico > un bell'Atlante*¹¹³), ma altri pienamente accreditati sono conservati («Tu li chiami *fiaccheri* perchè oramai i Fiorentini, italianizzando un vocabolo francese, li chiamano così; ma il vero nome è *fiacre*»¹¹⁴), talvolta resi più

l'Ugolini, a metà del secolo (Ugolini, 1848): «Durante l'invasione francese si scambiò la prima volta il vecchio e italiano nostro *computista*, che anche dicesi *ragioniere*, *calcolatore*, *abbachista*, *abbachiere*. [...] questa nuova parola *contabile* (che in niun significato ritrovasi nella Crusca) dovrebbe necessariamente significare, secondo la natura della nostra lingua, *che può contarsi* [...]. In fatti, quando alcuni dicono *computabile*, intendono significare *che può computarsi* o *che deve computarsi*. Si abbandoni dunque questa barbara voce, la quale, al dire del Fil. mod., è una delle maggiori goffaggini imposteci dai francesisti; e si ritorni alle antiche e significative parole *computista*, *ragioniere*, non ancora tralasciate da molti pubblici uffici».

¹¹¹ Se ne è già scritto.

¹¹² *Pompa* e *pompieri* sono francesismi, come segnala all'inizio dell'Ottocento il D'Alberti (1797-1805); e cfr. DELIn, s.v. *Pompa*), che si diffondono nei primi decenni dell'Ottocento (anche nelle scritture giornalistiche: Bonomi, De Stefanis Ciccone, Masini (1990)) e che sono condannati dalla lessicografia puristica (per esempio dall'Azzocchi e dal Molossi: Azzocchi, 1839 e Molossi, 1839-41) e segnatamente dal Rigutini (1886, s.v. *Pompa*, *pompate*, *pompieri*): «Tutte voci prese, senza necessità alcuna, dal francese, potendosi dire, col popolo Toscano *Tromba* e *Trombare*. I Pompieri poi furono regalati al Comune di Firenze da alcuno di coloro, che ultimamente gli hanno regalato il *Pavimentare le strade*. Si dovrebbe meglio dire *Guardie del fuoco*, o meglio *Vigili*, accettando una bella denominazione data loro dai Romani» (analoghe le considerazioni in RF.). All'inizio del Novecento la forma è ritenuta *ormai accolta e necessaria* dal Panzini, che ne registra la diffusione dapprima settentrionale. All'altezza dell'ultima stampa del G., dunque, quella collodiana di sostituire la voce parrebbe scelta di retrovia, se non puristica, come segnala anche la lessicografia coeva: il F., ad esempio, scrive, s.v. *Pompa*: «chiama continuamente il popolo la Tromba aspirante da tirar su l'acqua; e *Pompieri* le Guardie del fuoco [...]. Ma queste son vociacce francesi, bociano i lustrini. Che volete, figliuoli, le sono: ma venite un po' voi altri a farle smettere qua a Firenze»; considerazioni analoghe si svolgono nel Fanfani-Arlia (1877); anche Pp. lemmatizza la forma senza note in fascia alta e gli stessi lessici puristici censurano con riserva: il Valeriani, negli anni Quaranta dell'Ottocento annota, ad es., s.v. *Pompa*, *Pompajo*, *Pompieri*, *Pompate*: «vocaboli gallici, e che andrebbero dalla nostra lingua schifati, ma si potrà egli dar loro, almeno a tutti, il bando? Vedo ciò difficilissimo, almanco per alcuno, di cui oggi i Toscani par che abbiano voluto rifermar l'uso»; e nel decennio successivo l'Ugolini segnala l'origine francese di *pompa* e del derivato *pompieri*, ma ammette che «oggi difficilmente potrebbe mandarsi a' confini mediante il suo derivato *pompieri*, che dovrebbe italianamente chiamarsi *guardia del fuoco*».

¹¹³ Il Rigutini (1886), s.v. *Magnifico*, *magnificamente*, facendo eco a molti altri nell'Ottocento: «Una delle proprietà del parlar francese è di iperboleggiare. Così per esso tutto è *magnifique* e tutto sta *magnifiquement* [...] Ora noi, se non vogliamo imitarli, useremo queste voci solamente quando lo richieda la verità del discorso».

¹¹⁴ *Fiacre*, come si è già osservato, appare pienamente consolidato nell'uso popolare fiorentino, insieme ai derivati (come *fiaccheraio*), all'altezza della prima stampa di G. (ma sarà entrato nell'uso nella forma adattata alla fine del Settecento, come suggerisce Dardi (1981: 10-11), consideratane anche l'ampia diffusione ottocentesca nei dialetti settentrionali e in Toscana [per le varietà settentrionali, nelle scritture giornalistiche, Bonomi-De Stefanis Ciccone-Masini (1990), *Il lessico*, cit.], e la documentazione antecedente offerta da scritture epistolari: e si veda anche Folena, 2015: 205-207 [*Diligenza*, *fiacre*, *vettura*]; il testo era stato stampato in *Lingua nostra*, XXIII (1962), alle pp. 55-56), più spesso, come normale, nella forma adattata a testo *fiacchere* (o anche *fiaccherre*, variante più connotata in senso popolare e additata attraverso una resa ipergrafica – *fiaccherre* – dal C. stesso in *Un romanzo in vapore*: Mastrelli (1983: 19-25)). In questo caso il C. sembra aver ignorato l'avvertimento del Rigutini che nei suoi *Neologismi* (si fa riferimento all'ultima edizione in vita l'autore, quella del 1902; la prima non aveva il lemma) condannava la voce *forestiera*, anche nella forma adattata, lodando la Crusca che non l'aveva accolta e suggerendo la sua sostituzione con il *più garbato Cittadina* (sulla quale anche il Panzini (1905), già nella prima edizione; nella stampa del 1942 la dice ormai morta, «uccisa dall'automobile»).

compatibili con le abitudini grafiche dell'italiano (*кепы* > *чепѣ*)¹¹⁵; forme settentrionali che coincidono con quelle del francese sono indicate come dispreferibili rispetto ad altre, di tradizione acclarata (*si chiamano: paludi, brughiere, lande > brughiere o meglio ericaie*)¹¹⁶; altri stranierismi sono adattati (*condor > condoro*) e talvolta sono sostituiti con tipi più prossimi al genio italico, anche nel caso si presentassero in forme già adattate (malamente per l'autore, con ogni evidenza: *ferrovie > strade ferrate*; il mutamento occorre due volte)¹¹⁷; forme antichate o

¹¹⁵ *Чепѣ* è termine che si diffonde nell'ultimo venticinquennio del secolo (e se ne nota la presenza nella *Vita militare* del De Amicis, che sembrerebbe offrirne le prime attestazioni letterarie: DELIn, GDLI; per la serie delle modifiche grafiche che la parola subisce nei racconti del De Amicis: Dota [2017: 107-108]).

¹¹⁶ *Brughiera* è forma di etimo settentrionale (e di diffusione soprattutto lombarda), corrispondente al fr. *Bryère* (DELIn) di diffusione otto - e soprattutto novecentesca: nell'Ottocento i suoi ascendenti e il suo uso recente in lingua (è presente soprattutto nelle scritture tecniche – ad esempio agronomiche o militari – e giornalistiche a partire dagli anni Trenta) la fanno in genere scansare (non è nella Crusca, né nel TB., né nei maggiori dizionari ottocenteschi: Bonomi, De Stefanis Ciccone, Masini, 1990: 479 e 496), o condannare; anche i dizionari puristici in genere eccepiscono: il Molossi (1839-41) suggerisce il traduce usato dal C.: «Di? *Scopeto*, *Macchia d' erica*. Magalotti adoperò *Brojere* in questo senso, ma, non avendo radice italiana, lo ringrazieremo di questi soliti suoi regali»; Ugolini, sin dalla metà del secolo osserva: «Non trovasi nei classici scrittori; si *sodo* [...]; *incolto*; *sterpeto*, o anche *sterpaio*, che è voce viva in Toscana»; Fanfani-Arlià, dall'edizione del 1877, ha, s.v.: «spesso leggesi sui giornali militari, e così comunemente in alcune province si dice una grande estensione di terra incolta. Evidentemente è una versione della voce francese *Bryère*, che può essere sostituita da *Sterpeto*, *Landa*, *Scopeto*. ec.»; alla fine del secolo, però, Vittorio Ugolini (1898) corregge parzialmente il tiro: «ha la sua origine dalla voce francese *Bryere* (sic), e molti dei nostri agronomi preferiscono questa voce a *Sterpeto*, *Sterpajo*, *Terreno incolto*, *Roveto*, *Prunajo*. In letteratura la consacrazione è soprattutto novecentesca (la BIZ offre riscontri in prosa e in poesia a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, con Carlo Dossi, *L'altrieri*, 1861, e poi con Tarchetti e Faldella e, in poesia, con Praga e Camerana, scrittori settentrionali dunque, caratterizzati da scelte espressive di rottura; nel Novecento invece usano la forma, decretandone la fortuna [Zolli 1986], Pascoli, D'Annunzio e la Deledda in *Myricae*, *Nuovi poemetti*; *Canto novo*, *Forse che sì, forse che no*; *Canne al vento*).

¹¹⁷ *Ferrovia* è stata parola a lungo invisibile ai puristi e agli scriventi conservatori, che le preferivano *Ferrata* o *Strada Ferrata*, peraltro di attestazione anteriore e largamente predominante anche nel C., seppure si affianchi, soprattutto in opere composte dopo gli anni '70, a qualche occorrenza di *ferrovia* (*strada ferrata* è la sola forma impiegata, insieme all'equivalente *via ferrata*, in *Un romanzo in vapore*; in tempi prossimi alla *princeps* di G., *ferrovia/e* si legge nel *Minuzzone* 2 volte, contro le 18 di *strada/ e ferrata/e* ed è l'unico tipo del *Viaggio per l'Italia* e di P.); un raffronto sistematico andrebbe fatto con le scritture giornalistiche, in cui sono possibili risultati diversi. *Ferrovia*, in effetti, comincia a diffondersi attorno alla metà del secolo, prima nei giornali, con il suo corredo di tecnicismi pertinenti e con i derivati (che anzi, in qualche caso la antecedono nella documentazione: DELIn e riff.), come documenta Bonomi, De Stefanis Ciccone, Masini (1990), per diventare entro la fine del secolo forma assolutamente predominante. Della diffusione del termine e di quella del suo concorrente almeno ad alcuni livelli dell'uso, può far fede la lessicografia: nel 1857 il Gherardini riporta nel suo lessico maggiore (1852-57; vol. V), s.v. *Strada*, la polilessicale *strada ferrata*, ricordando l'esistenza della variante *forse meno propria Strada di ferro*, ma ignorando *ferrovia*; un poco più tardi, tra gli anni '60 e '70 del secolo, il TB. ne indica, s.v. *Ferrata*, l'uso come preferibile rispetto a quello concorrente («La strada ferrata, per ell., dicesi meglio *Ferrata* che *La ferrovia*»); a metà degli anni '70, RF. descriveva *Ferrovia*, a lemma, come «voce composta fuori delle regole [...]», ma oramai molto scorsa nell'uso», suggerendo come traduce *strada ferrata*, e nel 1886, lo stesso Rigutini (1886), più esplicitamente avrebbe annotato: «I Francesi *chemin de fer*, gl'Inglese *railway*, i Tedeschi *eisenbahn*. La composizione adunque di questa voce *Ferrovia* sarebbe modellata sulla parola tedesca, che significa *ferrovia*. Bisogna dire però, che la lingua nostra non si presta per sua indole a siffatte composizioni; e a noi dovrebbe bastare la *Strada ferrata* o solamente la *Ferrata*. Ma la *Ferrovia* con l'adiettivo *Ferroviano*, invece che *Delle strade ferrate*, ha preso ormai l'aire, e non ci son freni per tenerla». Nonostante che nel Novecento *ferrovia* sia divenuta la variante ormai normale anche in letteratura (delle oltre ottanta occorrenze della parola nel corpus BIZ, 28 appaiono in testi stampati dopo il 1900; viceversa, delle 36 occorrenze di *strada ferrata*, solo due sono novecentesche), lo stigma purista avrebbe continuato a risentirsi in qualche modo, se

letterarie sono scambiate con altre di maggior corso (*vegetabili* > *vegetali* più volte¹¹⁸); tecnicismi di ambito burocratico (spesso, ancora una volta, francesismi) sono sostituiti con tipi dell'uso più comune (*sanzione* > *approvazione*, *sanzionare* > *approvare*¹¹⁹; *commercio*

ancora nel 1905 il Panzini, *Dizionario moderno*, cit. scriveva «voce notata come non buona dai puristi [...]. Chi volesse potrebbe usare la parola *ferrata* (*strada ferrata*), che è anche nel popolo»; la stampa del '42, invece, muta e fa leggere, riferendosi a *Ferrovia*: «Voce dell'uso, già biasimata dai puristi. *Ferrata* (*strada ferrata*) è anche del popolo». Si osserverà che anche il De Amicis, nella revisione dei racconti della *Vita Militare*, sostituirà *strada ferrata* a *ferrovia* sotto la pressione dell'ambiente toscanista e un po' conservatore, se non purista, della Peruzzi e del Tabarrini (Dota, 2017). Su *ferrovia* e *ferroviario*: Peter (1968); Messeri (1955a) ed Ead. (1955b).

¹¹⁸ *Vegetale* non è in Crusca, mentre vi appare *vegetabile*; TB. registra entrambe le forme, senza indicazioni differenziali, ma qualche decennio più tardi, Pp. dà la prima forma come più comune della concorrente *vegetabile*. Nella tradizione, la forma *vegetale* è documentata solo a partire dallo *Zibaldone* leopardiano (1823), mentre *vegetabile*, che ha dalla sua il latino *vegetabilem*, per quanto con ricorrenza ridotta per il suo connotato scientifico, appare nel già *De Vulgari* e ha attestazioni sino allo stesso *Leopardi*. Più precoce è la sua apparizione nelle scritture tecnico-scientifiche (il DELIn data al 1625 tanto l'aggettivo quanto il sostantivo), nelle quali la forma è presente con continuità e in maniera prevalente, per quanto non propriamente esclusiva almeno nell'Ottocento (in una delle tante traduzioni adattate primottocentesche di lessici tecnici e scientifici francesi, il *Dizionario dei termini di medicina, chirurgia* ecc., di Leone, Fantonetti e Omodei, Milano, 1834, *vegetabile* appare occasionalmente segnalato come sostituto di *vegetale* nella nomenclatura antiquata: «alcali vegetale, o vegetabile; antica denominazione della potassa [...]», e vi sono trattati che hanno l'aggettivo *vegetabile* nel titolo). Quanto alla forma usata dal C. nell'ultima edizione del G., tra i lessicografi, nell'Ottocento la documentano il D'Alberti (1797-1805) e il Lessona (1882), che ha solo *vegetale* sin dalla prima stampa. Un momento discriminante nella storia delle due parole sembrerebbe potersi collocare nei primi decenni del XIX secolo, quando Giorgio Galesio, il botanico autore dell'allora rivoluzionaria ancorché incompiuta *Pomona italiana* (1817-1839), riconosce, nella *Teoria della riproduzione vegetale* (Pisa, Capurro, 1816), l'esistenza di una differenza semantica tra *vegetabile* e *vegetale* e la segnala come introdotta in tempi a lui vicini; si tratta, va da sé, di dichiarazioni da accogliere con cautela: «Tre sono le inflessioni che riceve nella lingua Italiana lo Stato degli esseri dotati di vegetazione, e che formano i tre vocaboli destinati ad esprimere la gradazione de' suoi rapporti, cioè, *Vegetabile*, *Vegetante*, e *Vegetale*. La parola *Vegetabile* esprime, per consenso di tutti, ciò che è capace di vegetare: (Diz. della Crusca art. *Vegetabile*) è un aggettivo, che sostantivato nel discorso, rappresenta l'essere che ha la potenza vegetativa. [...] Lo scrittore che voleva trattare questa materia poteva esprimere il complesso delle piante dicendo i *Vegetabili*, il *Vegetabile*, e poteva esprimere lo stato di un corpo che era in atto di vegetazione chiamandolo *Vegetante*, ma non poteva esprimere con queste parole il posto dei vegetabili nella divisione filosofica dei regni della Natura, né alcuna delle qualità proprie a questa classe di esseri organizzati, e non poteva dire, senza cadere in un'ambiguità imbarazzante il *regno vegetabile*. [...] Era dunque necessario il trovare un aggettivo proprio ad esprimere le qualità di questi esseri nei loro rapporti colla vegetazione. [...] Una semplice variazione di inflessione ha cavato quest'aggettivo dal sostantivo già adottato, ed è stata fatta la parola *Vegetale*, la quale suona, senza confusione, *ciò che appartiene ai vegetabili*. Essa non si trova, nei testi di lingua, né nella Crusca; ma si trova nell'uso di tutte le persone colte, in molti buoni scrittori, e nel Dizionario dell'Alberti; essa non si trovava nella società ancor bambina, ma si trova nella società adulta: essa non si era ancora formata in una lingua pittoresca creata dall'immaginazione e dal genio, ma si è svolta dalle sue radicali in una lingua esatta perfezionata dalla filosofia e dall'analisi. Finalmente essa serve a precisare un'idea senza far confusione con un'altra, e questo solo vantaggio basta per farla adottare». Sul Galesio: Antonio Saltini, *Galesio, Giorgio*, in DBI.

¹¹⁹ *Sanzionare*, 'ratificare' è burocratismo di origine francese, diffuso nei testi legislativi e giuridici, oltre che nei giornali (e in particolare nei fogli di informazione politica: De Stefanis Ciccone, *La componente di origine straniera*, in Bonomi, De Stefanis Ciccone, Masini, 1990: 325); appare documentato a partire dalla fine del Settecento (DELIn), ma è invisibile a molta lessicografia ottocentesca, specie a quella puristica (Gherardini (1812), pur non lemmatizzando, perché la forma non è nel Bernardoni, usa forme del verbo e il nome *sanzione* senza problemi, proprio nell'accezione di cui ci si occupa: si veda ad es. la v. *Bancarotta*; anche il Viani (1858) cerca di giustificarne l'impiego, s.v.: «*Sanzionare* "Per approvare, convalidare, manca alla buona lingua". Se fosse da credere al Rosini, questa voce sarebbe in Matteo Villani. È di grande uso, ma io non ci metto nè salnè olio. Gli antichi dissero *Sanziare*; io sto contento a *Sancire*. Qui riferirò quanto nel

*coll'estero > commerciofuori, all'estero > fuori*¹²⁰).

- r) si osserva in pochi casi la sostituzione dell'allocutivo di rispetto di terza persona *lei*; le ragioni paiono, in questo caso, essenzialmente stilistiche: talvolta si ha l'inserimento della forma debole del pronome, secondo l'uso toscano colloquiale, in stralci di dialogato spontaneo: *E questo in quanto ai marmi: se poi lei mi domanda > E questo in quanto ai marmi: se poi la mi domanda; Lei discorre bene, signor dottore; ma colla paura > La discorre bene, signor Dottore*; eccezionalmente, e in maniera blandamente ironica, con il tipo più formale *ella* (*Eccomi da lei, signor Adolfo; disse Giannettino: lei che si vanta > ella che si vanta*). Come è noto, l'uso della forma *lei* nell'allocuzione è normale nel tardo Ottocento, per quanto gli scrupoli puristici non si fossero del tutto sopiti: si trattava infatti di uso ratificato dalla lessicografia, che fa rilevare l'esistenza di un gradiente nei valori di formalità espressi dalla forma e da quella concorrente, per il livello della formalità, *ella* (R., s.v. *Lei* scrive: «Si usa familiarmente anche per *Ella*»; Pp.: «*Ella* e *Lèi* invece di *Tu* a pers. di una cèrta condizione, colle quali non abbiamo confidèzza»; F.: «*Dare del lei*, si dice per usare questo caso obliquo del femminile *Ella* pronome personale, parlando con alcuno, il che si suol fare per cagione di onoranza, e di rispetto»¹²¹). *Ella*, d'altronde, era ancora corrente in molti tipi di testo, soprattutto scritti, e segnatamente nelle

1818 il Rosini scriveva al Monti: «I bisogni sempre crescenti delle cose da esprimersi vengono spesse volte defraudati dalle parole che mancano, o che per anco non furono sanzionate dall'autorità, se pur furono adottate dall'uso. Come questo vocabolo stesso, che deriva da *sanctio* e *sancire*, e che pur trova molti contraddittori. Il Magalotti usò *sanzione*, e fu seguito da molti (fino dal p. Cesari! E l'Azzocchi la dice voce falsa). *Sanzionare* trovasi in Matteo Villani, se ben mi ricordo»); sul tema Seriani (1981); assente in Crusca, TB. vi appone la doppia croce e annota: «*Confermare* di sanzione Legge, Decreto, Sentenza, Consuetudine. – Basta *Sancire*; giacchè nè l'uno nè l'altro è voce del pop.»; il Fanfani, Arlia: «Siamo alle solite! Perché da *Sancire* si fa *Sanzione*, che secondo i legisti s'intende quella parte della legge con la quale si stabilisce la pena a chi la trasgredisce, gli Italiani, dimentichi di *Sancire*, *Decretare*, *Statuire*, *Approvare*, ma ricordando che i Francesi hanno *Sanctionner*, trassero da *Sanzione* il loro *Sanzionare*, e nelle nostre Leggi appunto è scritto: *Abbiamo sanzionato e promulghiamolo*; anche Rigutini (1886) propone in sua sostituzione la forma introdotta dal C.: «*Sanzionare* (fr. *Sanctionner*). Basti a noi il *sancire*; o se questo sembri oggi troppo solenne, dicasi *Confermare*, *Approvare*. Sebbene il formare da un verbale un nuovo verbo sia proprio anche dell'italiano, pure a questa formazione ci fa spesso troppa forza il francese, specialmente quando il nuovo verbo a noi non sarebbe punto necessario. I francesi non avendo il verbo primitivo, dovevano fare da *sanction*, *sanctionner*: ma noi che l'abbiamo, ne dovremmo far di meno». Che si trattasse di forma diffusasi in tempi prossimi a quelli in cui il C. scriveva il G. è confermata dal fatto che il Rezasco (1881) annoti, s.v. *Confermare*: «Approvare un Consiglio le deliberazioni dell'altro; ed anche Approvarle con autorità sovrana compiutamente, cioè Dare ad esse l'ultima perfezione, Sancirle, Sanziarle, Canonizzarle, Ratificarle, Saldarle; oggi Sanzionarle»; e s.v. *Sancire*: «Oggi piuttosto Dar l'ultima e sovrana approvazione alle leggi; o sanzionarle, come si dice dai più» (*sanzionare*, poi, non è a lemma).

¹²⁰ *Estero* è usata in espressioni quali *Affari esteri* ecc. nelle quali il Rigutini (1886) avrebbe ritenuto meglio usare l'aggettivo *esterni* «o alla men peggio *Esteriori*», purché non si ricadesse nel vietato *Negozi di fuori*. La formula usata dal C., *fuori*, però, gli pareva utile, «in molti casi» quando *estero* fosse usato «in forza di sostantivo», dal momento che, ancora nell'edizione del 1902, il suo impiego come nome gli pareva «affatto nuovo», per quanto fosse registrato dalla quinta Crusca (1863-1923, come si sa) in un paio di occorrenze al singolare e in più numerose al plurale (vi è incluso il tipo *cogli esteri*), e molto diffuso (e molto precoce) nel giornalismo (Bonomi, De Stefanis Ciccone, Masini, 1990), proprio nelle espressioni condannate (*coll'estero*, *all'estero*, che aveva il corrispondente con il francese: *à l'extérieur*).

¹²¹ Segue un dialoghetto in cui si dipinge l'uso come pienamente normale, per quanto non propriamente naturale per via del riferimento in terza persona, al tempo; si sottolinea anche il fatto che l'uso del *lei* appare introdotto sulla scorta dello spagnolo e che quindi si tratta di forma *straniera stranierissima*.

scritture epistolari¹²² (è impiegata d'altra parte nelle stesse lettere al e del C.), ma non doveva sembrare peregrina anche nel parlato: il suo valore d'uso è del resto mostrato anche dal fatto che la forma sia utilizzata nello stesso G. in contesti di non dubbia interpretazione pragmatica, in cui il giovane protagonista del manuale si rivolge rispettosamente a Boccadoro («quei ricordi che ella mi dettò», «ho bisogno che ella mi prometta» e qualche altro caso), in alternanza quasi paritetica con *lei* («lei mi disse»; «come dice lei» ecc.)¹²³;

- s) si surroga, in un numero abbastanza rilevante di casi, nelle condizioni previste da GR., il passato remoto al passato prossimo (*Il mio orologio d'oro colla catena, che ho lasciato ieri mattina sul cassetto di camera > lasciai; Ieri sera, mentre leggevo la Storia Romana, ho avvicinato un po' troppo la testa al lume... e mi sono abbronzati tutti i capelli > avvicinai un po' troppo la testa al lume, e mi abbronzai tutti i capelli; in quell'età ho fatto anch'io quel che fanno, da ragazzi, tutti i pappagalli > feci anch'io*): si tratta di mutamenti che vogliono avvicinare il testo alla norma, e ciò pare particolarmente evidente nei casi, frequenti, in cui la sostituzione del tempo verbale avviene in sezioni autodiegetiche (è il caso del secondo e del terzo esempio: quest'ultimo è seguito da altre trasformazioni che non si trascrivono), nelle quali il riferimento del parlante a sé può più facilmente elicitare il ricorso al passato prossimo come tempo delle azioni che hanno qualche continuità di operazione con il presente;
- t) si correggono casi poco marcati di accordo tra verbo singolare e soggetto posposto composto da più elementi: *nella capitale risiede la Corte, il Parlamento > risiedono; Si contenta che venga con me Minuzolo e i suoi fratelli > che vengano*);
- u) si normalizzano i già poco numerosi anacoluti (*Una sera Giannettino, trovandosi in campagna colla sua famiglia, gli venne l'estro di andare a far visita a un suo compagno si scuola > Una sera a Giannettino, trovandosi in campagna colla sua famiglia, venne*);
- v) si regolarizzano senz'altro costrutti connotati sulla scala diastratica piuttosto che su quella diafasica – per quanto, come si è visto, alcuni fenomeni del parlato che abbiano un impatto sulla struttura della frase vengano ammessi ed anzi ricorrano frequenti (*dove c'era dentro un canarino > dov'era un canarino*) – anche quando il contesto potrebbe autorizzarli (come in *La strada, per tua regola, posso insegnartela a te! > posso insegnarla a te!*¹²⁴); anche le costruzioni semplicemente sghembe sono ridotte a miglior forma (*quando siamo un po' riscaldati e che il nostro corpo è in traspirazione > e il nostro corpo è in traspirazione; Domani ho saputo che Cecco viene al mercato > Ora ho saputo che Cecco viene domani al mercato*) e talvolta sono cancellati, nel tentativo dell'autore di aderire all'ideale tradizionale di regolarità, persino casi non particolarmente speciosi di dislocazione (*le quali poi, dandosi il destro, le incastrava con garbo ne' suoi discorsi > le quali poi, dandosi il destro, incastrava*); nella medesima direzione vanno gli interventi di disciplina dei costrutti che violano il canone del parallelismo tipico dello scritto (*domani tanto io che i miei fratelli > domani tanto io quanto, tanto... che > tanto... quanto* più

¹²² Si veda Antonelli, Chiummo, Palermo (2004: 146); Savini (2002: 67); Manzoni impiega spesso *ella* come allocutivo, anche se sostituisce *lei* ad *ella* nel romanzo: Seriani, 1986).

¹²³ Sul sistema degli allocutivi e sul loro uso: Migliorini (1957: 187-196); Niculescu (1974), soprattutto alle pp. 77-132; Seriani, Castelvocchi (1991: VII.84 e ss.); Molinelli, 2011.

¹²⁴ La frase è parte di uno scambio dialogico in cui Giannettino risponde «con modo superbo e insolente» alla profferta di aiuto da parte di «un povero ragazzone, che era garzone d'un taglialegna» (72).

volte; *Parte si vendono fresche, e le altre si salano > e parte si salano*);

- w) si riordinano anche alcuni tipi di segmentazione, con un effetto complessivo di alleggerimento del dettato (viene ridotto, ad esempio, il contingente di frasi scisse dal colore colloquiale *è...che, non è... che*, ma si registrano pure altre modifiche: *ed è appunto tutto questo giro che si chiama la circolazione del sangue > e tutto questo giro si chiama la circolazione del sangue; Ed è appunto per questa ragione che il Re è stato provvisto > E per questa ragione appunto il Re fu provvisto; Fu soltanto nel secolo scorso che cominciò a prevalere > Soltanto nel secolo scorso cominciò a prevalere*);
- x) si estromettono o attenuano dispositivi della mimesi del parlato, ampiamente documentati in molte scritture narrative collodiane¹²⁵ (e certamente nei giannettini), secondo un procedimento di bonifica che è stato osservato anche per altri testi (in alcuni casi, come per le *Note gaie* e le *Divagazioni critico-umoristiche*, per intervento documentato del Rigutini¹²⁶): *Guà: a giuocare a palla > A giocare a palla; O se non ho più nemmeno un soldo > Come vuoi tu che giuochi, se non ho più nemmeno un soldo?*

5. PER CONCLUDERE

Come si sarà notato, la maggior parte degli interventi operati sul testo sembra favorire in G., come in GR., le consuetudini più garantite e più diffuse nella media delle scritture prosastiche, privilegiando le varianti meno marcate; non mancano certamente dinamiche ancipiti, ma la direzione appare segnata con una certa sicurezza.

Così, in ambito grafico si abbandona quasi completamente il grafema <j>, anche in posizione finale, dove pure era ammesso dalla Crusca; per quanto riguarda la struttura della parola, si incrementa il contingente delle prostesi e si diminuisce quello delle elisioni, tranne che quando a cadere sia la vocale plurale dell'articolo determinativo davanti a parola iniziante per *i*; in ambito fonetico, poi, si giunge al rispetto quasi completo della regola del dittongo mobile (sempre *uo* in sede tonica; *o* in atonia, sino all'introduzione di qualche forma un po' passatista come *scuopre* o *ricuopre*); in ambito morfosintattico, infine, il passato remoto sostituisce il passato prossimo secondo la norma indicata anche in GR.

D'altra parte, in molti casi C. opta per forme che hanno documentazione anche nel parlato, purché non siano demotiche o troppo connotate in diafasia, e rappresentino invece degnamente quella «vera lingua toscana», *buona e sana*, «in gran parte» già «comune all'Italia» la cui presenza era ravvisata, come si è scritto, in G. dal Rigutini: è il caso, tra gli altri, del troncamento, anche nella forma postvocalica, frequentemente immesso nel testo definitivo.

Forme che avessero una spiccata connotazione letteraria o coloritura poetica tendono viceversa ad essere abbandonate, fatta salva la possibilità di recuperi a fini stilistici o ironici: ciò accade, ad esempio, di alcuni esiti leniti dell'imperfetto, normalmente

¹²⁵ Per esempio, per citare opere che testimoniano una sostanziale continuità di modi e forme, di artifici stilizzanti e di interessi, nei *Misteri di Firenze* (1857; si veda per esempio il capitolo *I due popolani*) e in vari capitoli di *Occhi e nasi*, ma non si devono dimenticare, come si è già detto, i giannettini, il *Minuzolo* e P. Si tratta del resto di ingredienti che entravano spesso nelle «scenette popolari» in vernacolo, che [...] erano state assai ricorrenti nel giornale umoristico «La Lente»: Marcheschi (1990b: 61 e 90).

¹²⁶ Marcheschi, 1990b: 11-36.

estromessi dal testo, ma per i quali si registra anche un'immissione, in un contesto che giustifica la scelta della forma alta (*supra*); e avviene anche di alcune varianti analitiche delle preposizioni articolate (*su i > sui*).

Allo stesso modo, elementi popolari (o al contempo letterari e magari antiquati e popolari) e correvi (o sentiti come tali) sono sostituiti da altri di maggior corso: accade così che *diventare* prenda il posto di *doventare*; che le forme oblique del pronome personale in funzione di soggetto siano cambiate con quelle rette e che le poche occorrenze di *gli unificato* siano cancellate; che *ci* diventi *vi* in quasi tutte le circostanze, anche nelle forme verbali in cui si è avuta lessicalizzazione, come in *esserci* 'esistere' o *pensarci* 'occuparsi di'; che la forma atona palatalizzata del complemento oggetto diretto *gli* divenga *li*; che si ortopedizzino concordanze a senso; che si normalizzino i rari anacoluti e si normalizzino dislocazioni e soprattutto costrutti topicalizzanti, focalizzanti e scissi.

Anche toscanismi più o meno marcati sono cassati o sostituiti (così accade, ad esempio, della quarta persona analitica dei verbi e di alcuni tipi perfettivi come *messe > mise*, o, per ciò che attiene al lessico nel caso, tra gli altri, di *trucia > miseria*); tipi considerabili o considerati come francesismi sono suppliti da altri non compromessi (l'articolo partitivo, per questo, è destituito a vantaggio delle forme normali, tanto nei casi retti quanto in quelli obliqui, sia al singolare, sia al plurale; l'operazione di riordino si nota anche nel lessico, in cui *pompieri > guardie del fuoco* e *parterre > aiuole*); e burocratismi (talora coincidenti con le forme della categoria precedente) sono estromessi a vantaggio di forme meno screditate (*sanzione > approvazione*).

Forme che presentino qualche connotazione – anche quando non siano esplicitamente segnalate come tali – possono però essere convalidate a fini stilistici, come si è suggerito: questa può essere la ragione per cui non vengono fatte uscire dal testo la forma preposizionale popolare *sur* o l'allocutivo colloquiale e locale *la*, che persiste nella simulazione di dialogo, insieme ad *ella*, marcato invece verso l'alto della diafasia (entrambi in opposizione, con *lei*, la variante non marcata per le relazioni formali). Anche il bando nei confronti degli stranierismi non è irriflesso e categorico: le forme ormai accolte dall'uso e quelle che si potevano considerare necessarie non appaiono stigmatizzate (*fiacre*).

Pare di cogliere, dunque, nella prassi correttoria del C., l'incarnazione del modello tradizionalista e antipopolare proposto dal Rigutini: un paradigma in essenza antimanzoniano, in cui il fiorentinismo ribobolaio, demotico o antiquato è recuperato come puro elemento di stilizzazione; un modello più consentaneo invece agli orientamenti postmanzoniani che, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del secolo successivo avrebbero guidato la formazione dell'italiano unitario.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2003), *Tipologia linguistica del genere epistolare nel primo Ottocento. Sondaggi sulle lettere familiari di mittenti colti*, Edizioni dell'Ateneo, Roma.
- Antonelli G., Chiummo C., Palermo M. (2004), *La Cultura epistolare nell'Ottocento: sondaggi sulle lettere del CEOD*, Bulzoni, Roma.

- Arlia C. (1895), *Voci e maniere di lingua viva*, Carrara, Milano.
- Artusi P. (2011), *La scienza in cucina e l'arte di mangiar bene*, a cura di A. Capatti, Rizzoli, Milano.
- Artusi P. (2012), *La scienza in cucina e l'arte di mangiar bene. Edizione progressiva*, Compositori, Bologna.
- Azzi C., Benedetti S. (1867), *Metodo naturale per insegnare contemporaneamente nomenclatura, lettura e scrittura proposto ai maestri d'Italia*, Tip. Bencini, Firenze.
- Azzi C., Benedetti S. (1872), *Sillabario pei fanciulli compilato colla pronunzia da Carlo Azzi e Scipione Benedetti*, Tip. Cooperativa, Firenze.
- Azzocchi T. (1839), *Vocabolario domestico di lingua italiana*, Stamperia Aureli, Roma.
- Barausse A. (2008), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, 2 voll., Alfabetica, Macerata.
- Barboni M. (2015-16), *Il Giannettino di Collodi: un'analisi linguistica, con un raffronto con il carteggio collodiano*, Tesi di laurea specialistica, Università degli Studi di Milano, a.a. 2015-16, rel. M. Prada.
- Bargellini P. (1952), *Tre toscani: Collodi, Fucini, Vamba*, Vallecchi, Firenze.
- Bernardini N. (1890), *Guida della stampa periodica italiana*, R. Tipografia editrice salentina dei Fratelli Spaccante, Lecce.
- Bencistà A. (2001), *Vocabolario del vernacolo fiorentino*, Libreria Chiari, Firenze [II ed. Firenze, FirenzeLibri, 2009²].
- Bergantini G. P., *Voci italiane d'autori approvati dalla Crusca ne Vocabolario d'essa non registrate con altre molte [...]*, Appresso Pietro Bassaglia, Venezia.
- Bernardoni G. (1812), *Elenco di alcune parole, oggidì frequentemente in uso; le quali non sono ne'vocabolarj italiani*, Bernardoni, Milano.
- Bertacchini R. (1961), *Collodi narratore*, Nistri-Lischi, Pisa.
- Bertacchini R. (1964), *Collodi educatore*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertacchini R. (1993), *Il padre di Pinocchio*, Camunia, Milano.
- Biagi G. (1923), *Il babbo di "Pinocchio": C. Collodi*, in Id., *Passatisti*, La Voce, Firenze, pp. 87-114.
- BIZ = *Biblioteca italiana Zanichelli. DVD-ROM per Windows per la ricerca in testi, biografie, trame e concordanze della Letteratura italiana*, Zanichelli, Bologna, 2010.
- Boco M. A. (1986), *I pronomi personali soggetto nella "riscrittura" dei Promessi Sposi*, Salvi, Perugia.
- Bonomi I., De Stefanis Ciccone S., Masini A. (1990), *Il lessico della stampa periodica milanese nella prima metà dell'Ottocento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bresciani A. (1839), *Saggio di alcune voci toscane d'arti mestieri e cose domestiche. Dialoghi e discorsi*, Fiaccadori, Parma [I ed. Modena, Soliani 1839].
- Bulgarini A. (1874²), *Dialoghetti famigliari ossia studi di lingua parlata*, Agnelli, Milano.
- Camaiti V. (1934), *Dizionario etimologico, pratico-dimostrativo del linguaggio fiorentino*, Vallecchi, Firenze.
- Cambi F. (1985), *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Bari.
- Candeloro G. (1976), *Carlo Collodi nel giornalismo del Risorgimento*, in *Studi collodiani*, Atti del I Convegno Internazionale, Pescia, 5-7 ottobre, 1974, Cassa di Risparmio di Pistoia e Pescia, Pescia, pp. 59-79.
- Carlo Lorenzini oltre l'ombra di Collodi* (1990), Catalogo della mostra, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana.

- Castellani Pollidori O. (a cura di) (1983), Carlo Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, Fondazione Nazionale Carlo Collodi, Pescia.
- Catricalà M. (1995), *L'italiano tra grammaticalità e testualizzazione*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Civra (2002), *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000, analizzati e commentati*, Marco Valerio, Torino.
- Collodi C. (1856), *Un romanzo in vapore*, Mariani, Firenze [il testo è stato pubblicato anche nell'edizione nazionale, a cura di Roberto Randaccio, Giunti, Firenze, 2010].
- Collodi C. (1857), *I misteri di Firenze*, Tipografia Fioretti, Firenze [edizioni recenti sono quella curata da Fernando Tempesti, Firenze, Salani, 1988 e quella a cura di Roberto Randaccio, parte dell'Edizione Nazionale, Giunti, Firenze, 2010].
- Collodi C. (1875), *Ragazzi e Giornali*, in *Almanacco di Fanfulla pel 1875*. Anno V, Tipografia Artero, Roma.
- Collodi C. (1876), *I racconti delle fate*, Paggi, Firenze.
- Collodi C. (1881), *Occhi e nasi*, Paggi, Firenze.
- Collodi C. (1883), *La grammatica di Giannettino per le scuole elementari*, Paggi, Firenze.
- Collodi C. (1877), *Giannettino*, Paggi, Firenze.
- Collodi C. (1884) *La grammatica di Giannettino adottata nelle scuole comunali di Firenze. Seconda edizione*, Paggi, Firenze.
- Collodi C. (1911), *Note gaie. Nuova edizione popolare con l'aggiunta di due nuovi bozzetti e di una biografia aneddotica dell'Autore scritta da I. Cortona*, Bemporad, Firenze [I ed. Carlo Collodi, *Note gaie. Raccolte e ordinate da Giuseppe Rigutini*, Bemporad e figli, Firenze, 1892].
- Collodi C. (1995), *Opere*, a c. di D. Marcheschi, Mondadori, Milano.
- Cortelazzo M. e Zolli P. (1999²), *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Dal Pino C. (1976), *Saggio di proverbi toscani dichiarati*, Traversari, Empoli.
- D'Alberti di Villanuova F. (1797-1805), *Dizionario universale, critico, enciclopedico della lingua italiana*, 6 voll., Marescandoli, Lucca.
- D'Ambra F. (1886), *Proverbi italiani ordinati e illustrati*, Salani, Firenze.
- Dardi A. (1981), "L'influsso del francese sull'italiano tra il 1650 e il 1715 (IV). Francesismi adattati", in *Lingua nostra*, XLII, pp. 47-48.
- Dardi A. (1992), *Dalla provincia all'Europa: l'influsso francese sull'italiano tra il 1650 e il 1715*, Le Lettere, Firenze.
- Dedola R. (2002), *Pinocchio e Collodi*, Mondadori, Milano.
- Del Beccaro F. (1955), "L'uomo Collodi", in Carlo Collodi, *Le Avventure di Pinocchio*, Vallecchi, Firenze, pp. 413-422.
- Desideri S. (1976), *Collodi giornalista*, in *Studi collodiani*, Atti del I Convegno Internazionale, Pescia, 5-7 ottobre, 1974, Cassa di Risparmio di Pistoia e Pescia, Pescia, pp. 247-261.
- DELIn = Cortelazzo-Zolli (1999²).
- De Stefanis Ciccone S., Bonomi I., Masini A (1983), *La stampa periodica milanese della prima metà dell'Ottocento. Testi e concordanze*, 5 voll., Giardini, Pisa.
- Donati C. (a cura di) (1867), *I racconti delle fate tratti da Perrault, D'Aulnoy e Leprince de Beaumont*, Jouhaud, Firenze.
- Dota M. (2017), *La vita militare di Edmondo de Amicis. Storia linguistico-editoriale di un best seller postunitario*, FrancoAngeli, Milano.

