

Italiano LinguaDue

Rivista internazionale di linguistica
italiana e educazione linguistica

Diretta da Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada



Anno 10/2 – 2018

ISSN: 2037-3597

Italiano LinguaDue

Rivista internazionale di linguistica
italiana e educazione linguistica

Diretta da Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada



Anno 10/2–2018

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

ITALIANO LINGUA SECONDA/STRANIERA

- Le lingue, le norme, le pratiche. il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue* 9
Graziella Favaro
- Intorno alla perifrasi progressiva nelle grammatiche d'italiano per stranieri: analisi dell'apparato esercitativo e proposte glottodidattiche basate sulla processing instruction* 52
Michele Daloso
- La morfologia nominale, pronominale e verbale nelle prime fasi dell'apprendimento dell'italiano L2: due casi di bambini di scuola primaria* 79
Eleonora Zucchini
- La decodifica di tratti soprasegmentali da parte di apprendenti vietnamiti: un test diagnostico e ipotesi di interventi didattici* 95
Stefano Coco
- "Il mal gusto di grammatica": come fare grammatica senza disgustare gli studenti internazionali* 110
Elena Maria Duso
- Sprechen ist das Allerwichtigste / Speaking is the most important thing* 134
Matilde Grünhage Monetti, Anna Svet
- Il TPACK come framework concettuale per l'integrazione della tecnologia nell'insegnamento dell'italiano LS/L2 in ambito universitario* 150
Fabrizio Ruggeri
- Laboratorio ITA360: un ambiente comunicativo virtuale* 172
Enrico Maso

EDUCAZIONE LINGUISTICA

- L'ora di lessico. Dall'indagine sulle competenze degli studenti al curricolo delle parole* 181
Nicola Zuccherini
- La macchina insegnante e l'ambiente virtuale: un bilancio di un secolo di didattica delle lingue con le TIC e uno sguardo al futuro* 199
Fabio Ruggiano

LINGUISTICA E STORIA DELLA LINGUA ITALIANA

- La musica del corpo: sulla denominazione dei 'rumori' del corpo nell'italiano medico contemporaneo* 222
Rosa Piro
- La punteggiatura nelle scritture di italiani semicolti: le lettere di Leo Spitzer* 233
Maria Laura Restivo
- Da "i classici in dialetto" ai "classici del dialetto" nella manualistica scolastica e popolare tra il 1861 e il 1930* 251
Michela Dota
- Del classico in dialetto: prassi o nuova pratica? saggio di commento a "comme s'arricettaie z'zìo" (Carlo Avvisati, Arte'm, 2018)* 276
Marta Idini
- La "Batracomiomachia" di Alessandro Garioni tra greco, italiano e milanese* 310
Francesco Sironi

ESPERIENZE E MATERIALI

- Recreational linguistics: a pedagogical method created by Anthony Mollica to motivate students to learn a language* 320
Paola Bernardini
- Imparare a scrivere meglio. Un'indagine sperimentale sugli effetti di una sperimentazione educativa sulle classi intere e sugli alunni plurilingui* 329
Stefania Ferrari, Giulia Burzoni
- La lettura accademica in italiano nei contesti LS: l'esperienza del Centro linguistico dell'Università di Cambridge* 349
Eva Gabrieli
- Quando le famiglie plurilingui si confrontano con la scuola* 381
Silvia Sordella
- Insegnare geografia agli alloglotti: riflessioni linguistiche e didattiche* 390
Miryam Colombo

RECENSIONI - SEGNALAZIONI

- Tullio De Mauro, *L'educazione linguistica democratica* 418
a cura di Silvana Loiero e Maria Antonietta Marchese
Anna Rosa Guerriero

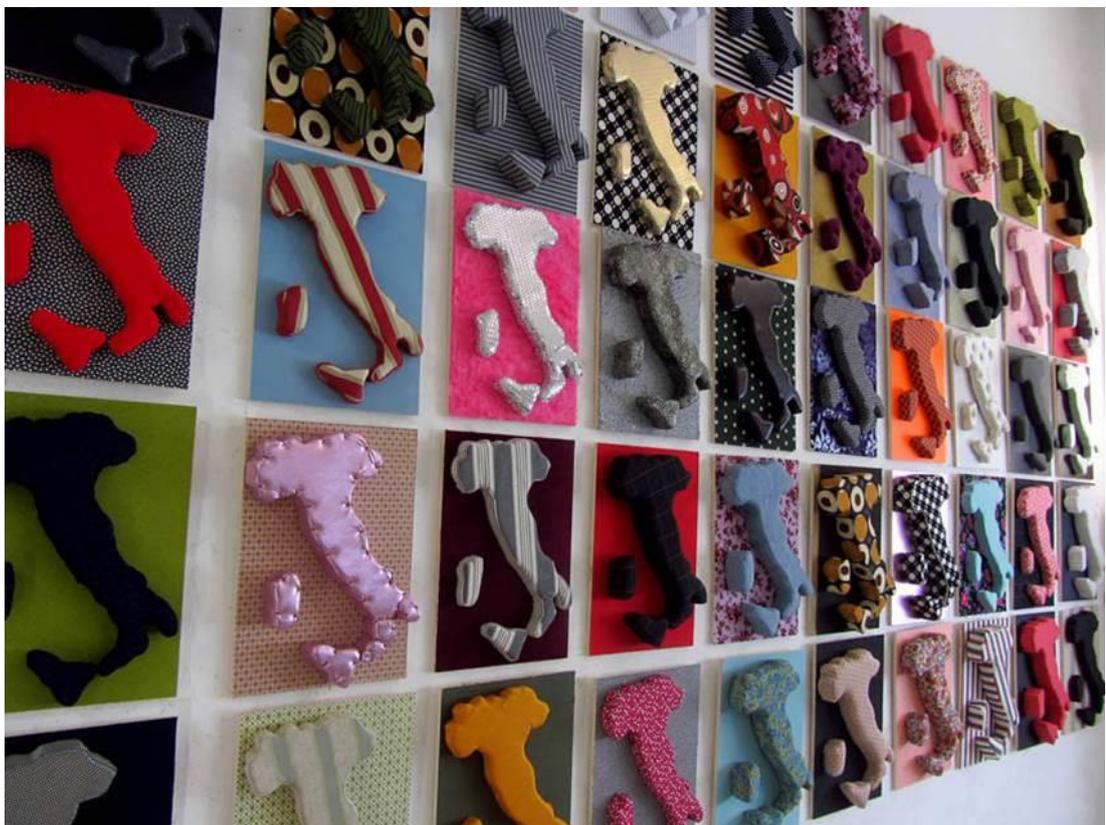
Marcel Danesi, Pierangela Diadori, Stefania Semplici, *Tecniche didattiche per la seconda lingua. strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*
Giuseppe Caruso

423

ITALIANO LINGUA SECONDA/STRANIERA

LE LINGUE, LE NORME, LE PRATICHE

Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue



Graziella Favaro - Centro COME/ coop “Farsi Prossimo”



COME...
*Percorsi di accoglienza, integrazione,
educazione interculturale*



Gruppo di lavoro italiano

Centro COME – Farsi Prossimo Onlus Società Cooperativa Sociale

Ilaria Colarieti
Graziella Favaro
Maria Frigo
Simona Panseri

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

Franca Bosc
Elena Felicani
Angelisa Leonesio
Edoardo Lugarini
Giuseppe Polimeni
Valentina Zenoni

CEM- Centro educazione ai media

Lidia Acquaotta
Cristina Fraccaro
Caroline Maggipinto
Thérèse Manconi
Eleonora Salvadori