- F. = Fanfani P. (1863), *Vocabolario dell'uso toscano*, Barbera, Firenze [rist. anast., a cura di Ghino Ghinassi, 2 voll., Le lettere, Firenze, 1976].
- Francesco D'Ovidio (1895⁴), *Le correzioni ai Promessi Sposi e la questione della lingua*, Pierro, Napoli.
- Fanfani P. (1870), *Voci e maniere del parlar toscano*, Tipografia del Vocabolario, Firenze.
- Fanfani P. (1884), *Vocabolario dei sinonimi della lingua italiana*, Carrara, Milano.
- Fanfani P., Arlia C. (1877), *Il lessico della corrotta italianità*, Libreria d'Educazione e d'Istruzione di Paolo Carrara, Milano [dalla seconda edizione, Carrara, Milano, 1881, l'opera diviene *Lessico dell'infima e corrotta italianità*].
- Folena G. (2015), *Lingua nostra*, Carocci, Roma.
- Fresu R. (2016), *L'infinito pulviscolo. Tipologia linguistica della (para)letteratura femminile in Italia tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- Frosini G., Montanari M. (2012), *Il secolo artusiano*. Atti del convegno, Firenze - Forlimpopoli, 30 marzo - 2 aprile 2011, Accademia della Crusca, Firenze.
- G. = Collodi (1877).
- Gallesio G. (1817-39), *Pomona Italiana ossia Trattato degli alberi fruttiferi*, 2 tt., co' caratteri de' FF Amoretti, presso Niccolò Capurro, Pisa.
- Geymonat F. (2003), *Confronto tra la princeps di La grammatica di Giannettino e la seconda edizione*, appendice alla ristampa anastatica di C. Collodi, *La grammatica di Giannettino. Seconda edizione*, Paggi, Firenze, 1884 [Firenze, D'Anna, 2003, a c. di F. Geymonat e C. Marellò].
- GB. = Giorgini G. B., Broglio E. (1870-97), *Novo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze*, Firenze, Cellini.
- GDLI = *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, 21 voll. (+ 2 supplementi), UTET, Torino, 1961-2009.
- Gherardini G. (1812), *Voci italiane ammissibili benchè proscritte dall'elenco del sig. Bernardoni*, Maspero, Milano.
- Gherardini G. (1852-57), *Supplimento a' Vocabolarj italiani proposto da Giovanni Gherardini*, dalla stamperia di Giuseppe Bernardoni, Milano, 6 voll.
- Giacchi P. (1878), *Dizionario del vernacolo fiorentino*, Tipografia Bencini, Firenze-Roma.
- Girard G. (1844), *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, Dezobry, Paris.
- GR. = Collodi (1884).
- Fiorelli P. (a cura di) (2014), Giuseppe Giusti, *Voci di lingua parlata*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Gradi T. (1869), *Regole per la pronunzia della lingua italiana*, Vaccarino, Torino.
- Guagnini E. (2010), *Introduzione a Un romanzo in vapore*, volume I dell'Edizione Nazionale delle Opere di Carlo Lorenzini, a c. di R. Randaccio, Giunti, Firenze.
- Hope T. E. (1971), *Lexical Borrowing in the Romance Languages: A Critical Study of Italianisms in French and Gallicisms in Italian from 1100 to 1900*, 2 voll., New York University Press, New York.
- Lapucci C. (1969), *Per modo di dire: dizionario dei modi di dire della lingua italiana*, Valmartina, Firenze.
- Lessona M. (1882), *Dizionario universale di Scienze, Lettere ed Arti compilato da una società di scienziati italiani sotto la direzione dei professori Michele Lessona e Carlo A-Valle*, Treves, Milano.

- Lombardi Franco V. (1987), *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, La Scuola, Brescia.
- Lorenzini P. (1954), *Collodi e Pinocchio*, Salani, Firenze.
- Luri di Vassano, P. [alias Ludovico Passarini] (1875), *Modi di dire proverbiali e motti popolari italiani spiegati e commentati*, Tipografia Tiberina, Roma.
- Maini R., Scapecchi P. (a c. di) (1981), *Collodi giornalista e scrittore*, Biblioteca Marucelliana, Firenze.
- Manzoni, *I promessi sposi = I Promessi sposi (1840-1842)*, Centro nazionale di studi manzoniani, Milano.
- Marcheschi D. (1990), “Per il centenario della morte di Carlo Collodi (1826-1890)”, in *Carlo Lorenzini oltre l'ombra di Collodi*, pp. 7-16.
- Marcheschi D. (1990b), *Collodi ritrovato*, ETS, Lucca.
- Marcheschi D. (1990c), *Il teatro di Carlo Lorenzini*, in *Gli amici di casa*, Pacini Fazzi, Lucca.
- Marchetti I. (1958), *Spigolature collodiane*, Sansoni Antiquariato, Firenze.
- Marchetti I. (1959), *Collodi*, Le Monnier, Firenze.
- Masini A. (1977), *La lingua di alcuni giornali milanesi del 1859 al 1865*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mastrelli C.A. (1983), “Il Collodi e la sociolinguistica”, in *Lingua nostra*, XLIX, pp. 19-25.
- Mengaldo P. V. (1987), *L'epistolario di Nievo: un'analisi linguistica*, il Mulino, Bologna.
- Messeri A. L. (1954), “Voci inglesi della moda accolte in italiano nel XIX secolo”, in *Lingua Nostra*, XV, pp. 47-50.
- Messeri A. L. (1955a), “Anglicismi ottocenteschi riferiti ai mezzi di comunicazione”, in *Lingua Nostra*, XVI, pp. 5-10.
- Messeri A. L. (1955b), “Ferrovia, ferroviario”, in *Lingua Nostra*, XVI, pp. 73-74.
- Messeri A. L. (1957), “Anglicismi nel linguaggio politico italiano nel '700 e nell'800”, in *Lingua Nostra*, XVIII, pp. 100-108.
- Migliorini B. (1957), *Primordi del “lei”*, in Id., *Saggi linguistici*, Le Monnier, Firenze.
- Migliorini B. (1960), *Storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze.
- Minicucci M. J. (1975), *Una libreria fiorentina del Risorgimento*, Sergio Ciulli e F.lli, Firenze.
- Minicucci M. J. (1980), *Tra fantasia e didattica. Oscillazioni collodiane*, in *Pinocchio oggi*. Atti del Convegno pedagogico, Editografica, Pescia.
- Minicucci M. J. (1994), “Dal giornale al libro. Esperienze collodiane”, in Tempesti (1994), pp. 9-44.
- Molinelli P. (2011), “Allocutivi, pronomi”, in *Enciclopedia dell'italiano*: [http://www.treccani.it/enciclopedia/pronomi-allocutivi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/pronomi-allocutivi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Molossi L. (1839-41), *Nuovo elenco di voci e maniere di dire biasimate e di altre che sembrano di buona ragione e mancano ne' vocabolari italiani*, Filippo Carmignati, Parma.
- Molossi L. (1879³), *Le correzioni ai Promessi sposi e l'unità della lingua. Discorsi di Luigi Morandi*, Battei, Parm.
- Morgana S., Dramisino M. G. (1995), “Modelli di italiano nei testi di lettura scolastici e per l'infanzia dall'età delle Riforme alla Restaurazione”, in M. Dardano, W. U. Dressler, C. Di Meola (a cura di), *Parallela 5*. Atti del VI Convegno italo-austriaco dei linguisti, Roma 20-22 settembre 1993, Bulzoni, Roma, pp. 327-352.
- Nencioni G. (1988), “Autodiacronia linguistica: un caso personale”, in Id., *La lingua dei «Malavoglia» e altri scritti di prosa, poesia e memoria*, Morano, Napoli, pp. 99-132.
- Niculescu A. (1974), *Strutture allocutive pronominali reverenziali in italiano*, Olschki, Firenze.

- OED = *Oxford English Dictionary*, Oxford, Oxford University Press, 2018, www.oed.com.
- P. = Castellani Pollidori O. (a cura di) (1983).
- Palagi G. (1876), *Due proverbi storici toscani illustrati*, Successori Le Monnier, Firenze.
- Pancrazi P. (1948), “Vita del Collodi”, in Id., *Tutto Collodi*, Le Monnier, Firenze, pp. I-XXXVIII.
- Pancrazi P. (1924), *I toscani dell'Ottocento*, Bemporad, Firenze.
- Pancrazi P. (1905), *Dizionario moderno. Supplemento ai dizionari italiani*, Hoepli, Milano.
- Paolini P. (1976), *Collodi traduttore di Perrault*, in *Studi collodiani*. Atti del I Convegno internazionale, Pescia, 5-7 ottobre 1974, Cassa di Risparmio di Pistoia, Pescia, 1976, pp. 445-467.
- Peter H. (1968), “Ferrovia e ferroviario”, in *Lingua Nostra*, XXIX, pp. 70-76.
- Petrini E. (1976), “Collodi com'era”, in *Studi Collodiani*. Atti del I Convegno Internazionale (Pescia 1974), Cassa di Risparmio di Pistoia e Pescia, Pescia, pp. 475-490.
- Petrocchi P. (1887), *Grammatica della lingua italiana*, Treves, Milano.
- Picchiorti E. (2008), *La lingua dei romanzi di Antonio Bresciani*, Aracne, Roma.
- Pistelli E. (1927), *Eroi, uomini e ragazzi*, Sansoni, Firenze.
- Pizzoli L. (1998), “Sul contributo di Pinocchio alla fraseologia italiana”, in *Studi linguistici italiani*, XXIV, pp. 167-209.
- Poggi Salani T. (1983), “Italiano a Milano a fine Ottocento: a proposito del volumetto delle sorelle Errera”, in *Studi di lingua e letteratura lombarda offerti a Maurizio Vitale*, 2 voll., Giardini, Pisa, vol. II, pp. 925-998.
- Poggi Salani T. (1990), “Paragrafi di una grammatica dei *Promessi Sposi*”, in *Studi di Grammatica italiana*, XIV, pp. 395-413.
- Poggi Salani T. (2002-2004), “La Toscana”, in Francesco Bruni (a cura di), *L'italiano nelle Regioni*, 2 voll.: I: *Lingua nazionale e identità regionali*, pp. 402-61; II: *Testi e documenti*, pp. 419-69, UTET, Torino.
- Polimeni G. (2011), *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Pp. = Petrocchi P. (1887-1891), *NovoDizionario Universale della lingua italiana*, 2 voll., Treves, Milano.
- Prada M. (2012-13), “Le avventure di una lingua: il viaggio alla scoperta dell'italiano nella *Grammatica di Giannettino*”, in *Studi di Grammatica Italiana*, XXXI-XXXII, pp. 245-353.
- Prada M. (2015-16), “La «modesta ed appropriata coltura dell'ingegno»: itinerari della formazione grammaticale e linguistica nelle scuole reggimentali nella seconda metà dell'Ottocento”, in *Studi di Grammatica italiana*, XXXIV, pp. 185-230.
- Prada M. (2017), “La grammaticografia preunitaria per la scuola elementare in un testo dalla tradizione bipartita: l'*Introduzione alla grammatica italiana* di Giovanni Gherardini”, in Prada M., Sergio G. (a cura di), *Italiani di Milano. Studi in onore di Silvia Morgana*, Ledizioni, Milano, pp. 381-416.
- Quattrin R. (2010-11), *Gli scritti linguistici manzoniani: analisi fonomorfologica e sintattica*, tesi di dottorato (a.a. 2010/2011), Università degli Studi di Milano, tutor G. Cartago Scattaglia.
- Rajberti G. (1857), *Il viaggio di un ignorante: ossia Ricetta per gli ipocondriaci*, Bernardoni, Milano.

- Rezasco G. (1881), *Dizionario del linguaggio italiano storico e amministrativo*, Le Monnier, Firenze.
- Richter D. (2002), *Pinocchio o il romanzo d'infanzia*, Edizioni di storia e letteratura, Roma.
- RF. = Rigutini G., Fanfani P. (1891), *Vocabolario italiano della lingua parlata*, Barbèra, Firenze.
- Rigutini G. (1886), *I neologismi buoni e cattivi più frequenti nell'uso odierno*, Verdesi, Roma.
- Romani F. (1907), *Toscanismi*, Bemporad, Firenze.
- Rondoni G. (1914), *I giornali umoristici fiorentini del triennio glorioso (1859-61)*, Sansoni, Firenze.
- Salviati C. I. (a c. di) (2007), *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, Giunti, Firenze.
- Santoni Rugiu A. (1981), *Orientamenti culturali, strumenti didattici, insegnanti e insegnamenti*, in Antonio Santoni Rugiu et alii, *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, De Donato, Bari, pp. 9-23.
- Savini A. (2002), *Scriver lettere come si parla: sondaggio sulla lingua dell'epistolario manzoniano (1803-1873)*, Centro nazionale studi manzoniani, Milano.
- Scavuzzo C. (1988), *Studi sulla lingua dei quotidiani messinesi di fine Ottocento*, Olschki, Firenze.
- Schweickard W. (2009), *Deonomasticon Italicum. Dizionario storico dei derivati da nomi geografici e da nomi di persona*, 4 voll., Niemeyer, Tübingen, III [M-Q].
- Sergio G. (2010), *Parole di moda. Il «Corriere delle dame» e il lessico della moda nell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Serianni L. (1981), *Norma dei puristi e lingua d'uso nell'Ottocento nella testimonianza del lessicografo romano Tommaso Azzocchi*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Serianni L. (1986), "Le varianti fonomorfolgiche dei Promessi sposi 1840 nel quadro dell'italiano ottocentesco", in *Studi linguistici italiani*, 12, pp. 1-63.
- Serianni L., Castelveccchi A. (1991), *Grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Signorini T. (1893), *Caricaturisti e caricaturati al Caffè Michelangelo*, Civelli, Firenze.
- TB = Tommaseo N., Bellini B. (1861-79), *Dizionario della lingua italiana*, 8 voll., dalla Società l'Unione Tipografica editrice, Torino [si è consultata l'edizione digitale: *Iid., Il Tommaseo*, Zanichelli, Bologna, 2004].
- Tempesti F. (1972), "Chi era Collodi", in C. Collodi, *Pinocchio*, Feltrinelli, Milano, pp. 7-49.
- Tempesti F. (a cura di) (1994), *Scrittura dell'uso ai tempi di Collodi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Tommaseo N. (1855), *Antonio Rosmini*, Tipografia subalpina, Torino.
- Ugolini F. (1848), *Vocabolario di parole e modi errati che sono comunemente in uso [...]*, Rondini, Urbino.
- Ugolini F. (1848), *Nuovo vocabolario di parole e modo errati che sono comunemente in uso*, Vecchi, Trani.
- VFC = Vocabolario del Fiorentino Contemporaneo:
<http://www.vocabolariofiorentino.it>; se ne è consultata anche la versione a stampa: *Parole di Firenze dal Vocabolario del Fiorentino Contemporaneo*, a c. di T. Poggi Salani et aliae, Accademia della Crusca, Firenze, 2012.
- Viani P. (1858), *Dizionario di pretesi francesismi e di pretese voci e forme erronee della lingua italiana*, 2 voll., Le Monnier, Firenze.
- Vitale M. (1986), *La lingua di Alessandro Manzoni*, Cisalpino, Milano.

- Vitale M. (1999), *Sul fiume reale: tradizione e modernità nella lingua del Mulino del Po di Riccardo Bacchelli*, La Nuova Italia, Firenze.
- Vitale M. (2000), “Le correzioni linguistiche alle tragedie manzoniane”, in *Studi di letteratura italiana in onore di Francesco Mattesini*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 127-40.
- Volpicelli L. (1981), *Bibliografia collodiana (1883-1980)*, Quaderni della Fondazione Nazionale Carlo Collodi, Pescia.
- Zolli P. (1974), *I dizionari di neologismi e barbarismi del XIX secolo*, in *Id., Saggi sulla lingua italiana dell'Ottocento*, Pacini, Pisa.
- Zolli P. (1985), *Il linguaggio giuridico e amministrativo*, in *Lingua degli studi e lingua di popolo nella Toscana napoleonica*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Zolli P. (1986), *Le parole dialettali*, Rizzoli, Milano.

LUCE ED OMBRA NEL “NOTTURNO”

*Annarita Miglietta*¹

Il *Notturmo*, scritto nel 1916, ma pubblicato nel 1921, «libro di spasimo e di rassegnazione, d'orgoglio e di umiltà», così come l'aveva definito Ugo Ojetti, è un diario in cartigli, che sin dalla sua prima uscita, perché considerato proprio del secondo periodo della produzione artistica del poeta, quella allusiva, meditativa, ripiegata su se stessa, in contrapposizione al primo celebrativo, impressionistico, superomistico, è stato oggetto di numerose critiche e ha fatto pronunciare in maniera discordante gli studiosi anche sulla possibilità di tracciare un confine netto tra le due fasi della produzione del Pescara. Solo per fare alcuni esempi, Giuseppe De Robertis (1958: 13) osservava che «ogni sforzo di cercare il secondo D'Annunzio nel primo è un vano sforzo». Pancrazi (1953: 215), invece, aveva ravvisato una dicotomia nella produzione dannunziana rilevando che «[g]li ultimi critici di Gabriele D'Annunzio si sono trovati press'a poco d'accordo nel distinguere nell'opera sua due grandi famiglie di prose. La prosa diurna, rivelata solare, che dalle prime Novelle e Romanzi, in un crescendo di luce, arriva alla “Epifania del fuoco” (1900); e una prosa esoterica, allusiva, che fu detta iniziarsi col “Forse che sì forse che no” (1910) e continuò in tutti i poetici libri di memorie che seguirono [...] Al centro di questa seconda grande famiglia, sta il *Notturmo*». Emilio Cecchi definì, in un articolo apparso il 24 giugno 1912 su *La Tribuna*, il *Notturmo* un'«*esplorazione d'ombra*, propria di un nuovo D'Annunzio, ormai distante dalle prime produzioni. Alfredo Schiaffini (1969) riconobbe una grande originalità nel secondo D'Annunzio, quello della seconda grande famiglia di prose, delle memorie notturne, segrete e sottolineò che il *Notturmo*, «la sua vetta», «è in pieno nello stile della cosiddetta «*esplorazioni d'ombra*», titolo d'impronta dannunziana con cui si qualifica anche tutta la prosa della famiglia» (Schiaffini, 1969: 98).

Benedetto Croce (1935) in *L'ultimo D'Annunzio*, invece, negando l'esistenza di una nuova stagione dannunziana, perché quella che viene indicata come nuova produzione presenta solo l'illusione di un cambiamento, in un ripetersi di *forme logore*, gettò le basi di una critica crociana che, rifiutando l'idea di una fase solare ed una notturna, propose un'interpretazione integrale e globale della produzione del Nostro, priva di ogni segno di sviluppo ed evoluzione.

Scopo della presente ricerca è quello di verificare, alla luce di queste differenti posizioni della critica, attenuate, come osserva Panaccione, dal riconoscimento nella produzione dannunziana, di «un filo conduttore unitario, anche se non organico, rappresentato dallo sperimentalismo» (Panaccione, 2008: 383), quale posto occupi il *Notturmo* all'interno dell'opera del Pescara, se effettivamente, come aveva osservato Pietro Gibellini (1995: XII), il «commentario delle tenebre» rappresenti un momento di passaggio nella prosa del Vate, di quel passaggio già iniziato nel 1906 con *Prose scelte* e

¹ Università del Salento.

raggiunto pienamente con il *Libro segreto* e che per lo stesso D'Annunzio era caratterizzato dalle «prose di ricerca» per distinguerle dalle precedenti «prose di romanzo» delle quali dovevano essere «ideale completamento».

In particolare, tralasciando lo studio di differenti tematiche, moduli stilistici, della sintassi franta di stampo vociano-rondista – che tuttavia, come sottolinea anche Ermanno Circeo (1975: 50), non è estranea ai «vecchi modi (un ritmo allargato, reso turgido da un linguaggio artificiale e ridondante) i quali si alternano ai nuovi, rompendo l'unità stilistica ed estetica della pagina» – degli sperimentalismi linguistici, dell'«impressionismo lirico che si vuole caratteristico di tutta l'opera in prosa di D'Annunzio e domina nel *Notturmo*» (Schiaffini, 1969: 103) – temi sui quali la critica letteraria si è ampiamente espressa – si partirà dall'analisi di alcune isotopie tematiche e figurative che appartengono ai campi semantici della visività e delle sensazioni, e attraverso l'analisi quantitativa, si verificherà l'eventuale loro specificità nel *Notturmo*, il loro peso, la loro caratterizzazione, in contrapposizione alla produzione «solare» di D'Annunzio ed in particolare a *Il Fuoco*, quale massima espressione del Vate «diurno». Si analizzeranno gli indici di frequenza, si farà ricorso allo studio delle concordanze² e, per verificare il peso dei singoli lessemi indagati (*vita, morte, luce, buio, occhio, occhi, corpo, odo, vedo, sento*) nelle due opere, *Il Fuoco* e il *Notturmo*, massimamente rappresentative del primo e del secondo D'Annunzio, verrà utilizzata la distanza del 'chi-quadrato', mentre il test del 'chi-quadro' servirà a stabilire se la scelta dei termini sia determinata dalla composizione dell'opera, solare o notturna. In altre parole, si cercherà di fare un'analisi quantitativa delle eventuali novità e peculiarità nel trattare alcuni temi e nel renderli linguisticamente specifici nei «due D'Annunzi», che alcuni critici hanno voluto ipotizzare, al fine di confrontare il dato matematico-statistico con quello qualitativo e verificarne gli eventuali punti di contatto e di contrasto.

1. LE ISOTOPIE NEL NOTTURNO

Partiamo dalla presupposizione di isotopia e scegliamo come isotopie *reggenti*, secondo la distinzione di Bertrand (2002: 129), quelle della *vita* e della *morte*, che attraverso un processo «a doppio senso» si alimentano, restituendo ed implementando significazione a quelle secondarie, due fra le altre più significative ai fini della presente analisi, quelle della *luce* e del *buio*. In particolare, quella del *buio* metafora della cecità del poeta che anela alla *luce*, metafora, a sua volta, di resurrezione, meta da perseguire, attraverso un percorso travagliato, incerto, che spinge il Vate a riflettere: «O madre, da che oscurità debbo io rinascere?»

Nel *Notturmo* l'autore, simulacro di sé, si racconta, ricorda, registra, nella stanza buia (sincretismo di spazio utopico e paratopico), durante i giorni della malattia, eventi che «appartengono ad altro momento della vita, sono vita trascorsa, esperienze di altre circostanze e di altri luoghi, visti di nuovo dalla forza visionaria del cieco, fra i colori che via via vanno mutando con il proseguire delle cure e del vanificarsi delle speranze di guarigione e il progressivo spegnersi delle luci colorate anche se dolorose entro l'occhio ferito, e privati di conseguenza di ogni incertezza, di ogni alone, di ogni problematicità, di ogni ambiguità, resi eternamente presenti, immediati, totalmente evidenti,

² Per le frequenze e le concordanze è stato utilizzato WordSmith Tools.

disperatamente attuali [...]» (Barberi Squarotti, 1987: 52). Infatti, tratto peculiare dell'intera opera è proprio quel continuo alternarsi del *qui ed ora* al *non qui* e al *non ora*, frutto dei ricordi che si susseguono in una vivida attualizzazione: la morte di Miraglia, quella degli altri suoi compagni, le avventure belliche per mare, le esperienze di guerra sul Carso, la figura della madre, fonte ispiratrice di parole «intense, schiette e sincere» (Circeo, 1975: 52). Nel tempo T_0 della narrazione, la prima analessi si alterna – in una narrazione mai lineare, frammentaria, altalenante – a tempi del ricordo, attraverso una scansione diaristica che diventa essa stessa macro-isotopia di un Programma narrativo tutto teso alla realizzazione della Resurrezione³, così invocata nei versi dell'Annotazione:

O liberazione, liberazione, t'invoco nella mia sera senza Espero, t'invoco
nella mia notte senza Orsa, t'invoco nel mio mattino senza Diana; e tu non
mi sciogli ancora.

I tre astri, simboli di luce, dei quali sono rispettivamente orfani la sera, la notte ed il mattino, sintetizzano la cupa atmosfera in cui è immerso chi anela a «riscagliarsi nella battaglia».

La scelta di queste isotopie è determinata dal fatto che, nonostante esse non siano le parole chiave⁴ del testo, sembrano tuttavia significative e determinanti per l'interpretazione del testo e risultano essere i nuclei fondanti della narrazione⁵, quasi indicati fin nelle prime righe dell'opera dallo stesso Poeta che, ripiegato su se stesso, intento ad affidare ai cartigli le proprie memorie, costretto nel suo letto d'ospedale, scrive nell'«oscurità» della stanza «muta d'ogni luce» imparando come egli stesso dice «un'arte nuova. Quando la dura sentenza del medico mi rovesciò nel buio, m'assegnò nel buio lo stretto spazio che il mio corpo occuperà nella sepoltura».

Proviamo ora ad analizzare le isotopie della *vita* e della *morte*. Per queste registriamo rispettivamente: 80 e 66 occorrenze. Sembrerebbe quindi da una lettura del dato grezzo che ci troviamo di fronte ad un'opera in cui, con uno scarto di 14 occorrenze, sia il concetto di vita a prevalere su quello della morte. Ma in realtà, da un'analisi delle concordanze, si rileva come, invece, quella *vita* debba essere assimilata al suo contrario, a quello di *non morte*. Infatti, d'Annunzio contempla «la bellezza e la bruttezza della vita», e la morte che è come la vita «[c]osì la sua morte e la mia vita sono una medesima cosa» e la vita è destinata ad essere distrutta «[i]l nuovo silenzio della folla è come un vortice

³ Come osserva anche Cecchi, nel *Notturmo* «la malattia screpola e frange il funebre cristallo nel quale l'essere s'era rappreso; e prepara le resurrezioni» (Cecchi 1921).

⁴ Le parole chiave infatti sono, per esempio, quelle relative alle sensazioni del poeta, ripiegato su se stesso: se escludiamo le percentuali di occorrenze delle parole vuote quali il pronome personale *mi* (con 759 occorrenze) ed i possessivi (*mio* 408 e *mia* 344), i numeri più alti si registrano per i verbi: *sono* (253, di cui 107 sono alla I persona singolare, si riferiscono al poeta: in particolare, più della metà, ossia 58 sono copule di predicati nominali che ritraggono D'Annunzio nel suo stato di sofferenza. Solo per fare alcuni esempi: *sono pieno di gridi, sono spianato nel letto, sono solo, sono vuoto di tutto fuorché del terrore, sono talvolta il cadavere, sono avvelenato da questo legno del sepolcro, sono fisso con due chiodi nelle ascelle e due nei piedi, sono così angosciato e taciturno, sono opaco, sono un convalescente in pericolo*); *vedo* (90), *sento* (82) e *odo* (56),

⁵ Come osservava Greimas per l'analisi condotta sull'opera di Bernanos, anche in questo caso, la scelta dei lessemi *vita/morte* non dipende solo dalla loro frequenza d'uso nel testo, ma anche dall'ingenua domanda: quale significato e quale senso *vita* e *morte* assumono per D'Annunzio? Insomma, «[l]a dimensione della manifestazione, cui si rivolge la descrizione, è di ordine noologico, e la scelta dell'isotopia, concepita come categoria binaria *vita/morte*, fa parte dell'ipotesi ingenua iniziale insieme con la ridondanza» (Greimas, 1968: 272).

che m'attira e m'aggira, è come un gorgo che sugge e distrugge la mia vita». E ancora, «[l]a città v'è rimasta dentro senza vita, senza respiro, esanime.»; e «[l]a vita s'aggruma, s'accaglia come il sangue che non scorre più. È un orribile peso.»; «[o]gni moto della vita interna è abolito», la vita è terribile, si arresta, perde colore e nella descrizione di sé, il poeta contemplando la morte, si descrive: «[g]li occhi sono aperti come le corolle alla prima ora della luce; e le mani conserte sembrano già partecipare della vita eterna». La vita fa paura, si sperde, e solo poche volte il poeta riconosce che è calda, bella, inebriante, promettitrice, insomma, potremmo dire che solo in rare occasioni il segno *vita* accoglie semi di senso positivo: «è calda come la vita, è bella come la vita, inebriante, promettitrice».

E la *morte*? Può essere anche il suo contrario, non vita: «[e]lla sapeva la morte essere una vittoria», e «[h]o nelle ossa un freddo orribile. Toccare la morte, imprimersi nella morte, avendo un cuore vivo!» E merita contemplazione: «[o]ggi contemplo la morte vestita di non so che celeste» e «[c]'è una morte bella e c'è una morte ancor più bella». Finché nelle *Annotazioni* si legge che «[c]osì la morte non era più un passaggio oscuro tra due luci, ma era la congiunzione chiara di due luci.»

Quindi possiamo osservare con Greimas (lo aveva fatto per Bernanos – e forse non è un caso che lo scrittore francese fosse contemporaneo di D'Annunzio) che «le nozioni di *vita* e di *morte* vanno interpretate, in linea generale, non come due funzioni, ma come due esseri deittici che si compenetrano: l'uomo può essere morto nella vita e vivo nella morte. In altri termini, l'esistenza umana è fatta di *vita* e di *morte*, che sono due termini contraddittori e complementari del suo essere noologico» (Greimas, 1968: 272). Nel *Notturmo* D'Annunzio esprime appieno e suggella con estrema consapevolezza la complementarità delle due condizioni vivo-morto, e lo fa bene nella Seconda Offerta:

«[e] nello scheletro è come una coagulazione improvvisa della vita».

D'Annunzio ha piena coscienza di essere vettore di morte: porto la morte, dice, e cerca, inoltre, di risolvere i contrari negli ossimorici periodi della Terza Offerta:

1. Morrai vivendo.
2. Muoio vivendo.

Passiamo ora ad esaminare le isotopie secondarie: ad esempio il termine *buio* occorre 30 volte, mentre *luce* registra una frequenza pari a 50. Come si può osservare la luce non è mai splendente, è sempre un guizzo di luce; il poeta invoca un poco di luce, che è crepuscolare, violetta, lugubre, modesta, fioca, mite, insomma è una non luce, il contrario di buio. Come si può leggere fin dalle prime righe dell'opera: «[l]a stanza è muta d'ogni luce. Scrivo nell'oscurità», ed ancora:

1. I grandi sprazzi di luce si succedono con una rapidità spasmosa [...].
2. La luce grigia e fredda su la mensa, sui fiori.
3. V'era lungo le mura un tepore sensibile, che il guizzo di luce misteriosamente commoveva ogni volta, tra pausa e pausa.
4. Non posso più respirare. Datemi un poco di luce. Aprite le finestre.
5. E concesso al mio occhio sinistro di vedere un poco di luce.

6. Il sole è tramontato. Anche la luce crepuscolare s'è affievolita.
7. L'ufficiale di rotta [...] è intentissimo a misurare, a calcolare [...] nella luce violetta della lampadina coperchiata.
8. Vedo illividito dalla luce lùgubre il mio fratello della mia medesima età.
9. Ora che il mio occhio sinistro può vedere un poco di luce, un'angoscia inquieta mi assale [...].
10. Bevo l'ultima luce con l'ansia d'un moribondo.
11. Ci stringemmo ancor più e ci agghiacciammo insieme, sotto quel cielo di carrozza cupo, in quella luce fioca della rosta.
12. È verso sera. La luce si fa mite.
13. Nei mesi di maggio e di giugno dell'anno 1916 mia figlia Renata lavorò a interpretare gran parte delle liste, mentre in una luce modesta io scrivevo la Licenza aggiunta alla Leda senza cigno [...].

mentre il buio è profondo, spaventoso, denso e fa un tutt'uno con il poeta, tanto che ne indica il possesso, come se fosse prolungamento della propria esistenza. Ed il buio del poeta si oppone al buio dell'altro: «esattamente collocato nel mio buio com'egli nel suo.» E più avanti «Anch'ella è nel suo buio.» Le concordanze:

1. Quando la dura sentenza del medico mi rovesciò nel buio, m'assegnò nel buio lo stretto spazio che il mio corpo occuperà nel sepolcro, [...].
2. Tutto è buio. Sono in fondo a un ipogeo.
3. Io sono vivo, ma esattamente collocato nel mio buio com'egli nel suo.
4. La triste bottega s'era spenta. Il destino aveva scambiato i dadi nel buio.
5. La mia continua sete fiuta l'odore umido che subito impregna il mio buio. Il cuore mi batte.
6. Poi sole esistono le quattro colonne del mio letto che credo di sentire nel buio come quattro aste d'una tenda quadrata nel deserto.
7. Qualcuno è per venire nel buio, senza parola.
8. [...] prima di coricarmi e di lasciarmi inchiodare in questo buio travagliato dalla fiamma inferna.
9. E mia madre, che s'appiglia alle mie ossa, si rivoltola nel mio buio, si rifà carne della mia carne, peso del mio calvario.
10. Aprite le finestre. Levatemi da questo buio spaventoso, dove non ho mai pace.
11. Il mio buio è scosso da tonfi sordi. Il cuore pulsa contro la nuca dolorosa.
12. La parola che scrivo nel buio, ecco, perde la sua lettera e il suo senso.
13. Mia madre non sa, non comprende. Anch'ella è nel suo buio.

Una narrazione, insomma un «commentario delle tènebre» come egli stesso lo definisce nelle *Annotazioni*, intimo, ripiegato su se stesso, che progredisce grazie ad una forte presenza dell'io soggetto, dell'enunciato e dell'enunciazione, che diventa misura percettiva del presente e degli avvenimenti del passato, soggetto timido, ma anche attore del fare, pragmatico nel passato, in un fluire di eventi calati in spazi nei quali le isotopie della visibilità sono sbilanciate verso i due contraddittori: non buio, non luce. Infatti, oltre alla luce fioca, spenta, troviamo nel *Notturmo* ricorrenti espressioni riferite al crepuscolo, al chiarore e a colori spenti, cupi, scuri che sono la negazione della luce, ma non è neppure buio assoluto.

Le isotopie tematiche, astratte, quali *buio*, *morte*, della struttura profonda della narrazione trovano una loro concretezza nelle isotopie figurative della struttura superficiale, nel livello espressivo della narritività⁶, rispettivamente:

- a) nella cecità del poeta: l'occhio destro *ferito*, *leso*, con le sue 54 occorrenze, è, infatti, una delle parole chiave del testo;
- b) nei cadaveri dei compagni, primo fra tutti Miraglia, la cui descrizione occupa tutta la Prima Offerta;
- c) nella rappresentazione del proprio corpo, nella sua fisicità più cruda, sofferente, nella rappresentazione della carne *povera*, *stanca*, *maciullata*, *mortale*, *disfatta*.

Partiamo da *occhio*. Delle sue 54 occorrenze, 36, ossia più della metà, sono precedute dal possessivo *mio*.

Uno dei protagonisti principali della narrazione è l'occhio che si carica di senso attraverso un'aggettivazione ricca – l'occhio è *ferito*, *piagato*, *bendato*, *perduto*, *malato*, *leso*, *cieco*, *vestito a lutto*, *spento*, *triste* – e ben può riferirsi all'intero stato di sofferenza, di prostrazione del poeta-vate. Ed è proprio grazie alla cecità che il Vate sembra ricevere amplificate le percezioni, le sensazioni, affidandole alla parola.

Altra parola chiave del testo che diventa misura delle sensazioni, delle percezioni dell'eroe sconfitto è *corpo*, che potremmo definire lessicalizzazione delle passioni del poeta, della sua insofferenza verso i limiti imposti dalla sua condizione. Le frequenze di *corpo* sono pari a 78 e per ben 25 volte, così come è stato osservato per *occhio*, il termine è preceduto dal possessivo *mio*. Alcuni esempi:

1. Il mio corpo è diafano.
2. Il mio corpo vivo è contorto e trafitto in vario modo, con lentezza o con violenza, secondo gli accenti.
3. È la sola parte lievemente luminosa del mio corpo insonne, di sopra la benda.
4. Tutto il mio corpo sembra aerarsi.
5. Rivolgo la mia attenzione al mio corpo giacente.
6. Il lenzuolo aderisce al mio corpo come quello che involge l'annegato stillante di sale [...].
7. Ora il mio corpo è in una cassa, disteso e costretto.

⁶ Cfr. A.J. Greimas, J. Courtés, 2007, s. v.; Bertrand, 2002: 120.

8. Ella ne faceva una stoa, lunga come il mio corpo, perché io vi giacessi supino.
9. Mentre il mio corpo è lavato e profumato a parte a parte da mani pietose, come quello dei morti, mi prende un lieve sopore.
10. Sento l'immobilità del mio corpo. Le ginocchia mi dolgono e non posso muovermi.

Ma il corpo del poeta è anche scheletro, carne, cadavere tanto che un dubbio porta il Pescara a chiedersi:

Qualcosa del cadavere è in me?

La sua fisicità è passione essa stessa, nell'accezione latina del termine: sofferenza, espressa ancora una volta attraverso una ricca predicazione che accompagna ad esempio la *carne*:

1. Poi sole esistono le mie ossa, solo esiste il mio scheletro fasciato di carne.
2. Ma un istinto balzante della mia carne stanca imita la rondine veloce.
3. La sua povera carne è la mia povera carne.
4. Ho sognato che ripiegavo la mia carne come un mantello senza colore.
5. Ed ecco, sotto la minaccia, la città tutta quanta rivive meravigliosamente nella mia carne, nelle mie ossa, in ognuna delle mie vene.
6. [...] tremito invincibile della carne, e la volontà armata contro la morte.
7. Il cratere affocato mi rappresentava il mito dell'Eterna Madre che temprava nel fuoco ruggente la carne mortale.
8. Questa carne stracca non è tenuta insieme dalla carcassa ma dall'ira.

Potremmo dire, in generale, che la categoria timica si ferma a livello di struttura semio-narrativa di superficie, non viene assiologizzata, non dà luogo a ruoli patemici. Infatti, a differenza di quanto viene osservato da Stefano Traini⁷ per cui «la dimensione patemica [diventa] la componente fondamentale di ogni tipo di discorso, nel senso che precede logicamente la costituzione dei discorsi», nel *Notturmo* la disforia è affidata alla grammatica: anche la sola potenza degli aggettivi determina nel contenuto semantico le profonde spinte emotive.

Ci troviamo di fronte allo stadio che Fontanille (2001) nella sua analisi del percorso canonico delle emozioni definisce appunto *emozione*. Ma mentre per Fontanille «sussulto, trasporto, fremito, tremore, convulsione, sobbalzo, turbamento e così via [...] manifestano, grazie a una reazione somatica vissuta dal soggetto e osservabile dall'esterno, la conseguenza timica della trasformazione passionale e più in particolare il carattere sopportabile o insopportabile, atteso o inatteso di tale conseguenza per il corpo del soggetto» (Fontanille, 2001: 259), qui è lo stesso corpo, descritto con un'ipotiposi

⁷ Traini, s.d.: 76.

particolarmente vivace, ricca di un'aggettivazione emotiva – complice anche una sintassi franta da un uso ipertrofico del punto – che veicola il turbamento, l'insofferenza del narratore, che poche volte, tuttavia, si abbandona, attraverso termini della semantica delle passioni, ad esplicitare i propri altalenanti, contrastanti e complicati stati d'animo:

1. La vita mi faceva paura come se mi incalzasse con l'accoratoio nel pugno.
2. Non ho mai avuto paura di soffrire.
3. E mi ricordo che avevo paura di respirare davanti alla reliquia.
4. D'improvviso, ho paura.
5. E la paura non cessava di serrarmi la gola.
6. Ho paura del mio grido folle.
7. Ho paura di vedere lassù le mie sorelle col capo velato.
8. E il cuore mi batte nel timore che un rintocco interrompa questa tacita musica.
9. Sono giovine ancóra; e non temo il deserto.

2. LE ISOTOPIE SPAZIALI

Il senso d'isolamento, di disagio del narratore si riflette in quello della stanza. Ci troviamo di fronte ad un continuo ricorrere di iconicità che rinviano, anticipandole, alle isotopie tematiche.

Passiamo ora ad analizzare proprio la spazialità dell'opera: la stanza partecipa e si fonde con la condizione del poeta. Solo nella *Prima Offerta* la stanza è quella mortuaria: su 23 occorrenze, infatti, 15 si riferiscono alla stanza in cui è stato allestito il letto di Miraglia. La stanza è descritta con poche, rapide pennellate, attraverso una sintassi nominale che diventa ipertrofica dopo la messa in rilievo, tra due punti fermi, del verbo di movimento: *entro*⁸.

Mi perdo nei corridoi e
nelle scale. Ritrovo la stanza mortuaria.
Entro.
L'afa dei fiori e della cera.
La coltre nera, immutata. La forma del cadavere, immutata.
I due marinai di guardia.
Il romore del giorno, di fuori. Le trombe, le campane,
il risveglio della città, il ricominciamento inevitabile.

⁸ E altri esempi di *Entro*, enfatizzato con la messa in rilievo tra due punti fermi – quasi a voler fermare il lettore per prepararlo alla fruizione di una nuova scena – ricorrono sempre nella *Prima Offerta*: «Entro. Sopra un lettuccio a ruote è disteso il cadavere. La testa fasciata. La bocca serrata. L'occhio destro offeso, livido.»; «Entro. La stanza è bianca. Il letto è bianco. Una lampada elettrica è accesa sopra il letto. Non oso spegnerla, se bene sia accecante.»

Nella *Seconda Offerta* la spazialità coincide con la sofferenza della semi-vita e dell'isolamento del narratore. Le ripetizioni delle strutture sintattiche rinforzano e dilatano l'analogia:

Sole le quattro pareti della mia stanza esistono, e intorno è il vuoto senza fine.
Poi sole esistono le quattro colonne del mio letto che credo di sentire nel buio come quattro aste d'una tenda quadrata nel deserto.

Anche nella *Terza Offerta*, fatta eccezione per il ricordo delle stanze della casa di Pescara e quello della stanza di Parigi, l'ambientazione è quella della *piccola stanza, buia, piena di crepuscolo*, è quasi una *bara, muta d'ogni luce*.

Alla finitezza della stanza fa da contraltare l'infinito del fuori, al di là della finestra, che rappresenta il limite invalicabile:

Prego che la
finestra sia aperta, che l'aria
fresca entri.
Sento l'aria entrare nella mia
bocca come un'acqua viva.
Mi tendo fino all'estremità
dell'orizzonte dove l'aria deve
essere già rischiarata dall'alba,
per prenderne un sorso.
D'un tratto ho un corpo
immenso.
La mia oscurità non è
limitata dall'oscurità ma è tutto il
buio.
Le quattro assi sono cadute.