Ottobre 2018

INDICE

Premessa	12
1. Il contesto linguistico	14
1.1. La pluralità linguistica in Europa e in Italia	
1.2. Forme e dati del neo-plurilinguismo	
1.3. Le lingue straniere più diffuse	
<i>Riferimenti bibliografici</i>	
2. La presenza degli alunni con background migratorio e allogliotti	19
2.1. Una presenza in assestamento	
2.2. Gli alunni nati in Italia	
2.3. Gli alunni NAI (neoarrivati in Italia)	
2.4. La pluralità delle provenienze e delle lingue	
2.5. Il ritardo scolastico	
2.6. I minori stranieri non accompagnati (MSNA)	
2.7. Quale modello di inserimento	
2.8. Centri/enti di riferimento a livello nazionale	
<i>Ritratto della scuola multiculturale in dieci passaggi</i>	
<i>Riferimenti bibliografici</i>	
3. La normativa di riferimento	32
3.1. Normativa sull'inserimento scolastico degli alunni con background migratorio e neoarrivati	
3.2. Normativa sul plurilinguismo e la diversità linguistica	
<i>Riferimenti bibliografici</i>	
4. Insegnamento/apprendimento dell'italiano L2: alcune buone pratiche	42
4.1. <i>Toolkit "Cervo-offro scuola"</i> per l'accoglienza degli alunni neoarrivati	
4.2. Centro COME: materiali e proposte per l'insegnamento dell'italiano L2	
4.3. Osservare l'interlingua: idee e strumenti	
4.4. <i>Ciao, amici!</i> Percorso multimediale e interattivo per bambini	
5. Riconoscimento e valorizzazione della lingua madre e della diversità linguistica: alcune buone pratiche	46
5.1. Progetto LSCPI- Lingua di scolarizzazione e curriculum plurilingue e interculturale	
5.2. Il bilinguismo disegnato: una ricerca-azione	
5.3. <i>Mamma Lingua</i> : bibliografia multilingue di libri per bambini	
6. Glossario	49

PREMESSA

Il documento è stato elaborato nell'ambito del progetto europeo Erasmus plus - Action Clé 2 (Partenariati strategici per l'istruzione), denominato IRIS (*Investigating and reconstructing the individual language stories*). I temi che sono al centro del progetto riguardano la gestione educativa e didattica della diversità linguistica e delle forme di neo-plurilinguismo presenti oggi nelle classi.

In particolare, IRIS si pone gli obiettivi seguenti:

- *formare gli insegnanti che lavorano in classi multilingui / plurilingui e multiculturali a riconoscere e valorizzare tutti i repertori plurilingui presenti nelle classi (lingua originale, dialetti, varietà locali) per migliorare le competenze di base degli studenti (linguistiche, cognitive e interculturali), per sviluppare in loro la consapevolezza e il rispetto della diversità delle lingue, per sviluppare le loro competenze narrative e riflessive, per lottare contro l'esclusione e l'emarginazione;*
- *identificare con i docenti e sviluppare nei programmi e curricoli multilingui dei diversi Paesi, le strategie e gli approcci che possono migliorare e trasferire le competenze dei bi/plurilingui da una lingua ad un'altra, anche sulla base della Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per l'attuazione di una educazione plurilingue e multiculturale del Consiglio d'Europa (2016);*
- *a partire dall'analisi delle "storie di vita" e autobiografie linguistiche prodotte in diversi contesti di classi/gruppi multiculturali (e facendo anche uso dei vari European Language Portfolio / PEL del Consiglio d'Europa - parte "biografia linguistica") discutere con i docenti la possibilità di individuare i modi e la misura dell'integrazione sociale e culturale dei giovani di prima e seconda generazione inclusi nelle classi coinvolte nella ricerca-azione e capire in quale misura e come si verifica per loro la trasmissione transgenerazionale;*
- *formare docenti capaci di aiutare studenti rifugiati, richiedenti asilo e migranti a consolidare le loro competenze plurilingui quando sono nelle classi preparatorie (in Austria "Übergangsstufe" in Germania "Vorbereitungsklassen") o già nel ciclo normale negli istituti professionali;*
- *utilizzando il quadro europeo transnazionale, sviluppare le competenze digitali dei docenti coinvolti, creando, con strategie e strumenti innovativi, reti tra diversi contesti educativi locali per la co-costruzione di materiale didattico e lo scambio di buone pratiche.*

I partner del progetto sono:

Italia:	Università degli Studi di Milano (ente capofila), CEM (Centro educazione ai media), Centro COME - Farsi Prossimo Onlus Società Cooperativa sociale
Austria:	VISION – Verein für International Sprachzertifizierung, Informationstechnologie, Organisation.
Francia:	Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis
Grecia:	Aristotelio Panepistimio Thessalonikis
Romania:	Casa corpului Didactic «Grigore Tabacaru» Bacau
Svezia:	Uppsala Universitet