Il corpo immenso e l'oscurità coincidono, il buio s'identifica con il poeta, finché le quattro assi del letto non cadono. La sensazione d'infinito dura poco: con la chiusura della finestra il poeta ricade, precipita nella sua misera condizione:

Allora perdo la mia
immensità. Ridivento un corpo
nero fra quattro assi.
Non ho i confini della notte
ma quelli della mia miseria.

La finestra costituisce l'unico mezzo per fuggire dal letto-sepolcro della stanza buia per «bere», come rende bene con una sinestesia il poeta, la luce: «[è] l'ora dell'oscurazione per tutta la città, e io supplico di non chiudere la finestra. Bevo l'ultima luce con l'ansia d'un moribondo»; la tensione tra la luce e la morte è risolta dallo stato d'ansia. L'anelito a risorgere dalla prostrazione è soddisfatto solo dall'apertura della finestra.

3. LE ISOTOPIE TEMPORALI

Se volessimo tracciare un'isotopia temporale, potremmo considerare il numero delle frequenze di *odo* e *sento, vedo*⁹: la narrazione è al presente, ma non solo, perché il poeta, attraverso le sue sensazioni, ricorda come se fossero realtà presenti le percezioni e le emozioni del passato. Come osserva Barberi Squarotti (1987: 16), infatti: «[i]l passato, [...], non è passato, ma viene totalmente rivissuto, nei particolari che soltanto ora, per la migliore forza rivelativa della visione, possono essere colti interamente, spietatamente, l'uno dopo l'altro, in quella nudità che si traduce, [anche] nella brevità dei periodi, formati per lo più da una sola proposizione, spesso dal solo verbo, oppure semplicemente nominali [.....]». Così le impressioni del presente sono giustapposte a quelle del passato con una vividezza ed un'intensità inusitate. In particolare, sembra che il poeta si affidi ai due verbi: *sento* per la realtà percepita, *odo* per il ricordo (14 occorrenze). Ad esempio, nella *Prima Offerta* si legge:

Non sento più il guanciaie, non sento più il letto.
Odo un rombo confuso, odo il fragore del volo, odo il crepitio del
combattimento .

Si osservi, inoltre, che *odo* è usato in forma negativa solo 6 volte e delle 56 occorrenze solo 16 volte non occorre immediatamente dopo il punto fermo. *Sento*, invece, occorre 82 volte per esprimere, soprattutto, sensazioni, impressioni e percezioni legate al tatto, all'olfatto, al gusto. Poche volte viene utilizzato per comunicare sensazioni uditive, per le quali viene preferito *udire*. Come *odo* anche *sento* occorre di solito dopo un punto fermo: solo 36 volte è all'interno della frase. Ed ancora, si contano solo sette forme negative: l'iperestesia, così, si alterna a pochi momenti di anestesia, dove il poeta immobile, isolato nella sua stanza, perde la sua spiccata sensibilità, non sente.

Anche la vista ha la sua parte nel sistema percettivo del *Notturmo*. Si contano 90 occorrenze di *vedo*. In particolare, come per udire e sentire, anche *vedere* campeggia dopo il punto fermo, tranne che in 36 frasi: di queste 16 sono concentrate nella Seconda Offerta. E anche qui le forme negative del verbo sono soltanto 8.

4. TRA ISOTOPIE ED ANALISI QUANTITATIVA

Se volessimo individuare costanti particolarmente rilevanti dell'opera, che è al centro della produzione notturna, in contrapposizione a quelle ravvisabili nella prosa solare che, come osserva Pancrazi (1953: 215), «in un crescendo di luce e di clangore arriva all'Epifania del fuoco» (1900)» dobbiamo calcolare le frequenze assolute delle isotopie analizzate¹⁰, tentando di leggere la loro distribuzione nei due testi dalla tabella di contingenza (tabella 1):

⁹ Non è stato considerato il verbo *essere* perché ai fini dell'analisi del testo in chiave meditativa, sensitiva, percettiva, non è sembrato rilevante quanto gli altri tre.

¹⁰ Per i verbi *vedere, sentire, udire*, sono state considerate le forme al passato remoto della terza persona singolare, per *Il Fuoco*, e le forme al presente della prima persona, per il *Notturmo*, perché riferite ai protagonisti, rispettivamente a Stelio ed al poeta stesso.

Tabella 1

	FUOCO	NOTTURNO	TOTALE
vita	193	73	266
morte	63	64	127
luce	57	41	98
buio	8	28	36
occhio	9	112	121
occhi	201	91	292
corpo	63	78	141
odo / udi	16	54	70
sento / senti	45	104	149
vedo / vide	53	90	143
Totale	708	735	1443

Per verificare tuttavia in termini statistici le eventuali differenze tra i due testi ci serviamo di semplici calcoli dell'Analisi delle Corrispondenze¹¹, partendo proprio dalle frequenze relative della tabella di contingenza (tabella 2):

Tabella 2.

	FUOCO	NOTTURNO	TOTALE
vita	0,273	0,099	0,184
morte	0,089	0,087	0,088
luce	0,081	0,056	0,068
buio	0,011	0,038	0,025
occhio	0,013	0,152	0,084
occhi	0,284	0,124	0,202
corpo	0,089	0,106	0,098
odo / udi	0,023	0,073	0,049
sento / senti	0,064	0,141	0,103
vedo / vide	0,075	0,122	0,099
Totale	1	1	1

Dagli indici riportati in tabella 2, *occhio* sembra essere, così come ci saremmo aspettati, la parola chiave del *Notturmo*, *occhi* quella de *Il Fuoco*. Nel *Notturmo* gli *occhi*, con frequenza relativa pari a 0,124, sembrano non avere lo stesso peso dell'*occhio destro*, *leso*, *perduto*, che diventa protagonista dell'opera, sineddoche del poeta Vate, che percepisce, *ode*, *sente* e *vede* proprio grazie ad esso, per quella iperestesia del cieco. Gli *occhi*, invece, solo poche volte, 35, sono quelli del poeta: *duri*, *selvaggi*, *stanchi*, *fissi*, *al cielo*, *bendati*, *che lacrimano*, *che*

¹¹ L'elaborazione dei dati è stata fatta in ambiente R.

bruciano. Le altre 58 occorrenze si riferiscono agli occhi della figlia, del timoniere, dei giovani tenenti di vascello, della dama del luogo dagli occhi di smalto, di Renata, di Cinerina, ecc. Inoltre, vale la pena osservare che, contrariamente a quanto avviene per *occhio*, il possessivo *miei* precede il termine *pivot* solo una volta: *il bianco che sembra ai miei occhi stanchi foglie di rose*.

Considerando come cardine *occhio*, vediamo che nel *Notturmo* esso risulta quasi equidistante da *buio e luce*. *Vita* prevale ne *Il Fuoco*; *morte*, invece, registra frequenze molto simili e basse sia ne *Il Fuoco* che nel *Notturmo*. Per *corpo* non si registrano indici significativamente differenti nelle due opere. Inoltre, vale la pena osservare che non solo sono molto simili i valori numerici, ma anche le connotazioni. Infatti, se il *corpo* nel *Notturmo* è *diafano, contorto, trafitto, giacente, inchiodato, sottomesso, immobile, disseccato*, non altrimenti risulta il *corpo* descritto ne *Il Fuoco*. Fatte le eccezioni nelle quali il *corpo* è ritratto come *agile e robusto, voluttuoso* spesso è rappresentato: *non più giovane, incurvato, impietrito, estinto, sfiorito, esanime, tramortito, infermiccio, disfiorato, appassito, immobile, semivivo*. Non vanno trascurate neppure le immagini del corpo-prigione: «sembra che la prigione del corpo sia rotta»; «nella carcere del suo corpo, giacente sotto il peso della donna disperata»; «il povero cuore giovanile nella prigione del vecchio corpo infermiccio allo spettacolo dell'amore e del desiderio».

Invece, se calcoliamo il valore delle isotopie all'interno dei singoli testi, vediamo che per il *Fuoco* risulta prevalente la *vita*, contro *buio*, che insieme a *occhio* ha una frequenza molto bassa. Per il *Notturmo*, invece, la *luce* ed il *buio* hanno frequenze relative molto prossime, con uno scarto inferiore al 2%. Tuttavia i numeri non devono stupirci se pensiamo alla connotazione della luce del *Notturmo*: *lieve, fioca*, mentre la luce nel *Fuoco* – tranne due casi in cui è connotata come timida: «penetra la timida luce dell'alba» e come sprazzo di luce: «tesauri che gli sprazzi di luce scoprivano» – è sempre al massimo del suo fulgore, rischiarata e vivifica. Solo per fare alcuni esempi: «un supremo giubilo di luce», «una veemente zona di luce», «nelle case piene di luce», «Una gran luce su l'acqua...», «intorno, per la diffusa luce, nessuna gli parve eguagliare», «insofferente della gran luce che accendeva il cielo», «deserto, pari all'infinita luce». E anche là dove le tenebre sembrerebbero avere la meglio, ecco che: «rischiarata d'insolita luce la tenebra della catastrofe».

Con questo, potremmo quasi definire l'opera – contrariamente a quello che aveva fatto Emilio Cecchi che aveva denominato il *Notturmo* «esplorazioni d'ombra», per differenziarlo dalle opere del D'Annunzio solare e vitale – un'esplorazione del contrario della luce, della non ombra. E questo viene confermato anche se proviamo a verificare quanto i singoli termini cooccorrono nella quantificazione della distanza 'chi-quadrato'¹² tra le due opere.

Calcoliamo la distanza di colonna dal profilo medio, sì da valutare quanto i valori dei singoli *items* nei due testi si discostano dai valori medi di colonna.

¹² La scelta del test è stata determinata dal fatto che, com'è noto, ci consente di stabilire se la differenza tra le percentuali è statisticamente significativa. Come osserva Misuraca «[r]ispetto alle altre metriche, la metrica del 'chi-quadrato' gode dell'importante proprietà della *equivalenza distributiva*, risultando invariante rispetto ai criteri di codifica o al modo di aggregare le entità in gruppi, a condizione che le unità aggregate siano omogenee. [...] Il vantaggio/svantaggio dell'utilizzo di tale metrica è strettamente connesso al fatto che le modalità meno frequenti, ponderate per il reciproco delle loro frequenze marginali sono ugualmente ben rappresentate.» (M. Misuraca, *Le basi della statistica testuale*, Dipartimento di Matematica e statistica, Università degli Studi di Napoli "Federico II". <http://studylibit.com/doc/5907374/le-basi-della-statistica-testuale-1>).

Dopo aver calcolato, quindi, i margini di riga e di colonna:

Margini di riga					
vita	morte	luce	buio	occhio	occhi
266	127	98	36	121	292
corpo	odo_udi	sento_senti	vedo_vide		
141	70	149	143		
Margini di colonna					
		<i>Fuoco</i>	<i>Notturmo</i>		
		708	735		

applichiamo la formula della distanza tra i profili di colonna:

$$d^2(col_1, col_2) = \sum \frac{(col.profile_1 - col.profile_2)^2}{average\ profile}$$

Otteniamo i valori riportati in tabella 3:

Tabella 3

vita	0,163
morte	0,000
luce	0,009
buio	0,029
occhio	0,233
occhi	0,127
corpo	0,003
odo / udi	0,053
sento / senti	0,059
vedo / vide	0,023
Totale	0,698

Come si può osservare, in generale, tra i due testi non esiste una distanza quadratica significativa. Il valore, pari a 0,698, è troppo basso per poter affermare che la distanza tra *Il Fuoco* e il *Notturmo* è rilevante. L'apporto maggiore al calcolo della distanza viene fornito dai termini *occhio*, *vita* e *occhi*. Infatti, se eliminassimo dalla tabella questi termini il valore della distanza del 'chi-quadrato' scenderebbe a 0,176. Perciò, le due opere possono considerarsi molto vicine, relativamente alla distribuzione dei dieci lessemi considerati.

Se poi volessimo confortare i nostri dati con un ulteriore test statistico, applichiamo il test del 'chi-quadro'. Assumiamo come ipotesi nulla la differenza tra *Il Fuoco* ed il *Notturmo*; fissiamo la verifica dell'ipotesi nulla, nei limiti della probabilità pari a 0,05, con 9 gradi di libertà.

Applicando la nota formula:
$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(O_j - E_j)^2}{E_j}$$

ai valori della tab. n. 1, relativa alle frequenze osservate e a quelli delle frequenze attese, nella tabella 4:

Tabella 4

	FUOCO	NOTTURNO
vita	130,51	135,48
morte	62,31	64,68
luce	48,08	49,91
buio	17,66	18,33
occhio	59,36	61,63
occhi	143,26	148,73
corpo	69,18	71,81
odo/udì	34,34	35,65
sento/sentì	73,1	75,89
vedo/vidè	70,16	72,83

otteniamo il valore ‘chi-quadrato’ uguale a 4,287 che ci consente di accettare l’ipotesi di partenza, per $p = 0,05$, per 9 gradi di libertà: c’è dunque accordo tra i dati osservati e l’ipotesi nulla. In altre parole, possiamo affermare che le differenze tra i due testi non sono significative, l’occorrenza dei singoli lessemi nelle due opere è dovuta al caso: non c’è dipendenza tra il singolo testo e i dieci lessemi.

5. CONCLUSIONI

Cesare Segre (2004: 6) aveva osservato che «D’Annunzio, pur così schiavo dell’estetismo e della retorica, della sua sensualità dilettesca e dell’esibizione di un Sé ipertrofico ma tutto costruito, giunge sino a una scrittura, quella «notturna», impressionistica, rarefatta, contesta di lievi tocchi, mormorii e luci improvvisate». Nella presente ricerca obiettivo era proprio quello di verificare, attraverso un’analisi quantitativa, quale posto occupi il *Notturmo* all’interno dell’opera dannunziana, ossia se effettivamente, il «commentario delle tenebre», appartenga alla fase produttiva notturna del Vate, ben distante e caratterizzata – come vuole una parte della critica – rispetto alla fase precedente, quella estetizzante, egocentrica, solare.

Dall’analisi delle isotopie di 10 *items* scelti quali rappresentanti delle tematiche trattate nel *Notturmo*, è emerso, attraverso un’analisi quantitativa, che, come osserva anche Gibellini (2011), ci troviamo di fronte a «rari momenti di *plein air* [che] rifuggono la pienezza della luce e cedono spazio agli interni, prediletti nelle ore notturne». Ma, come è attestato anche dall’analisi delle frequenze relative, non è il buio il protagonista indiscusso del *Notturmo*, il cui valore all’interno dell’opera è pari, come abbiamo visto, a

0,038, un numero molto basso e molto vicino a quello relativo al *buio* de *Il Fuoco*, pari a 0,011.

Il buio è solo una delle isotopie secondarie analizzate in seno alle due isotopie reggenti, quelle dell'esistenza: la *vita* e la *morte*. In particolare, a valutare i due testi, il *Notturmo* ed *Il Fuoco*, il lessema *morte* appare equamente distribuito, con indici pari rispettivamente a 0,089 e 0,087, mentre il termine *vita* registra indici con valori che si discostano in modo significativo: 0,273 per *Il Fuoco*, 0,099 per il *Notturmo*. Invece, lo scarto tra i valori delle frequenze relative di *luce* nelle due opere, solare e notturna, è davvero minimo: 0,081 vs 0,056. È *l'occhio*, tuttavia, l'attore principale del *Notturmo*: il valore della frequenza relativa del lessema è pari a 0,152. *Occhio*, invece, è ben poco frequente, ne *Il Fuoco*, dove si registra un numero più elevato di occorrenze del plurale *occhi*. La cecità del poeta, dunque, è fulcro della narrazione di una non-luce, non buio, insomma di quei contrari che danno il senso anche al fluire della memoria, delle sensazioni, rivissute in un presente assoluto, ma che non possono essere calate nella trasparenza della luce o nell'impenetrabilità del buio. I ricordi, le percezioni, le emozioni, sono realizzati attraverso i verbi di sensazione: *odo*, *vedo*, *sento*, che registrano, soprattutto gli ultimi due, un numero elevato di frequenze rispetto agli altri lessemi. I loro significati, tuttavia, risultano quasi mediati, filtrati, sfumati dalla benda dell'occhio destro, in un'aura crepuscolare, soffusa, mai forte, mai spessa.

Se è vero, come osserva ancora Cecchi (1968), che per ritrovare D'Annunzio «nella sua vera novità, bisogna cercarlo nella sua maggiore povertà e leggerezza», ossia proprio nel *Notturmo* – dove ricorre un vocabolario che non era mai stato così semplice, grazie anche ad un «ritmo ignudo» e ad un «tono minore», rispetto a quelli della prima stagione – da quanto emerso dai risultati delle analisi quantitative, possiamo sostenere che *i cartigli* non possono essere considerati frutto di un narrare dannunziano specifico di una fase notturna. Come nota Circeo, di D'Annunzio «non si può parlare [come] di uno scrittore totalmente diverso nelle prose «notturne» le quali, per essere oscillanti tra la vecchia e nuova poetica [...] sono estremamente dispersive e frammentarie e, pur prospettandoci a sprazzi l'altro D'Annunzio, non ci fanno dimenticare mai l'esteta e il superuomo, non raggiungono, quindi, in assoluto la compiutezza e l'unità delle autentiche opere di poesia» (Circeo, 1975: 51).

Inoltre, da un primo tentativo di analisi quantitativa del *Notturmo* si ravvedono nell'ultimo D'Annunzio soltanto forme di contenuti già sperimentati, rielaborati e ri-visti attraverso l'occhio ferito, bendato, ma, comunque, sempre attraverso l'occhio del Vate. Anche la distanza del 'chi-quadrato' sui profili di colonna ed il test del 'chi-quadro' hanno confermato, almeno per i lessemi considerati, l'affinità delle due opere. Dunque, se la forma cambia, è mutevole, contestuale, la sostanza rimane inossidabile: la luce intensa de *Il Fuoco* nel *Notturmo* sfuma gradualmente nel buio, che non è buio, non è tenebra, non è ombra. È non buio. Ma non è neanche luce.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barberi Squarotti G. (1987), “La tragicità notturna”, in *D’Annunzio notturno*, Atti dell’VIII Convegno di studi dannunziani (Pescara 8-10 ottobre 1986), Tipografia Giuseppe Fabiani, Pescara.
- Bertrand D. (2002), *Basi di semiotica letteraria*, ed. it. a cura di Marrone G., Perri A., Meltemi, Roma.
- Cecchi E. (1912), “«Contemplazione della Morte»”, in *La Tribuna*, 24 giugno.
- Cecchi E. (1968), “Il «Notturmo» e l’esplorazione d’ombra”, in Mariano E. (a cura di), *L’arte di Gabriele D’Annunzio*, Mondadori, Milano, pp. 237-244.
- Cecchi E. (1921) “«Notturmo»”, in *La Tribuna*, 24 novembre.
- Circeo E. (1975), *Il D’Annunzio “notturno” e la critica dannunziana di un settantennio*, Editrice Trimestre, Pescara.
- Croce B. (1935), “L’ultimo D’Annunzio”, in *La critica. Rivista di Letteratura, Storia e Filosofia*, 33, pp. 171-181.
- De Robertis G. (1958³), “D’Annunzio. Il «Libro segreto»”, in *Scrittori del Novecento*, Le Monnier, Firenze, pp. 9-14.
- Fontanille J. (2001), “Lo schema passionale canonico”, in Fabbri P., Marrone G. (a cura di), *Semiotica in nuce*, Meltemi, Roma, 2, pp. 250-263.
- Gibellini P. (a cura di) (1995), *Prose scelte (1906)*, Giunti, Firenze.
- Gibellini P. (2011³), *Introduzione*, in *Notturmo*, Garzanti, Milano, pp. V-XLIV.
- Greimas A. (1968), *Semantica strutturale*, Rizzoli, Milano.
- Greimas A., Courtés J. (2007), *Semiotica. Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*, trad. italiana a cura di Fabbri P., Bruno Mondadori, Milano [edizione orig. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette, Parigi 1979].
- Misuraca M. (s.d.), *Le basi della statistica testuale*, Dipartimento di Matematica e statistica, Università degli Studi di Napoli “Federico II”: <http://studylibit.com/doc/5907374/le-basi-della-statistica-testuale-1>
- Ojetti U. (1923), *Cose viste*, Fratelli Treves editori, Milano.
- Panaccione R. (2008), “Gabriele D’Annunzio: verso la negazione del romanzo nei labirinti della scrittura”, in *Studi Novecenteschi*, Fabrizio Serra Editore, Pisa-Roma, pp. 383-396.
- Pancrazi P. (1953), *Scrittori d’oggi*, Laterza, Bari, p. 215.
- Schiaffini A. (1969), *Mercanti, poeti. Un maestro*, Riccardo Ricciardi, Milano-Napoli.
- Segre C. (2004), *La letteratura italiana del Novecento*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Traini S. (s.d.) *Algirdas Julien Greimas: dalla semantica strutturale alla semiotica generativa*: <http://traini.comunite.it/Greimas.pdf>.

ESPERIENZE E MATERIALI

IL TESTO SEMPLIFICATO SEMPLIFICA LA VITA? BREVE INDAGINE SULL'EFFICACIA DEI TESTI AD ALTA LEGGIBILITÀ NELLA COMPrensIONE TESTUALE DEGLI STUDENTI STRANIERI

*Margherita Borghi*¹

1. INTRODUZIONE

«Credo che si possano formare abilità linguistiche di base anche a prescindere dalle discipline, ma che le competenze si sviluppino grazie all'applicazione delle abilità linguistiche in ambiti disciplinari e all'acquisizione di conoscenze significative e utilizzabili nella comprensione del mondo». Così interviene Ivo Mattozzi (2014: 381) nella riflessione su uno dei problemi maggiori che gli studenti stranieri nella scuola italiana si trovano ad affrontare: il rapporto tra le competenze linguistiche di base e le abilità legate alla lingua dello studio. La necessità di fornire gli strumenti adatti agli studenti che affrontano il difficile percorso di imparare l'italiano mentre devono imparare *in italiano* è, infatti, sempre più presente, e sempre meno può essere sottovalutata da tutti i protagonisti della scuola².

In questo lavoro si è tentato di indagare sul campo l'efficacia della teoria in merito a tale questione: partendo dalla nozione di “testo ad alta leggibilità” o “a difficoltà controllata”³, è stata sottoposta ad alcuni studenti stranieri la richiesta di leggere e comprendere diverse tipologie di testo disciplinare, da un testo disciplinare originale tratto da un manuale scolastico, a tre versioni semplificate e ad alta comprensibilità dello stesso testo. Il lavoro svolto si è dunque basato sulla proposta di una comprensione del testo agli stessi studenti, con vari livelli di competenza nella lingua italiana, articolata attraverso alcuni semplici esercizi.

I risultati hanno messo in luce la complessità della situazione degli studenti stranieri che frequentano la scuola italiana, molto più ampia di come la teoria possa ritrarla: già altri studi sono stati svolti in questo ambito, su campioni più nutriti e certamente in maniera più sistematica⁴, ma questa breve ricerca vuole ribadire la necessità reale di trovare strumenti integrativi e concreti per legare la teoria degli studi in didattica dell'italiano lingua seconda alla realtà viva e cangiante dei destinatari di questi stessi

¹ Università degli Studi di Milano. Master Promoitals.

² A questo proposito si vedano, ad esempio, Lavinio (2004), Ferreri (2005), Palermo, Troncarelli, Petrocelli (2010), La Grassa, Troncarelli (2014).

³ Riguardo a questo concetto si faccia riferimento, ad esempio, Gowin, Novak (1989), Merini (1991), Ellero (1999), Tassinari (2001), Cargnel (2002), Colombo (2002 e 2012) e GISCEL Lombardia (2014).

⁴ Sugli effetti della modificazione testuale sono stati condotti diversi esperimenti pratici: si vedano in particolare i contributi di Piazzotta (2003) e di Ferrari (2003).

strumenti; strumenti che, purtroppo, spesso, pur essendo elaborati attraverso studi e teorie importanti e approfonditi, restano ancora molto lontani dalle esigenze effettive degli apprendenti di italiano lingua seconda.

2. SCELTA ED ELABORAZIONE DEL TESTO

Per la comprensione del testo è stata scelta una pagina del secondo volume di *Geografia insieme*, libro di geografia per la scuola secondaria di primo grado edito da Il Capitello. Il testo scelto, dal titolo “*Come nacque l’Italia?*”, tratta, in breve, del delinearsi dello Stato italiano attuale a partire dal concetto di “confine” naturale e politico, passando per la modalità con cui la conformazione del territorio ha segnato la sua stessa storia e arrivando ad accennare ai numerosi avvenimenti e popoli che hanno caratterizzato la storia della penisola. Questo testo disciplinare, riportato al termine del lavoro, ha la caratteristica di unire alla lingua della geografia anche alcuni aspetti della lingua della storia, e per questo motivo è sembrato ottimale per lo scopo dell’indagine.

Dopo aver scelto il testo, per analizzarne la leggibilità, ne è stato calcolato tramite la piattaforma web Éulogos l’indice di Gulpease, tenendo ovviamente conto del pubblico ideale cui il libro di testo è rivolto (studenti di scuola secondaria di primo grado).

L’indice generale è risultato essere di 59, valore che applicato al livello di scolarizzazione di riferimento corrisponde a un testo di difficile leggibilità, come mostrato dalla Tabella 1, fornita da Éulogos contestualmente all’analisi:

Tabella 1.

Leggibilità rispetto al livello di scolarizzazione							
10 20 30 40 50 60 70 80 90							
59							
Elem.	Quasi incomprensibile			Molto difficile	Difficile	Facile	M f
Media	Quasi incomprensibile		Molto difficile	Difficile	Facile	Molto facile	
Sup.	Quasi inc.	Molto difficile	Difficile	Facile		Molto facile	

La leggibilità risulta chiaramente complicata da alcuni elementi tipici della lingua disciplinare presenti nel testo, anche se la lunghezza delle frasi e l’uso di alcuni termini più complessi dei loro sinonimi usati quotidianamente concorre ad aumentare le difficoltà di lettura.

Dal dettaglio dell’analisi emerge che 426 parole del testo appartengono al Vocabolario di Base (VdB), mentre 64 non ne fanno parte (si tratta quindi rispettivamente dell’87% e del 13% delle parole contenute nel testo). Delle 426 appartenenti al VdB, quasi il 90% (379 parole) fanno parte del lessico fondamentale, circa il 10% (44 parole) del lessico ad alto uso e meno dell’1% (3 parole) del lessico ad alta disponibilità.

La maggior parte delle parole non appartenenti al VdB sono date, toponimi e termini specifici della disciplina storico-geografica (ad esempio, “penisola”, “nord-est”, “impero”, ecc.), ma si trovano anche alcune parole forse gratuitamente complesse, come “invalidabile”.

Si sono a questo punto preparate tre versioni semplificate del testo originale⁵ (testo 1), riportate tutte al termine dell'analisi: un "testo elaborato" (testo 2), ossia praticamente coincidente con l'originale ma dotato di glosse esplicative; un "testo semplificato", con riformulazione delle frasi più complesse e scelta di soluzioni morfologiche più accessibili (testo 3); una versione del "testo semplificato con rielaborazione anche dei concetti" (testo 4).

Nel caso del *testo elaborato* si è lasciata invariata gran parte della struttura del testo originale, aggiungendo glosse esplicative per i passaggi e i termini di più difficile comprensione. Questo chiaramente ha comportato anche un certo aumento della lunghezza del testo. Si è quindi calcolato l'indice di Gulpease, per verificare la leggibilità: come illustrato nella Tabella 2, il valore ottenuto in questo caso è di 58, non di molto distante dal valore dell'indice calcolato sul testo originale.

Tabella 2.

Leggibilità rispetto al livello di scolarizzazione										
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	
						58				
Elem.	Quasi incomprensibile			Molto difficile		Difficile		Facile		M f
Media	Quasi incomprensibile		Molto difficile		Difficile		Facile		Molto facile	
Sup.	Quasi inc.	Molto difficile		Difficile		Facile		Molto facile		

Questo risultato è stato influenzato sicuramente dal fatto che le strutture del testo originale, per quanto corredate di spiegazioni nel tentativo di semplificarle, sono rimaste invariate e hanno quindi mantenuto la loro complessità.

Nel testo 590 parole (87% del totale) appartengono al VdB, mentre 88 (il restante 13%) ne sono escluse. Delle parole appartenenti al VdB 535 (più del 90%) rientrano nel lessico fondamentale, 50 (circa l'8%) in quello ad alto uso e le restanti 5 (meno dell'1%) nel lessico ad alta disponibilità. Anche in questo caso si trovano toponimi, date e termini specifici della disciplina che accrescono inevitabilmente il livello di difficoltà del testo, accanto alle parole, cui si è accennato anche riguardo al testo originale, che complicano la leggibilità pur disponendo di sinonimi più diffusi e conosciuti.

Lavorando al *testo semplificato*, si è poi cercato di alleggerire i costrutti sintattici e morfologici e di sostituire i termini più complessi con altri di comprensione più immediata: ad esempio, si sono sostituite le forme al passato remoto con forme al passato prossimo, si è limitata la quantità di subordinate sostituendole con coordinate o cercando di accorciare i periodi stessi, e, tra le altre, si è sostituita la parola "superando" a "varcando" o la frase "non è mai stato difficile superare le Alpi" alla frase "le Alpi non sono mai state una barriera invalicabile".

Anche in questo caso si è quindi calcolato l'indice di Gulpease, che è risultato essere di 61. Il testo, dunque, ha raggiunto un livello di leggibilità maggiore rispetto ai precedenti, risultando, come mostrato dalla Tabella 3, facile per studenti che frequentano la scuola secondaria di primo grado.

⁵ Indispensabile qui è stata la lettura del contributo di Bozzone Costa (2003).

Tabella 3.

Leggibilità rispetto al livello di scolarizzazione									
	10	20	30	40	50	60	70	80	90
					61				
Elem.	Quasi incomprensibile				Molto difficile		Difficile	Facile	M f
Media	Quasi incomprensibile		Molto difficile		Difficile	Facile		Molto facile	
Sup.	Quasi inc.	Molto difficile		Difficile	Facile		Molto facile		

Delle 531 parole che compongono il testo, 466 (all'incirca l'87%) appartengono al Vocabolario di Base e si suddividono tra lessico fondamentale, con il 92% dei termini, lessico di alto uso, con il 7%, e lessico ad alta disponibilità, con meno dell'1% dei termini. La difficoltà è stata ridotta grazie all'uso di frasi meno complesse, più brevi, come mostrato dal dettaglio dell'analisi di Éulogos, e dal tentativo di mantenere, tra i termini più complessi, solo quelli insostituibili, come i toponimi, le date e i periodi storici (es. "Medioevo").

Si è quindi preparato il *testo semplificato con rielaborazione concettuale*: in questo caso, le frasi e i concetti del testo 3 sono stati ulteriormente lavorati, modificando non solo la forma morfologica e lessicale del testo, ma anche quella sintattica e testuale, nel tentativo di dare ai contenuti un ordine più lineare e meno fuorviante per i lettori con difficoltà linguistiche e non.

Misurando l'indice di Gulpease, si è ottenuto un valore pari a 60, molto simile quindi rispetto al testo 3. In effetti, misurando quest'indice, che come si è detto valuta la leggibilità a partire dalla forma superficiale del testo e non dalla sua struttura profonda, la differenza con il testo semplificato non è risultata significativa, in quanto la morfologia e il lessico dei due testi sono molto simili. Ecco anche in questo caso la tabella riassuntiva (Tabella 4):

Tabella 4.

Leggibilità rispetto al livello di scolarizzazione									
	10	20	30	40	50	60	70	80	90
					60				
Elem.	Quasi incomprensibile				Molto difficile		Difficile	Facile	M f
Media	Quasi incomprensibile		Molto difficile		Difficile	Facile		Molto facile	
Sup.	Quasi inc.	Molto difficile		Difficile	Facile		Molto facile		

Il testo è composto da 513 parole: di queste, 451 (l'88% circa) appartengono al VdB, e a loro volta queste ultime si suddividono per circa l'81%, il 6% e meno dell'1% rispettivamente tra lessico fondamentale (413 parole), ad alto uso (32 parole), e ad alta disponibilità (3 parole).

La caratteristica principale che distingue questo testo dagli altri è la difficoltà delle frasi che, dall'analisi di Éulogos, risulta più omogenea tra una frase e l'altra (nei testi precedenti le frasi variano molto tra loro per difficoltà, soprattutto a causa della loro lunghezza).

Terminato il lavoro strettamente rivolto al testo, sono stati preparati alcuni esercizi di comprensione da allegare a ciascuna versione del brano ottenuta, riportati qui al termine

del lavoro. Si è pensato di costruire un esercizio di comprensione generale del testo strutturato con quesiti a risposta chiusa e con scelta binaria (vero/falso), seguito da un esercizio di abbinamento lessicale (termine e sua definizione, riportata nel testo o inferibile dal testo stesso) e da cinque domande a risposta aperta. Nel caso di quest'ultimo esercizio, più complesso dal punto di vista della produzione scritta, si è cercato di formulare tre domande alle quali si potesse rispondere anche riportando le esatte parole del testo (domande 2, 3 e 4), mentre per rispondere alla prima e all'ultima domanda si richiede anche una minima rielaborazione concettuale, pensando qui anche ai livelli di competenza linguistica più alta di alcuni studenti.

3. GLI STUDENTI E IL CONTESTO SOCIALE

Come destinatari sono stati scelti 16 studenti frequentanti dal primo al terzo anno della scuola secondaria di secondo grado, di età compresa tra i 10 e i 15 anni, tutti con un livello di competenza linguistica valutato tra A2 e B2.

Alcuni di loro vivono in Italia dalla nascita, ma si sono accostati all'italiano solo con la frequenza della scuola dell'infanzia o primaria, in quanto la loro lingua madre è quella del paese di provenienza dei genitori, utilizzata in via esclusiva – o quasi – nelle relazioni familiari. Altri studenti, invece, sono nati all'estero, dove hanno imparato la lingua locale e dove spesso hanno frequentato regolarmente anche la scuola, e sono arrivati in Italia soltanto da uno o più anni.

Degli studenti, sei provengono dalla Cina e hanno il cinese come madrelingua, due dalla Macedonia e sono di madrelingua macedone, due provengono dal Pakistan e come lingua madre hanno il pakistano, due dal Marocco e uno dall'Egitto e sono tutti di madrelingua araba, uno proviene dal Senegal ed è di madrelingua senegalese, uno dallo Sri Lanka, con il cingalese come lingua madre, e uno dalle isole Mauritius, con madrelingua il mauriziano (anche se, provenendo la madre dallo Sri Lanka, fin dalla nascita parla e utilizza perfettamente anche il cingalese).

Sei di questi studenti non avevano mai frequentato un laboratorio di L2 precedentemente all'anno scolastico in corso, perché nati in Italia e/o cittadini italiani (in questo caso la frequenza al laboratorio non è prevista dalla scuola, anche se spesso il possesso della cittadinanza italiana non implica necessariamente una buona padronanza della lingua italiana) o provenienti da scuole in cui questo progetto non era stato attivato; gli altri dieci studenti, invece, frequentano il laboratorio già da uno o due anni, fin dall'arrivo in prima media o dall'inserimento a scuola a percorso già iniziato.

La scuola che questi studenti frequentano si situa in provincia di Milano, nella periferia nord-ovest della città metropolitana, in un contesto di forte presenza di migranti regolari e irregolari. Il quartiere è quindi ricco di famiglie provenienti da diverse parti del mondo; la scuola stessa conta tra i suoi alunni decine di etnie diverse. Il contesto sociale è piuttosto problematico, poiché nella stessa zona si concentrano anche molti fenomeni legati alla criminalità e al disagio sociale causati dalla diffusa condizione di povertà e indigenza in cui vivono i migranti.

Molti dei ragazzi che si inseriscono a scuola provengono da famiglie appena arrivate in Italia, o si sono appena ricongiunti con i genitori, trasferitisi in Italia già da alcuni anni. Spesso parlano unicamente la loro lingua materna, sia in famiglia che fuori casa, in quanto i diversi gruppi etnici tendono a tessere relazioni sociali esclusivamente al loro

interno, per preservare le tradizioni delle loro origini e per assicurarsi un appoggio immediato in qualsiasi momento di bisogno. Questo fenomeno si riflette anche nell'ambiente più ristretto della scuola: studenti dello stesso gruppo etnico giocano e trascorrono i momenti destrutturati quasi soltanto tra loro, parlando la loro lingua e utilizzando questo espediente anche per escludere volutamente gli studenti italiani o che comunque non condividono la loro stessa etnia (questo come effetto dei fenomeni di marginalizzazione che spesso, purtroppo, gli italiani e gli stessi stranieri di diversa origine creano nei confronti degli altri abitanti stranieri del quartiere, fuori e dentro la scuola; non è raro, tra l'altro, che anche gli insegnanti siano destinatari di tale comportamento). La situazione è evidentemente molto complessa e ricca di dinamiche difficili da sciogliere e comprendere a fondo.

Per incontrare le esigenze di un'utenza così particolare e variegata, la scuola attiva ogni anno un laboratorio di italiano L2 che occupa gli studenti stranieri per 2-3 ore alla settimana in orario curricolare. Gli studenti vengono suddivisi nel laboratorio in base al livello di competenza linguistica, valutato all'inizio dell'anno o al momento del loro inserimento a scuola, con una prova comune. Appena inseriti, gli studenti neoarrivati – la maggior parte – affrontano un percorso di alfabetizzazione di base. Poi, di anno in anno, vengono ridistribuiti nei vari livelli del laboratorio L2, finché non raggiungono l'autonomia indispensabile per studiare in modo abbastanza efficace senza bisogno di supporto esterno. I pochi studenti che arrivano a scuola con già una competenza di base nella lingua italiana vengono invece direttamente inseriti nel gruppo del laboratorio corrispondente al loro livello.

Per lavorare sul testo si sono scelti, dunque, gli studenti con un livello di competenza linguistica già intermedio e quelli avviati ad acquisirlo a breve, in modo che le difficoltà di lettura ed espressive legate alla seconda lingua non compromettessero eccessivamente il loro lavoro e non creassero disagi. Per questo, nonostante l'elevato numero di studenti stranieri frequentanti la scuola, soltanto a 16 di loro è stata proposta la sperimentazione della comprensione del testo oggetto di questo studio di caso.

4. IL LAVORO SUL TESTO

Al lavoro sul testo con gli studenti sono stati dedicati 120 minuti. I quattro tipi di testo sono stati assegnati agli studenti seguendo un criterio perlopiù casuale. La prima mezz'ora è servita a introdurre l'attività e l'argomento del testo. Si sono prima attivate le preconoscenze e l'enciclopedia personale di ciascuno con alcune domande sulle loro esperienze pregresse e sulle loro origini. Poi si è osservato con gli studenti il paratesto, soffermandosi sul tema generale, sul numero dei paragrafi e facendo ipotesi sull'argomento probabilmente trattato in ciascuno di essi. Non ci si è addentrati oltre nella comprensione, dal momento che la lettura più analitica del testo è stata lasciata all'attività dei singoli, proprio per lo scopo della ricerca sottesa a questo lavoro.

Infine, ci si è concentrati sulla lettura delle consegne degli esercizi, sulla spiegazione delle richieste in esse contenute e sulla modalità di svolgimento, per poi lasciare gli studenti al lavoro autonomo.

Nel complesso, osservandoli lavorare, gli studenti hanno optato per una prima lettura rapida del testo, per poi passare alla lettura degli esercizi. In seguito ognuno di loro si è dedicato nuovamente al testo, paragrafo dopo paragrafo, cercando volta per volta la

risposta a uno o pochi quesiti presenti nelle attività. Quasi tutti hanno proceduto con ordine, eseguendo prima il primo esercizio proposto, poi il secondo e infine il terzo, più complesso.

Quasi tutti gli studenti hanno almeno provato a terminare la prova ed eseguire i tre esercizi; solo in alcuni casi il secondo e il terzo esercizio non sono stati svolti, perché sperimentati come troppo difficili o per mancanza di tempo.

5. ANALISI DEI DATI RACCOLTI E CONCLUSIONI

Terminato il lavoro degli studenti sul testo, gli esercizi di comprensione sono stati corretti e i risultati sono stati riportati in una scheda di valutazione compilata per ciascun alunno, unitamente a una breve valutazione della prova (quattro di tali schede compilate, una per tipologia di testo, insieme al modello, sono riportate in appendice a titolo esemplificativo, con il dettaglio degli esercizi svolti, del punteggio e della valutazione). Dopo l'assegnazione del punteggio, la valutazione complessiva e finale della comprensione del testo è stata effettuata tenendo sempre conto del dislivello di competenza linguistica tra uno studente e l'altro: nella classificazione dei dati si è tenuto sempre conto – o quantomeno si è cercato di farlo – del livello del QCER stimato per ciascuno studente.

Complessivamente, la comprensione del testo è risultata efficace per quattro studenti, mediamente efficace per cinque di loro e non efficace per i restanti sette. Osservando il dettaglio dei risultati ottenuti per ciascun esercizio, è evidente che il primo, caratterizzato dalla richiesta di una comprensione più superficiale del testo, ha creato meno problemi ed è stato svolto da tutti in modo soddisfacente o comunque accettabile. Il secondo esercizio, presupponendo un'abilità maggiore nell'orientarsi all'interno del lessico disciplinare e quindi una comprensione più approfondita, ha creato qualche difficoltà in più, ma circa due terzi degli studenti l'hanno svolto in modo corretto o mediamente corretto. Il terzo esercizio, per le difficoltà di cui si è già detto, legate alla rielaborazione concettuale e all'abilità espressiva nella lingua scritta, è stato quello che ha generato negli studenti le maggiori difficoltà: circa la metà di loro non è riuscita a svolgerlo in maniera sufficiente, e degli altri solo pochi hanno risposto a tutte e cinque le domande in modo adeguato e comprensibile. Gli studenti che sono riusciti a svolgere adeguatamente il terzo esercizio sono quelli con una padronanza della lingua italiana maggiore rispetto agli altri, e quindi anche con maggiori abilità nello scritto e nella rielaborazione dei concetti, tendenzialmente di livello B1/B2.

Ovviamente sarebbe necessario calare l'analisi nel contesto, tenendo quindi conto delle variabili personali di ciascuno studente, dei diversi stili di apprendimento ed esperienze pregresse. Questo non è però possibile, soprattutto nel caso di un lavoro limitato nel tempo e nello spazio come quello di questa ricerca; tuttavia, è risultata realizzabile almeno un'analisi dei dati che tenesse conto dei livelli di competenza linguistica di ciascuno studente. E, soprattutto, si è tentato di mettere in relazione il livello di competenza degli studenti con la tipologia di testo assegnata a ciascuno per svolgere la prova.

La Tabella 5 mostra i risultati ottenuti per ciascun testo distribuiti a seconda del livello di competenza linguistica dello studente che ha svolto la prova:

Tabella 5.

Livello QCER studente →	Testo non compreso efficacemente			Testo mediamente compreso			Testo compreso efficacemente			n° studenti per testo:
	A2	B1/B2	Tot.	A2	B1/B2	Tot.	A2	B1/B2	Tot.	
Testo 1	0	1	1	0	1	1	0	2	2	4
Testo 2	0	0	0	1	0	1	0	2	2	3
Testo 3	3	0	3	0	2	2	0	0	0	5
Testo 4	3	0	3	1	0	1	0	0	0	4

Il testo che è risultato essere più efficace è stato, in generale il testo 2, ossia l'originale arricchito di glosse esplicative. Questo testo, pur non prevedendo una vera e propria semplificazione e riscrittura dei costrutti linguistici né una riformulazione del lessico, è stato ben compreso dagli studenti di entrambi i livelli a cui lo si è sottoposto (due livelli B e un livello A). Si è potuto supporre che ciò sia dovuto alla natura "ibrida" e ridondante di questo tipo di testo: il fatto di non perdere nessuno degli aspetti più tipici della lingua disciplinare, ma di vederli al contempo combinati con aspetti della lingua d'uso comune, ha permesso agli studenti di paragonare le due varietà della stessa lingua, compensando le mancanze di una con i punti di forza dell'altra e potendo attingere in questo modo a una gamma più ricca di spunti per la comprensione. Dove, ad esempio, il lessico disciplinare era troppo complicato per essere compreso a priori, erano di aiuto le glosse; tuttavia, la precisione lessicale ed espressiva del testo ha permesso di svolgere gli esercizi di comprensione con meno possibilità di fraintendimenti da parte degli studenti e con un avvicinamento più efficace alla lingua vera e propria della disciplina.

Il testo originale è stato affrontato da quattro studenti di livello medio, tutti tra B1 e B2; nonostante ciò solo uno di loro è riuscito a comprenderlo in maniera efficace, mentre per un altro la comprensione è riuscita solo in parte e per gli altri due non è risultata efficacemente riuscita. È evidente, quindi, come già si è sottolineato in precedenza, che il testo 1 è complesso di per sé, anche per gli studenti che hanno una competenza nella lingua italiana già intermedia.

Il testo 4, quello semplificato con rielaborazione concettuale, a prima vista avrebbe potuto sembrare più semplice degli altri, visto il maggior lavoro di semplificazione e manipolazione che presuppone. Tuttavia, dei quattro studenti che l'hanno affrontato, tutti di livello A2, solo uno di loro ha compreso mediamente il testo; gli altri tre non sono riusciti a comprenderlo efficacemente. Pur tenendo conto, ovviamente, del fatto che tra questi studenti tutti avessero una competenza ancora piuttosto bassa in italiano, è emerso chiaramente il limite di questo tipo di testo: una manipolazione dei costrutti e dei concetti ha il limite inevitabile di rendere il testo più superficiale nel trattare i temi della disciplina, mettendo quindi in difficoltà gli studenti che affrontano una prova di comprensione; l'eccessiva semplificazione delle relazioni logiche tra i concetti e la sostituzione del lessico specifico rendono, infatti, il testo inevitabilmente più generico, impedendo agli studenti di accedere con precisione e profondità ai contenuti della disciplina.

Il testo che è risultato, infine, meno efficace per la comprensione è stato il testo 3, quello semplificato. In questo caso su cinque studenti nessuno ha compreso il testo efficacemente, due ci sono riusciti in modo parziale e per gli altri tre la comprensione non si è dimostrata efficace. Tenendo conto del fatto che i due studenti che hanno affrontato meglio la prova hanno un livello di competenza linguistica intermedio B1/B2, mentre gli altri tre dimostrano ancora di avere maggiori difficoltà (livello A2), è chiaro che anche questo testo non è stato d'aiuto nella comprensione come sostituto del testo originale. Come per il testo 4, la semplificazione ha qui ridotto la precisione, creando maggiori possibilità di fraintendimento da parte degli studenti e, paradossalmente, lasciando a loro la responsabilità di dedurre e inferire alcune informazioni, perché mancanti o incomplete, dal contesto.

Ciò che si può dedurre osservando i risultati delle prove, è che non esiste una chiara relazione tra testo e livello di competenza linguistica che dimostri la maggior efficacia di una tipologia di testo ad alta comprensibilità su un determinato livello di competenza. È chiaro che con l'aumentare del livello di competenza linguistica le difficoltà di comprensione diminuiscono, a prescindere dalla difficoltà del testo; tuttavia è emerso che spesso anche i testi in apparenza più semplici possono mettere in difficoltà gli apprendenti con un più alto livello di competenza più del testo originale. Ci si può comunque pronunciare a favore, almeno in parte, del testo originale con glosse esplicative, per i motivi di cui sopra: in questa modalità di semplificazione della leggibilità non viene eccessivamente celata né cancellata la natura della lingua disciplinare, e si fornisce una ricchezza testuale maggiore ai lettori che, per sopperire alle loro carenze linguistiche, possono affrontare il testo disciplinare in diversi modi, con differenti strategie e con il sostegno di tecniche di facilitazione della comprensione che non siano la semplificazione del testo.

In conclusione, emerge chiaramente che proporre agli allievi figli di migranti un testo ad alta comprensibilità costituisce solo una piccola parte del lavoro che un insegnante dovrebbe intraprendere con gli studenti stranieri. Occorre che siano offerti loro più strumenti complementari per sviluppare le competenze linguistiche e le abilità legate alla lingua dello studio. La semplificazione dei testi disciplinari è una modalità che può essere usata per accompagnare questi studenti nel loro percorso iniziale di apprendimento della lingua e dei contenuti delle discipline scolastiche, ma il suo impiego non deve prolungarsi per tutto il percorso di apprendimento. L'insegnante dovrebbe proporre agli studenti, una volta che essi abbiano acquisito almeno le competenze linguistico-comunicative di base, anche testi complessi, cercando di sciogliere con loro le difficoltà e guidandoli verso la scoperta di strategie che permettano non di aggirare la complessità linguistica e testuale, ma di addentrarsi e di districarla: l'uso della tecnologia (la LIM, il computer, ecc.), di strumenti di appoggio (glossari, dizionari, schede e attività personalizzate, etc.) e non solo sostitutivi dei testi "reali" (come il mero testo semplificato, o i manuali e libri dedicati a livelli di scuola inferiore a quello frequentato dagli studenti); l'attenzione a variare il lavoro in classe sia sulla disciplina che sul metodo di studio; l'uso di un parlato corretto ma controllato e chiaro; la condivisione del lavoro tra tutti gli studenti della classe ciascuno con il proprio livello di competenza linguistica e con le proprie abilità, sono solo alcuni esempi. La scuola si sta muovendo sempre di più in questo senso, ma non è sempre facile per l'insegnante lavorare da solo, in poco tempo e con tanti studenti così diversi tra loro. Sarebbe auspicabile una sempre maggiore formazione di tutti gli insegnanti nella didattica della e in L2, l'introduzione

nelle scuole di figure specializzate nella didattica dell'italiano a stranieri, l'instaurazione di più percorsi dedicati appositamente a questa tipologia di studenti, e la promozione di una costante ed efficace collaborazione tra tutti i docenti della classe, ricordando, con le parole delle Indicazioni nazionali per la scuola prima e secondaria di primo grado, che «l'acquisizione di efficaci competenze comunicative nella lingua italiana non è responsabilità del solo insegnante di italiano ma è compito condiviso da tutti gli insegnanti, ciascuno per la propria area o disciplina, al fine di curare in ogni campo una precisa espressione scritta ed orale».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baggio S. *et al.* (a cura di) (2012), *La comprensione. Scritti linguistici*, Università degli Studi di Trento, Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, Trento.
- Bozzone Costa R. (2003), "Come lavorare sulle caratteristiche dei testi disciplinari", Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Atti del convegno-seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia, pp. 113-136.
- Bozzone Costa R., Grassi R., Valentini A. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Atti del convegno-seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia.
- Calò R., Ferreri S. (a cura di) (1997), *Il testo fa scuola. libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cargnel S., Colmelet F., Deon V. (a cura di) (1986), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Colombo A. (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Colombo A. (2012), "Quando la comprensione è un problema di chi scrive", in Baggio S. *et al.* (a cura di), *La comprensione. Scritti linguistici*, Università degli Studi di Trento, Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, Trento.
- Colombo A., Pallotti G. (a cura di) (2014), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma.
- Cummins J. (1989), *Empowering minority students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento.
- Ellero P. (1999), "L'italiano per studiare", in Favaro G. (a cura di), *Imparare l'italiano. Imparare in italiano*, Guerini, Milano, pp. 121-135
- Favaro G. (1999), *Imparare l'italiano. Imparare in italiano*, Guerini, Milano.
- Ferrari S. (2003), "Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale", in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Atti del convegno-seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia, pp. 85-109.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.

- Ghezzi C., Grassi R., Piantoni M. (a cura di) (2010), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia.
- GISCEL Lombardia (2014), “Strategie di lettura per comprendere un testo: dalla superficie alla profondità dei significati”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 77-92.
- Gowin D. B., Novak J. D. (1989), *Learning how to learn*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gowin D. B., Novak J. D. (1989), *Learning how to learn*, Cambridge University Press, Cambridge.
- La Grassa M., Troncarelli D. (2014), “Comprendere le scienze attraverso i manuali scolastici”, in Colombo A., Pallotti G., (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 293-310.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- Lucisano P., Piemontese M. E. (1988), “Gulpease. Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana”, in *Scuola e città*, 3, pp. 110-124.
- Mattozzi I. (2014), “Competenze linguistiche per la storia o competenze storiche per l’italiano?”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 381-397.
- Merini C. (1991), *I problemi della lettura*, Bollati Boringhieri, Torino.
- OEDC (2010), *Pisa 2009 Results: what students know and can do – Students’ performance in reading Mathematics and Science (Volume I)*, OECD Publishing, Paris.
- Palermo M., Troncarelli D., Petrocelli E. (2010), “Le ricadute dell’input sull’output: aspetti della coesione nei libri di testo e nelle produzioni di apprendenti di italiano L2 e L1”, in Ghezzi C., Grassi R., Piantoni M., *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia, pp. 35-58.
- Piazzotta A. (2003), “Il testo semplificato: sua utilità e utilizzabilità”, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L’italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Atti del convegno-seminario “Alunni stranieri nella scuola: l’italiano per lo studio”, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia, pp. 59-84.
- Tassinari M. G. (2001), “Riscritto è più bello”, in *Italiano & oltre*, 5, pp. 41-45.
- Tiraboschi M. T. (a cura di) (1994), *La cornacchia ladra. Guida per insegnanti al testo di facile lettura*, Tecnodid, Napoli.
- Vedovelli M. (1995), *La lingua italiana d’uso. Morfosintassi del parlato e dello scritto*, Progetto MILIA, IRSSAE- MIUR, Genova.

COME NACQUE L'ITALIA?

1. L'Italia non è una realtà naturale

Come l'Europa, anche l'Italia *non è una realtà naturale*, ma è stata costruita dagli uomini attraverso un lungo cammino storico.

Duemila anni fa nella nostra penisola si parlava il latino. E prima ancora, tante lingue tra loro diversissime. Bisogna aspettare gli ultimi secoli del Medioevo perché nasca la *lingua italiana*.

L'unità politica dell'Italia è ancora più recente: risale al 1861, quando Vittorio Emanuele II fu proclamato primo re d'Italia.

Negli anni precedenti infatti molti territori erano governati da potenze straniere; per esempio, la Lombardia e il Veneto erano controllati dagli Austriaci.

2. I confini dell'Italia

Le *Alpi* e il *Mar Mediterraneo* segnano i confini del nostro paese. In apparenza, le frontiere dell'Italia sono dunque rappresentate da barriere naturali. Ma non è esattamente così.

Il Mediterraneo, ad esempio, più che un ostacolo è sempre stato una via di comunicazione e anche la **catena alpina*** non ha mai rappresentato una barriera invalicabile: proprio attraversando le Alpi giunsero in Italia i galli e, più tardi, i germani che causarono la caduta dell'Impero romano.

La natura non ha disegnato i confini dell'Italia: le frontiere sono state decise dagli uomini, purtroppo molto spesso con le guerre. È il caso, ad esempio, della frontiera a nord-est. Venezia Giulia e Istria furono unite all'Italia solo dopo la prima guerra mondiale, nel 1920. Nel 1947, dopo la seconda guerra mondiale, passarono poi in gran parte alla Jugoslavia. Nell'arco di mezzo secolo, dunque, la frontiera italiana a nord-est è stata spostata per ben due volte.

3. Tanti popoli per farne uno

È sempre stato facile raggiungere l'Italia, sia varcando le Alpi sia attraversando il Mediterraneo. Ecco perché sin dall'antichità il nostro paese è stato abitato da numerosi popoli.

Verso il VII secolo a.C. nell'Italia centro-settentrionale vivevano *i liguri*, *i veneti*, *gli etruschi*. Dal secolo successivo nella stessa zona si stabilirono i *celti* o *galli*, che si mescolarono con i popoli italici. Più a sud si trovavano i *sanniti*, i cui territori confinavano con le colonie greche dell'Italia meridionale.

Nei secoli successivi molti altri popoli si stabilirono in Italia.

Tra questi vanno ricordati i *longobardi*, popolazione germanica che dominò soprattutto l'Italia settentrionale tra il VI e l'VIII secolo d.C.

La Sicilia, invece, fu governata per un secolo e mezzo (902-1060) dagli *arabi*. A questi succedettero i *normanni*, un popolo d'origine scandinava che nell'XI secolo costituì un proprio regno nell'Italia meridionale.

Insomma, gli italiani discendono da popoli diversi e questo spiega la ricchezza della nostra civiltà.

Poi per molti secoli l'Italia è stata divisa in numerosi stati: l'unità politica di gran parte della penisola italiana risale al 1861 quando divenne Regno d'Italia sotto la guida della dinastia Savoia. Infine, il processo di unità si è completato nei decenni successivi. Roma è stata proclamata capitale d'Italia nel 1871.

* **Catena alpina:** è la più importante catena montuosa d'Italia e d'Europa. Si è formata circa 40000 anni fa ed è lunga circa 1200 km.

***Catena alpina:** è la più importante catena montuosa d'Italia e d'Europa. Si è formata circa 40 000 anni fa ed è lunga circa 1200 km.



La catena alpina

Testo elaborato

COME NACQUE L'ITALIA?

1. L'Italia non è una realtà naturale

Come l'Europa, anche l'Italia non è una realtà naturale, ma è stata costruita dagli uomini attraverso un lungo cammino storico, cioè nel corso del tempo.

Due mila anni fa nella nostra penisola si parlava il latino, la lingua dei romani. E prima ancora, tante lingue tra loro diversissime. Bisogna aspettare gli ultimi secoli del Medioevo perché nasca la lingua italiana. Il Medioevo è il periodo storico che è iniziato dopo l'impero romano, nel V (quinto) secolo d.C. (dopo Cristo, cioè dopo la nascita di Cristo), ed è finito nel 1492 con la scoperta dell'America.

L'unità politica dell'Italia è ancora più recente: risale al 1861, quando Vittorio Emanuele II fu proclamato primo re d'Italia. Questo significa che nel 1861 l'Italia è diventata una nazione unita. Negli anni precedenti, infatti, molti territori erano governati da potenze straniere; per esempio, la Lombardia e il Veneto erano controllati dagli Austriaci.

2. I confini dell'Italia

Le Alpi e il Mar Mediterraneo segnano i confini del nostro paese. In apparenza, le frontiere dell'Italia, cioè i suoi confini, sono dunque rappresentate da barriere naturali. Ma non è esattamente così.

Il Mediterraneo, ad esempio, più che un ostacolo è sempre stato una via di comunicazione e anche la **catena alpina*** non ha mai rappresentato una barriera invalicabile: proprio attraversando le Alpi giunsero in Italia i galli e, più tardi, i germani che causarono la caduta dell'Impero romano. L'Italia quindi ha sempre potuto comunicare con i popoli che la circondavano, sia via mare che via terra, e non è mai rimasta isolata.

La natura non ha disegnato i confini dell'Italia: le frontiere sono state decise dagli uomini, purtroppo molto spesso con le guerre. È il caso, ad esempio, della frontiera a nord-est. Venezia Giulia e Istria, due regioni a nord-est dell'Italia, furono unite all'Italia solo dopo la prima guerra mondiale, nel 1920. Nel 1947, dopo la seconda guerra mondiale, passarono poi in gran parte alla Jugoslavia (la Jugoslavia è lo stato europeo che confina con l'Italia a nord-est). Nell'arco di mezzo secolo (cioè in 50 anni circa), dunque, la frontiera italiana a nord-est è stata spostata per ben due volte.

3. Tanti popoli per farne uno

È sempre stato facile raggiungere l'Italia, sia varcando le Alpi sia attraversando il Mediterraneo. Ecco perché sin dall'antichità il nostro paese è stato abitato da numerosi popoli.

Verso il VII (settimo) secolo a.C. (avanti Cristo, cioè prima della nascita di Cristo) nell'Italia centro-settentrionale vivevano i liguri, i veneti, gli etruschi. Dal secolo successivo nella stessa zona si stabilirono i celti o galli, che si mescolarono con i popoli italici, cioè quelli che vivevano già nel territorio italiano. Più a sud si trovavano i sanniti, i cui territori confinavano con le colonie greche dell'Italia meridionale. Le colonie greche erano le terre che la Grecia aveva conquistato e governava nell'Italia del sud.

Nei secoli successivi molti altri popoli si stabilirono in Italia.

Tra questi vanno ricordati i longobardi, popolazione germanica che dominò soprattutto l'Italia settentrionale tra il VI (sesto) e l'VIII (ottavo) secolo d.C.

La Sicilia, invece, fu governata per un secolo e mezzo (circa 150 anni, dal 902 al 1060) dagli arabi. Gli arabi erano un popolo che veniva dall'Asia, in particolare dalla Penisola Arabica. A questi succedettero i normanni, un popolo d'origine scandinava che nell'XI (undicesimo) secolo costituì un proprio regno nell'Italia meridionale.

Insomma, gli italiani discendono da popoli diversi e questo spiega la ricchezza della nostra civiltà.

Poi per molti secoli l'Italia è stata divisa in numerosi stati: l'unità politica di gran parte della penisola italiana risale al 1861 quando divenne Regno d'Italia sotto la guida della dinastia (cioè la famiglia reale) Savoia. Infine, il processo di unità si è completato nei decenni successivi. Roma è stata proclamata capitale d'Italia nel 1871. La capitale è la città più importante di uno stato. Oggi in Italia la capitale è ancora Roma.

***Catena alpina:** è la più importante catena montuosa d'Italia e d'Europa. Si è formata circa 40 000 anni fa ed è lunga circa 1200 km.



La catena alpina

Testo semplificato

COME È NATA L'ITALIA?

1. L'Italia non è una realtà naturale

Il territorio dell'Italia non è sempre stato una nazione unica. Sono stati gli uomini a creare lo stato italiano, nel corso del tempo.

Duemila anni fa in Italia vivevano tanti popoli diversi, e si parlavano tante lingue diverse. Poi con i romani si è cominciato a parlare il latino. La lingua italiana, invece, è nata solo negli ultimi secoli nel Medioevo, e piano piano è diventata come la parliamo noi oggi.

I territori dell'Italia dopo l'Impero Romano sono stati governati per molti secoli da tante e diverse potenze straniere. L'Italia, infatti, è diventata uno stato unico solo nel 1861. Vittorio Emanuele II (secondo), della famiglia reale dei Savoia, è stato il primo re dell'Italia unita.

2. I confini dell'Italia

L'Italia ha dei confini naturali che la dividono dagli altri paesi: le Alpi a nord e il Mar Mediterraneo a sud, ovest e est. In passato non è mai stato troppo difficile superare le Alpi. Dalla **catena alpina***, ad esempio, sono passati i barbari che hanno causato la fine dell'Impero Romano. Anche il Mar Mediterraneo è sempre stato molto utile come via di comunicazione con i popoli fuori dall'Italia.

I veri confini politici dell'Italia sono stati decisi dagli uomini, purtroppo molto spesso con le guerre. Il confine di nord-est, ad esempio, è cambiato molte volte tra la prima e la seconda guerra mondiale: alcuni territori vicini a questo confine, la Venezia Giulia e l'Istria, sono stati prima uniti all'Italia e poi sono passati in parte alla Jugoslavia.

3. Da tanti popoli a un popolo unico

Hai letto che è sempre stato facile raggiungere l'Italia, sia superando le Alpi sia attraversando il Mediterraneo. Per questo motivo l'Italia è stata abitata da molti popoli fin dall'antichità. La civiltà italiana oggi è così ricca proprio per questo motivo.

Verso il VII secolo a.C. (il settimo secolo avanti Cristo, cioè circa 700 anni prima della nascita di Cristo) nell'Italia centro-settentrionale vivevano i liguri, i veneti, gli etruschi. Dal secolo successivo, il sesto, nella stessa zona si stabilirono anche i celti o galli. Più a sud, nell'Italia meridionale, si trovavano i sanniti, e le colonie della Grecia.

Nei secoli successivi molti altri popoli si stabilirono in Italia. Tra questi popoli ci sono i longobardi, popolazione germanica che ha governato soprattutto l'Italia settentrionale tra il VI (sesto) e l'VIII (ottavo) secolo d.C. (dopo Cristo, cioè circa 500-700 anni dopo la nascita di Cristo)

La Sicilia, invece, è stata governata per un secolo e mezzo (dal 902 al 1060) dagli arabi. Dopo gli arabi i normanni, un popolo d'origine scandinava, nell'XI (undicesimo) secolo hanno creato un regno nell'Italia meridionale.

Poi, come hai già letto, per molti secoli l'Italia è stata divisa in tanti stati: l'unità politica di quasi tutta la penisola italiana è avvenuta nel 1861. In quell'anno l'Italia è diventata Regno d'Italia, e ha avuto come re i membri della famiglia dei Savoia. L'unità si è completata nei decenni successivi. Roma, infine, è diventata capitale d'Italia nel 1871.

***Catena alpina:** è la più importante catena montuosa d'Italia e d'Europa. Si è formata circa 40 000 anni fa ed è lunga circa 1200 km.



La catena alpina

COME È NATA L'ITALIA?

1. L'Italia ha dei confini naturali

Il territorio dell'Italia non è sempre stato una nazione unica. Sono stati gli uomini a creare lo stato italiano, nel corso del tempo.

L'Italia ha dei confini naturali che la dividono dagli altri paesi: le Alpi a nord e il Mar Mediterraneo a sud, ovest e est. In passato non è mai stato troppo difficile superare le Alpi. Dalla catena alpina*, ad esempio, sono passati i barbari che hanno causato la fine dell'Impero Romano. Anche il Mar Mediterraneo è sempre stato molto utile come via di comunicazione con i popoli fuori dall'Italia. Per questo motivo l'Italia è stata abitata da molti popoli fin dall'antichità. La civiltà italiana oggi è così ricca proprio per questo motivo.

2. In Italia hanno vissuto tanti popoli

Duemila anni fa in Italia vivevano tanti popoli diversi, e si parlavano tante lingue diverse. Verso il VII secolo a.C. (il settimo secolo avanti Cristo, cioè circa 700 anni prima della nascita di Cristo) nell'Italia centro-settentrionale vivevano i liguri, i veneti, gli etruschi. Dal secolo successivo, il sesto, nella stessa zona si stabilirono anche i celti o galli. Più a sud, nell'Italia meridionale, si trovavano i sanniti, e le colonie della Grecia.

Poi i romani hanno conquistato gran parte dell'Italia e hanno creato un grande impero. Con i romani si è iniziato a parlare il latino.

Nei secoli successivi molti altri popoli si stabilirono in Italia. Tra questi popoli ci sono i barbari, che hanno causato la fine dell'impero romano. Una di queste popolazioni erano i longobardi, popolo germanico che ha governato soprattutto l'Italia settentrionale tra il VI (sesto) e l'VIII (ottavo) secolo d.C. (dopo Cristo, cioè circa 500-700 anni dopo la nascita di Cristo).

La Sicilia, invece, è stata governata per un secolo e mezzo (dal 902 al 1060) dagli arabi. Dopo gli arabi i normanni, un popolo d'origine scandinava, nell'XI (undicesimo) secolo hanno creato un regno nell'Italia meridionale.

La lingua italiana è nata solo negli ultimi secoli nel Medioevo, il periodo che è iniziato dopo la fine dell'impero romano, e piano piano è diventata come la parliamo noi oggi.

I territori dell'Italia durante e dopo il Medioevo sono stati divisi in molti stati e sono stati governati per molti secoli da tante e diverse potenze straniere. L'Italia, infatti, è diventata uno stato unico solo nel 1861. Vittorio Emanuele II (secondo), della famiglia reale dei Savoia, è stato il primo re dell'Italia unita. L'unità si è completata nei decenni successivi. Roma, infine, è diventata capitale d'Italia nel 1871.

3. I confini dell'Italia sono stati creati dagli uomini

I veri confini politici dell'Italia sono stati decisi dagli uomini, purtroppo molto spesso con le guerre. Il confine di nord-est, ad esempio, è cambiato molte volte tra la prima e la seconda guerra mondiale: alcuni territori vicini a questo confine, la Venezia Giulia e l'Istria, sono stati prima uniti all'Italia e poi sono passati in parte alla Jugoslavia.

***Catena alpina:** è la più importante catena montuosa d'Italia e d'Europa. Si è formata circa 40 000 anni fa ed è lunga circa 1200 km.



La catena alpina

Scheda di verifica della comprensione

Nome Cognome

Classe Data Testo n°

1) Segna con una x se la risposta è vera o falsa (punti/12)

- | | | |
|---|---|---|
| 1. L'Italia non ha confini naturali. | V | F |
| 2. L'Italia è stata a lungo divisa tra diversi popoli che hanno governato le sue regioni. | V | F |
| 3. L'Italia è un territorio facile da raggiungere. | V | F |
| 4. In Italia si parla il latino. | V | F |
| 5. L'Italia ha perso l'Istria e la Venezia Giulia prima della Seconda Guerra mondiale. | V | F |
| 6. In Italia hanno sempre vissuto molti popoli. | V | F |
| 7. La Sicilia è stata governata prima dagli arabi, poi dai Normanni. | V | F |
| 8. La lingua italiana è nata negli ultimi 100 anni. | V | F |
| 9. L'Italia è diventata un regno unito nel 1871. | V | F |
| 10. Roma è la capitale dell'Italia. | V | F |
| 11. La catena alpina è lunga meno di 1000 km. | V | F |
| 12. Vittorio Emanuele II è stato il primo re dell'Italia unita. | V | F |

2) Associa le parole con la loro definizione (punti/8)

- | | |
|-------------------|---|
| 1. Penisola | a. Terre conquistate da uno stato e governate da lontano. |
| 2. Latino | b. Popolo barbaro che ha governato gran parte dell'Italia nel medioevo. |
| 3. Catena alpina | c. Striscia di terra bagnata per tre lati dal mare. |
| 4. Normanni | d. Famiglia reale italiana. |
| 5. Dinastia | e. Lingua anticamente parlata in Italia. |
| 6. Colonie | f. Popolo che veniva dalla Scandinavia e ha governato l'Italia del sud. |
| 7. Popoli italici | g. Gruppo delle montagne che costituiscono le Alpi |
| 8. Longobardi | h. Popolazioni che anticamente abitavano l'Italia |

3) Rispondi brevemente alle domande (punti/10)

1. L'Italia come la conosciamo oggi è un prodotto naturale o della storia? Motiva la tua risposta.

.....
.....
.....

2. Come sono stati stabiliti i confini italiani?

.....
.....
.....

3. Da quali popoli discendono gli italiani?

.....
.....
.....

4. Perché è sempre stato facile raggiungere l'Italia? Fai qualche esempio.

.....
.....
.....

5. Come si spiega la ricchezza culturale della civiltà italiana?

.....
.....
.....

SCHEDA DI RACCOLTA E VALUTAZIONE DEI DATI

Testo proposto:

Dati studente

Nome:

Età e classe frequentata:

Lingua madre, provenienza:.....

Lingua/lingue utilizzate per la comunicazione quotidiana:

.....

Anni di permanenza in Italia:

Scolarizzazione pregressa:

Anni di frequenza laboratorio L2:

Livello di competenza linguistica in italiano:

Altro:

Verifica della comprensione

1. Comprensione globale

Esercizio 1

2. Comprensione analitica

Esercizio 2

Esercizio 3

Valutazione complessiva della comprensione

Il testo è stato compreso efficacemente	Il testo è stato mediamente compreso	Il testo non è stato compreso efficacemente
---	--------------------------------------	---

.....
.....
.....

Risultati delle prove di comprensione

SCHEDA DI RACCOLTA E VALUTAZIONE DEI DATI 1

Testo proposto: *testo semplificato con rielaborazione concettuale*

Dati studente

- Nome: J. J. Z.
- Et  e classe frequentata: 12 anni, prima media.
- Lingua madre, provenienza: cinese, Cina.
- Lingua/lingue utilizzate per la comunicazione quotidiana: cinese in famiglia; italiano a scuola e nel tempo libero fuori casa.
- Anni di permanenza in Italia: 12 anni, dalla nascita
- Scolarizzazione pregressa: in ritardo di un anno rispetto al sistema scolastico italiano.
- Anni di frequenza laboratorio L2: nessuno.
- Livello di competenza linguistica in italiano: A2
- Altro: /

Verifica della comprensione

1. Comprensione globale

- *Esercizio 1* → 1: corretta; 2: errata; 3: corretta; 4: errata; 5: errata; 6: corretta; 7: errata; 8: errata; 9: errata; 10: corretta; 11: corretta; 12: corretta.
Punti totali: 6/12.

2. Comprensione analitica

- *Esercizio 2* → tutto corretto. punti totali: 8/8.
- *Esercizio 3* → 1: errata; 2: in parte corretta; 3: corretta; 4: errata; corretta.
Punti totali: 5/10.

Valutazione complessiva della comprensione

Lo studente ha totalizzato 19/30 punti, dimostrando di aver sufficientemente compreso il testo. L'esercizio di comprensione globale V/F ha creato le maggiori difficolt , mentre l'esercizio di comprensione e abbinamento lessicale   stato svolto con successo. Nell'esercizio di rielaborazione dei concetti attraverso risposte a domande aperte, le criticit  emerse sono legate alla difficolt  nell'espressione scritta dovuta al livello di competenza in italiano ancora piuttosto basso; ci  tuttavia non ha impedito allo studente di dimostrare la propria comprensione delle domande, ove avvenuta, e l'espressione dei concetti richiesti.

Il testo � stato compreso efficacemente	Il testo � stato mediamente compreso	Il testo non � stato compreso efficacemente
---	--------------------------------------	---

SCHEDA DI RACCOLTA E VALUTAZIONE DEI DATI 2

Testo proposto: *testo originale*

Dati studente

- Nome: *E. V.*
- Et  e classe frequentata: *10 anni, prima media.*
- Lingua madre, provenienza: *macedone, Macedonia.*
- Lingua/lingue utilizzate per la comunicazione quotidiana *macedone e italiano in famiglia; italiano a scuola e nel tempo libero fuori casa.*
- Anni di permanenza in Italia: *dalla nascita.*
- Scolarizzazione pregressa: *in linea con il sistema scolastico italiano.*
- Anni di frequenza laboratorio L2: *nessuno.*
- Livello di competenza linguistica in italiano: *B1, ma con difficolt  ancora rilevanti nella espressione scritta.*
- Altro: */*

Verifica della comprensione

1. comprensione globale

- *esercizio 1* → 1: errata; 2: corretta; 3: corretta; 4: corretta; 5: corretta; 6: errata; 7: errata; 8: errata; 9: corretta; 10: corretta; 11: corretta; 12: errata.
Punti totali: 7/12.

2. comprensione analitica

- *esercizio 2* → tutto corretto. 8/8.
- *esercizio 3* → 1: errata; 2: errata; 3: errata; 4: in parte corretta; 5: errata.
Punti totali: 1/10.

Valutazione complessiva della comprensione

Lo studente ha totalizzato 16/30 punti, dimostrando di aver compreso il testo solo parzialmente. L'esercizio di comprensione globale V/F ha creato diverse difficolt , mentre l'esercizio di comprensione e abbinamento lessicale   stato svolto con successo. Nell'esercizio di rielaborazione dei concetti attraverso risposte a domande aperte, le criticit  emerse sono legate alla grande difficolt  nell'espressione scritta; ci  ha impedito allo studente di dimostrare la propria comprensione delle domande, se avvenuta in qualche caso, e l'espressione chiara dei concetti richiesti. Non   chiaro se questa difficolt  sia legata a un eventuale disturbo specifico dell'apprendimento non ancora diagnosticato e indipendente dall'ostacolo linguistico.

Il testo � stato compreso efficacemente	Il testo � stato mediamente compreso	Il testo non � stato compreso efficacemente
--	---	--

SCHEDA DI RACCOLTA E VALUTAZIONE DEI DATI 3

Testo proposto: *testo semplificato*

Dati studente

- Nome: *S. R. M.*
- Et  e classe frequentata: *11 anni, prima media.*
- Lingua madre, provenienza: *pakistano, Pakistan.*

- Lingua/lingue utilizzate per la comunicazione quotidiana: *pakistano, punjabi, inglese e italiano in famiglia, italiano fuori casa e a scuola.*
- Anni di permanenza in Italia: *6 anni.*
- Scolarizzazione pregressa: *in linea con il sistema scolastico italiano.*
- Anni di frequenza laboratorio L2: *Nessuno.*
- Livello di competenza linguistica in italiano: *B1*
- Altro: */*

Verifica della comprensione

1. comprensione globale

- *esercizio 1* → 1: corretta; 2: corretta; 3: corretta; 4: errata; 5: corretta; 6: corretta; 7: corretta; 8: corretta; 9: errata; 10: corretta; 11: corretta; 12: errata.
Punti totali: 9/12.

2. comprensione analitica

- *esercizio 2* → 1: corretta; 2: corretta; 3: corretta; 4: errata; 5: errata; 6: corretta; 7: errata; 8: errata. punti totali: 4/8.
- *esercizio 3* → 1: errata; 2: corretta; 3: in parte corretta; 4: corretta; 5: errata.
Punti totali: 5/10.

Valutazione complessiva della comprensione

Lo studente ha totalizzato 18/30 punti, dimostrando una sufficiente comprensione del testo.

Il primo esercizio è quello in cui sono stati riscontrate meno difficoltà, mentre i successivi due, più complessi e richiedenti una comprensione più approfondita del testo, hanno creato maggiori difficoltà. In particolare, nell'esercizio 3, le domande 1 e 5 non riportano risposta, probabilmente per la capacità di rielaborazione dei concetti che presuppongono, risultando quindi più complesse delle altre.

Il testo è stato compreso efficacemente	Il testo è stato mediamente compreso	Il testo non è stato compreso efficacemente
---	--------------------------------------	---

SCHEDA DI RACCOLTA E VALUTAZIONE DEI DATI 4

Testo proposto: *testo elaborato (originale con glosse)*

Dati studente

- Nome: *A. M.*
- Età e classe frequentata: *11 anni, prima media.*
- Lingua madre, provenienza: *pakistano, Pakistan.*
- Lingua/lingue utilizzate per la comunicazione quotidiana: *pakistano, urdu, punjabi e italiano in famiglia; italiano fuori casa.*
- Anni di permanenza in Italia: *6 anni.*
- Scolarizzazione pregressa: *in linea con il sistema scolastico italiano.*
- Anni di frequenza laboratorio L2: *Nessuno.*
- Livello di competenza linguistica in italiano: *B2*
- Altro: */*

Verifica della comprensione

3. Comprensione globale

- *esercizio 1* → 1: errata; 2: corretta; 3: corretta; 4: corretta; 5: corretta; 6: corretta; 7: corretta; 8: corretta; 9: corretta; 10: corretta; 11: corretta; 12: corretta.
Punti totali: 11/12.

4. comprensione analitica

- *esercizio 2* → 1: corretta; 2: corretta; 3: corretta; 4: corretta; 5: corretta; 6: corretta; 7: corretta; 8: corretta. punti totali: 8/8.
- *esercizio 3* → 1: in parte corretta; 2: in parte corretta; 3: in parte corretta; 4: in parte corretta; 5: corretta.
Punti totali: 6/10.

Valutazione complessiva della comprensione

Lo studente ha totalizzato 25/30 punti, dimostrando una soddisfacente comprensione del testo.

Il primo esercizio, di comprensione globale, è stato svolto abbastanza correttamente. Il secondo esercizio è stato svolto del tutto correttamente, nonostante la maggiore difficoltà. Anche le risposte alle domande aperte nel complesso sono soddisfacenti, per quanto in generale incomplete.

Il testo è stato compreso efficacemente	Il testo è stato mediamente compreso	Il testo non è stato compreso efficacemente
--	---	--

GLI ALLOGLOTTI E L'ITALIANO LINGUA D'OPERA: PROBLEMATICHE LINGUISTICO-RETORICHE NELLA “MANON LESCAUT” DI GIACOMO PUCCINI

*Livia Sutrinì*¹

1. INTRODUZIONE

Per dirti qualche cosa de' miei lavori, ti voglio fare una confessione. Ho commesso un brutto peccato (e tu pure ti sei lordato di questa pece) ho scritto un libretto per musica: I Masnadieri. Il Maestro Verdi me n'ha tanto pregato che non potrei scansarmene. Vi ho messo però tanto studio nell'improntare i caratteri, nel cogliere le scene di maggior effetto e nella verseggiatura ch'io spero, se non altro, non verrà confuso con tante solennissime porcherie. Ma se pure toccasse al mio melodramma questo destino, mi rimarrà la soddisfazione di aver appagato un amico².

Anche il grande traduttore Andrea Maffei si piegò, suo malgrado, a scrivere un libretto d'opera, nonostante anni prima egli stesso, a Jacopo Cabianca, avesse detto: «lascia per la carità quel ladro mestiere agli affamati schinca penne di teatro³».

I librettisti prototipici, a partire dall'Ottocento, sono sempre stati considerati artisti di secondo grado, “poetucci” alla mercé della grande musica: tutto quello che usciva dalla loro penna doveva subire il giudizio, quasi sempre, implacabile del compositore.

Le parole subordinate alla musica: sostantivi piegati alle esigenze delle note musicali, parole apocopate, sincopate, forme desuete, iperbati, anastrofi, diastole, figure retoriche e metriche prendono vita per rispondere alle esigenze melodiche. Parole che, concatenatesi, hanno riempito pagine bianche e fin dai tempi remoti hanno avuto il pregio di allietare, insieme alla musica, l'ascoltatore.

Nonostante siano stati scritti, riprendendo il giudizio di Andrea Maffei e dei suoi contemporanei, da “poetucci”, i libretti, le partiture musicali vivono della nostra lingua, i teatri più importanti del mondo celebrano l'Italia con il nostro melodramma, i cantanti vengono nei nostri conservatori per perfezionarsi tanto a livello canoro quanto a livello linguistico; con un problema: affrontare, nella comprensione del libretto e nella interpretazione di un'opera lirica, una lingua caratterizzata da arcaismo, aulicismo e che Seriani (2002: 114) definisce come «una quintessenza della tradizionale lingua poetica» italiana.

¹ Università degli Studi di Milano - Master Promoitals.

² Lettera di Andrea Maffei a Jacopo Cabianca datata 23 ottobre 1846, in Marri Tonelli M. 1999, *Andrea Maffei e il giovane Verdi*, Museo civico, Riva del Garda, pp. 178-179.

³ In Marri Tonelli M. 1999, *Andrea Maffei e il giovane Verdi*, Museo civico, Riva del Garda, p. 76.

Per l'insegnante di italiano L2 nei corsi per cantanti d'opera che da diversi paesi vengono in Italia per la loro formazione musicale e artistica è perciò importante non solo saper identificare i bisogni apprenditivi dei suoi allievi, ma anche analizzare le difficoltà linguistiche che potranno incontrare nell'apprendere la lingua italiana dell'opera, difficoltà che saranno diverse in relazione al loro livello di conoscenza e padronanza dell'italiano e alla loro lingua d'origine.

L'analisi del libretto dell'opera lirica *Manon Lescaut* di Puccini – scritta da Ruggero Leoncavallo, Marco Praga, Domenico Oliva, Luigi Illica, Giuseppe Giacosa, Giulio Ricordi⁴ e su cui intervenne lo stesso Giacomo Puccini – qui condotta ha lo scopo di rilevare alcune di queste difficoltà che riguardano certamente la competenza semantica, ma anche quella fonologica, morfosintattica e testuale di una lingua, quella dell'opera, che dispone di specifiche convenzioni e realizzazioni e la cui comprensione non investe solo il piano del codice linguistico, ma anche quello della interpretazione e della esecuzione artistica.

Nel condurre questo lavoro si è dapprima resa necessaria la stesura di un glossario contenente le parole più desuete, rare e appartenenti al linguaggio letterario e poetico che possono destare maggiore difficoltà in apprendenti alloglotti. Per questo si è sottoposto a 80 madrelingua italiani⁵ un questionario per sondare la conoscenza di alcune parole del libretto da parte di parlanti nativi e i risultati ottenuti sono stati oggetto di esame. Si sono inoltre analizzati termini tecnici di mestieri che oggi, nel nostro paese, non esistono più e sono quindi legati alla nostra storia.

Oltre all'aspetto lessicale, si sono messi in luce anche aspetti legati alla retorica e alla grammatica, anch'essa arcaica e desueta: nessi e costruzioni sintattiche non facenti più parte della lingua *standard* e quindi non studiate in normali corsi di lingua italiana per stranieri.