Il documento si propone di fare il punto sulla situazione della scuola multiculturale e plurilingue in Italia e costituisce il quadro di riferimento delle azioni del progetto. Report analoghi vengono elaborati da parte di ciascun Paese partner e saranno la base per un'analisi comparata fra i modelli e i contesti diversi. Il documento si articola nelle parti seguenti:

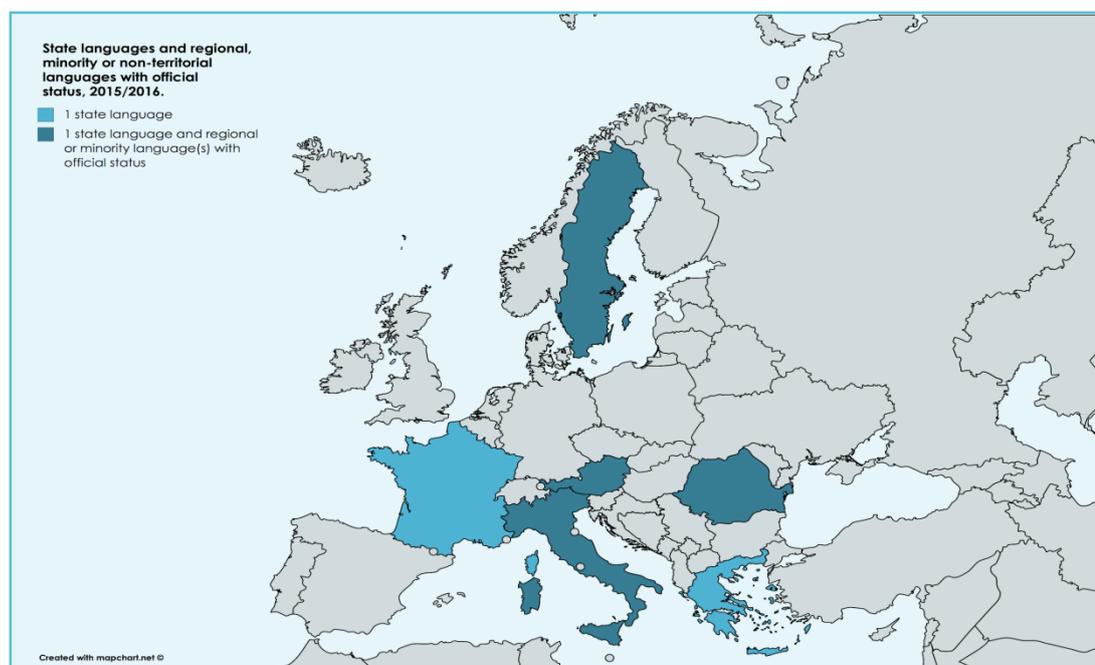
1. Il contesto linguistico
2. La presenza degli alunni con background migratorio e allocti
3. La normativa di riferimento
4. L'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2: alcune buone pratiche
5. Riconoscimento e valorizzazione della lingua madre e della diversità linguistica: alcune buone pratiche

1. IL CONTESTO LINGUISTICO

1.1. LA PLURALITÀ LINGUISTICA IN EUROPA E IN ITALIA

Come si presenta la situazione linguistica dei Paesi coinvolti nel progetto IRIS? La figura 1 riportata qui sotto e la Tabella 1 descrivono la situazione dei sei Paesi: Austria, Francia, Grecia, Italia, Romania e Svezia. Nel caso della Francia e della Grecia, viene ufficialmente riconosciuta solo la lingua nazionale; negli altri 4 Paesi invece, accanto alla lingua nazionale, sono riconosciute da apposite norme anche le lingue minoritarie. Nella tabella 1 sono elencate le lingue regionali o minoritarie diffuse nei quattro Paesi multilingui.