Si sono inoltre sottolineate le difficoltà contenutistiche che possono essere incontrate da studenti di culture e provenienze lontane che potrebbero non conoscere elementi tratti dalla mitologia greca e latina a cui il libretto fa riferimento.

Questo studio prende dunque in esame alcune delle problematiche che studenti – cantanti d'opera – stranieri, ma anche insegnanti di italiano lingua d'opera, si trovano a dover affrontare nella loro formazione linguistica e musicale. Non dobbiamo infatti dimenticare che in studenti di livello medio di italiano (B1/B2) – soprattutto in coloro che hanno studiato la lingua italiana in un contesto di LS – potrebbe nascere un grande conflitto tra italiano *standard* o *neo-standard* da una parte e italiano lingua d'opera dall'altra e che si possa generare nei discenti confusione e mescolanza tra le due lingue tale da rendere incapaci gli stessi di utilizzare la corretta denominazione a livello diafasico.

⁴ *Manon Lescaut* venne composta fra l'estate del 1889 e l'ottobre del 1892. La prima rappresentazione ebbe luogo la sera del 1° febbraio 1893 al Teatro Regio di Torino. Occorre perciò sottolineare che i compositori che hanno messo mano al libretto non appartengono più, di fatto, al periodo a cui si riferisce il giudizio espresso da Andrea Maffei. Non “poetucci”, ma esperti autori di testi teatrali e lirici di successo la cui cifra linguistica e stilistica è caratterizzata da una grande varietà espressiva e riflette, per certi aspetti, orientamenti scapigliati e veristi. Le differenze linguistico-espressive tra l'opera lirica della prima parte dell'Ottocento e quella di fine Ottocento costituiscono un ulteriore aspetto che deve essere preso in considerazione nell'insegnamento/apprendimento della lingua dell'opera, aspetto che tuttavia qui ci si limita a sottolineare e per il quale si rimanda a Bonomi, Buroni (2017), Rossi (2011) e Serianni (2002).

⁵ Il questionario è stato compilato da un campione eterogeneo di persone. Sono state prese in considerazione sia uomini che donne, di età compresa tra i 18 e gli 80 anni, con titolo di studi diversi: dal diploma di terza media alla laurea.

Esattamente come in una lezione *standard* è necessario sottolineare le differenze diastratiche della lingua, nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano dell'opera sorgono problemi legati all'asse diatopico, ma soprattutto diacronico; il nostro studente quindi dovrà compiere un duplice sforzo: non solo conoscere un'altra lingua italiana, quella d'opera, ma essere poi in grado di distinguere le due lingue e utilizzare, in contesti quotidiani, sia nella lingua parlata che in quella scritta, la lingua *standard*.

2. GLOSSARIO

2.1. Premessa

Il glossario che segue analizza alcuni sostantivi, aggettivi, espressioni e particolari voci verbali presenti nella *Manon Lescaut* di Giacomo Puccini.

Da un punto di vista linguistico l'opera si presenta di gravosa difficoltà per un lettore alloglotto e di media difficoltà per una persona italiana di cultura media che ha poca dimestichezza, nel suo quotidiano, con la lingua arcaica e poetica. Difficoltà media se paragoniamo la lingua del libretto della *Manon Lescaut* di Puccini con la lingua più complessa e criptica di alcuni melodrammi, per esempio, di Giuseppe Verdi.

La nostra analisi è stata condotta su tre specifici vocabolari che sono stati siglati – per ragioni di semplificazione – nel seguente modo:

- TR indica il vocabolario *on-line Treccani*, uno strumento utile, completo e funzionale, facilmente consultabile in tutto il mondo essendo *on-line*, che riporta sia l'uso contemporaneo sia le voci letterarie, poetiche e arcaiche.
- RF indica *Il vocabolario della lingua parlata* (1875) Firenze, Tipografia Cenniniana, compilato a cura di Giuseppe Rigutini e Pietro Fanfani, uno strumento che ci è sembrato d'obbligo consultare in quanto è il vocabolario del tempo in cui scrissero i vari e diversi librettisti che presero parte alla stesura di questo intricato libretto.
- GDLI indica il *Grande dizionario della lingua italiana*, (1961-2002), Torino, UTET, fondato da Salvatore Battaglia, diretto da Giorgio Barberi Squarotti. Questo dizionario è stato utilizzato solo per le forme rare o che presentano qualche particolarità, come si vedrà più avanti, o per i lemmi non presenti in TR e RF.

Tra parentesi sono indicate – per completezza – le pagine di riferimento dei lemmi presenti nell'edizione del libretto della *Manon Lescaut* utilizzato per questa analisi⁶.

Per esigenze di scientificità e completezza, tutte le parole presenti nel lemmario sono state inoltre ricercate all'interno del *Profilo della lingua italiana: livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*⁷ di Barbara Spinelli e Francesca Parizzi (la sigla di riferimento utilizzata è PLI), ma questa ricerca non ha prodotto alcun risultato. Quasi tutte le parole non sono presenti e le pochissime individuate non presentano l'accezione riscontrabile nel libretto. Il risultato quindi ci porta alla conclusione che per uno studente di livello B2 la lingua d'opera è una lingua totalmente 'misteriosa'.

⁶ *Manon Lescaut*: dramma lirico in quattro atti di Ruggero Leoncavallo, Marco Praga, Domenico Oliva, Luigi Illica, Giuseppe Giacosa, Giulio Ricordi, Giacomo Puccini, 2004, Ricordi, Milano.

⁷ Spinelli B., Parizzi F., 2010, *Profilo della lingua italiana: livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze-Milano.

2.2. *Lemmario*

Abbacinare

(pag. 79): «indi, d'un tratto, vinta, abbacinata / dai raggi e dagli effluvi / della vita dorata!...».

TR: privare per un tempo più o meno lungo della funzione visiva o ridurla notevolmente.

RF: offuscare, offendere gravemente in lui la vista, detto di luce eccessiva. È più che *abbagliare*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Affé

(pag. 57): «Assetato labbro aveva / coppa piena; / ber voleva / e avidamente / già suggeriva... / ma, repente, / bocca ignota – la fè / vuota... / Dura è affé!...»;

(pag. 76): «Affé, madamigella, / or comprendo il perché di nostra attesa».

TR: interiezione antica o scherzosa. Propriamente: *sulla fede, per la fede*.

RF: riporta *affè*. Sorta di giuramento e di esclamazione e vale *in fede, in verità, per certo* e simili. Cfr. con *Manon Lescaut* (pag. 96): «Affè... che dolore».

GDLI: uso esclusivamente antico.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Aita

(pag. 104): «O amore, aita! Aita!»;

(pag. 106): «No... non voglio morire ... amore... aita!».

TR: voce antica e poetica – vale *aiuto*.

RF: *aiuto, soccorso* – voce non comune.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Allignare

(pag. 70): «qui letizia / con amore e dovizia / leggiadramente alligna».

TR: *mettere radici, prosperare*.

RF: *mettere buone radici, crescere*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Alma

(pag. 52): «m'inonda profonda letizia / e l'alma pei sogni s'avvia».

TR: voce poetica – vale *anima*.

RF: lo stesso che *anima*, ma solo dei poeti.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Andare a volo

(pag. 35): «van le rondini a vol».

GDLI: *a/al volo* locuzione – vale *volando*, innalzandosi e muovendosi nell'aria, nel vuoto.

Ascoso

(pag. 43): «Come queste parole / mi vagan dello spirto / e ascose fibre vanno a carezzare».

TR: aggettivo deverbale da *ascondere*. Forma letteraria – vale *nascosto, occulto, celato, riposto*.

Uso raro e antico: *ascosto*.

RF: lemma assente. È presenta il lemma *ascondere* ed è indicato come participio passato *ascosto*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Àura

(pag. 35): «vaga per l'aura / un'onda di profumi».

TR: sinonimo letterario e poetico – vale *aria*.

RF: venticello leggerissimo e piacevole.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Aurato

(pag. 61): «[...] Manon avesse abbandonato / per un palazzo aurato / quell'umile dimora»;

(pag. 69): «Lodi aurate / mormorate / sussurrate / or mi vibrano intorno».

TR: termine letterario – vale *dorado, di colore oro o splendente come l'oro*.

RF: lemma assente.

GDLI: participio passato di *aurare* presente in autori dell' 800.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Ave

(pag. 34): «ave, sera gentile che discendi», «ave, cara ai poeti e agli amanti...».

TR: interiezione. Parola usata dai Latini come formula di saluto e di augurio, e talora, con lo stesso significato, anche nella nostra lingua, da religiosi (oltre che in preghiere e in invocazioni liturgiche).

RF: parola latina che significa *Dio ti salvi*; ed è un modo di salutare altrui.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Avvincere

(pag. 38): «tutto vinca – tutto avvinca / la sua luce e il suo furor»;

(pag. 104): «Crudel febbre l'avvince...».

TR: 1. voce letteraria – vale *legare intorno, stringere strettamente*.

2. uso figurato – vale *sedurre, attrarre a sé*.

RF: è presente solo l'accezione di cui al punto 1: *legare, cingere intorno* – non comune.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Bàia

(pag. 36): «Baiei!»

TR: s. f. 1. Beffa, canzonatura, presa in giro. 2. Cosa di poco conto, da niente, inezia, bagattella.

RF: cosa da nulla detta o fatta per puro scherzo. Ed anche favola, fandonia.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Beltà

(pag. 52): «Una fanciulla povera son io, / non ho sul volto luce di beltà»;

(pag. 106): «Ahi! Mia beltà funesta, / ire novelle accende...».

TR: termine letterario – vale *bellezza*.

RF: lo stesso, ma meno comune di *bellezza*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Calamistro

(pag. 58): «Dispettoso riccio questo! / Il calamistro!... Presto!...».

TR: strumento per arricciare i capelli.

RF: lemma assente.

GDLI: strumento di ferro per arricciare i capelli.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Cassiere

(pag. 61): «È un bravo giovinotto quel De Grioux!... / Ma... (ahimè) non è cassiere generale».

TR: impiegato che in un'amministrazione, impresa o banca è addetto alla riscossione e talora al pagamento di somme di denaro per conto dell'imprenditore; nei negozi, pubblici esercizi o luoghi di spettacolo, chi riscuote i pagamenti fatti dai clienti.

RF: colui che tiene una cassa, ossia amministra i denari di un'azienda pubblica o privata.

GDLI: chi tiene la cassa; l'impiegato che, per conto di un'amministrazione pubblica o privata, ha in consegna il denaro, cura le riscossioni, e i pagamenti. In una bottega o in pubblico esercizio chi risiede al banco appositamente attrezzato per la riscossione dei pagamenti fatti dal cliente.

Qui metafora.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER. Il livello B2 riporta *cassiera*.

Ceffo

(pag. 65): «Che ceffi son costoro?... Ciarlatani o speziali?».

TR: spregiativo o scherzoso vale *viso d'uomo*; sempre spregiativo si usa per indicare una *faccia deforme* o *di persona trista*.

RF: per ingiuria dicesi anche del volto d'uomo deforme. Dicesi anche per faccia grossa e colorita specialmente in maniera esclamativa.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Cerussa

(pag. 58): «Or... la volandola!... / Severe un po' le ciglia!... / La cerussa!...»

TR: antico nome del colorante bianco, oggi detto comunemente *biacca* o *bianco di piombo*. Anche tipo di belletto usato nell'antichità dalle donne greche, consistente in una crema a base di biacca.

RF: lemma assente.

GDLI: biacca, usata anticamente anche come belletto.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Ciarlatano

(pag. 65): «Che ceffi son costoro?... Ciarlatani o speziali?».

TR: chi un tempo, sulle piazze, cavava i denti o vendeva rimedi che decantava miracolosi; la parola è rimasta in uso per indicare prestigiatori, giocolieri, e in genere chi vende in pubblico prodotti specifici o altre merci attirando la gente e incantandola con abbondanza di chiacchiere.

RF: colui che per le piazze spaccia panacee e cava denti, montando generalmente sopra una carrozza, e che ciarlando e sproporzionando fa stare a bocca aperta la gente semplice affollata intorno a lui e le vuota le tasche.

GDLI: chi nella piazza attirava con le chiacchiere la gente spacciando rimedi vantati come miracolosi e universali; cavadenti che girava di paese in paese esercitando la propria attività sulle pubbliche piazze; chi richiama con giochi di abilità la folla: prestigiatore, giocoliere, saltimbanco.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Chieggo

(pag. 103): «Chieggo breve riposo... / Un solo istante...».

TR: voce antica e letteraria – vale *io chiedo*.

Chiostro

(pag. 41): «All'alba io parto. Un chiostro m'attende».

TR: voce letteraria – vale *convento, monastero*, soprattutto di comunità religiose dove c'è clausura.

In senso figurato: vita monastica.

RF: monastero dove è clausura.

In senso figurato: prendersi anche per la vita monastica.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Compro

(pag. 88): «La guardia là fra poco monterà / l'arcier che ho compro...».

TR: voce antica e poetica, ma anche toscana. Questa forma di participio passato è ancora viva nell'uso popolare toscano proprio in espressioni come *l'ho compro* nel significato di *l'ho comprato*.

RF: forma assente all'interno del lemma *comprare*.

Core

(pag. 35): «date il labbro e date il core»;

(pag. 40): «Persino il vostro volto parmi aver visto, e strani / moti ha il mio core»;

(pag. 44): «il core del vinto»;

(pag. 60): «là, ad Amiens, mai la speranza il cor m'abbandonò»;

(pag. 69): «vostri cori / adulatori / su frenate»;

(pag. 91): «Se t'ho seguita per la lunga via / fu perché fede mi regnava in core».

TR: voce poetica – vale *cuore*.

RF: vedi *cuore*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Deggio

(pag. 77): «Conosco il mio dovere... / deggio partir di qui».

TR: voce antica e poetica – vale *io devo*.

Dèi

(pag. 84): «Con te portare / dèi solo il cor!...»;

(pag. 99): «Ora a tuo padre dei far ritorno...».

TR: forma antica e poetica – vale *devi*.

Deità

(pag. 69): «La deità siete del giorno».

TR: voce letteraria – vale *essenza divina* e in senso concreto *divinità*.

RF: divinità dei Gentili.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Desiäre

(pag. 44): «È calva la diva: ma morbida chioma / voi fa desiäre»;

(pag. 74): «È questo / l'antico, maledetto e desiäte / fascino che m'acciecal»;

(pag. 101): «Ah! Popolar le Americhe, giovanotto, desiate?».

TR: voce poetica – vale *desiderare*.

RF: lo stesso che *desiderare*, se non quanto è del nobile linguaggio.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Desio

(pag. 99): «È pianto anche il desio!...».

TR: voce poetica – vale *desiderio*.

RF: lo stesso che *desiderio*, ma è del nobile linguaggio.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Desso

(pag. 71): «Ma tu giungi e in un baleno / viva e lieta, è dessa allor!».

TR: pronome dimostrativo, >lat.: id ipsum. Voce antica e letteraria – vale *quello stesso, proprio quello, proprio lui*.

RF: quella persona stessa, quella e non altra.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Die'

(pag. 92): «Rise il Re / poi le die' / gemme ed or / e un marito... e n'ebbe il cor».

TR: come terza persona del passato remoto di *dare* – voce poetica – riporta esclusivamente *diè*. Assente anche in Serianni⁸.

Dimandare

(pag. 61): «Volevo dimandar... ».

TR: antico o toscano – vale *domandare*.

RF: alla voce *domandare*: vedi *dimandare*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Diporto

(pag. 45): «Diporto / vi conduce in viaggio?»

TR: spasso, svago, ricreazione.

RF: l'andare in un luogo o in un altro, e il trattener visi per ispasso o ricreazione.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Discendere

(pag. 34): «Ave, sera gentile, che discendi / col tuo corteo di zeffiri e di stelle»;

(pag. 39): «Discendono... vediam!... Viaggiatori / eleganti – galanti!»;

(pag. 79): «Tuo schiavo e tua vittima discendo / la scala dell'infamia».

TR: presente sia nell'uso intransitivo che transitivo – forma meno comune di *scendere*.

RF: presente solo alla forma intransitiva nel significato di *calare, venire abbasso*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Diva

(pag. 44): «È bionda od è bruna / la diva che guida la vostra tenzon?»;

(pag. 44): «È calva la diva: ma morbida chioma / voi fa desiar»;

(pag. 70): «Se m'adulate / non diverrò la diva danzatrice».

TR: voce poetica – vale *dea, divinità pagana femminile*.

⁸ Serianni L., 2015.

Ma anche – come voce non poetica – cantante o attrice teatrale o cinematografica che abbia raggiunto grande notorietà.

RF: lemma assente.

GDLI: donna che per le sue doti o nell'impeto e nell'adorazione che nascono dalla passione amorosa è celebrata ed esaltata al di sopra di ogni altra donna.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Donde

(pag. 77): «Donde vi trassi, / le prove che v'ho date / di un vero amore».

TR: voce letteraria – vale *da dove*. Ma anche *per qual motivo, dalla qual cosa*.

RF: avverbio di moto da luogo – vale *da qual luogo*. Serve anche a denotare cagione, origine, modo e vale *da chi, da quale parte, per la qual cosa*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Duolo

(pag. 64): «Per me tu lotti, / per me che, vile, ti lasciai: / che tanto duolo a te costai!...».

TR: voce poetica – vale *dolore fisico o morale*.

RF: lo stesso che *dolore*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Ei

(pag. 54): «È bene ch'ei vi resti»;

(pag. 63): «Ei mi tortura sempre»;

(pag. 106): «Di sangue ei s'è macchiato...».

TR: uso letterario – vale *egli*.

RF: è lo stesso che *egli*, che si usa secondo il consiglio dell'orecchio.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Esiglio

(pag. 82): «La sciagurata / avrà spietata / crudele sorte: / l'esiglio!...».

TR: esilio (o esiglio).

RF: lemma assente.

GDLI: voce caduta in disuso.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Fé

(pag. 56): «Strana e dura – l'avventura / per mia fé!».

TR: termine poetico – vale *fede*.

RF: accorciativo di *fede*, usato spesso da poeti, e nelle locuzioni comuni di giuramento *a fé, a fé di Dio* e simili che più spesso scrivonsi congiuntamente ovvero *affè* (vedi).

Fè

(pag. 57) «ma, repente, / bocca ignota – la fè / vuota»;

(pag. 91): «D'una zitella / perché tentare il cor? / Per un marito / mi fe' bella il Signor».

TR: 3 persona singolare passato remoto del verbo *fare*. Antico o poetico *fè*, scritto anche *fe* o *fe'*.

Ipotizzo, nel primo esempio, un refuso. Si veda a questo proposito la voce *fè* (Serianni, 2015) modellato su *diè* (forma arcaica, apocopata).

Fia

(pag. 72): «Attendermi fia lieve / fra il bel mondo dorato».

TR: antica forma di futuro del verbo *essere* che propriamente appartiene alla coniugazione dell'antico e settentrionale *fire*.

Fire (>latino: *divenire, essere fatti, essere*) è l'antica forma verbale, con il significato di *essere*, documentata in testi settentrionali, soprattutto veneti e lombardi, da cui derivano le forme del futuro, largamente diffuse nella lingua letteraria antica e nell'uso poetico.

Fulgido

(pag. 51): «Nelle pupille fulgide profonde / sfavilla il desiderio dell'amore...»;

(pag. 71): «Voi, / mia fulgida letizia, esser compagna a noi / promettete».

TR: *risplendente, luminoso* specialmente in contesti di tono elevato.

RF: che manda vivo splendore.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Gaudio

(pag. 99): «Pel gaudio d'un dì / di vecchio signore...».

TR: voce letteraria – vale *gioia, piacere*.

RF: *allegria, letizia, contentezza*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Gineceo

(pag. 59): «Geronte ov'è? / Così presto ha lasciato... il gineceo?...».

TR: nell'antica Grecia, la parte dell'abitazione riservata alle donne e ai bambini situata nella zona più interna della casa, o ai piani superiori, nettamente separata dall'appartamento degli uomini.

Per estensione: parte della casa riservata all'abitazione esclusiva delle donne.

Più genericamente e per lo più scherzosamente: luogo riservato alle donne o dove si trovino molte donne.

RF: parte interna della casa presso i Greci, riservata alle sole donne.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Gittare

(pag. 97): «Rapita alle nozze / e all'orgia ed a sozze / carezze gittata».

TR: variante antica e poetica – vale *gettare*.

RF: lemma assente.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Giunchiglia

(pag. 58): «La cerussa!... / Lo sguardo / vibri a guisa di dardo! / Qua la giunchiglia!...».

TR: pianta delle amarillidacee, con fiori gialli, molto profumati, detti anch'essi giunchiglie, e foglie cilindriche.

RF: pianta bulbosa che ha le foglie lineari, strette e appuntate, i fiori gialli e molto odorosi.

GDLI: unguento aromatico che ha il profumo penetrante dei fiori di giunchiglia.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Giucoco

(pag. 63): «ognora chiede al giucoco ove tu sia».

TR: voce letteraria – vale *gioco*.

RF: lemma presente. Assente il lemma *gioco*.
PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Gli è che

(pag. 85): «Gli è che io l'amo».

TR: forma toscana – vale *è che* con *gli* in funzione di soggetto.

RF: espressione assente.

GDLI: in relazione con una proposizione dichiarativa o relativa dipendenti dal verbo *essere*, con valore enfatico.

Guardo

(pag. 106): «or tutto / il mio passato orribile risorge / e vivo innanzi al guardo mio si posa».

TR: voce poetica – vale *sguardo*.

RF: lo stesso, ma meno usato che *sguardo*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Guisa

(pag. 58): «Lo sguardo / vibri a guisa di dardo».

TR: forma letteraria. Nelle locuzioni comparative *a guisa di*, *in guisa di* vale *come*, *a somiglianza di*, *simile a*.

RF: *modo*, *maniera*, *forma*. È voce però quasi uscita di uso, fuorché nei modi *in guisa che*, *in questa guisa*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Iddia

(pag. 35): «la speranza è nostra iddia».

TR: voce poetica, rara – vale *dea*.

RF: lemma presente solo alla forma maschile.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Ignudetto

(pag. 66): «Ed è un giglio il tuo petto / bianco – ignudetto».

Diminutivo di *ignudo*.

TR: variante, non sicuramente spiegata, di nudo. Voce letteraria – vale *nudo*.

RF: che non ha vestimento addosso, *nudo*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Incesso

(pag. 96): «Che incesso!».

TR: voce letteraria – vale *l'incedere*, *il modo di camminare*.

RF: lemma assente.

GDLI: voce letteraria –vale *modo di camminare*, *passo*, *andatura*, *portamento*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Indi

(pag. 79): «Indi, d'un tratto, vinta, abbacinata / dai raggi e dagli effluvi / della vita dorata!...».

TR: voce letteraria – vale, con valore temporale, *dopo*, *in seguito a ciò*.

RF: lemma presente, ma non con questo significato.

Avverbio di luogo e vale *di là*. Talora è avverbio di tempo. Ma in ambedue i sensi non è della lingua parlata.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Innamorare

(pag. 37): «e il divino / viso ardente / che m'innamori».

TR: qui verbo transitivo con il significato di *suscitare, ispirare amore*.

Oggi presente anche come verbo intransitivo: cominciare a nutrire un sentimento d'amore per qualcuno, infiammarsi d'amore.

RF: riporta solo la forma transitiva.

PLI: presente nella sua forma intransitiva nei livelli B1 e B2 del QCER.

Innumerato (pag. 60): «possedevi / innumerati baci e... niente scudi!...».

Lemma assente in treccani.it, lessicografia.it (vocabolario dell'Accademia della Crusca).

RF: lemma assente.

GDLI: voce antica e letteraria – vale *che non può essere o non è calcolabile*. Sinonimi: *innumerevole, immenso, vastissimo*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Involare

(pag. 94): «Se m'ami, / in nome di Dio / t'invola, amor mio!».

TR: voce letteraria qui alla sua forma riflessiva – vale *dileguarsi, fuggire rapidamente*.

RF: riflessivo *dileguarsi*, ma è voce del nobile linguaggio.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Istrutto

(pag. 63): «Da me lanciato e istrutto / pelerà tutti e tutto!».

TR: voce letteraria e popolare toscana – vale *istruito*.

RF: participio passato di *istruire*. Alla voce *istruire*: participio passato: *istruito*, e talora *istrutto*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Lampionaio

(pag. 91 – nome del personaggio).

TR: l'uomo addetto alla pulizia e all'accensione dei lampioni a petrolio o a gas, quando questi erano in uso.

RF: colui che ha l'ufficio di accendere i lampioni per le vie.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Lungi

(pag. 97): «De Grioux, fra poco, lungi sarò...».

TR: voce letteraria – vale *lontano*.

RF: *lontano, discosto*; voce del nobile linguaggio.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Malo

(pag. 44): «noi prostra ed irride / la mala ventura»;

(pag. 45): «malo consiglio della mia gente».

TR: nell'uso antico e letterario è l'opposto di *buono* in quasi tutti i suoi significati.

RF: *tristo, cattivo* usato sempre dinanzi a un sostantivo.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Maraviglia (pag. 64): «Davver che a meraviglia questa veste / mi sta?...». TR: variante di *meraviglia* – è la forma prevalente in Toscana, e abbastanza comune negli scrittori, specialmente dei secoli passati.

RF: lemma così presente: *maraviglia* e *meraviglia*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Mille e mille bombe

(pag. 56): «L'hanno rapita! / Chi? / Vostra sorella! / Che?! – Mille e mille bombel».

Non presente in TR, RF e GDLI. In quest'ultimo vocabolario è presente una espressione che si avvicina ovvero *corpo di mille bombe* indicante una esclamazione di stupore e sdegno scherzoso.

Minio

(pag. 59) «Il minio e la pomata!...».

TR: termine che, fin dall'antichità e ancora nel medioevo, ha indicato diversi composti di colore rosso, tra cui principalmente l'ossido salino di piombo, che si presenta di solito in masse terrose e puro come una polvere pesante di colore per lo più aranciato, largamente usata per la fabbricazione di cristalli al piombo, di vernici antiruggine, e anche in cosmesi (per cui il termine è stato usato, in passato, come sinonimo di belletto).

RF: lemma presente, ma non riporta il significato di *cosmetico*.

GDLI: cosmetico preparato con sostanze coloranti rosse e usato per nascondere il pallore e ravvivare l'incarnato del viso (in particolare nel trucco femminile e negli attori).

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Molle

(pag. 44): «al tepido effluvio di molle carezza / riposa».

TR: in usi letterari e poetici vale *dolce, soave, tenue, mite, delicato* – questo il significato nel verso.

RF: *Bagnato*. Assente con l'accezione qui presente.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Musico

(pag. 65): «Son musici!... È Geronte che fa dei madrigali!».

TR: voce antica – vale *musicista* o *cantore*.

RF: lo stesso che *musicante*, ma men comune per la ragione del significato seguente.

Musico si disse anche per *uomo evirato*: la voce è del tutto morta nel popolo.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Novo

(pag. 106): «A nova fuga spinta / e d'amarezze e di paura cinta / asil di pace ora la tomba invoco...».

TR: voce letteraria – vale *nuovo*.

RF: lemma assente.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Obliare

(pag. 44): «al tepido effluvio di molle carezza / riposa, obliando, e l'onta e il martin»;

(pag. 71): «Galanteria sta bene; ma obliate che è tardi...»;

(pag. 77): «Anche voi, credo, ad esempio, obliaste / d'essere in casa mia».

TR: voce letteraria per *dimenticare*.

RF: *porre in oblio, dimenticare o dimenticarsi*; ma è voce di poco uso nella lingua parlata.
PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Oblio

(pag. 76): «Nelle tue braccia care / v'è l'ebbrezza, l'oblio!»;

(pag. 109): «Le mie colpe... sereno... travolgerà l'oblio, ma l'amor mio... non muore...».

TR: voce letteraria – vale *dimenticanza*.

RF: *dimenticanza*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Ognora

(pag. 63): «[...] e ognora chiede al giuoco ove tu sial».

TR: voce letteraria – vale *sempre*.

RF: avverbio di tempo, *sempre, in o per ogni tempo*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Ombria

(pag. 84): «In un istante / de l'alte piante / sotto l'ombria, / siam sulla via...».

TR: *ombra diffusa* – è voce antica che sopravvive nell'uso di qualche regione.

RF: lemma assente.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Onde

(pag. 80): «ch'io... prenda... fiato... / onde... parlar...».

TR: voce letteraria – qui vale *da cui, con cui*.

RF: qui nel significato di *conche*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Onnipossente

(pag. 91): «Se t'ho seguita per la lunga via / fu perché fede mi regnava in core / onnipossente – indomita!».

TR: voce letteraria – vale *onnipotente*.

RF: lemma assente.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Ove

(pag. 59): «Geronte ov'è? / Così presto ha lasciato... il gineceo?...»;

(pag. 63): «e ognora chiede al giuoco ove tu sial».

TR: lo stesso che *dove* di cui è forma più letteraria, con gli stessi usi e significati.

RF: avverbio di luogo. Lo stesso che *dove*; ma è voce che, parlando, ha dell'affettato.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Ostiere

(pag. 40): «Ostiere, v'occupate / del mio bagaglio»;

(pag. 46): «qualche ordine io debbo / all'ostiere impartir».

TR: riporta 2 lemmi.

Ostiere (1): >lat. *hōspes, pītis*. Voce antica.

1. alloggio, dimora, anche osteria, locanda.

2. chi dà ospitalità, ospite, ma anche oste, locandiere.

Ostiere (2): >lat. *ostarius, ii*. Voce antica.

Termine con cui venivano designati il portinaio e il custode.

RF: lemma assente.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Paventare

(pag.92): «Tremo per te! Tremo!...Pavento!».

TR: verbo intransitivo – voce letteraria – vale *spaventare*.

RF: *aver paura, temere*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Per Bacco (pag. 37): «Per Bacco, / indoviniam amico...».

TR: esclamazione esprimente meraviglia o disappunto.

RF: si usa frequentemente nelle esclamazioni di meraviglia o di stizza.

Periglio

(pag. 92): «Tremo a un periglio che ignoto m'è...».

TR: voce antica o poetica – vale *pericolo*.

RF: voce assente.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Piagnere

(pag. 66): «PiagneFilen».

TR: variante antica o regionale di *piangere*, largamente usata nel linguaggio poetico.

RF: lemma assente.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Piè

(pag.65): «Filen spira ai tuoi piè»;

(pag. 80): «Via... P'ali ai piè!».

TR: troncamento di *piede*, frequentissimo nell'uso poetico.

RF: forma apocopata di *piede*.

Plorare

(pag. 66):«Clori a zampogna che soave plorò / non disse mai no!».

TR: voce poetica – vale *piangere, lamentarsi*.

RF: lemma assente.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Poema

(pag. 38): «è splendente – ed irruente / è un poema di fulgor».

TR: cosa, fatto o, meno comune, persona che per qualche loro caratteristica escano dall'ordinario, o abbiano in sé un elemento insolito, eccezionale, bizzarro, che comunque piace e attrae.

RF: non presente in questa accezione.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Posare

(pag. 40): «Questa notte, amico, / qui poserò...»;

(pag. 107): «Posa qui dove palpito, / in te ritorna ancor!».

TR: verbo intransitivo, forma antica o letteraria nei significati di: *cessare, smettere temporaneamente un'attività, fare una sosta, riposare*; ma anche *riposare in eterno* (nel secondo esempio).

RF: *aver quiete riposare*; ed anche *desistere, cessare*; ma è del nobile linguaggio.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Postiglione

(pag. 49): «del postiglione suona la tromba».

TR: in passato, chi guidava i cavalli delle carrozze di posta e delle diligence, e per estensione il cocchiere delle carrozze signorili.

RF: colui che guida i cavalli di una vettura di posta.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Prego

(pag. 51): «Meglio / non rivedervi, io credo, e al vostro prego / benignamente opporre il mio rifiuto»;

(pag. 92): «Ah! Manon, disperato / è il mio prego!...».

TR: s. m. antico o poetico per *preghiera*.

RF: lo stesso che *preghiera*, ma è del nobile linguaggio.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER. Presente nei livelli A1, A2, B1, B2 esclusivamente come interiezione.

Queto

(pag. 51): «La queta / casetta risonava / di mie folli risate».

TR: forma letteraria – vale *quieto*.

RF: *queto* vedi *quieto*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Ratto

(pag. 94): «Udiste! / Che avvenne? / Fu un ratto? Rivolta?».

TR: voce letteraria – vale *rapimento*.

RF: *il rapire*, ma si dice specialmente per l'atto di rapire per forza o per seduzione una donna.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Riedere

(pag. 99): «Alla tua casa riedi!».

TR: variante di *redire* – voce poetica – vale *ritornare, tornare indietro*.

RF: *riedere* e *redire* lemmi assenti.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Saria

(pag. 84): «Saria imprudenza / lasciar quest'oro, / o mio tesoro!».

TR: voce antica – vale *sarebbe*.

Scacco

(p. 37): «ti crucci d' uno scacco».

TR: qui vale *sconfitta, insuccesso*.

RF: assente con questa accezione.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Siccome

(pag. 40): «se buona voi siete siccome siete bella».

TR: avverbio e congiunzione. Nell'uso letterario, in grafia divisa o unita, ha spesso significato non diverso dal semplice *come*.

RF: avverbio. Lo stesso che *come*.

PLI: presente nei livelli B1, B2 del QCER, ma non con il significato qui presente.

Solere

(pag. 51): «Si ragionar non suole / l'età gentile che v'infiora il viso».

TR: *avere l'abitudine, usare*. Il verbo, che appartiene alla lingua letteraria o elevata, è usato quasi esclusivamente nelle forme semplici dell'indicativo (non però nel futuro) e meno spesso del congiuntivo e nell'infinito presente.

RF: *essere solito, aver per consuetudine, essere consueto*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Sovra

(pag. 75): «Dolce tesor, / vivi e t'inebria / sopra il mio cor».

TR: variante antica o regionale (di origine settentrionale), e anche letteraria, di sopra.

RF: lo stesso, ma assai più raro nell'uso comune, che *sopra*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Spème

(pag. 35): «fra le spemi lottano / e le malinconie»;

(pag. 107): «Dio / l'ultima speme infrangi».

TR: voce poetica – vale *speranza*.

RF: assente.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Speziale

(pag. 65): «Che ceffi son costoro?... Ciarlatani o speziali?».

TR: venditore di spezie, di erbe medicinali; farmacista. Ma è anche voce antica, viva però nell'uso popolare di alcune regioni sia nel significato di farmacista sia in quello di droghiere e di semplicista.

RF: lemma presente con il solo significato di *farmacista*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Spirare

(pag. 71): «Te sospira – e per te spira».

TR: termine antico o poetico – vale *respirare*; indica l'atto fisiologico del respiro e quindi con il significato di *vivere, essere in vita*.

RF: lemma presente, ma non con il significato qui presente.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Spirto

(pag. 43): «come queste parole / mi vagan nello spirto».

TR: variante antica e poetica – vale *spirito*.

RF: lemma assente.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Stella

(pag. 41): «Sul vostro destino riluce un'altra stella»; «La mia stella tramonta!».
TR: in senso figurato e familiare causa ed origine degli eventi e delle inclinazioni dell'uomo. Si intenda quindi nei significati di: *destino, fato, sorte*.

RF: dicesi anche, con maniera presa dall'antica astrologia, per Fortuna, Destino.
PLI: presente nei livelli A2, B1, B2 del QCER, ma non con il significato qui presente.

Talentare

(pag. 37): «ma se vi talenta /vo' compiacervi».

TR: verbo intransitivo, voce letteraria o rara – vale *andare a genio, garbare, piacere* (si usa quasi soltanto nelle terze persone).

RF: *andare a gusto, a talento, piacere*. Voce non molto comune parlando.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Tepido

(pag. 44): «tepido effluvio di molle carezza».

TR: aggettivo – forma meno comune di *tiepido*.

RF: vedi *Tiepido*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Tosto

(pag. 37): «ma se vi talenta /vo' compiacervi... e tosto»;

(pag. 84): «D'uopo è partire / tosto!...fuggire...».

TR: voce letteraria – vale *presto, rapidamente, subito*.

RF: *prestamente, senza indugio*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Uopo

(pag. 46): «Comprendo... Poverina!... / È d'uopo consolarla»;

(pag. 84): «D'uopo è partire / tosto!... Fuggire...».

TR: voce antica, letteraria e rara – vale *bisogno, necessità*.

Specificamente usata la locuzione *è uopo* o *è d'uopo* ovvero *è necessario*.

RF: *bisogno, necessità*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Vaghezza

(pag. 79): «Buona, gentile come la vaghezza / di quella tua carezza».

TR: *bellezza, leggiadria, grazia*.

Vale anche come voce letteraria, *desiderio, voglia*.

RF: *l'esser vago*, cioè *grazioso e piacente*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Vago

(pag. 37): «giovinetta / vaga - vezzosa»;

(pag. 44): «addio mia stella, / addio mio fior, / vaga sorella / del Dio d'amor»;

(pag. 52): «La bellezza vi dona / il più vago avvenir»;

(pag. 68): «Oh vaga danzatrice!»;

(pag. 71): «L'ora, o Tirsi, è vaga e bella...»;

(pag. 78): «O gentil cavaliere, / o vaga signorina, / arriverci... a presto!»;

(pag. 97): «Costei fu rapita / fanciulla all'amore / d'un vago garzone!».

TR: voce letteraria – vale *leggiadro, bello, grazioso, o amabile, piacevole*.

RF: *leggiadro, grazioso, attrattivo*.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

Vanne

(pag. 92): «Là vanne e tu sei salva».

TR: oggi in funzione di pronome e avverbio la particella *ne* è sempre atona e proclitica al verbo nella maggior parte dei casi. Ha valore intensivo. Accompagna verbi di modo infinito, participi, gerundi e imperativi: *andarsene, vattene*.

Nell'uso antico si posponeva anche a verbi di modo finito come per esempio: *andòssene*. Unendosi a forme verbali terminanti con vocale tonica (tronche o monosillabe che siano), subisce il rafforzamento sintattico come nel caso qui riportato: *vanne*.

Ve'

(pag. 70): «Ve' Mercurio e Ciprigna!».

TR: forma antica della seconda persona singolare dell'imperativo presente del verbo *vedere* – vale *vedi*.

Vegga

(p. 37): «ch'io vegga e... adori / eternamente».

TR: 1 pers. sing. del congiuntivo presente del verbo *vedere*. Qui nella sua forma letteraria.

Vo'

(pag. 37): «vo' compiacervi»;

(pag. 84): «Io vo' salvare / solo il tuo amor»;

(pag. 108): «Io vo' che sia una festa / di divine carezze».

TR: 1 pers. sing. dell'indicativo presente del verbo *volere*. Qui nella sua forma toscana. Da non confondere con la forma *vo* (non elisa), toscana o letteraria, indicante la 1 pers. sing. del presente indicativo del verbo *andare*.

Volandola

(p. 58): «Il calamistro!... presto!... / Or... la volandola!...».

TR: non riporta l'accezione qui presente. Riporta: variante non comune di *volanda*, termine toscano indicante una tenue nube di farina, spolvero che si solleva nel macinare il grano oppure la parte girevole della ruota del mulino o di altre macchine.

RF: lemma assente.

GDLI: lemma assente.

PLI: assente nei livelli A1, A2, B1, B2 del QCER.

3. ANALISI

3.1. Analisi linguistico-lessicale

Grazie al glossario che abbiamo stilato possiamo ora condurre un'analisi che metterà in luce alcune delle problematiche che si troverà ad affrontare uno studente straniero che sta studiando l'italiano lingua d'opera, una lingua particolarmente definita, con sue particolarità, sue necessità dovute sia a ragioni metriche, sia al fatto che è una lingua

destinata ad essere cantata e quindi più controllata perché deve sottostare alle regole della musica.

Cominciamo la nostra analisi dalle voci poetiche e letterarie, la cui presenza è fortemente attestata nella librettistica; il lessico ha il vantaggio, una volta studiato dall'apprendente, di non costituire più un problema (diverso invece, come vedremo, il caso di voci verbali o variazioni sintattiche che si presentano sempre diverse e che possono rappresentare una barriera cospicua per qualsiasi tipo di discente, straniero e italiano).

La difficoltà nel rilevare e comprendere una determinata parola riguarda tutti i livelli del QCER: non consideriamo in questa sede i livelli dall' A1 al B1 in quanto sarebbe davvero complesso sottoporre un libretto dell'ottocento a un discente che non abbia una padronanza almeno di livello B2⁹ nella lingua italiana moderna.

Questa premessa è d'obbligo nel momento in cui consideriamo un discente che si imbatte in termini quali *core*, *desiare*, *desio*, *duolo*, *gittare*, *giuoco*, *innumerato*, *novo*, *piè*, *queto*, *spirto*. Queste parole sono ascrivibili all'ambito poetico e letterario, ma sono molto simili, sia graficamente che fonicamente, a parole abitualmente utilizzate nell'italiano parlato e scritto e quindi possiamo ipotizzare siano parole più facilmente comprensibili anche senza l'utilizzo del vocabolario. Medesima considerazione vale per il termine *ombria*, voce antica il cui uso sopravvive oggi in alcune regioni italiane, e stessa ipotesi per il termine *ascose* – «ascose fibre vanno a carezzare» – aggettivo individuato correttamente dalla maggior parte (67,5 %) dei madrelingua ai quali ho sottoposto il questionario cui ho accennato nell'introduzione.

A supporto di questa tesi notiamo infatti che il numero dei madrelingua che hanno indicato correttamente il significato della parola *duolo* è davvero molto alto: il 96,25 %.

Lo studente straniero – con un buon livello di lingua italiana – non dovrebbe, il condizionale è d'obbligo, avere, quindi, difficoltà a cogliere il significato di parole come *core* e *novo* – soggette alla monottongazione tipica del fiorentino¹⁰ – e non dovrebbe trovare neanche troppi ostacoli nella comprensione della parola *guardo*, qui con aferesi consonantica, o della parola *piè*, con apocope sillabica; ma viceversa lo stesso fenomeno potrebbe generare problemi nella parola *fé* il cui significato di *fede* non è affatto di immediata individuazione.

Nel terzo atto De Grieux e Manon si scambiano meste parole d'amore in attesa che l'amata venga liberata, tentativo che fallirà:

MANON
Tremo per te! Tremo!... Pavento!
Tremo e m'angoscio... né so il perché!...
Ah! Una minaccia funebre io sento!...
Tremo a un periglio che ignoto m'è...