Figura 1. *La situazione linguistica dei sei Paesi*



(Fonte: Commissione Europea - Eurydice, *Teaching Languages at School in Europe*, 2017)

Tabella 1. *Le lingue ufficialmente riconosciute nei sei Paesi*

State languages and regional, minority or non-territorial languages with official status, 2015/2016		
STATE	State language	Regional and/or minority language with official status
AT	German	Czech, Croatian, Hungarian, Slovak, Slovenian, Romany
EL	Greek	
FR	French	
IT	Italian	Catalan, German, Greek, French, Friulian, Croatian, Ladin, Occitan, Provençal, Slovenian, Albanian, Sardinian
RO	Romanian	Bulgarian, Czech, German, Greek, Croatian, Hungarian, Polish, Romany, Russian, Slovak, Serbian, Turkish, Ukrainian
SE	Swedish	Finnish, Meänkieli, Sami, Romany, Yiddish

(Fonte: Commissione Europea - Eurydice, *Teaching Languages at School in Europe*, 2017)

La legge che in Italia tutela le minoranze linguistiche è la n. 482 del 15/12/1999 “*Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*”, nella quale si citano le lingue e le culture riconosciute: albanese, catalano, tedesco, greco, sloveno, croato, francese, franco-provenzale, friulano, ladino, occitano e sardo (art. 2) e si menziona la promozione delle condizioni di reciprocità con gli Stati esteri al fine di assicurare condizioni favorevoli alle comunità di lingua italiana presenti sul loro territorio (art. 19).

Per saperne di più

Testo della legge 482/1999 in tedesco e francese, sito della Provincia Autonoma di Trento (http://www.minoranzelinguistiche.provincia.tn.it/normativa/Normativa_nazionale/pagina5.html)
Carta italiana delle minoranze linguistiche, Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 2011, vol. II, pp. 1628-29.

1.2. FORME E DATI DEL NEO-PLURILINGUISMO

Sulla base della ricerca ISTAT del 2014 *Diversità linguistica fra i cittadini stranieri* e del 2015 *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere*, la popolazione (a partire dai sei anni d'età) che dichiara di avere una lingua materna diversa dall'italiano è passata dal 4,1% del 2006 al 9,6% del 2015. Le lingue più diffuse sono: il rumeno, l'arabo, l'albanese, lo spagnolo ed il cinese. Se si considera solo la popolazione d'età compresa tra 25-34 anni che dichiara di avere una LM diversa dall'italiano, percentuale sale al 16,9%. Tra i 25-34enni è diffuso l'uso nel contesto familiare di una lingua diversa

dall'italiano: per gli usi del dialetto, si passa dall'8,4% del 2006 al 12,1% del 2015. Va ricordato che, nello stesso periodo (2006-2015) e per la stessa fascia d'età (25-34 anni), si è registrato un aumento della popolazione straniera, passata dall'8,8% del 2006 al 14,4% del 2015.

La Tabella 2 mette a confronto la lingua madre dei cittadini stranieri minorenni e maggiorenni riferita all'anno 2011/12. Un quarto dei minori non italiani dichiara come lingua madre l'italiano e sono: albanesi (16,8%), marocchini (12,1%) e rumeni (11,1%), comunità in cui è maggiore la presenza delle "seconde generazioni".

Tabella 2. *Cittadini stranieri di 6 anni e più per lingua madre (lingua parlata prima di andare a scuola) - Anno 2011-2012*

Cittadini stranieri minorenni (6-17 anni)			Cittadini stranieri maggiorenni (18 anni e più)		
Lingua madre	Valori assoluti	Valori %	Lingua madre	Valori assoluti	Valori %
Italiano	139.510	25,5%	Rumeno	712.145	23%
Rumeno	86.220	15,8%	Arabo	407.797	13,2%
Arabo	68.924	12,6%	Albanese	332.048	10,7%
Albanese	48.313	8,8%	Spagnolo	226.359	7,3%
Cinese	38.327	7,0%	Cinese	121.270	3,9%
Spagnolo	29.100	5,3%	Russo	117.525	3,8%
-	-	-	Ucraino	112.708	3,6%
-	-	-	Francese	103.106	3,3%
-	-	-	Serbo, croato, bosniaco, montenegrino	83.031	2,7%
-	-	-	Polacco	82.157	2,7%
Altre lingue	136.197	24,9%	Altre lingue	794.492	25,7%
Totale	546.590	100%	Totale	3.092.637	100%

(Fonte: ISTAT, 2015)

Fra gli alunni di cittadinanza non italiana inseriti nel sistema scolastico nazionale, la diversità linguistica è molto ampia. Nella Tab. 3 sono riportate le otto nazionalità quantitativamente più rilevanti (*Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2016/2017*, MIUR, 2018).