DE GRIEUX
Ah! Manon, disperato
è il mio prego!...

⁹ Per gli studenti iscritti ai corsi di Canto e Musica vocale del *Conservatorio Giuseppe Verdi* di Milano il livello B2 di lingua italiana è considerato un obbligo formativo (cfr: <http://www.consmilano.it/>)

¹⁰ Si veda Marazzini C., 2002, *La lingua italiana – Profilo storico*, Il Mulino, Bologna, p. 471.

Il verbo *pavento* potrebbe generare qualche problema di comprensione, nonostante differisca poco da una parola italiana – *spavento* – largamente utilizzata nella lingua parlata (anche se la prima è voce verbale e il secondo è sostantivo, ma la diversità morfologica potrebbe non risultare un ostacolo alla comprensione semantica). L'indagine ha infatti rilevato che nonostante la maggior parte (76,25%) dei madrelingua italiani abbia attribuito il giusto significato a questa parola, alcune persone viceversa hanno risposto in modo errato (7,5%) o di non conoscere il vocabolo (16,25%). Ma questi versi presentano altri fenomeni ostici: oltre ad anastrofi e iperbati – di cui il libretto è permeato – troviamo la parola *periglio* il cui significato può non essere immediato per uno straniero. Il 75% dei madrelingua, viceversa, ha individuato correttamente il significato della parola nonostante sia anche questa voce antica e letteraria, sia dalla sua attestazione nei celebri versi di Alessandro Manzoni:

tutto ei provò: la gloria
 maggior dopo il periglio,
 la fuga e la vittoria,
 la reggia e il tristo esiglio;
 due volte nella polvere,
 due volte sull'altar¹¹.

Come si vedrà poco oltre, la memoria letteraria e i suoi echi rappresentano, o possono rappresentare, un patrimonio enciclopedico personale che rimane un prezioso aiuto lessicale.

Inoltre, concludendo, anche il significato di *prego* in luogo di *preghiera* – con metaplasmo da maschile a femminile – quasi certamente necessiterà di una ricerca da parte dello studente alloglotto: per quanto la percentuale non sia altissima, il 28,75 % dei madrelingua ha infatti dichiarato di non conoscere il termine o ha errato la sua individuazione. Inoltre, non possiamo non far notare che *prego* è una interiezione utilizzata continuamente nell'italiano parlato ed è un termine che tutti conoscono, quindi, per questa ragione, potrebbe generare maggiore confusione.

Sul finire del quarto atto i due amanti si ritrovano, stanchi e disperati, in una landa desolata dell'America. Manon, ormai morente, si abbandona a queste meste parole:

Sola... perduta... abbandonata!... Sola!
 Tutto dunque è finito. E nel profondo
 deserto io cado, io la deserta donna!
 [...]
 Ah! mia beltà funesta,
 ire novelle accende...
 [...]
 No... non voglio morire... amore... aita!

Manon si definisce *donna deserta* nel *deserto*: non è un gioco di parole, ma è figura etimologica (entrambi derivano dal latino *desertus* – participio passato del verbo *deserere*): il primo, aggettivo, che nel linguaggio letterario vale *abbandonata*, il secondo, sostantivo,

¹¹ Manzoni A., *Il cinque maggio*, vv. 43-48.

in luogo di *deserto*. Due parole apparentemente lontane nel significato, ma in realtà tanto vicine e simili, accostate per enfatizzare la desolazione del primo verso qui riportato.

Procedendo nella lettura lo studente straniero incontrerà il termine *beltà* – seguito da anastrofe che altera l'ordine naturale degli elementi della frase – un termine che non è di facile individuazione per uno straniero, ma che viceversa è conosciuto dai madrelingua: altissima, infatti, è la percentuale di coloro che ne hanno riconosciuto correttamente il significato: 86,25%. La ragione di questa giusta individuazione, credo di non essere azzardata, ritengo sia la presenza del termine *beltà* in una delle poesie più celebri e più lette della nostra letteratura:

Silvia, rimembri ancora
quel tempo della tua vita mortale,
quando beltà splendea
negli occhi tuoi ridenti e fuggitivi,
e tu, lieta e pensosa, il limitare
di gioventù salivi¹²?

Non sarà infatti un caso che anche il termine *speme* – «Gelo di morte! Dio, / l'ultima speme infrangi» – è stato correttamente individuato dalla più parte dei madrelingua: 86,25 % (medesima percentuale!). Questa volta a echeggiare non è Leopardi, ma il celeberrimo verso foscoliano: «questo di tanta speme oggi mi resta¹³».

Ho voluto riportare volutamente questi due ultimi esempi, a cui si aggiunge quello manzoniano di poco precedente, proprio per sottolineare quanto la nostra conoscenza memoriale ed enciclopedica sia importante e sia utile quando ci troviamo di fronte ad una lingua diversa dalla nostra – intendendo con il termine *lingua altra* anche il linguaggio letterario. Non sarà quindi un caso che proprio due sostantivi come *beltà* e *speme* sono conosciuti dalla stragrande maggioranza delle persone italofone per le quali la familiarità con alcune parole poetiche deriva quasi certamente dalla lettura o memorizzazione di alcuni celeberrimi versi che tutti noi abbiamo studiato a scuola.

Chiudendo l'analisi dei versi sopra riportati, più della metà (65%) dei madrelingua ha correttamente individuato il significato del sostantivo *aita*, deducibile anche dal contesto¹⁴, altro elemento che può rappresentare un prezioso e valido alleato nella comprensione di una parola.

Per chiudere questa parentesi di raffronto con i madrelingua possiamo notare viceversa come un'altra parola – *tosto* con valore avverbiale – è stata individuata correttamente solo dalla metà dei madrelingua (52,5%), ma anche in questo caso, negli studenti stranieri, può generarsi confusione con l'aggettivo *tosto* con valore di *duro/testardo*, ampiamente utilizzato nel linguaggio quotidiano. Si potrebbe pensare che le due parole siano omonime, e quindi abbiano etimo differente, ma viceversa le due parole hanno etimo medesimo – dal latino *tostum*, participio passato di *torrere* – seppur *tosto* in luogo di *subito* sia voce letteraria.

¹² I versi riportati sono l'incipit della poesia *A Silvia* di Giacomo Leopardi.

¹³ Foscolo U., *In morte del fratello Giovanni*, v. 12.

¹⁴ Già qualche verso poco precedente Manon disperata aveva cantato: «i tuoi singulti ascolto / e mi bagnano il volto / le tue lagrime ardenti... / La sete mi divora... / O amore, aita! Aita!».

Questo esempio è utile per capire come “gioca” la lingua e quali percorsi a volte tortuosi, ma funzionali e utili adotta la mente per arrivare al significato di una parola sconosciuta.

Andando avanti nella lettura del libretto e cambiando scenario, il discente potrebbe rimanere perplesso – come d'altronde potrebbe accadere ad uno studente italiano – di fronte alla parola *innumerato*. La radice di questo lemma è la medesima di *innumerevole* (e quindi il significato è deducibile), ma faccio notare che il termine suddetto non è presente né sul vocabolario *Treccani*, né sul vocabolario dell'*Accademia della Crusca* (entrambi nell'edizione *on-line*) e questo, viceversa, potrebbe essere un grande ostacolo per lo studente che suole affidarsi a strumenti terzi laddove non sia in grado di provvedere da solo alla comprensione della parola.

Il termine *dea* è reso in tre modi differenti: *diva*, *deità* e *iddia*. Anche in questo caso l'approccio non è affatto immediato: *deità* e *iddia* andranno certamente cercati sul vocabolario se è vero che *deità* è stato correttamente individuato dal 43,75% – meno della metà – dei madrelingua e sorte peggiore è capitata al suo sinonimo *iddia*: solo il 32,5% degli intervistati ha risposto, infatti, correttamente.

Un discorso più ampio merita il termine *diva* che può interpretare significati differenti. Infatti può significare sia *dea* che *cantante*, ma forse la sintesi perfetta la dà il *GDLI* secondo il quale il termine significa «donna che per le sue doti o nell'impeto e nell'adorazione che nascono dalla passione amorosa è celebrata ed esaltata al di sopra di ogni altra donna». Non pretendiamo certo che lo studente straniero utilizzi il *GDLI* – ammesso che non abbia una padronanza di livello C1/C2 della lingua italiana e voglia compiere uno studio approfondito della lingua d'opera – ma viceversa l'insegnante non può non tener conto di alcuni strumenti grazie ai quali il significato delle parole, e quindi dell'opera in generale, può arrivare al discente in maniera più completa e più utile al fine interpretativo che è alla base di un cantante/attore d'opera.

Ma non possiamo fermarci qui. Nel libretto leggiamo: «È calva la diva: ma morbida chioma / voi fa desiar». Perché una *diva* – dea o cantante – dovrebbe essere *calva*? Per rispondere a questa domanda bisogna fare un passo indietro a livello storico, addentrarci nella storia del costume della nostra tradizione quando le donne portavano la parrucca e quindi o si radevano i capelli o mettevano in testa una “calza” che copriva il cranio per potervi adagiare la parrucca.

Nonostante i librettisti fossero considerati artisti minori al servizio del compositore, nonostante fossero ritenuti «servilissimi “poeti di mestiere”»¹⁵, la lingua della librettistica è una lingua letteraria e come tale deve essere studiata e analizzata in quanto portatrice di termini obsoleti e sconosciuti che vanno ricercati e studiati. È sicuramente il caso delle parole *desso* (*quello*), *incesso* (*modo di camminare* – effettivamente il verbo *incedere* è proprio della lingua comune), *involare* (*fuggire rapidamente*), *riedere* – variante di *redire* – con il significato di *ritornare*, *talentare* con il significato di *andare a genio*, e infine *uopo* in luogo di *necessità*.

Spesso si discute degli strumenti necessari per approcciarsi in modo corretto a testi arcaici, del passato e letterari. Nella mia analisi mi sono sentita in obbligo di consultare il vocabolario di Rigutini-Fanfani per completezza, per scientificità, ma non sarebbe stato necessario in quanto le voci presenti nel libretto sono reperibili, anche nel loro significato poetico, in vocabolari contemporanei.

¹⁵ In Marri Tonelli M. 1999, *Andrea Maffei e il giovane Verdi*, Museo civico, Riva del Garda, p. 179.

Diverso è il discorso per il *GDLI*, uno strumento davvero imponente e prezioso, il vocabolario storico per eccellenza della nostra letteratura, 21 volumi imponenti, dove è possibile trovare significati reconditi e lemmi particolari. Il “Battaglia” è uno strumento importante e fondante non per lo studente, in quanto siamo di fronte a uno strumento tecnico e professionale, ma per l’insegnante, dizionario che garantirà la ricerca più precisa e puntuale delle parole e la trasmissione del loro significato dal docente al discente¹⁶.

La nuova tecnologia, gli *smartphone*, ci hanno abituato alla consultazione dei dizionari *on-line* che sono davvero dei potenti mezzi di ricerca. Spezzo una lancia, in particolar modo, a favore del vocabolario *on-line* della *Treccani* che si presta a una ricerca di tipo puntuale, veritiera, semplice e completa: è uno strumento gratuito che può essere consultato facilmente dagli studenti di tutto il mondo, ma soprattutto è uno strumento affidabile a differenza dei numerosi vocabolari che possono essere installati come applicazioni su supporti tecnologici, utilissimi strumenti quando viaggiamo e quando quindi cerchiamo semplici parole del linguaggio quotidiano, ma strumenti inutili e dannosi quando stiamo studiando la lingua nella sua più ampia connotazione e denotazione.

Questo non vuole significare che uno studente straniero debba approcciarsi e conoscere perfettamente ogni piega e ogni sfumatura delle parole che incontra: il mio è uno studio teorico, che non certo vuole essere esaustivo, ma vuole cercare di fornire una panoramica, seppur approssimativa, dei vari aspetti che concorrono alla difficoltà di approccio linguistico per uno studente alloglotto, ma non solo.

Andando avanti nell’analisi, nel primo atto, in *explicit* del coro a cui prendono parte Edmondo, gli Studenti, Le fanciulle e i Borghesi, leggiamo:

Danze, brindisi, follie,
il corteo di voluttà
or s’avanza per le vie
e la notte regnerà;
è splendente – ed irruente
è un poema di fulgor:
tutto vinca – tutto avvinca
la sua luce e il suo furor.

Il vocabolario *Treccani* riporta, come significato del verbo *avvincere*, sia quello dell’italiano *standard* quindi *sedurre, attrarre a sé*, sia il significato del termine nell’italiano letterario quindi *legare, stringere*. Nel contesto qui presente sono vevoli entrambi i significati, anche perché la parola è legata alla precedente *vinca* con paronomasia, e quindi è importante conoscerli ambedue anche perché spesso, in storia della lingua, un significato è la risultante della parola che lo ha preceduto in diacronia, e non dobbiamo dimenticare che il cantante non è un mero esecutore delle parole del librettista, ma è un attore e come tale deve interpretarle al meglio per dare vita reale al personaggio che sta

¹⁶ Nel settembre 2017 è stato siglato l’accordo tra Utet Grandi Opere e l’Accademia della Crusca grazie al quale il *Grande Dizionario della Lingua Italiana* sarà digitalizzato e la sua fruizione diventerà accessibile a tutti in quanto consultabile *on-line* e gratuitamente.

Claudio Marazzini, Presidente dell’Accademia della Crusca, ha così commentato la notizia: «Il “Battaglia” della Utet è il maggior vocabolario realizzato nel XX secolo in Italia. Ora potrà avere nuova vita “elettronica”. Sarà, cioè, proiettato nel futuro».

portando in scena. Per questo motivo la conoscenza quanto più possibile precisa delle parole che si canteranno sul palcoscenico rappresenta una *condicio sine qua non* del cantante lirico: il melodramma non può e non deve basarsi solo sulla memoria, ma fondamentale è anche la struttura – sintattica e lessicale – sulla quale è costruito il libretto.

In questi versi troviamo ancora una parola, *poema*, dal significato insolito che qui ha il valore di *cosa* o *fatto eccezionale, bizzarro*. Ma anche in questo caso il ricorso al dizionario è d'obbligo in quanto, nella lingua parlata e comune, con il termine *poema* si indica una precisa composizione poetica.

Ma il fascino della lingua italiana è anche quello di scoprire che il termine *chiostro* vale, nella lingua letteraria, come *convento, monastero* mentre ad una prima lettura ho ipotizzato fosse una metonimia.

Il verbo *posare* si presta a un duplice significato. Qui, nella sua forma antica e letteraria, esiste sia nel significato odierno di *riposare* (> latino tardo *pausare* = *cessare*), sia nel significato di *riposare in eterno*, entrambe le accezioni presenti in *Manon Lescaut* (cfr. il glossario).

Infine nel secondo atto i musicisti intonano una canzone pastorale il cui soggetto è la storia di Clori, Fileno e Tirsi. Siamo in presenza di «un madrigale [...] imbevuto di allusioni oscene»¹⁷ e di non semplice comprensione sia a livello semantico che metaforico: Clori, la «fida pastorella»¹⁸ Manon Lescaut, volteggia tra Fileno e Tirsi, qui i rivali Geronte e De Grioux (si ripropone la Cantata *Clori, Tirsi e Fileno* di Handel¹⁹). Ad un certo punto si legge:

 Filen suonando sta;
 la sua zampogna va
 sussurrando: pietà!
 E l'eco sospira: - pietà.

 Piagne Filen:
 “Cuor non hai Clori in sen?
 Ve' ... già... Filen... vien... men!”

 No!... Clori a zampogna che soave plorò
 non disse mai no!

Qui abbiamo il verbo *piangere* in due forme differenti. La prima – *piagne* – variante antica o regionale largamente usata nel linguaggio poetico, con metatesi qualitativa, la seconda – *plorò* – voce poetica e ambigua ben lontana dall'italiano dell'uso medio che dà spazio all'allusione oscena di cui parla Girardi.

È un momento questo di non facile comprensione per uno studente straniero. In questi versi vi è la compresenza di più elementi: dalla metafora oscena di cui sopra, all'utilizzo della fonte arcadica propria della nostra letteratura, e inoltre, come ha messo chiaramente in luce Emanuele d'Angelo (vd. nota 17): «la musicalità dei versi è compromessa dallo stesso disordine metrico e, principalmente, ritmico» risultante dalla

¹⁷ Girardi M. 2017, *Manon Lescaut: futuro e tradizione*, MUSICOM.

¹⁸ «L'ora, o Tirsi, è vaga e bella... / Ride il giorno – ride intorno / la tua fida pastorella...», in *Manon Lescaut*, cit., p. 71.

¹⁹ D'Angelo E. 2010, *Il libretto di Manon Lescaut. Il senso dell'antico*, in «La fenice prima dell'opera».

compresenza di versi eterometrici quali ottonari, quadrisillabi, quinari, senari, settenari, un endecasillabo e persino un doppio settenario.

Sono poi presenti alcuni termini che non appartengono alla lingua letteraria e poetica, ma il cui utilizzo è raro, se non nullo, nella lingua quotidiana.

Nel primo atto Lescaut domanda a Geronte se questi è in viaggio per *diporto* – ovvero per *svago* – termine che non ha fortuna nel linguaggio quotidiano.

Poco prima Edmondo e gli Studenti domandano a De Grioux se è afflitto perché innamorato di una donna impossibile:

Per Bacco
indovianiam, amico... Ti crucci d'uno scacco...

Qui il termine *scacco* ha valenza di *sconfitta*, *insuccesso* e il significato della frase potrebbe risultare non trasparente anche per l'utilizzo dell'espressione di meraviglia o disappunto per *Bacco* con un'eco, anche in questo caso, alla mitologia classica.

L'*incipit* di *Manon Lescaut* comincia con l'interiezione *ave*, utilizzata come forma di saluto, e del verbo *discendere* – forma meno comune di *scendere*.

Ave, sera gentile, che discendi
col tuo corteo di zeffiri e di stelle; –
Ave, cara ai poeti ed agli amanti...
... e ai ladri ed ai briachi!

Qui poi un altro termine potrebbe destare qualche problema ovvero *briachi*, con aferesi, forma popolare toscana per *ubriachi*. La decisione è certamente di natura metrica: l'aferesi vocalica permette al verso, legato da doppia sinalefe, di essere un settenario dal suono eufonico.

All'inizio del primo atto De Grioux canta:

Palesatemi il destino
e il divino
viso ardente
che m'innamori,
ch'io vegga e... adori
eternamente!

In questi versi riscontriamo l'utilizzo del verbo *innamorare* nella sua forma transitiva e *vegga*, forma letteraria della prima persona singolare del congiuntivo presente del verbo *vedere*.

Il modo congiuntivo sta subendo negli ultimi anni una vera e propria privazione del suo utilizzo e della sua presenza, sia a livello diastratico che diafasico, nel parlato come nello scritto, è un modo difficile da utilizzare per gli stranieri – e anche per gli italiani! – ma anche in questo caso può risultare molto utile per un cantante la consultazione del vocabolario *Treccani*.

Se nella stringa della *home page* del sito www.treccani.it scriviamo *vegga* il motore di ricerca ci darà un'altra schermata che riporta il verbo *vedere* e la sua coniugazione completa delle forme antiche e letterarie.

D'altro canto questa considerazione ci porta a ricordare un altro aspetto non trascurabile: la difficoltà che uno studente straniero incontra, a livello lessicale, durante la ricerca sul vocabolario del lemma corretto. Questo problema si presenta tanto più grande quando le forme flesse differiscono in maniera sostanziale dalla forma del lemma. Tutti noi abbiamo imparato, suo tempo, che il futuro del verbo ὀράω in greco è ὀψομαι e l'aoristo è εἶδον: la *variatio* del tema, o il suo troncamento (come si vedrà in seguito), è un ostacolo per la ricerca del lessico. Per questo *internet*, sia grazie ai vocabolari presenti, sia grazie al semplice motore di ricerca, può rappresentare un grande aiuto per chi studia una lingua straniera.

All'interno del libretto pucciniano vi sono altri esempi di questo genere: *chieggo*, voce antica e letteraria di *chiedo* a cui fa eco *deggio*; il participio passato *compro*, nella sua variante toscana, in luogo di *comprato*; *dèi* per *devi*; molto ostica la forma *die'* variante poetica della terza persona singolare del passato remoto del verbo *dare*, ma assente sia in *Treccani*, sia in Seriani (2015), probabile ipotizzare, quindi, un refuso (la forma corretta sarebbe, infatti, *diè*). Infine, sia *fia* sia *saria*, rispettivamente forma antica di futuro (*sarà*) e di condizionale (*sarebbe*), sono facilmente rintracciabili sul vocabolario *on-line Treccani*, altrimenti anche queste due forme potrebbero presentare qualche problema.

Lo stesso modo di ricerca, infatti, vale per la forma *ve'*, forma antica della seconda persona singolare dell'imperativo del verbo *vedere*. Leggiamo:

Evviva i fortunati – innamorati!
Ve' Mercurio e Ciprigna!
Oh! Qui letizia
con amore e dovizia
leggiadramente alligna.

Qui è d'obbligo notare, oltre all'utilizzo del verbo *allignare* – non comune – il riferimento alla mitologia romana – altro ostacolo per i discendenti di paesi lontani: Mercurio, Dio dei commerci, è un chiaro riferimento a Geronte, mentre Ciprigna, dea dell'amore e della bellezza, desostantivale da Cipro, isola dove nacque Venere.

Ma questo non è l'unico momento in cui la mitologia è padrona.

All'inizio del primo atto De Grioux afferma di non conoscere affatto il sentimento amoroso²⁰, ma alcuni studenti lo canzonano:

Baie!
Misteriose vittorie
cauto celi e felice;
fido il figliuol di Venere
ti guida e ti benedice.

Notiamo il termine *baie* – *beffa*, *presa in giro* – non di uso comune seguito da due versi in cui compare un'anastrofe e un iperbato; infine in chiusura la presenza “celata” di Eros, figlio di Venere e Marte, Dio d'Amore per eccellenza nella mitologia greca. Ma al *pantheon* greco fa eco il mondo divino romano: qualche verso dopo, infatti, De Grioux viene apostrofato «degno fedel» di Cupido:

²⁰ «L'amor! Questa tragedia / ovver commedia / io non conosco!».

O di Cupido degno fedel,
bella e divina
la pellegrina
per tua delizia scese dal ciel!

La comprensione del testo si complica ulteriormente andando avanti nella lettura. Verso la fine del primo atto Edmondo ascolta la conversazione tra l'oste e Geronte e comprende che quest'ultimo è in procinto di rapire Manon:

Vecchietto amabile,
incipriato Pluton sei tu!
La tua Proserpina
di resistere forse avrà virtù?

Il proposito di rapimento di Manon da parte di Geronte è qui paragonato al celeberrimo ratto di Proserpina da parte di Plutone: famoso per noi, per noi italiani e per tutti quei popoli e quelle culture che studiano e conoscono la mitologia classica.

La comprensione è qui, altresì, macchinosa per la presenza dell'uso metaforico del verbo *incipriare* che qui vale *travestirsi*.

Infine non possiamo non citare il richiamo alla favolistica classica grazie alla presenza, in *explicit* del primo atto, della favola de *La volpe e l'uva* di Esopo: subito dopo che Geronte ha scoperto che Manon, che egli pensava ormai fosse "sua", è fuggita insieme a De Grioux, così cantano gli studenti e Edmondo:

A volpe invecchiata
l'uva fresca e vellutata
sempre acerba rimarrà.

Il mito qui fa eco ai versi subito precedenti, sempre cantati dagli studenti: qui la resa iconica di un Geronte rimasto a bocca asciutta è resa magistralmente:

Strana e dura – l'avventura
per mia fé!
Assetato labbro aveva
coppa piena;
ber voleva
e avidamente
già suggeriva...
ma, repente,
bocca ignota – la fè
vuota...
Dura è affé!...

E anche questi versi presentano le loro difficoltà: oltre al verbo *suggere* – sinonimo dotto di *succhiare* – abbiamo la compresenza di *fé* e *fê*, la prima *fede*, la seconda voce verbale in rima con un'espressione antica e scherzosa – *affé* – che vale *per fede*, *per davvero*, termine ostico anche ai madrelingua visto che il 16,25% ha sbagliato definizione e il 67,5% ha affermato di non conoscerla.

Nel secondo atto De Grioux – deluso per l’atteggiamento di Manon che fatica ad abbandonare i preziosi di cui avrebbe potuto godere se fosse rimasta insieme a Geronte²¹ – canta:

Buona, gentile come la vaghezza
di quella tua carezza;
sempre novella ebbrezza;
indi, d’un tratto, vinta, abbacinata
dai raggi e dagli effluvi
della vita dorata!...

Il termine *vaghezza* assume il significato, suggerito anche dalla similitudine, di *leggiadria* e *bellezza*; *indi* ha valore temporale di *dopo, di poi* ed è voce letteraria e il participio passato di *abbacinare* ha un utilizzo estremamente raro nell’italiano parlato: si tratta quindi, in tutti e tre i casi, di parole che non vengono studiate in un normale corso di lingua italiana LS o L2.

Il libretto, abbiamo già avuto occasione di notarlo, contiene alcuni termini propri della tradizione toscana. All’inizio del secondo atto, Lescaut lascia intendere che De Grioux si sia dato al gioco d’azzardo: una eventuale vincita potrebbe, infatti, rappresentare un’esca per Manon.

Lescaut quindi canta:

Da me lanciato e istrutto
pelerà tutti e tutto.

Qui possiamo notare il verbo *pelare* nell’accezione di *privare una persona dei soldi* e il participio passato del verbo *istruire*, qui nella sua forma popolare toscana, che ha destato difficoltà anche ai madrelingua: il 50% ha individuato il corretto significato della parola e il 50% lo ha errato o ha dichiarato di non conoscerne il significato.

Un ultimo esempio di forma toscana è il costrutto *gli è che* – «Gli è che io l’amo!²²» – forma toscana che vale *è che* con *gli* in funzione di soggetto, costruzione demarcativa a livello diatopico.

Una forma davanti alla quale uno studente, italiano o straniero, può rimanere smarrito nonché meravigliato, è senza dubbio la forma imperativa *vanne*.

Siamo nel terzo atto allorché De Grioux, convinto che Manon sarà liberata, canta:

È l’alba!... O mia Manon,
pronta alla porta del cortil sii tu...
V’è là Lescaut con uomini devoti...
Là vanne e tu sei salva!

Vanne: forma arcaica? Forma caduta in disuso? Dialettale? È una forma di imperativo che noi italiani utilizziamo correntemente, che conosciamo? No, quando un madrelingua italiano vuole utilizzare l’imperativo informale del verbo *andare*, utilizza la forma *vattene*. Ma quest’ultima è l’imperativo della forma pronominale del verbo *andare* ovvero

²¹ Manon: «Peccato! / Tutti questi splendori!... / Tutti questi tesori!...».

²² Vd. intermezzo tra secondo e terzo atto.

andarsene; mentre l'imperativo informale del verbo *andare* è proprio *vanne*. Questo è un esempio molto concreto della propagazione della lingua medesima e del suo diverso attecchimento tra i parlanti ed è il motivo per cui, nonostante l'uguaglianza morfologica di questi due imperativi, la forma *vattene* ci risulta estremamente familiare, mentre la forma *vanne* può risultare arcaica o forse anche errata. Se quindi uno studente straniero avrà sicuramente imparato nel suo corso di studio di italiano L2 o LS che la seconda persona singolare dell'imperativo del verbo *andare* è, appunto, *vattene*, di fronte alla forma "pucciniana" lo studente necessiterà di un aiuto esterno in quanto è chiaro e palese che nell'italiano *standard* l'utilizzo della forma *vanne* è assente.

Il secondo atto si apre nel «salotto elegantissimo in casa di Geronte»²³ a Parigi e vede Manon, in compagnia di un parrucchiere, intenta a sistemarsi i capelli e a truccarsi:

Dispettoso riccio questo!
 Il calamistro!... Presto!
 Or... la volandola!...
 Severe un po' le ciglia!...
 La cerussa!...
 Lo sguardo
 vibri a guisa di dardo!...
 Qua la giunchiglia!...
 [...]
 Il minio e la pomata!...

Leggendo questi versi anche il madrelingua più colto rimarrebbe meravigliato e si renderebbe necessario l'intervento del vocabolario. Iniziamo subito con il dire che questi termini – *calamistro*, *volandola*, *cerussa*, *giunchiglia* e *minio* – sono parole tecniche che riguardano i momenti rituali dedicati alla bellezza femminile. Non sono presenti nel vocabolario Rigutini-Fanfani e questo dato è quanto meno strano dal momento che questo dizionario è coevo al libretto.

Il vocabolario *on-line* Treccani ci viene in aiuto quanto alla parola *calamistro* in quanto ne dà la definizione precisa; *cerussa* e *minio* sono entrambi belletti, ma la definizione fornita è di difficile comprensione (cfr. il glossario); gli ostacoli cominciano con la parola *giunchiglia* che viene definita «pianta delle amarillidacee, con fiori gialli, molto profumati, detti anch'essi giunchiglie, e foglie cilindriche» dalla cui descrizione si può pensare si tratti di un profumo, ma la certezza di questa ipotesi ci deriva solamente consultando il *GDLI*. Concludendo l'*excursus* di questi termini non possiamo non notare il caso limite della parola *volandola* – *cipria* (la nota presente nel libretto ci dà un grande aiuto) – presente in *Treccani*, ma con tutt'altro significato, e il lemma è assente anche nel *GDLI*.

È quindi interessante notare che, talvolta, neanche i vocabolari possono venire in soccorso dell'insegnante e dello studente e, seppur il caso della parola *volandola* rappresenti un *unicum* nel libretto di *Manon Lescaut*, l'eccezione in questo caso conferma la regola ovvero che la lingua, nei suoi vari sostrati, nella sua storia, nella sua evoluzione, nei suoi cambiamenti diacronici e nelle sue utilizzazioni diastratiche e diafasiche rappresenta un affascinante magma in continuo movimento.

Riprendendo la scena precedente, poco più avanti, la didascalia riporta la seguente annotazione: «entrano alcuni personaggi incipriati tenendo fra le mani dei fogli di

²³ Così recita la didascalia.

musica. Si avanzano ad inchini e si schierano da un lato, avanti a Manon»; seguono due battute tra Lescaut e Manon:

LESCAUT:

Che ceffi son costoro?... Ciarlatani o speziali?

MANON:

Son musicci! È Geronte che fa dei madrigali!

Un'altra categoria lessicale che desterà problematiche negli allievi alloggiati è quella dei sostantivi spregiati e scherzosi rappresentata qui dalla parola *ceffo*, viso d'uomo con faccia deforme o triste.

Questi versi sono, altresì, importanti giacché presentano il sostantivo *ciarlatano* il cui lemma è necessario che sia cercato nel *GDLI* che cita: «chi nella piazza attirava con le chiacchiere la gente spacciando rimedi vantati come miracolosi e universali; cavadenti che girava di paese in paese esercitando la propria attività sulle pubbliche piazze; chi richiama con giochi di abilità la folla: prestigiatore, giocoliere, saltimbanco».

Il significato di questo sostantivo, nel contesto del libretto di *Manon Lescaut*, rimane dubbio; potrebbe trattarsi di colui che esercita il mestiere di cavadenti, essendo la parola accompagnata dal termine *speziale* – che come voce antica vale *farmacista* – ma potrebbe benissimo anche essere un giocoliere o saltimbanco dal momento che la scena del secondo atto vede protagonisti musicisti e madrigali, maestro di ballo e suonatori.

Ciarlatano e *speziale* sono parole che nell'uso vivo dell'italiano *standard* e quotidiano hanno assunto significati differenti rispetto a quelli del passato e qui la lacuna diacronica è vistosissima. Non si tratta più, quindi, del mero significato del termine che potrebbe risultare sconosciuto a uno straniero, ma anche a uno studente italiano, bensì si tratta della corretta ricerca semantica tenendo presenti due elementi fondamentali: la diacronia (ma anche la diatopia, anche se non è il nostro caso specifico) e il contesto.

Lo stesso discorso può valere per il sostantivo *musicco* – il cui significato di *musicista* è facilmente deducibile – ma è un termine del passato, desueto, marcato quindi in diacronia; sia che leggiamo questo sostantivo sia che lo ascoltiamo da qualcuno subito siamo portati a identificare quella determinata parola come non appartenente al linguaggio moderno. La parola *musicco* ci permette un'altra considerazione legata all'acquisizione di diversi significati di un medesimo lemma: *musicco* identificava, infatti, il castrato, l'uomo evirato per conservare l'acutezza della propria voce e quindi, concludendo, possiamo dire che *musicco* e *musicista* sono vevoli entrambi e sono sinonimi quanto all'aspetto denotativo, ma, viceversa, specifici e puntuali quanto all'aspetto connotativo.

Un'altra parola – *ostiere* – risulterebbe essere ambigua se non fosse che nel testo del libretto e nelle didascalie leggiamo alternati i termini *oste/ostiere*. L'oscillazione ne chiarisce in modo univoco il significato, ma se non vi fosse questa indicazione, sorgerebbe un altro dubbio: *ostiere* vale *oste* o *portinaio*? Il termine *ostiere* è, infatti, presente nel vocabolario con due lemmi differenti (cfr. glossario) e a seconda della diversa etimologia vale due significati diversi.

Sulla scia di queste parole e della loro complessità semantica vi sono altri due termini a cui vorrei accennare: *postiglione* (cocchiere di carrozze di posta) e *lampionaio* (l'uomo addetto alla pulizia e all'accensione dei lampioni a petrolio e a gas). Sono entrambe professioni che oggi, in Italia, non esistono più: le carrozze hanno lasciato il posto

alle macchine e a illuminare le nostre strade è ora l'illuminazione elettrica. Quindi il significato di queste parole è legato al tempo storico in cui è stato scritto il nostro libretto, ovvero alla fine dell'Ottocento.

3.2. *Analisi grammatico-retorica*

Dopo aver dedicato ampissimo spazio alla parte linguistico-lessicale, per concludere – senza pretesa di esaustività alcuna, trattando quindi solo gli esempi più significativi – vorrei accennare brevemente ad alcune difficoltà afferenti all'aspetto grammaticale e retorico che si trova ad affrontare uno studente, alloglotto o italiano, durante la lettura del libretto pucciniano.

La nostra analisi parte dalla premessa che per uno studente straniero la classificazione tra problemi linguistici, retorici, metrici e grammaticali non ha importanza e quello che per la nostra analisi aderisce all'ambito linguistico può diventare un problema grammaticale per uno studente. È il caso della forma poetica *uscian*²⁴ – terza persona plurale dell'imperfetto indicativo di *uscire* – qui forma sincopata, che potrebbe destare problemi sia di riconoscibilità temporale (si potrebbe pensare ad un presente con *variatio* di tema) sia potrebbe creare confusione l'alternanza del tema *usc-esc* e potrebbe accadere che la forma *uscian* venga utilizzata nell'italiano *standard*. Questo è uno dei maggiori problemi che si pone quando insegniamo la lingua italiana poetica o letteraria a discenti che hanno un livello medio di italiano LS/L2, sottoposti ad un *input* della lingua *standard* molto basso perché hanno studiato la lingua italiana come LS o perché giunti da poco tempo nel nostro paese e quindi potrebbero riconoscere come *standard* forme e parole arcaiche o in disuso in quanto il loro maggiore *input* non è dato dalla lingua della quotidianità, ma dalla lingua del melodramma. In questo caso si verifica il passaggio contrario a quello descritto fino a questo momento: il problema non si pone più nella comprensione dell'italiano lingua d'opera, ma nella produzione della lingua italiana *standard*. Seguendo questo discorso immaginiamo quanto potrebbe essere forviante l'utilizzo costante e regolare di *ei* come pronomi personale soggetto di terza persona là dove l'italiano *standard* indica *egli* e l'italiano *neo-standard* indica *lui*; ma se la forma *ei*, oggi, non esiste più, le due forme *egli/lui* si alternando in direzione per lo più diamesica e sappiamo bene il suo utilizzo costituire un errore anche per gli studenti italiani.

La lingua italiana segue un ordine preciso nella formazione sintattica: soggetto-verbo-oggetto. Questa regola viene sovente meno nella lingua poetica dove non solo sono soliti i cambiamenti sintattici e il sovvertimento dell'ordine delle parole, ma questo aspetto è altresì incentivato dalla numerosissima presenza, nel libretto, di anastrofi e iperbatì, espedienti retorici volti all'innalzamento del tono e dello stile.

All'inizio del primo atto²⁵ Edmondo canta:

E vi ringrazio. Pel vial giulive
vengono a frotte e frotte
fresche, ridenti e belle
le nostre artigianelle...

²⁴ «Già dal quartier / uscian gli arcer!», Puccini G., *Manon Lescaut*, atto secondo, pag. 82.

²⁵ Puccini G., *Manon Lescaut*, pag. 34.

In questi versi abbiamo un doppio iperbato con il soggetto che chiude la frase e gli aggettivi a esso riferiti separati dal predicato verbale.

Un altro esempio, protagonista è sempre Edmondo, che per essere compreso deve essere letto completamente al contrario è il seguente:

Del gioco all'amo morse
il soldato laggiù²⁶.

E poco oltre all'iperbato fa eco anche un chiasmo – «vinta tristezza dall'amor sarà»²⁷ – e qui la scissione del predicato potrebbe creare problemi, così come intricata potrebbe risultare la lettura dei versi di Manon fuggita con Geronte per miseria e speranzosa che De Grioux possa vincere al gioco:

Ah! La mia colpa!... È vero! Io t'ho tradito!...
Sì, sciagurata dimmi!...
Quando più nera scendeva su noi
la miseria, fuggendo,
volsi che solo e libero
tu la fortuna
tentar potessi²⁸.

Anche in questo caso il soggetto è scisso (più nera la miseria) e la chiusa presenta un iperbato (tu-potessi) con anastrofe (tentar-potessi).

Concludendo un ultimo esempio, dal primo atto, di iperbato molto marcato (suoni musica grata / nei brindisi il bicchier) con l'utilizzo anche del pronome personale complemento tonico *noi* – laddove nell'italiano parlato avremmo utilizzato più facilmente la forma atona *ci* – anteposto al verbo:

Festeggiam la serata,
com'è nostro costume,
suoni musica grata
nei brindisi il bicchier,
e noi rapisca il fascino
ardente del piacer²⁹!

Un'altra forma arcaica è l'utilizzo del pronome personale complemento indiretto atono posposto e unito al verbo che troviamo nel verso: «Persino il vostro volto parmi aver visto». Nell'italiano contemporaneo il pronome personale atono, qui in funzione di complemento di termine, si può posporre al verbo solo in presenza dei modi infinito, imperativo e gerundio.

In ambito retorico possono destare disorientamenti le metafore e le metonimie. Vediamone qualche esempio.

Nel secondo atto, durante il duetto amoroso tra De Grioux e Manon, questa canta:

²⁶ Puccini G., *Manon Lescaut*, pag. 50.

²⁷ Puccini G., *Manon Lescaut*, pag. 52.

²⁸ Puccini G., *Manon Lescaut*, pag. 73.

²⁹ Puccini G., *Manon Lescaut*, pag. 38.

La mia bocca è un altare
dove il tuo bacio è Dio³⁰.

Come sappiamo la metafora e l'uso metaforico delle parole è una figura retorica molto presente non solo in letteratura, ma anche nel linguaggio di tutti i giorni: spesso volte non ci accorgiamo di utilizzare un linguaggio metaforico eppure questo avviene.

La difficoltà e l'artificiosità della metafora stessa ne determina poi il diverso contesto di derivazione e di applicabilità.

In questo caso la metafora presente non ha un aspetto aulico, il significato è chiaro per la semplicità della stessa immagine suggerita anche dalla compresenza di una similitudine implicita (la mia bocca è come un altare), ma sono versi comunque che vanno interpretati e che possono destare problemi in allievi non abituati a confrontarsi, nella loro L1, con un linguaggio e con una lingua impreziosita da filigrane retoriche.

Un'altra metafora si trova nel primo atto, quando Edmondo avverte De Grieux che la sua Manon – «fior dolcissimo» e «colomba» – potrebbe presto essere rapita da Geronte:

Quel fior dolcissimo
che olezzava poco fa
dal suo stelo divelto, povero
fior, fra un'ora appassirà!
La tua fanciulla, la tua colomba
or vola, or vola³¹.

Concludendo questo *excursus* non possiamo non citare il termine *cassiere*: “cassiere” è Geronte facoltoso banchiere (tesoriere generale) e il povero De Grieux : «È un bravo giovinotto quel De Grieux!... / Ma... (ahimè) non è un cassiere generale³²». Il termine denomina qui una persona ricca ma questo uso non è attestato in nessuno dei vocabolari consultati quindi ha significato metaforico.

Questo discorso è interessante in quanto l'insegnante dovrà far presente al discente che si tratta di un uso particolare della lingua, dovrà fargli intendere che quella determinata parola può essere utilizzata con quel significato in quel contesto; altrimenti si correrà il rischio che metafore, o metonimie come si vedrà a breve, vengano utilizzate decontestualizzate nella lingua *standard* e nel linguaggio quotidiano.

Lo stesso discorso è valevole sia per il termine *gabbia* utilizzato in riferimento alla dimora di Geronte (quando vi tornerà e la troverà priva della sua Manon!): «Ah, il vecchio vile / morrà di bile / se trova vuota / la gabbia³³», sia per la metonimia presente in questo verso: «questo tetto / del vecchio maledetto / non t'abbia più³⁴» e qui sia *tetto* che *gabbia* valgono *casa* anche se il termine è connotato in modo differente.

Concludendo, la problematica legata a queste due figure retoriche non è tanto a livello di comprensione, quanto riguarda la necessità di distinzione tra il linguaggio

³⁰ Puccini G., *Manon Lescaut*, pag. 76.

³¹ Puccini G., *Manon Lescaut*, pag. 49.

³² Puccini G., *Manon Lescaut*, pag. 61. Il paragone

³³ Puccini G., *Manon Lescaut*, pag. 83.

³⁴ Puccini G., *Manon Lescaut*, pag. 78.

metaforico e la lingua *standard* se non vogliamo correre il rischio che il nostro studente a fine lezione ci dica: «vado in gabbia!» o «vado in tetto!».

Chiudiamo questa trattazione con tre punti del libretto dove compare lo stesso termine accentato in maniera differente: *tenèbra* con diastole e *tenebra*.

La folta
tenèbra protesse laggiù i rapitori³⁵!

Disperato mi vince
un senso di sventura,
Un senso di tenèbre e di paura³⁶.

Muoio: scendon le tenebre³⁷.

I casi di diastole e sistole sono rari in poetica, ma viceversa l'accentuazione rimane un problema per gli studenti stranieri in quanto, come sappiamo, la lingua italiana accenta graficamente solo le rarissime parole tronche e quindi qui potrebbe crearsi disorientamento. Nel primo esempio si può ipotizzare che la diastole sia stata resa necessaria per motivi musicali (ma *tenèbre* è un'accentuazione non inusuale per gli autori scapigliati del periodo), nel secondo caso che sia un parallelismo con il verso precedente e la diastole permetterebbe così di accentare entrambi i versi sulla 6^a sillaba creando un andamento eufonico del distico.

4. CONCLUSIONI

Il lavoro qui condotto ha avuto lo scopo di mettere in evidenza alcuni aspetti linguistico-retorici che è opportuno siano posti al centro di una attività di comprensione di un libretto d'opera da parte di un cantante d'opera straniero. Come sottolinea Minghi (2015: 141-142)

In genere, l'obiettivo principale di un percorso didattico dedicato a cantanti d'opera non italiani è di ottenere una perfetta pronuncia italiana e una eccellente comprensibilità della lingua, da attuarsi prima nella lettura ad alta voce e nella recitazione (*drammatizzazione*), poi nella naturale forma cantata. Prioritaria, in questo senso, sarà dunque l'acquisizione della competenza fonologica mediante un lavoro approfondito sulla curva intonativa del verso. Tuttavia, per raggiungere con pienezza questo obiettivo il cantante straniero ha bisogno anche di un contatto profondo con il testo che metta in risalto:

- le regole di costruzione del verso, gli artifici metrici, il lessico specifico e le figure retoriche più utilizzate;
- le strutture grammaticali e sintattiche più ricorrenti dei versi del libretto italiano;

³⁵ Puccini G., *Manon Lescaut*, pag. 95.

³⁶ Puccini G., *Manon Lescaut*, pag. 104.

³⁷ Puccini G., *Manon Lescaut*, pag. 107.

- il vocabolario particolare scelto dal librettista e le parole chiave attraverso cui vengono espressi e segnalati i caratteri, gli stati d'animo interiori, i meccanismi narrativi, gli eventi, le motivazioni;
- la distanza tra l'italiano dell'opera e l'italiano standard (consapevolezza da sviluppare, laddove il livello linguistico lo consenta, con eventuali traduzioni intralinguistiche o parafrasi).

In altri termini, per impossessarsi artisticamente del libretto al cantante è richiesta una vera e propria *full immersion*, un lavoro di scavo nei vari livelli – linguistici, narrativi e culturali – del testo, in modo da poterne assimilare *in toto* i molteplici richiami.

Tutto ciò ha delle precise implicazioni dal punto di vista della costruzione della professionalità di un docente interessato a questa particolare tipologia di apprendente. Una professionalità – lo si intuisce – complessa e, per certi versi, sofisticata, dove le competenze glottodidattiche si intrecciano a doppio filo con quelle musicali, musicologiche, storico-letterarie.

Un *coach* linguistico per cantanti lirici deve essere capace, innanzi tutto, di svolgere un'appropriata attività di “mediazione didattica” per mezzo della quale l'apprendente riesca ad attivare un *set* articolato e interconnesso di competenze e abilità che non si fermano certo a quelle – pur fondamentali – di tipo linguistico (lessicali, grammaticali, semantiche, fonologiche, ortoepiche). Basti pensare al ruolo determinante che possono rivestire per l'efficacia di questo particolare tipo di apprendimento:

- le *conoscenze culturali extra-linguistiche* (di tipo storico, letterario, etc.) che compongono l'*enciclopedia* personale e che, quanto più sono estese, tanto più facilitano la comprensione dei riferimenti mitologici, letterari e culturali dell'opera oggetto di studio;
- le *competenze sociolinguistiche e pragmatiche* che consentono di cogliere le sfumature ironiche, le differenze di registro, di accento e tono della frase, particolarmente importanti, ad esempio, nell'opera buffa o nel repertorio tardo-romantico e verista;
- le *competenze testuali* che consentono di individuare, a partire dalla lettera del testo, il significato profondo delle informazioni che esso veicola, in termini di intenzioni psicologiche e drammatiche di personaggi e avvenimenti descritti, così come l'organizzazione logico-concettuale e formale del testo stesso;
- le *competenze metaforiche* che consentono di cogliere il senso delle metafore di cui la librettistica è densa e la cui corretta lettura rimanda ai processi analogici di comprensione globale.

Queste diverse conoscenze e competenze sono state qui solo esemplificate attraverso l'analisi del libretto pucciniano, ma vanno evidentemente tradotte in un particolare approccio glottodidattico e richiedono, per il loro apprendimento da parte del cantante d'opera straniero, la messa in atto di adeguate strategie e tecniche didattiche che il lettore troverà indicate e descritte in modo esemplare in Minghi (2015: 143-151).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Puccini G. (2004), *Manon Lescaut* dramma lirico in quattro atti di Ruggero Leoncavallo, Marco Praga, Domenico Oliva, Luigi Illica, Giuseppe Giacosa, Giulio Ricordi, Giacomo Puccini, Ricordi, Milano.
- Bonomi I., Buroni E. (2017), *La lingua dell'opera lirica*, il Mulino, Bologna.
- D'Angelo E. (2010), "Il libretto di Manon Lescaut. Il senso dell'antico", in Girardi M. (a cura di), *La fenice prima dell'opera*, Fondazione Teatro La Fenice di Venezia.
- GDLI = *Grande dizionario della lingua italiana* (1961-2002), fondato da Salvatore Battaglia, diretto da Giorgio Barberi Squarotti, UTET, Torino.
- Girardi M. (2017), *Manon Lescaut: futuro e tradizione*, MUSICOM:
http://www-5.unipv.it/girardi/saggi/20170802_MG_Manon%20Lescaut.pdf.
- Marazzini C. (2002), *La lingua italiana – Profilo storico*, il Mulino, Bologna.
- Marri Tonelli M. (1999), *Andrea Maffei e il giovane Verdi*, Museo civico, Riva del Garda.
- Minghi U. (2015), "«Dal labbro il canto estasiato vola». Riflessioni linguistiche e glottodidattiche sull'italiano dell'opera lirica" in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 131-156.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5016/5082>.
- PLI = *Profilo della lingua italiana: livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2* (2010), Barbara Spinelli e Francesca Parizzi (a cura di), La Nuova Italia, Firenze-Milano.
- RF = *Vocabolario italiano della lingua parlata nuovamente compilato da Giuseppe Rigutini* (1875), Tipografia Cenniniana, Firenze.
- Rossi F. (2011), "melodramma, lingua del", in Simone R. (ed.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma, pp. 867-870:
http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-melodramma_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- Serianni L. (2002), *Viaggiatori, musicisti, poeti. Saggi di storia della lingua italiana*, Garzanti, Milano.
- Serianni L. (2015), *Italiano*, Garzanti, Milano.
- TR = *Vocabolario Treccani*:
http://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Vocabolario_on_line.
- Vocabolario degli accademici della Crusca*: <http://www.lessicografia.it/>

LE DIFFICOLTÀ DI INTEGRAZIONE NEGLI APPRENDENTI ADULTI IMMIGRATI CON BISOGNI LINGUISTICI SPECIFICI (BiLS)

*Michela Manente*¹

1. INTRODUZIONE

Insegnando una lingua straniera ad un gruppo-classe, sia esso formato da adulti o da studenti in età scolare, bisogna considerare che i risultati di apprendimento saranno distanti dalle aspettative attese anche per la presenza dei BiLS, i Bisogni Linguistici Specifici. Passi in avanti nell'inquadramento del problema sono stati compiuti dalla glottodidattica, disciplina che si è interessata a questa categoria “speciale” riconoscendone la peculiarità, in quanto insieme costituito da soggetti con esiti atipici e disomogenei nell'apprendimento linguistico. Occorre, in fase introduttiva, premettere che cosa si intende con BiLS, riprendendo la definizione di Michele Daloiso (Daloiso, 2013: 644):

Per Bisogni linguistici specifici (BiLS) s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, ndr), che interessano primariamente lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (secondo, straniera, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica.

I BiLS non costituiscono, dunque, una categoria diagnostica e non sono nemmeno – allo stato attuale – una categoria di tipo normativo: rappresentano piuttosto quelle situazioni di fragilità linguistica (difficoltà assimilabili per alcuni aspetti ai BES² o ad altri soggetti “deboli” nelle classi ad abilità differenziate), che si manifestano nella lingua madre contagiando gli ambiti L2, LS – oltre a quello delle lingue classiche – e che prescindono dal *background* scolastico o dalla distanza tipologica tra le lingue³. Il presente articolo vuole riflettere sulle diverse tipologie di bisogni linguistici e sugli effetti prodotti

¹ Docente di italiano L2, esperta nei processi di inclusione interculturale e di processi didattici, formatore di didattica per competenze e valutazione autentica.

² L'utilizzo dell'acronimo BES, Bisogni Educativi Speciali, sta ad indicare una vasta area di alunni per i quali il principio della personalizzazione dell'insegnamento, sancito dalla Legge 53/2003 (la cosiddetta “riforma Moratti”), va applicato con particolari accentuazioni in quanto a peculiarità, intensività e durata delle modificazioni.

³ Si tratta di distanza tipologica ma anche di differenze che esistono tra le due culture.

sull'apprendimento linguistico dell'italiano come L2 in un contesto di immigrati adulti, in cui già si riscontrano, in molti casi, situazioni di vulnerabilità per scarsa scolarizzazione, analfabetismo, traumi psico-fisici e/o svantaggio sociale.

2. PRINCIPI METODOLOGICO-DIDATTICI DELL'ANDRAGOGIA

L'andragogia, intesa come teoria fondata dall'educatore statunitense Malcolm Knowles⁴, in una società con apprendenti in situazione di *lifelong learning*⁵ all'epoca delle migrazioni di massa, ha puntato i riflettori sulla diversa natura della motivazione generale dell'allievo adulto e sulla progressiva soglia di autonomia dello stesso, da intendersi in senso qualitativamente migliorativo nei soggetti a cui questa dottrina si rivolge. Tale vantaggio verrebbe, però, pregiudicato dalla dissimile prestazione via via crescenti del cervello dell'adulto rispetto a quello del bambino, con funzioni meno performanti di acquisizione implicita, memorizzazione e reimpiego delle strutture morfo-sintattiche e lessicali. Per questo motivo un corretto approccio andragogico, in termini complessivi, deve iniziare, da parte dell'insegnante, mediante la condivisione con il gruppo-classe del percorso da effettuarsi, fornendo chiarimenti sugli obiettivi del corso; è possibile, in altri termini, usufruire, quando possibile, della disponibilità dell'apprendente adulto a mettersi in gioco modificando l'architettura della propria conoscenza, facendo leva sul proprio ruolo di facilitatore e guida/supporto all'educazione linguistica.

Come principio metodologico-didattico, fondamentale in un corso per adulti, è necessario far collimare il curriculum con i bisogni dell'apprendente, costruendo il percorso in lezioni dotate di un *focus* esplicitato, in moduli che rispondano a un ordine di sistematicità preventivamente concordato. In più, nel caso degli immigrati, se da un lato la voglia di mettersi in gioco potrebbe essere più labile rispetto ad altre situazioni e l'esperienza scolastica precedente potrebbe essere stata discontinua se non deficitaria, l'apprendimento dell'italiano – in un contesto formalizzato di scuola – andrà di pari passo con l'acquisizione spontanea della lingua come risultato dell'esposizione alla stessa nel nuovo contesto sociale⁶.

3. CARATTERISTICHE SALIENTI DEI SOGGETTI ADULTI CON BISOGNI LINGUISTICI SPECIFICI

Gli adulti con BiLS sono una categoria estremamente eterogenea che racchiude soggetti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, altri con disturbi semantico-pragmatici, altri con persistenti problemi nell'approccio al testo scritto, soprattutto nell'interpretazione del linguaggio metaforico, ironico e allusivo, i quali nel complesso

⁴ Malcolm Knowles, esperto in istruzione adulta informale, muovendosi dalle teorie dei grandi pedagogisti del passato che si erano occupati pressoché quasi esclusivamente di come imparano i bambini e analizzando ciò che differenzia un adulto da un bambino, ha cercato di enucleare un impianto teorico che fosse valido per gli adulti.

⁵ Il termine oggi in voga, entro cui il *lifelong learning* si sviluppa, è *lifelong education* sulla cui base si costruiscono le iniziative di formazione continua e formazione permanente degli adulti.

⁶ È da notare che in alcuni contesti e per alcune culture per le donne l'esposizione alla lingua italiana potrebbe essere inferiore e più occasionale rispetto a quella degli uomini.

costituiscono delle difficoltà che si manifestano nell'incapacità di comprensione oppure di formulazione di un testo.

Per quanto concerne l'oralità, i *deficit* maggiori si evidenziano nell'ambito fonetico-fonologico, provocando dislalia⁷; in quello morfo-sintattico con criticità nella costruzione della frase e del discorso; nella sfera semantico-pragmatica con problematicità nell'utilizzare lessico e registri appropriati. Per sintetizzare, i disturbi riferiti all'area dell'oralità si rivelano nell'articolazione verbale e, in generale, nella mancata gestione di una comunicazione efficace.

In fase ricettiva questi allievi "speciali" hanno difficoltà a discriminare i suoni, a segmentare il flusso sonoro, a identificare gli accenti delle parole e l'andamento tonale dell'eloquio, a recuperare il significato dei vocaboli e a identificare le strutture linguistiche.

Nell'ambito della lingua scritta, le problematiche più persistenti riguardano la comprensione del testo, sia esso continuo o discontinuo, oltre che la costruzione della frase corretta in fase di produzione. Se si somministrano prove ed esercizi a solo *focus* grammaticale, risulterà complesso per i soggetti con BiLS l'associazione dei fenomeni alle categorie d'analisi, in quanto per gli apprendenti in questione è più complicata l'astrazione linguistica; inoltre un neoimmigrato di norma non conosce le etichette linguistiche e grammaticali dell'italiano. Tuttavia una delle incertezze maggiori e che più compromettono la comunicazione riguarda la capacità di richiamare in tempi brevi le conoscenze pregresse, facendo affidamento sulla memoria a lungo termine.

Nel caso specifico degli analfabeti, le prime difficoltà nell'apprendimento sono causate dall'esperienza scolastica deficitaria, da cui consegue la scarsa familiarità con gli strumenti utilizzati in classe (quaderni, libri, matite, penne, lavagna, ecc.), con l'elasticità della mano e nella difficoltà di gestione dello spazio⁸. Dal punto di vista fonologico, per questi particolari apprendenti la difficoltà iniziale è l'associazione del suono al segno grafico e la corrispondenza che si modifica nell'associazione fonema-grafema. Questi allievi "speciali" hanno difficoltà nel distinguere le vocali "e" da "i", "o" da "u", specialmente se arabofoni in quanto in arabo tali coppie costituiscono fonemi allofoni. Nello scritto, gli arabofoni dimenticano di trascrivere le vocali. Alcuni apprendenti si rivelano, inoltre, deficitari nel saper raccogliere informazioni orali e scritte e nella memorizzazione e, non disponendo di categorie grammaticali, manifestano una funzionalità labile nel richiamo delle strutture morfo-sintattiche. Infine, l'analfabeta difficilmente coglie i concetti astratti, le allegorie e le metafore, finendo per inficiare la comprensione di testi astratti, di proverbi o dell'uso allusivo della lingua; è dunque consequenziale l'incapacità di penetrare tra le pieghe culturali della lingua⁹. Tutte queste problematiche risulteranno ingigantite e, in alcuni casi incolmabili, nel caso di studenti con deficit BiLS.

⁷ Disturbo della pronuncia per alterazioni dell'apparato fonatorio (labbra, lingua, faringe, naso); si distingue fra dislalia sillabica (balbuzie), per difetto sulle sillabe, e dislalia letterale per difetto sulle consonanti.

⁸ I docenti di italiano nei corsi per immigrati riferiscono di grande disomogeneità per quanto riguarda le pre-conoscenze culturali dei propri studenti, con esperienze diverse di scolarizzazione dovute ai diversi metodi educativi adottati nei rispettivi Paesi di origine, oltre che al diverso accesso all'istruzione.

⁹ Cfr. il concetto del binomio lingua-cultura in Serraggiotto (2008).

È un dato di fatto che in una classe di apprendenti adulti immigrati, i BiLS siano numericamente più presenti a seguito di uno sviluppo atipico nelle aree del linguaggio, della comunicazione e dell'apprendimento. In modo particolare le caratteristiche salienti di un apprendente BiLS, al netto di analfabetismo, traumi, condizione sociale, è la carenza nella comprensione, negli aspetti pragmatico-comunicativi e nella produzione scritta e orale; questi aspetti deficitari riguardano tanto l'italiano L2 quanto la lingua madre, sebbene in molti casi questi ultimi non siano testabili e verificabili¹⁰.

4. SUGGERIMENTI DIDATTICI PER LA GESTIONE DEL BILS NEI SOGGETTI IMMIGRATI

Le soluzioni per aiutare gli adulti, neoimmigrati, analfabeti o scarsamente alfabetizzati, a superare le proprie difficoltà di apprendimento linguistico implicano riuscire a mantenere vivo l'interesse per la lingua invitandoli a persistere, a non abbattersi, cercando di contenere situazioni di ansia e demotivazione¹¹. Una volta sostenuta la motivazione attraverso la valorizzazione delle potenzialità e la minimizzazione dei limiti, è necessario fornire *input* comprensibili, rallentati e sempre contestualizzati, cioè legati ai bisogni reali di chi apprende, rispondendo ai suoi interrogativi e manifestando disponibilità ad assisterlo per istanze anche di natura non scolastica (richieste di iscrizione a corsi, di gestione di pratiche burocratiche, consigli sulla spesa, come ottenere la patente, ecc.).

Un altro suggerimento importante è quello di sostenere il percorso dell'allievo, in un'ottica di rafforzamento, valorizzando quanto ha imparato, partendo dalle acquisizioni linguistiche per proseguire nel sillabo. Per consolidare la sicurezza psico-sociale il *feedback* deve essere costruttivo, incoraggiante e positivo. È essenziale, inoltre, adattare l'*input* che l'insegnante dà agli studenti, ad esempio utilizzando una velocità di eloquio minore rispetto al livello linguistico di riferimento, abbinando un linguaggio paralinguistico, cioè un linguaggio basilare del corpo che non risulti culturalmente ambiguo. L'orientamento va programmato all'inizio del percorso (prerequisiti e preconoscenze, obiettivi, *focus*), durante il percorso (mappatura delle attività, condivisione) e alla fine (valutazione orientativa, obiettivi raggiunti, strumenti di recupero). Inoltre, per guidare l'allievo nell'*iter* apprenditivo, si rivela utile creare uno schema della lezione che deve essere comunicato e condiviso, accompagnato dalla mappatura cognitiva e dalla ricapitolazione dei contenuti; in più è necessario programmare compiti di auto(iper)apprendimento che travalichino il qui ed ora della lezione.

¹⁰ Senza questa distinzione, tra BiLS e carenze formative generiche, si attribuiscono a tutti gli apprendenti analfabeti o debolmente scolarizzati "difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/". Cfr. la definizione di BiLS fornita ad apertura di articolo.

¹¹ Sull'importanza del percorso di alfabetizzazione per i soggetti immigrati si rimanda al progetto *L'Italiano per accompagnare. Un percorso di azione e (anche) di ricerca*, a cura di Marcello Amoruso, Mari D'Agostino, Yousif Latif Jaralla. Cfr. <https://minorinonaccompagnatalluniversita.wordpress.com/alfabetizzazione-un-vecchio-problema-e-una-nuova-sfida/>.

Il migrante con BiLS apprende meglio con l'ausilio di mezzi compensativi (ad esempio penne con impugnatura speciale, il correttore ortografico, la tabella dell'alfabeto, la tavola dei verbi), strumenti da utilizzarsi per evitare la didattica di prestazione, ansiogena e demotivante. Gli allievi con BiLS, per ribadire il concetto, devono essere aiutati in tutti quegli *step* che altri studenti affrontano in modo automatizzato, implicito. Si consiglia di lavorare con *input* il più variegati possibili (video, immagini, canzoni, dialoghi, ecc.) legati all'esperienza, alla vita reale cioè a contesti che l'immigrato conosce (la piazza, il parco, il supermercato, la posta, il Comune). Il suggerimento è valido anche per i materiali cartacei che, soprattutto se autentici¹², devono essere didattizzati da un punto linguistico ma anche "grafico", cioè resi accessibili linguisticamente così come nell'impaginazione, nel *font*, nella giustezza e nella distribuzione ordinata ed equilibrata tra testo e parte iconica se presente. Appare fondamentale usare più canali sensoriali per adeguarsi agli stili cognitivi e alle diverse forme di intelligenza dei soggetti apprendenti: in questo approccio multisensoriale, ad esempio, l'uso glottodidattico dei colori permette di interiorizzare un *input* linguistico, così come l'utilizzo del canale visivo-non verbale e cinestesico renderà l'apprendimento più fattivo.

L'insegnante dovrebbe evitare lezioni eccessivamente lunghe e dense, dosando il carico cognitivo e dirigendo le risorse dell'allievo sugli obiettivi, ricordandosi di ripetere i contenuti con approcci, metodologie e materiali diversi. È dunque necessario introdurre delle fasi per accompagnare lo studente nel suo percorso, senza fare salti o accelerazioni nel sillabo e nelle sequenze di acquisizione per permettere processi quali inferenza, riuso e memorizzazione e riducendo l'impegno di attività mentale dell'unità oraria. Per raggiungere questo scopo è possibile spezzare la lezione in "micro" attività, unendo ad ogni fase dinamismo e qualche novità per rendere l'allievo più concentrato e cognitivamente meno affaticato. In questo senso, oltre che come strumento di sussidio e dispositivo compensatore, la tecnologia deve essere utilizzata in modo strategico, ad esempio facendo familiarizzare gli studenti con i diversi ambienti nel *web*, con l'aula virtuale e con lezioni in modalità *blended*, utilizzando il supporto dell'*e-learning* con cui far lavorare gli studenti da casa. È altresì utile riprendere i contenuti trattati in sessioni posteriori, rivedendoli da punti di vista diversi, senza dimenticarsi di far riutilizzare gli oggetti di studio e le strutture in contesti variati anche a distanza di tempo dalla loro trattazione. Lo stile comunicativo dell'insegnante dovrà essere empatico e puntare alla negoziazione di significati.

Per la categoria con BiLS, rispetto ad altre tipologie di apprendenti, è più complesso il percorso per automatizzare le procedure: per questa difficoltà si deve procedere insegnando processi che hanno alla base una competenza tecnica e una strategica. Proponendo l'esempio dell'apprendimento dell'abilità di produzione scritta, la parte tecnica riguarda la conoscenza della tipologia testuale, della sua struttura e della procedura per realizzarla (ricerca e scelta del contenuto, pianificazione, gerarchizzazione delle idee, organizzazione testuale); la competenza strategica, che si sposta sull'asse metacognitivo, riguarda l'individuazione delle informazioni di contesto, la capacità di lettura dell'apparato extralinguistico, la formulazione e la verifica di ipotesi e

¹² L'utilizzo di materiale autentico è necessario nell'approccio comunicativo: esso non costituisce la base dell'acquisizione, ma una componente di un curriculum, componente che va integrata perché offre un appiglio significativo per l'espansione della struttura cognitiva dello studente e perché sviluppa abilità intuitive di ermeneutica.

l'autovalutazione. Tuttavia queste due competenze non producono nessun risultato se non sono sostenute da un'adeguata competenza linguistica¹³, dalla compiuta lateralizzazione e da un'efficace coordinazione viso-motoria.

5. INTEGRAZIONE E LINGUA

Nella parte finale di questo intervento si accenna ai possibili effetti prodotti nella vita comunitaria da un BiLS non adeguatamente trattato, nella fattispecie nel caso di un soggetto immigrato, migrante, immigrante lavorativo o richiedente asilo. Il fatto di non riuscire a utilizzare adeguatamente lo strumento lingua nelle situazioni comunicative, lavorative e/o di interazione con l'amministrazione pubblica, produce nel parlante una frustrante situazione di difficoltà dialogica che può generare effetti di incomprensione con conseguente demotivazione, isolamento e provocando, come ultimo stadio, una mancata integrazione.

L'italiano per i soggetti con BiLS deve rappresentare il mezzo per la culturalizzazione – declinata anche in termini di acculturazione, quale meta sia dell'educazione in generale sia di quella linguistica – per l'interculturalità, per la socializzazione e per la promozione di sé nella zona prossimale tra la cultura di partenza e quella di permanenza in un'ottica di relativismo culturale. Essendo la lingua uno strumento di comunicazione e azione sociale, ma anche di pensiero, espressione, creatività e libertà, l'attenzione al soggetto è cruciale per integrare obiettivi linguistici, culturali e interculturali: l'educazione ha tempi lunghi e non comprende solo moduli linguistici ma più ampiamente di cultura e civiltà, tipici della linguistica educativa composta da aspetti affettivi e cognitivi assieme. Le diverse dimensioni dell'educazione interculturale devono integrarsi in una prospettiva progressivamente arricchente, dalla cultura quotidiana a quella fondante, espressione della parte sommersa dell'*iceberg*, dove si celano pensieri ed emozioni¹⁴.

Un'altra prospettiva interessante per i BiLS è quella fornita dall'"Educazione Neuroscientifica", un percorso di ricerca recentissimo in cui Neuroscienze e Scienza dell'Educazione collaborano strettamente, con l'intento comune di sviluppare metodi d'insegnamento supportati dalla conoscenza della mente e del cervello¹⁵. Questa nuova frontiera delle neuroscienze sarà in grado di fornire modelli di funzionamento di mente e cervello connessi all'educazione, nei casi di funzionamento ordinario o nel caso di andamento atipico e di bisogni specifici, come i BiLS appunto.

È compito dell'insegnante, e del facilitatore linguistico, rilevare nell'immigrato – quanto prima possibile – fenomeni di BiLS per trattarli adeguatamente, trovando le strategie più appropriate, personalizzate, volte a risolvere gravi e invalidanti, per la comunicazione, effetti di difficoltà di espressione scritta e/o orale; si tratta di difficoltà –

¹³ Per competenza linguistica intendiamo la generazione del testo a livello verbale utilizzando il patrimonio lessicale, morfo-sintattico e di conoscenza delle specifiche convenzioni degli atti linguistici (orali e scritti).

¹⁴ Il modello di riferimento di competenza culturale più conosciuto è quello dell'*iceberg* sviluppato da Edward T. Hall.

¹⁵ A livello internazionale all'"Educazione Neuroscientifica" sono riconducibili i nomi di Pattern & Campbell e Shrang. In Italia si può fare riferimento agli studi di Freddi (1990), Titone (1996), Danesi (1998) e ai più recenti Fabbro (2004), Daloiso (2009), Salmon e Mariani (2012) che si sono interessati all'indagine degli aspetti neurologici e psicologici sottostanti all'apprendimento linguistico generale.

fonologiche, pragmatiche, semantiche – che possono risultare ostative per un pieno e corretto inserimento nel mondo del lavoro e nella società civile e interculturale dell'Italia odierna.

Siamo fiduciosi nel considerare il tempo come il miglior alleato per l'integrazione, in particolare nel mondo della scuola e in quello professionale, nel quale sarebbe fondamentale riuscire ad inserire strutturalmente figure di professionisti come i mediatori interlinguistici e interculturali; infatti un corretto approccio linguistico-culturale potrebbe rendere l'educazione linguistica un propulsore per accrescere il relativismo culturale, favorire l'incontro tra culture mediante l'allargamento dell'“enciclopedia di mondo” ed evitare la radicalizzazione o l'abbandono dei processi inclusivi e d'integrazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Brichese A., Tonioli V. (a cura di) (2017), *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore*, Marsilio, Venezia.
- Compagno G., Di Gesù F. (2013), *Neurodidattica, lingua e apprendimenti*, Aracne, Roma.
- Daloiso M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- Daloiso M. (2013), “Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: una proposta di una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici”, in *Educazione Linguistica – Language Education*, 2, 3, pp. 635-649.
- Daloiso M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Torino
- Daloiso M. (2017), *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Danesi M. (1998), *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra, Perugia.
- Freddi G. (1990a), “Il cervello, la lingua e i linguaggi”, in *Le lingue del mondo*, 2.
- Freddi G. (1990b), *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Petrini, Torino.
- Ianes D., Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento.
- Knowles M.S. (1996). *Quando l'adulto impara*, FrancoAngeli, Milano.
- Marotta L., Caselli M. C. (a cura di) (2014), *I disturbi del linguaggio: Caratteristiche, valutazione, trattamento*, Erickson, Trento.
- Melero Rodríguez C. A. (2015), “Educazione Linguistica e BiLS. Alcune questioni etiche”, in *Educazione Linguistica – Language Education*, 4, 3, pp. 361-379.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Pellitteri A. (s.d.), “Alfabetizzazione, un vecchio problema e una nuova sfida” in *Minori stranieri non accompagnati - Dai barconi all'Università*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri – Università di Palermo, Palermo:
<https://minorinonaccompagnatialluniversita.wordpress.com/alfabetizzazione-unvecchio-problema-e-una-nuova-sfida>.

- Salmon L., Mariani M. (2012), *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*, FrancoAngeli, Milano.
- Serraggiotto G. (2008), “*La relazione tra lingua e cultura*”, in *L’Educatore*, LVI, 3, pp. 152-154.
- Titone Renzo (1996), *La personalità bilingue*, Bompiani, Milano.

RECENSIONI - SEGNALAZIONI

EMIGRAZIONE E LINGUA ITALIANA. STUDI LINGUISTICI

Eugenio Salvatore

Pacini ed., 2017, pp. 350.

Pisa

<http://www.pacineditore.it/emigrazione-lingua-italiana/>

Scrivici, oscilla una corda
tra noi sopra il mare,
e tu la vuoi spezzare?

(Rocco Scotellaro, *America scordarola*, 1948)

Uscito nella collana “Testi e culture in Europa”, il volume di Eugenio Salvatore nasce come conclusione e sviluppo di un lavoro di ricerca condotto presso l’Università per Stranieri di Siena. I primi risultati della ricerca erano stati pubblicati in un paio di studi apparsi su rivista; tra questi mi piace ricordare *Sull’articolazione testuale in lettere di emigrati italiani* in “Studi di Grammatica Italiana”, vol. XXXIV (2015), pp. 231-261. Sulla stessa rivista era uscito, venticinque anni prima (vol. XIV) il saggio *Interferenza linguistica e sintassi popolare nelle lettere di un’emigrata italo-argentina* di Massimo Palermo, del quale il volume di Salvatore mi sembra un’ideale prosecuzione. La prospettiva linguistica offerta dalle 39 lettere di un’emigrata abruzzese analizzate da Palermo è qui ampliata sia in senso quantitativo (240 le lettere analizzate, in parte edite e in parte inedite) e sia qualitativo (le lettere sono scritte da emigrati in Paesi diversi – Argentina, Brasile, Uruguay, Australia, Stati Uniti, Francia – e di diversa provenienza geografica: Abruzzo, Calabria, Toscana, Veneto e Lombardia; sono state inoltre inviate nell’arco di un secolo: dal 1885 al 1990). Per la raccolta del *corpus*, Salvatore si è avvalso di archivi privati e di archivi pubblici (il Centro Studi Emigrazione di Roma; la Fondazione Paolo Cresci per la Storia dell’Emigrazione Italiana di Lucca; l’Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano). Una selezione delle lettere analizzate (12 testi) è contenuta nell’Appendice al volume (pp. 333-342). Le trascrizioni, improntate alla massima conservatività degli aspetti grafici dell’originale, sono conformi ai criteri di edizione adottati per il CEOD¹ (*Corpus Epistolare Ottocentesco Digitale*, coordinato da Massimo Palermo e Giuseppe Antonelli).

Il volume è articolato in 5 capitoli, preceduti da una breve *Introduzione* che ricostruisce il contesto storico in cui è maturata in Italia l’emigrazione esterna tra Otto e Novecento. Il capitolo I è dedicato alla descrizione del *corpus*. Il capitolo II traccia un quadro delle conseguenze linguistiche dell’emigrazione. Il III – sul quale mi soffermerò – ricostruisce il repertorio linguistico degli emigrati, tenuto conto di fattori come il contesto linguistico di partenza (dialetto e italiano popolare) e l’interferenza sia con altri dialetti (più o meno italianizzati) sia con la lingua d’arrivo. Il capitolo IV prende in esame una serie di fenomeni rilevanti ai diversi livelli di analisi (grafia, fonetica, morfologia, sintassi). Alla macro-sintassi e alla testualità è dedicato l’intero capitolo V – anche su questo avrò modo di tornare.

¹ <http://ceod.unistrasi.it/>.

Come l'*Introduzione* e la *Premessa* chiariscono, il libro nasce con due ambizioni: rispondere alla domanda «quale lingua impiegano nelle loro lettere gli emigrati italiani in epoca postunitaria» (p. 9) e insieme tracciare dell'emigrato un ritratto linguistico «che si distanzia in modo sostanziale dai luoghi comuni» (p. 7) – come aveva già fatto negli anni Ottanta Francesco De Gregori², il cantautore che alle storie di emigrati ha dedicato indimenticabili testi in musica.

De Gregori aveva alle spalle da una parte il repertorio della musica popolare – conosciuto attraverso il “Nuovo Canzoniere Italiano” e la “Scuola di Musica Popolare” di Giovanna Marini – e dall'altro un filone della canzone d'autore inaugurato nei primi anni Sessanta da Piero Ciampi: i due antecedenti avevano contribuito a creare un'immagine sofferta dell'emigrato, mettendo a fuoco la lacerazione della partenza – tra fumo di bastimenti e fischi di treni – e i sentimenti di nostalgia e sradicamento all'arrivo, più che il miglioramento delle condizioni di vita (cui allude De Gregori).

Eugenio Salvatore, per parte sua, ha dietro di sé un filone di studi, inaugurato dalla *Storia linguistica dell'Italia unita* di Tullio De Mauro (1963; 1970), che aveva già individuato nell'emigrazione un fattore positivo per la diffusione dell'alfabetizzazione; il ruolo di “officina d'italiano” svolto dall'emigrazione è stato confermato anche da recenti studi (tra cui *L'italiano nascosto* di Enrico Testa, 2014). Gli emigrati, per lo più dialettofoni e analfabeti al momento della partenza, da un lato entravano in contatto con realtà più avanzate sul piano economico e sociale, ricevendone lo sprone a “saper lettera” e a curare l'istruzione dei figli, dall'altro erano costretti a impadronirsi di un sia pur rudimentale italiano per comunicare con i propri connazionali all'estero e per mantenere il legame con i familiari rimasti in patria. D'altra parte, il contatto con gli emigrati costituiva un fattore di modernizzazione anche per la comunità di origine, sia perché con essa chi partiva manteneva rapporti costanti (tra scambi epistolari e “rimesse” di denaro), sia perché spesso vi faceva ritorno, portando con sé un bagaglio linguistico mescolato, sul quale si è recentemente soffermata la *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo* curata da Massimo Vedovelli (2011). Ai fenomeni di ibridazione tra lingua di partenza e lingua di arrivo fa riferimento anche Massimo Palermo nel capitolo III del suo *Manuale di linguistica italiana* (2015).

In che cosa consiste dunque il tentativo di sottrarre l'identità linguistica dell'emigrato alla rigidità dello stereotipo? Leggendo il libro, mi pare di poter dire che la risposta risiede nello sforzo dell'autore di ascoltare ciascuna delle voci degli scriventi, di analizzare ciascuna lettera come documento specifico, resistendo alla tentazione di collocarla dentro uno stampo storico-linguistico pronto per l'uso, pur senza rinunciare a fornire un'interpretazione complessiva del nesso tra lingua italiana ed emigrazione (coniugando dati quantitativi e analisi qualitative), né a tracciare un prototipo della tipologia testuale in questione (la lettera dell'emigrato).

Al di là dei fenomeni di superficie, legati al basso grado di alfabetizzazione degli scriventi e alla conseguente mancata conoscenza delle convenzioni grafiche (errori nella segmentazione del parlato, errori di ortografia, assenza di punteggiatura), come pure all'influsso del dialetto in ambito fonomorfológico e all'interferenza a livello lessicale con la lingua del paese ospite, quello che emerge è un profilo testuale preciso, legato all'uso di una sintassi oralizzante, che affida il compito di collegare i pensieri alla

² La citazione è tratta da un articolo di Amoreno Martellini che ricostruisce il rapporto tra canzone d'autore e processi migratori (<https://www.asei.eu/it/2016/05/siamo-i-soldati-dellemigrazione-canzoni-dautore-e-processi-migratori/>).

sequenza di frasi più che alla complessità del periodo. Come in una conversazione a distanza, in cui la presenza dell'interlocutore e la sua collaborazione diventano il presupposto fondamentale ai fini della comprensione del testo. Il tutto calato dentro una gabbia testuale definita, una sorta di imbuto attraverso il quale la spontaneità dell'occasione che motiva la scrittura si incanala in una struttura caratterizzata da segnali fissi di apertura e chiusura, formule rituali dal sapore burocratico nei saluti, affettazione letteraria nelle manifestazioni di affetto.

Quello che cambia, da una lettera all'altra, è l'immagine di sé che – anche *sub specie linguistica* – lo/la scrivente offre ai parenti lontani: lo sforzo di conquista e di addomesticamento di una condizione migliore si traduce nella tendenza a vestire l'abito linguistico delle occasioni, nella consapevolezza che «bisognava scrivere meglio di come si parlava» (p. 332), nel desiderio di mostrare l'innalzamento delle proprie conoscenze e la familiarità con una realtà nuova, insieme con la volontà di mantenere vivo il dialogo affettivo coi propri cari e il legame con la propria terra d'origine.

Per l'occasione (la scrittura a distanza), l'emigrato sembra mettere da parte senza troppi rimpianti il comune retroterra dialettale, proprio come di lì a poco avrebbero fatto (o già facevano) i nonni rimasti in patria con i loro nipoti scolarizzati. Anche se non mancano casi di scriventi (tutti emigrati di prima generazione) consapevoli delle proprie lacune e della progressiva erosione della lingua d'origine, in generale le lettere nate in contesti di emigrazione, che oggi consideriamo testimonianze (sgrammaticate) di “italiano popolare” o “dei semicolti”, sono scritte nel migliore italiano possibile, tenuto conto delle condizioni di partenza, e rappresentavano per gli scriventi un faticoso traguardo di cui andare fieri. Anche perché l'italiano costituiva l'emblema di un'identità “allargata” in senso geografico e sociale: il segno del passaggio da una realtà contadina a una realtà cittadina, da un senso di appartenenza paesana a un senso di appartenenza italiana.

In questo libro trapela il rispetto dell'autore per gli sforzi fatti dagli emigrati nell'obiettivo di comunicare in modo efficace e adeguato alla circostanza, insieme con l'attenzione mobile a fatti che vanno nella direzione «sia di conservazione semicola di alcuni elementi linguistici, sia di evoluzione verso lo standard» (p. 322). Traspare altresì la consapevolezza che, se il dialetto materno è la lingua del paese e degli affetti, coltivata nella conversazione quotidiana, anche l'italiano – nello specifico una lingua appresa – può adempiere alla funzione di veicolare identità e sentimenti condivisi.

Certo, le differenze contano, e delle differenze si dà conto in questo libro: attraverso i vissuti, i narrati e gli scritti degli emigrati. Ma conta anche l'identità comune dei soggetti coinvolti (persone in età attiva provenienti da aree contadine del nostro Paese), delle motivazioni (di tipo economico) e dei progetti di vita (la ricerca di un lavoro e di condizioni di vita migliori): fattori unificanti che rendono pertinente l'etichetta inclusiva di *emigrazione* anziché quella oggi diffusa di *migrazione*, utilizzata per descrivere movimenti di popolazioni di entità paragonabile, se non superiore, a quelli che interessarono l'Italia dopo l'unificazione, ma diversamente orientati (da altri Paesi verso il nostro) e caratterizzati da maggiore eterogeneità. Abbandonato il prefisso *e-* (che sottolineava l'allontanamento del paese d'origine e ben si prestava a connotare identità segnate dal disagio del distacco, provvisorio o definitivo che fosse), il termine oggi in uso sembra sottolineare una condizione più drammatica e composita, che riguarda soggetti diversi (per nazionalità, etnia, età, genere, estrazione sociale, grado di alfabetizzazione, credo religioso), espatriati per ragioni varie (economiche o politiche) e alle prese con

spostamenti continui, che spesso non prevedono una destinazione prestabilita, ma tappe intermedie e arrivi di fortuna. La differenza emerge ancora più chiaramente tra i nomi dei soggetti coinvolti: *emigrati* e *migranti*. Da una parte l'aspetto compiuto di chi è partito, arrivato, in alcuni casi tornato e comunque cambiato, dall'altro il participio presente attualizzante; da un lato l'identità scissa dell'emigrato, dall'altro la ricerca di identità dell'odierno migrante. Di "italiano migrante" si tende oggi del resto a parlare anche negli studi linguistici (questo il titolo del numero monografico 11/2017 di *Testi e linguaggi*, la rivista di studi letterari, linguistici e filologici dell'Università di Salerno, curato da Sergio Lubello e Caterina Stromboli): un'etichetta generale, che accoglie in sé anche la riflessione sulla presenza dell'"italiano fuori d'Italia" (come lingua coloniale, lingua di cultura, lingua franca in ambito commerciale) e sulla lingua della cosiddetta "letteratura migrante" (ossia dei nuovi italiani).

Un aspetto che merita di essere sottolineato, nella ricerca di Salvatore, è l'attenzione rivolta alla questione della presenza femminile nell'emigrazione postunitaria: se il 73% delle lettere è scritto da uomini, la maggior parte dei destinatari è costituito da donne. Anche le donne che prendono l'iniziativa come scriventi, infatti, si rivolgono preferibilmente a donne (sorelle). Lungi dall'avallare lo stereotipo della donna emigrata come presenza passiva e silenziosa, dunque, l'analisi rivela la partecipazione e il ruolo non subordinato delle donne nelle dinamiche discorsive (par. 2.3). L'autore non manca di toccare la delicata questione dell'autorialità: la voce del corrispondente non coincide necessariamente con la mano dello scrivente, anche se in molti casi le tracce testuali consentono di considerare le lettere autografe (par. 3.2.1).

Interessanti i risultati dell'analisi lessicale automatica del *corpus*, descritti nel cap. II. Qui apprendiamo – grazie a una "nuvola" di parole, elaborata con un programma *Word Cloud*, che forse avrebbe meritato uno spazio maggiore ai fini di una migliore leggibilità – che le parole più attestate nelle lettere riguardano: termini metalinguistici (riferiti all'atto del parlare e dello scrivere), nomi di parentela, parole che rimandano ad ambiti semantici fortemente identitari come il cibo, la religione (ricorrenti le formule *se Dio vuole* e *grazie a Dio*) e le festività religiose (legate al culto dei Santi), il denaro, la salute; e infine parole affettive: baci e abbracci che tentano di colmare la distanza.

Il cap. III dà conto del complesso intreccio di varietà presente nel contesto linguistico di partenza degli emigrati, con riferimento alla discussione sulla effettiva diffusione di un italiano parlato a livello sovraregionale già nel periodo preunitario: ne risulta un'immagine più sfaccettata dell'italiano degli emigrati, che sicuramente aveva come base di appoggio il dialetto (lingua madre per la maggior parte di loro), ma non necessariamente si costruiva "dal basso", potendo essi contare in molti casi su una competenza almeno passiva dell'italiano parlato cui fare riferimento quando si trattava di scrivere. La provenienza geografica è comunque chiaramente identificabile a partire da tracce fonetiche: nei testi scritti da veneti troviamo forme come *molie* e *filia*; in quelli abruzzesi ci si rivolge ai *parendi londani*, in quelli toscani compaiono *bone nove*. Opportunamente, dunque, l'autore suddivide l'analisi dei testi su base regionale per quanto riguarda il livello fonologico e morfologico (cap. IV), raggruppandoli invece per l'esame del livello sintattico e testuale (cap. V).

Tra i fenomeni sintattici isolati nel cap. V, oltre ai noti e prevedibili *che* polivalenti e il ricorso alle costruzioni marcate (dislocazioni a sinistra e a destra, temi sospesi, concordanze a senso), è interessante l'uso di elementi doppi di subordinazione (*siccome che*, *quando che*, *appena che*, *anche che*), connotato in senso diastratico come 'basso'. In

direzione contraria sembra andare la ricorrente finale implicita costruita con *onde* + infinito, di carattere più alto e formulare. Deriverebbe da un «meccanismo di emulazione non analizzata di un costrutto che appariva caratterizzato in diafasia verso l'alto» (p. 235) anche l'uso sovrabbondante del gerundio. Per ciascuno di questi costrutti, tuttavia, l'autore non si accontenta di un'etichetta generica, ma cerca di tracciare un diagramma delle forze che hanno potuto determinare la scelta di un certo tipo di frasi nei diversi scriventi: sostrato dialettale, commistione tra parlato e scritto, memoria formulare, influenza della lingua burocratica, interferenza con la lingua di arrivo, capacità di ovviare alle debolezze grammaticali facendo ricorso alla componente pragmatica (e in particolare ai segnali discorsivi), evoluzione diacronica verso lo standard. Quest'ultimo aspetto mi pareva emergere con maggiore chiarezza nel saggio citato di Salvatore apparso su SGI: le lettere ottocentesche, rispetto a quelle novecentesche, sembrano influenzate sia dalla situazione di maggiore isolamento linguistico degli emigrati all'estero e sia dal minore grado di scolarizzazione al momento della partenza.

Per quanto riguarda il contatto tra lingue di partenza e lingue di arrivo, dall'analisi emerge che il calco sintattico è più frequente tra lingue tipologicamente vicine (gli abruzzesi emigrati in Argentina, per esempio, abbandonano la perifrasi *stare a* + gerundio a favore della forma panitaliana *stare* + gerundio sul modello dello spagnolo). L'influenza di lingue distanti come l'inglese, invece, emerge più spesso attraverso l'infiltrazione di forestierismi adattati sul piano morfologico: è il caso dei vari *carra* per 'macchina', *monti* per 'mesi', *bettare* per 'scommettere'. Del resto, come ha mostrato Nicola De Blasi in un saggio dal titolo *L'emigrazione tra storia linguistica e biografie personali, con testimonianze da San Mango sul Calore (Avellino)*³ – paese interessato dal fenomeno migratorio prima di essere distrutto dal terremoto del 1980 –, non è raro che “prestiti” adattati dagli emigrati americani si naturalizzino nel dialetto locale. Il *Dizionario dialettale di San Mango in Calore (Avellino)* di Luigi De Blasi (1990) segnala gli esempi di *mascina* per 'giradischi', *pezza* per 'dollaro', *fenza* per 'recinto'. De Blasi figlio, nel saggio sopra citato, ci ricorda del resto che in molti dialetti si è diffuso il termine *americano* nel senso di 'emigrato rientrato dall'America' e riporta altri esempi di quelle che potremmo chiamare “rimesse linguistiche”: l'abruzzese *sannuicci* 'sandwich' e *peppecorne* 'popcorn' (segnalati da Carla Marcato⁴). Ciò vale a sfatare un altro luogo comune: se è vero che gli emigrati conservano nell'uso familiare un dialetto di tipo arcaico rispetto a quello della comunità di provenienza, i loro usi linguistici sono forieri anche di innovazioni nell'economia delle lingue di partenza.

Il volume è corredato da un'ampia bibliografia, ricca di riferimenti sia alla storia dell'emigrazione e sia alla storia linguistica, alla sociolinguistica e alle prospettive più recenti di analisi testuale. Un libro tecnico, sicuramente, ma non arduo né arido, perché stemperato da una partecipazione empatica alle vicende narrate.

Cristiana De Santis
Università di Bologna

³ In *Le comunità immigranti nel Regno Unito. Il caso di Bedford*, a cura di A. Ledgeway e A.L. Lepschy, Guerra, Perugia, 2011, pp. 13-27.

⁴ Ivi, p. 24.

FONDAMENTI DI EDUCAZIONE LINGUISTICA ALLA LEGALITÀ DEMOCRATICA IN ITALIA FRA LINGUA, CULTURA E SOCIETÀ.

Osservazioni di côté linguistico su contributi formativi di parte giuridica

LE PAROLE DELLA GIUSTIZIA

Marco Imperato¹

Aliberti Editore, 2013, pp. 183.

Roma

Il bel libro del Sostituto Procuratore Marco Imperato – introdotto dalla lucida, esperta e densa *Prefazione* del Procuratore Armando Spataro – parte dalle notizie di cronaca per illuminare *Le parole della Giustizia*.

Dal titolo si potrebbe immaginare un più o meno ampio glossario delle parole-base della Giustizia, ma ci si accorge subito che chi si ancora alla cronaca diffusa da gran parte dei media italiani si trova inesorabilmente a dover anzitutto ristabilire un più corretto significato di tecnicismi giuridici, la cui opacità semantica per i non addetti ai lavori è “sfruttata” da redazioni e testate di parte per costruire e irradiare discorsi *contro* la Giustizia. Di qui anche l’appropriato sottotitolo dell’opportuno – e agile – volumetto di Marco Imperato: *Per capire davvero quello che ti raccontano*, in cui subito spicca la sintesi sapiente di quel *ti raccontano*.

L’educazione alla legalità è imprescindibilmente fatta – oltre che di esempi che molti magistrati offrono con la loro vita – anche di educazione alle “competenze”, perché se si fa appello solo ai “buoni sentimenti” si fanno poi i conti con il fatto che le emozioni, anche le più nobili e alte, possono risultare labili, caduche e transitorie. Certamente essa include e reclama l’innalzamento della capacità di *comprendere e valutare* criticamente atti, parole e fatti sui temi pertinenti, ma la situazione italiana per cui l’informazione – scritta e trasmessa – è proprietaria o comunque politicamente condizionata costituisce la tragica “peculiarità italiana”, che ci rende Paese assai poco libero e civile. Per di più – fatte salve eccezioni degne di nota – la maggior parte dei giornalisti da noi non brilla né per indipendenza (qualità che qui certo non “aiuta” a far carriera), né per competenza né, tanto meno, per etica: di conseguenza, il dominio informativo della *linea politica* di redazioni e testate è di fatto assoluto e incontrastato. Si tengano poi sempre presenti i bassi livelli d’istruzione e di lettura italiani e il dato di fatto che solo il 20% della popolazione è in grado di comprendere un testo scritto – anche di non elevata complessità² – mentre ben il 98,8% possiede e ascolta la televisione³. È evidente che, in queste condizioni, è *quella* tv “orientata” che fonda e plasma l’opinione pubblica maggioritaria nel Paese. Ancor più sparuta la minoranza di chi possiede in casa un vocabolario dell’italiano: figuriamoci quanti – linguisti a parte – sono soliti consultare i

¹ Marco Imperato, nato a La Spezia e cresciuto a Milano, è laureato in Giurisprudenza. Dal 2004 al 2008 ha lavorato alla Procura di Marsala e attualmente è Sostituto Procuratore della Repubblica presso la Procura di Modena; è anche membro della Giunta distrettuale dell’Associazione Nazionale Magistrati (ANM). Da sempre svolge una intensa e proficua attività di *educazione alla legalità*.

² Sulla comprensione cfr. anche Tullio De Mauro, *La cultura degli italiani*, a cura di F. Ermani, Laterza, 2010³, Roma-Bari e Mirko Cario, *Comprendere ciò che si legge: uno studio sui prerequisiti della comprensione del testo a scuola*, in <http://www.stateofmind.it/2017/11/comprendimento-del-testo-scuola/>.

³ Cfr. Annuario Statistico Istat del 28 dicembre 2017, in <https://www.istat.it/it/archivio/213021>.

dizionari (anche se quelli in rete stanno cominciando a offrire un qualche supporto e stimolo a chi è abituato a “navigare” abitualmente). Più che appropriata e opportuna, dunque, l’operazione culturale e civica – ancor prima che linguistica – di Marco Imperato: vanno infatti insieme principi e parole del diritto e della legalità. Permane, dunque, l’attualità di forma e contenuto del libro e la sua indubbia utilità in una giusta ottica di *alfabetizzazione funzionale*.

Ovviamente infatti, con il variare della cronaca, il libro avrebbe potuto allungarsi di un capitolo alla settimana, a volte al giorno, ma Imperato ha comunque ben selezionato parole-chiave stabilmente “offese” e per di più offre una lezione *metodologica*.

Nell’ambito del lessico della Giustizia, il terreno ontologicamente più “paludoso” e propizio alle deformazioni interessate è quello costituito dai tecnicismi formati per specializzazione di significato di voci che appartengono anche all’italiano comune. In questi casi il cittadino “crede” di capire – non “si allerta” e non pensa di doversi documentare – perché ha l’impressione di avere a che fare con parola/-e nota/-e, mentre in realtà non ne coglie il significato tecnico e le relative implicazioni e, quindi, non ne riconosce deformazioni e manipolazioni: la sua *fragilità comunicativa* diventa *fragilità di giudizio* e, di conseguenza, *fragilità democratica*. Anche in questo senso è tutt’altro che accessorio l’avverbio del sottotitolo del libro *Per capire davvero*: la comprensione dell’informazione, infatti, spesso è più “presunta” che reale e solo in pochi arriva ad essere piena e profonda.

Ad esempio, giustamente Imperato apre il libro spiegando la struttura della magistratura e precisando l’opposizione fra *ordini* e *poteri* (pp. 19-27), su cui si è giocato e si gioca come se fossero sinonimi. Quella sinonimia, ancor prima che linguisticamente erranea, è “incostituzionale”, ma l’uomo della strada per lo più non conosce – o non ricorda – quei tecnicismi e magari non ha nemmeno mai letto la Costituzione (è proprio questa, infatti, la situazione maggioritaria). Un caso simile è quello delle *intercettazioni* (pp. 55-65): la parola è ormai di larga comprensione *approssimativa* proprio per la ricorsività nel trasmesso – è più “consueta” che “nota” – ma quando non si conoscono norme e prassi che le regolano le reazioni alle notizie pertinenti restano emozionali, condizionabili e a facile fidelizzazione.

Sono poi lessemi complessi dello stesso tipo – in quanto costituiti da singoli significanti dell’italiano comune – *collaboratori di giustizia* (pp. 139-147) o altri sintagmi lessicali confrontabili per struttura: «Il *concorso esterno* è un oggetto misterioso per lo più sconosciuto alla stragrande maggioranza dei cittadini, ma diviene anch’esso (come le intercettazioni e la prescrizione) oggetto di periodiche e furiose polemiche» (p. 85).

Ancora più ambigui i lessemi di questa categoria formati da un sostantivo e da un aggettivo positivamente valutativo, come nel caso esemplare del *processo breve* (pp. 97-107) – che è stato ed è di così facile e ampio gioco – e ancor più vistosamente e clamorosamente del *giusto processo*.

Indubbiamente, poi, i media sfruttano intensivamente anche l’ignoranza delle relazioni e dei nessi giuridici e logici che intercorrono fra i tecnicismi di settore. Basti pensare a parole come *prescrizione* (pp. 67-81) e simili: «La vicenda del processo per mafia celebrato contro Giulio Andreotti è emblematica di un equivoco diffuso nell’opinione pubblica: il proscioglimento perché il reato è prescritto è interpretato come un’affermazione di non colpevolezza. Non è così, e proprio la vicenda processuale del senatore a vita ci permette di cogliere la differenza» (p. 69) e – aggiungeremmo – analogo equivoco è sfruttato praticamente ogni volta che si presenta un’assoluzione in

comma 2: l'opacità della restrizione *comma 2* per il cittadino è totale, per cui la sentenza gli appare *identica* a quella in comma 1, anche se la differenza certo non è di poco conto. Infatti, in comma 1 si assolve, diciamo così, per innocenza, mentre in comma 2 – in nome del noto *favor rei*, che ispira tutto il nostro diritto – per *insufficienza di prove*: «Il giudice pronuncia sentenza di assoluzione *anche quando manca, è insufficiente o è contraddittoria la prova* che il fatto sussiste, che l'imputato lo ha commesso, che il fatto costituisce reato o che il reato è stato commesso da persona imputabile» (*Codice di procedura penale*⁴, art. 530⁵, comma 2).

Sono poi tanti i tecnicismi che – pur non assurgendo a titolo di paragrafo – il libro illumina e rende finalmente perspicui al lettore, parole della giustizia e della legalità, e dei loro “contrari”, come *collusione, contumacia e irreperibilità, gradi di giudizio* e così via.

L'autore affronta anche esempi della costruzione di *discorsi*⁶ iterati come mantra fino a raggiungere l'effetto-verità: si pensi al principio *Tutti uguali davanti alla legge* (pp. 39-53) che viene deformato nello *scontro politica-magistratura* (pp. 29-37) e che si è poi concentrato attorno al “racconto mediatico” costruito sulla metafora-spot *toghe rosse*. Com'è noto, sui media non è importante il *vero*, ma solo il *verosimile*.

Marco Imperato sa riconoscere lucidamente la *funzione espressiva e impressiva* su cui puntano i media e sa disvelarla al lettore con la sua scrittura competente e piana: «La cronaca giudiziaria si occupa più spesso di arresti e misure cautelari che del racconto dei processi: le manette e la porta della galera che si apre sono un'immagine più immediata e stimolante rispetto all'approfondimento dibattimentale» (p. 111).

Fra le pagine più belle il capitolo finale *Non lasciamo cadere il foglio* (pp. 169-173), con evidente rinvio alle insuperate parole di Piero Calamandrei: *La Costituzione è un pezzo di carta, se la lasciamo cadere non si muove*⁷. Ma non è da meno la lezione e testimonianza offerta da una *Lettera al presidente del consiglio* riportata in Appendice (pp. 175-180).

La scrittura di Marco Imperato risente positivamente dell'abitudine a confrontarsi con gli studenti, che educano sempre alla complessa abilità dello “spiegare” e dello “spiegarsi”. Qua e là il libro è addirittura punteggiato da frasi lapidarie per incisività: «Non si diventa onesti per decreto legge» (p. 95) o «Discutere di giustizia ha un senso solo fino a che siamo in una vera democrazia» (p. 21): in verità è difficile parlare di *vera democrazia* con le caratteristiche anzidette del Paese, ma il senso della frase di Marco Imperato è trasparente e condivisibile (e quanto meno di buon auspicio).

Direi che il *target* che si seleziona per contenuti e forma è costituito anzitutto dagli studenti delle Scuole Superiori e dell'Università, ma anche dagli insegnanti di ogni ordine e grado che si propongano, appunto, una operativa *alfabetizzazione funzionale*. Il libro certamente non sarà meno prezioso per tutti gli operatori e protagonisti dell'educazione alla legalità – l'unica strada possibile per la convivenza *civile* – nell'individuare le crucialità linguistiche da sottrarre all'ambiguità e all'oscurità. Infatti, se il silenzio è mafia, l'omertà di parole non lo è di meno.

⁴ <http://www.altalex.com/documents/codici-altalex/2014/10/30/codice-di-procedura-penale>.

⁵ <http://www.altalex.com/documents/news/2014/09/03/giudizio-sentenza>.

⁶ Sull'opposizione fra *testo* e *discorso* cfr. C. Andorno, *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, 2003, Roma.

⁷ Cfr. *Discorso sulla Costituzione di Piero Calamandrei agli studenti milanesi del 26 gennaio 1955*, che resta di inalterata incisività nella formazione dei giovani e, più in generale, del *Cittadin**: https://www.youtube.com/watch?v=2j9i_0yvt4w.

DIALOGHI SULLA COSTITUZIONE.

Per saper leggere e capire la nostra Carta fondamentale.

A cura di Marco Imperato e Michele Turazza⁸

Effepi Libri, 2012,
Roma

Resta di inalterata utilità anche questo volume di Marco Imperato e Michele Turazza. Il libro – che nella prima di copertina significativamente mostra una vignetta di Altan con la legenda «L'Italia è una Repubblica fondata sulla Costituzione. Salvo manomissioni» – è introdotto dalla sintetica ma efficace *Prefazione* del noto Costituzionalista Valerio Onida (p. 7), che lo definisce un “manuale dialogato” e precisa: «Gli autori sono per lo più giuristi, ma la materia che essi trattano non è tecnica. È la vita della nostra società e delle nostre istituzioni, *sub specie constitutionis* [...]. La Costituzione non è un “codice” rigido e imbalsamato, non è solo un documento storico; ma non è “neutrale”: è l'espressione del “nucleo forte” di ideali e di valori intorno a cui si costruisce ogni giorno la convivenza civile».

Il volume ci presenta una ricca serie di interviste dialoganti con figure di grande rilievo e prestigio: da Roberto Bin su *I principi fondamentali: Democrazia, Sovranità, Lavoro, Potere, Eguaglianza, Autonomie, Decentramento* e ai relativi concetti & parole-valore (pp. 17-26), a Elisabetta Lamarque su *I diritti inviolabili* (pp. 27-56), Lino Panzeri sull'importante quanto complesso e delicato tema *Le minoranze linguistiche*⁹ (pp. 57-62), Cuno Tarfusser e Chantal Meloni su *Il diritto internazionale*¹⁰ (pp. 71-80; 81-87), Giuditta Brunelli su *I simboli della Repubblica* (pp. 88-93), Loris Mazzetti su *La Libertà di espressione*¹¹ (pp. 106-113), Carlo Rossetti su *Libertà di insegnamento e di ricerca: la scuola e l'università nella Costituzione*¹²

⁸ Michele Turazza, veronese di Nogara, è laureato in Scienze del servizio sociale e in Giurisprudenza. Svolge attività di ricerca presso il Dipartimento di Scienze giuridiche dell'Università di Verona, dove è cultore di Istituzioni di diritto pubblico; è anche Istruttore direttivo di Polizia municipale; giornalista pubblicista, collabora con la rivista “Polizia e Democrazia”.

⁹ A partire da come si definiscano.

¹⁰ Cfr., ad es., p. 75: «Che valutazione giuridica possiamo dare alla partecipazione dell'Italia a operazioni militari internazionali? A volte si può avere l'impressione che i rapporti di forza trasformino le parole (guerra, operazione di *peace-keeping*) in scatole vuote: come rendere effettiva la dichiarazione di ripudio della guerra contenuta nell'articolo 11?».

¹¹ Cfr. domande del tipo: «I media e la logica commerciale sembrano premiare anzitutto i comunicatori piuttosto che i veri giornalisti: esiste un problema anche di educazione e formazione del lettore e dello spettatore?» (p. 111) o «Il *web* rappresenta uno strumento eccezionale perché rende molto più attivo colui che cerca le notizie e gli consente di selezionarle e confrontarle con grande autonomia: come difendere questo spazio di libertà garantendo però anche l'attendibilità delle fonti per non finire in un caos incomprensibile di sovra-informazione?» (p. 112), con evidente richiamo anche dell'enorme problema del *sovraccarico simbolico*, e relative risposte: «Anche la rete si porta dietro un problema: la difficoltà di verificare l'attendibilità di quanto viene detto: infatti non si dovrebbe parlare di informazione ma di comunicazione. La rete comunica, non informa» (p. 113).

¹² Cfr. domande quali: «In questi ultimi anni sembra di assistere a un'opera di disinvestimento e delegittimazione della scuola pubblica (vista solo come costo) a favore dell'efficientismo privato, nonostante la Costituzione ponga con evidenza la scuola pubblica come pietra fondante del sistema di istruzione. Come possiamo ridare a colui che insegna il ruolo e la credibilità che merita?» (p. 155) oppure «Dal sogno della promozione della cultura e della storia italiana del 1948, siamo passati all'incubo di una struttura scolastica valutata solo in base a criteri economici e funzionali: da dove ripartire per ricostruire

(pp. 152-159), di Lorenza Carlassare su *Il Presidente della Repubblica* (pp. 191-198), di Francesco Messina su *Magistratura e società* (pp. 213-217), di Piercamillo Davigo su *Pubblici Ministeri e separazione delle carriere* (pp. 230-237), di Armando Spataro su *Polizia giudiziaria e obbligatorietà dell'azione penale*¹³ (pp. 238-251), e di altri.

Come si nota fin da questo breve elenco di titoli, il libro offre una sorta di vocabolario dell'esser cittadini in uno stato costituzionale di diritto: parole che dovrebbero essere *di alta disponibilità*¹⁴ per tutte e tutti e che invece spesso *non* lo sono: parole "dense" e spesso problematiche, che non sono affatto di immediata decodifica o di piena comprensione diffusa, nemmeno da parte delle cosiddette "persone colte", in sintesi da parte di noi tutti. E la cosa più grave è che spesso non sospettiamo nemmeno la presenza di questa lacuna cognitiva, linguistica ed esperienziale: ci accontentiamo, anche noi, di un sapere più presunto che reale. Facciamo in modo che non sia così per i nostri allievi: il che vuol dire anche perseguire vie – e bibliografie – meno consuete e note di quelle tradizionali.

Il volume comprende, infine, una serie di *Ritratti* (pp. 283-327): di *Alessandro Galante Garrone* di Paolo Borgna in apertura e, a seguire, una di serie di veri e propri "cammei" di "Cittadini esemplari", angeli ed eroi caduti nell'affermazione di quella che dovrebbe essere "quotidiana giustizia" e che invece da noi è ancora così straordinaria: *Giovanni Falcone* di Luca Tescaroli, *Rosario Livatino* di Francesco Moroni, *Emilio Alessandrini* di Marco Alessandrini, *Carlo Alberto dalla Chiesa* di Marco Scipolo e *Emanuela Loi* di Gianpaolo Trevisi.

Il libro si conclude poi con opportune *Notizie sugli autori* (pp. 328-338), seguite, infine, da un pratico *Indice dei nomi* (pp. 339-342).

La densa e pregnante *Introduzione* (pp. 11-13) – in cui non c'è una parola di troppo – offre la chiave interpretativa del lavoro, un vero e proprio *fil rouge* con cui attraversare le pagine del libro. Dopo aver ricordato il 61% di *No* al referendum costituzionale, si osserva infatti: «piuttosto che cambiare lei – la Costituzione – perché non cerchiamo di interrogarci su dove dovremmo cambiare noi cittadini? [...]. Quanta strada dobbiamo ancora compiere perché quei principi si incarnino nella vita reale del Paese? Forse è questa la domanda di fondo che abbiamo proposto a professori, magistrati, avvocati, giornalisti, persone della società civile [...]. Tutte le leggi sono *vuote parole* se non

un tessuto comune di idee attorno alle quali progettare un Paese davvero libero, meritocratico, ma anche giusto e solidale?» (p. 157).

¹³ Cfr. domande come: «Vi sono Paesi di indubitabile tradizione democratica e giuridica che però non hanno l'obbligatorietà dell'azione penale: che cosa significa in pratica? È un aspetto negoziabile nell'assetto del nostro ordinamento oppure ne verrebbero danneggiati gli equilibri tra i poteri?» (p. 239).

¹⁴ Sui concetti di *alta disponibilità* e *vocabolario di base*, cfr. Tullio De Mauro (a cura di), *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, 2016, <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana> [NVdB]. Il NVdB accoglie circa settemila vocaboli, distinti in due sottoinsiemi: «1) i vocaboli di maggior uso [...], di cui danno conto i cosiddetti dizionari di frequenza [...]; 2) i vocaboli che, anche se in realtà poco usati parlando o scrivendo, sono percepiti e sentiti da chi usa una lingua come aventi una disponibilità pari o perfino superiore ai vocaboli di maggior uso». Le parole di maggior uso sono distinte in due categorie: le prime duemila costituiscono quello che si chiama *vocabolario fondamentale* e tendono a coprire da sole mediamente il 90% delle occorrenze di parole in testi e discorsi (sono parole come *abbassare*, *abitare*, *abito*, ecc.); le 2.750 parole *di alto uso* coprono solo il 4% delle occorrenze, ma sono di uso enormemente maggiore delle circa 50mila parole comuni e della sconfinata massa del lessico (sono parole come *abbandono*, *abbinare*, *abbraccio*, ecc.); le parole *di alta disponibilità*, infine, sono circa 2.300 e sono parole come *abbrigliante*, *abbasso*, *abbonare*, *abbreviare*, *abbronzare*, *aborto*, *abusare*, ecc.

vengono *rispettate, insegnate, accolte, meditate*¹⁵. Questo vale però in maniera particolare per la Legge delle Leggi – la Costituzione – che aveva e ha l’ambizione di disegnare la rotta della nave Italia: una rotta che tutti dovrebbero condividere e di cui siamo tutti corresponsabili, a prescindere dalle convinzioni politiche e dal ruolo che siamo chiamati a svolgere» (pp. 12-13).

Peraltro, bastano forse anche poche citazioni per far notare come i libri di cui stiamo parlando offrano un esempio concreto e pregevole di scrittura piana e chiara, finalmente mai ridondante.

MAGISTRATI IN AULA

Come accennavamo all’inizio, Marco Imperato da sempre svolge anche un’intensa attività – oltre che di pubblicitista¹⁶ – di formazione degli studenti. Fortunatamente sono sempre di più i magistrati, spesso di primissimo piano, che frequentano non solo le aule di Tribunale, ma anche le “nostre” aule, tanto nella scuola che all’Università: Marco Imperato è uno di questi.

Legalità e giustizia sono, infatti, temi – oltre che di cocente attualità – sempre più di interesse di insegnanti e studenti. In questa direzione e di conseguenza, sono vere e proprie “miniere” internet e, in particolare, *youtube*, che si costituisce come caotico ma insostituibile *archivio visivo e sonoro*¹⁷. In questa come in altre forme della *comunicazione mediata dal computer* (CMC) il problema è sempre dato dall’accertamento della credibilità delle fonti: in questo senso i nomi dei magistrati che abbiamo citato fin qui sono tutti una sicura garanzia¹⁸.

Si pone *a latere* un’altra questione più generale: gli “incontri” e i confronti – tanto ai congressi che nelle aule – hanno ormai per lo più come falsariga, come traccia di base, degli incisivi *powerpoint*, spesso ben riflessi ed elaborati, atti a incidere sulla chiarezza e sulla riflessione, ma che per loro natura determinano una comunicazione e un’informazione strutturalmente effimera.

Per questo appare del tutto encomiabile, ad esempio, l’iniziativa del Liceo Scientifico Galileo Galilei di Mirandola di pubblicare sul sito della scuola alcune delle slides presentate da Marco Imperato ad un incontro sul tema cruciale del *bullismo* e del *cyber-bullismo*¹⁹.

Ci limitiamo a citarne una, intitolata *Bullismo o libertà?*:

- *Cos’è il bullismo?*
 - *La prepotenza del più forte, del “più furbo” ... perché?*

¹⁵ Corsivi aggiunti.

¹⁶ Cfr., ad es., il suo interessante *blog*: <https://www.ilfattoquotidiano.it/blog/mimperato/>.

¹⁷ Questo permette anche l’utilizzazione degli audio-video per educare i ragazzi ai linguaggi verbali e non verbali: cfr. Tullio De Mauro, *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, 2018¹⁴, Roma-Bari.

¹⁸ Cfr. anche *Educare alla legalità* di Gherardo Colombo in <<https://youtu.be/IL3yOXH48UQ>> o l’ancora attualissimo e splendido intervento di Roberto Scarpinato in <https://youtu.be/VwbmamVb2hc>, le attività della nota Associazione *Libera*, ecc.

¹⁹ Cfr. 22 Gennaio 2018: *Incontro col P.M. Marco Imperato*, in: <https://www.galileimirandola.it/news2/1461-incontro-col-p-m-marco-imperato.html>; il titolo, peraltro, dimostra che i ragazzi hanno imparato anche che cosa fa un *Pubblico Ministero* e la relativa sigla: infatti il *powerpoint* si apre con una slide di *Presentazione*: cosa, anche questa, da apprezzare, vista la diffusa arroganza e sopravvalutazione di sé diffuse fra molti relatori.

- *Emulazione, affermazione ...paura?*
- *Vittima o carnefice? E se sono solo testimone?*
 - *Estraneo ... Spia*
 - *Complice ... o dalla parte del più debole?*
- *Reagire!*
 - *Dissociarsi*
 - *Intervenire/segnalare*
 - *Solidali*

Come si può notare, Imperato procede prima per frasi interrogative, cercando così di promuovere e attivare le domande stesse dei ragazzi, anche facendo emergere, ad es., *la paura*.

Imperato giustappone poi tutta la perentorietà di un deciso *Reagire!* – resa ancor più evidente dall’icasticità del punto esclamativo – per dettagliare poi le strade da seguire, rassicurando quindi i ragazzi rispetto alla drammaticità delle domande precedenti e offrendo loro delle norme di giudizio e comportamentali da seguire, delle *regole*.

Tornando alla questione più generale dei *powerpoint*, ormai alcune Case editrici – a partire proprio da quelle scolastiche – hanno cominciato a pubblicarli, sottraendo alla caducità lavori spesso pregevoli.

IL “LESSICO DI CITTADINANZA”

Concludiamo il nostro discorso con l’auspicio che si vada sempre più verso la costruzione – magari corale e collettiva – di un *vocabolario di alta disponibilità* in quanto “lessico di vita” anche in fatto di legalità e giustizia, che finalmente accolga anche i *lessemi complessi* (o *unità lessicali superiori* o *polirematiche* che dir si voglia) e precisi i significati e le accezioni che in quest’ambito è necessario possedere e dominare. Qui l’aspetto *qualitativo* del lessico di necessità prevale sul dato meramente quantitativo, anche da un punto di vista teorico.

Ognuno di noi, infatti, è inserito in un *contesto sociale e istituzionale* – nessuno vive avulso, appunto, dal contesto in cui vive o soggiorna (magari anche per una semplice vacanza in Italia) – per cui anche per gli insegnanti di italiano come lingua due si fa cogente la necessità di individuare sempre più nitidamente le parole della convivenza civile da consegnare e “regalare” ai propri studenti.

Il tema della costituzione di questo *vocabolario* è assai complesso e sicuramente esonda rispetto ai fini di una recensione²⁰: ciascuno darà la risposta più opportuna e più consona alla specificità dei propri allievi e del proprio intervento di educazione linguistica in chiave di alfabetizzazione funzionale. L’importante è non accantonare la domanda e le forti e pregnanti implicazioni che ne discendono. Nessun insegnante, infatti, può dichiarare “alieno”, “stravagante” o “peregrino” il tema di *lingue e linguaggi democratici & di convivenza civile*, che aiutino a dispiegare il sé.

Patrizia Bellucci – Monique Porto

Laboratorio di Linguistica Giudiziaria - LaLiGi e Università di Firenze

²⁰ Ritorniamo sul tema in futuro.

EDITO, INEDITO, RIEDITO

Saggi dall'XI Congresso degli Italianisti Scandinavi (Università del Dalarna, Falun 9-11 giugno 2016)

V. Nigrisoli Wårnhjelm, A. Aresti, G. Colella e M. Gargiulo (a cura di)

Pisa University Press, 2017, pp. 359.

<https://www.pisauniversitypress.it/scheda-ebook/vera-nigrisoli-warnhjeilm-alessandro-aresti-gianluca-colella/edito-inedito-riedito-9788867418985-518259.html>.

Edito, inedito, riedito. Il tema dell'XI Congresso degli Italianisti Scandinavi, svoltosi presso l'Università del Dalarna (Falun) dal 9 all'11 giugno 2016 e organizzato da Vera Nigrisoli Wårnhjelm, Alessandro Aresti, Gianluca Colella, Marco Gargiulo e Hans Kronning, sotto il patrocinio dell'Accademia Reale di Belle Lettere, Storia e Antichità di Stoccolma, ha voluto evocare un periodo fondamentale per la lingua e la letteratura italiana: il Cinquecento e lo sviluppo dell'industria editoriale, con tutte le ripercussioni che questo evento ebbe sia sulle sorti della lingua italiana sia sulla diffusione del libro come prodotto editoriale e culturale. Proprio nel 2016 ricorrevano, infatti, due cinquecentenari importanti per gli studi di italianistica: nel campo letterario quello della prima edizione dell'*Orlando Furioso*; nel campo linguistico la *editio princeps* della prima grammatica italiana a stampa, le *Regole grammaticali della volgar lingua* di Giovanni Francesco Fortunio.

Come spiega in apertura del volume Vera Nigrisoli Wårnhjelm, responsabile della sezione di Italianistica dell'Università del Dalarna, il congresso ha voluto rappresentare un'occasione di riflessione scientifica e di confronto fra studiosi provenienti da diverse realtà accademiche, consentendo la partecipazione attiva non solo a membri della comunità scientifica svedese, norvegese, danese, finlandese e islandese, com'era consuetudine, ma aprendo le porte anche a studiosi provenienti da università non scandinave, in modo da stimolare lo scambio di idee in un momento difficile per l'italianistica in Scandinavia e non solo. E la sede prescelta è stata quella di un'università molto giovane e attiva nel campo della ricerca e della didattica dell'italiano, l'Università del Dalarna.

Tutti i saggi presenti nel volume sono inerenti al tema dell'edito/inedito/riedito e sono appartenenti a diversi ambiti di studio, talvolta intrecciati: filologia, letteratura, linguistica, storia della cultura, storia dell'emigrazione italiana. Traduzioni, riedizioni, opere inedite, questioni di plagio, successi editoriali. Come si vedrà sotto, numerosi sono i contributi dedicati a problematiche relative alla traduzione delle opere letterarie e al rispetto dell'ultima volontà autoriale, così come quelli che si interrogano sugli aspetti metodologici delle discipline in questione; alcuni interventi segnalano l'interesse di materiali inediti, come lettere di viaggio e altro ancora.

Il volume si apre con i lavori dei tre relatori plenari: Mirko Tavoni (*Il gioco di Dante con il proprio edito e il proprio inedito*), Cristiana Lardo (*L'edizione 1521 e l'edizione 1532 dell'Orlando Furioso di Ludovico Ariosto: alcune considerazioni sulle mutazioni narrative*) ed Enrica Salvatori (*L'edizione digitale di fonti storiche: nuove opportunità, nuovi problemi, nuove figure*). Segue il saggio di Iørn Korzen, dedicato a problemi di traduzione dalle lingue

scandinave all'italiano (*Struttura testuale e interpretazione nella traduzione da una lingua scandinava all'italiano*). I contributi successivi, dall'interesse prevalentemente filologico, sono di Vera Nigrisoli Wårnhjelm (*Edizioni, riedizioni e plag: il primo manuale di italiano per stranieri in Svezia. Ambrosio Frediani e la sua Brevissima ma perfettissima istruzione gramaticale (1667)*), Enrico Garavelli (*Una chiacchierata di Antonio Fogazzaro con Lina Tomassetti*), Paolo Divizia (*Quanto guadagnava Simone Simonini? Il cimitero di Praga di Umberto Eco tra correzioni d'autore e traduzioni*), Eva Rammarione (*Il tema dell'ingratitude nell'Umanesimo italiano attraverso l'inedito Trattato contro a la ingratitude di Vespasiano da Bisticci*). Alla letteratura o a personalità ad essa legate appartengono gli interventi di Ida Caiazza (*Metamorfosi editoriali di epistolari cinquecenteschi*), Claudia Zavaglini (*Michelstaedter 1912-2016: storia di un autore postumo attraverso un secolo di edizioni, riedizioni e traduzioni*), Stefano Rosatti (*Influssi dei Frammenti lirici di Clemente Rebora sul primo Montale*), Anna Stella Poli (*Luciano Erba, Dei cristalli naturali: fra macrotesto, completezza e volontà autoriale*), Erika Wolf (*Bambinate avanguardistiche. La tecnologia vista dai bambini nella parabola artistica di Leonardo Sinisgalli*), Silvia Zoppi Garampi (*Dal carteggio inedito Carlo Betocchi-Leone Piccioni, note critiche per amore*), Roberta Colonna Dahlman (*Strategie di narrazione retrospettiva nel romanzo I giorni dell'abbandono di Elena Ferrante*), Camilla Skalle (*Vocalità e silenzio femminile: il mito di Eco in Con i miei mille occhi di Paola Capriolo*).

Di ambito prevalentemente linguistico sono i lavori di Riikka Ala-Risku (*Sociolinguistica letteraria: cosa ci insegna la metalingua della narrativa?*), Anna Lia Proietti Ergün (*Interferenza linguistica all'interfaccia sintassi-discorso: le traduzioni letterarie dal turco in italiano*), Elizaveta Khachatryan (*Alterità e traduzione: il plurilinguismo nel testo accademico*), Andrea Romanzi (*Il linguaggio di Holden Caulfield: una ritraduzione per trasformare il protagonista de Il Giovane Holden di Salinger. Una prima riflessione su ripetizioni e volgarismi*) e Gianmarco Pitzanti (*Articoli sulla medicina in riviste di divulgazione scientifica su carta e sul web: quanto in comune e quanto di diverso?*).

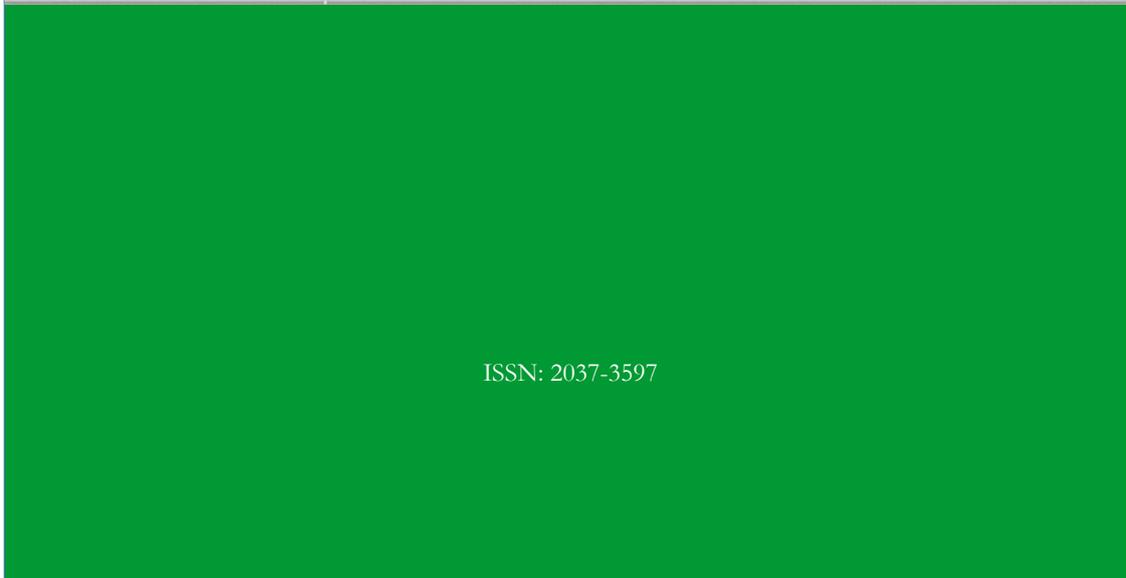
Segnalano pubblicazioni o proposte di pubblicazione innovative i contributi di Francesco Bianco (*Nuovi strumenti per l'insegnamento della lingua e della letteratura italiane in Repubblica Ceca*) e Claudio Nobili (*Repertori lessicografici dei gesti italiani tra edito e inedito. Proposta del Gestibolario*).

Alle lettere di viaggio e ai resoconti di viaggio sono dedicati i saggi di Carla Killander Cariboni (*Confronti italiani: impressioni sull'Italia di fine Settecento nelle lettere di viaggio di Jacob Jonas Björnståhl*) e di Giovanni Fort (*I resoconti di viaggio di Pietro Querini, Nicolò De Michiele e Cristofalo Fioravante. Un singolare percorso geografico, linguistico e testuale, tra Venezia e la Scandinavia*).

Infine, relativo alla storia della cultura è l'intervento di Ernesto di Rienzo (*Edito, riedito, riedito. Attualità e obsolescenze della Scienza in cucina di Pellegrino Artusi*) e alla storia dell'emigrazione italiana quello di Monica Miscali (*Gli immigranti della vergogna: venditori ambulanti italiani in Norvegia in epoca moderna*).

Alessandra Cutri

Università per Stranieri di Perugia



ISSN: 2037-3597