Tabella 3. *Alunni con cittadinanza non italiana per Paese di provenienza (valori assoluti e percentuali) – A.S. 2016/2017*

Stato estero di cittadinanza	Alunni (valori assoluti)	Alunni (valori percentuali) %
Romania	158.428	19,178
Albania	112.171	13,579
Marocco	102.121	12,362
Cina Repubblica Popolare	49.514	5,994
Filippine	26.962	3,264
India	25.851	3,129
Moldavia	25.308	3,064
Ucraina	19.956	2,416

(Fonte: MIUR, 2018)

1.3. LE LINGUE STRANIERE PIÙ DIFFUSE

Per completare il quadro riferito alla situazione linguistica del nostro Paese, vediamo quali sono le lingue straniere praticate dagli italiani e quelle che si studiano a scuola. Sulla base della ricerca ISTAT già citata (*L'uso della lingua italiana, dei dialetti delle lingue straniere*, 2015), nel 2015 il 60,1% della popolazione di 6 anni e più (pari a 34 milioni 370 mila persone) dichiara di conoscere almeno una lingua diversa dalla lingua materna (LM) e di aver appreso la LS meglio conosciuta a scuola o all'Università. Se consideriamo solo le persone di 6 anni e più di madre lingua non italiana, osserviamo che il 92,3% dichiara di conoscere almeno una lingua straniera e poiché la lingua italiana è stata considerata nel numero delle lingue straniere conosciute, per l'87,2% la lingua italiana (L2) risulta essere la lingua straniera più diffusa.

La Tabella 4 riporta la graduatoria delle lingue straniere che vengono apprese a scuola: naturalmente l'inglese si colloca al primo posto, ma è interessante notare anche la presenza, seppure quantitativamente limitata, di corsi di insegnamento del cinese, rumeno, arabo, russo, ucraino. Fra gli allievi stranieri, la lingua italiana (lingua seconda) si colloca al primo posto.

Tabella 4. *Le lingue straniere più studiate a scuola*

Le lingue straniere più studiate	
MADRE LINGUA ITALIANA E NON ITALIANA	MADRE LINGUA NON ITALIANA
Inglese 48,1%	Italiano 87,2%
Francese 29,5%	Inglese 47%
Spagnolo 11,1%	Francese 23,7%
Tedesco 6,2%	Spagnolo 10,3%
Altre lingue 12,3% (italiano 8,4% - cinese, romeno, arabo, russo, ucraino 3,9%)	Tedesco 6,7%

(Fonte: ISTAT, 2015)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Commissione Europea - Eurydice (2017), *Teaching Languages at School in Europe*, Rapporto comparativo: www.ec.europa.eu.
- ISTAT (2014), *Diversità linguistiche fra i cittadini stranieri*: www.istat.it.
- ISTAT (2015), *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle altre lingue in Italia*: www.istat.it.
- MIUR (2018), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2016/17*: www.istruzione.it.

2. LA PRESENZA DEGLI ALUNNI CON BACKGROUND MIGRATORIO E ALLOGLOTTI

2.1. UNA PRESENZA IN ASSESTAMENTO

Nell'A.S. 2016/2017 gli studenti e le studentesse di origine migratoria presenti nelle scuole italiane sono stati 826.091, il 9,4% della popolazione studentesca complessiva. Sono aumentati rispetto all'A.S. 2015/2016 di +1,38%, e cioè di oltre 11mila unità. La costante flessione degli studenti con cittadinanza italiana, diminuiti nell'ultimo quinquennio di quasi 241mila unità, fa sì comunque che continui ad aumentare l'incidenza degli studenti di origine migratoria sul totale, passata da 9,2% a 9,4%. Se ne deduce che siano proprio gli studenti con cittadinanza non italiana il fattore tuttora dinamico del sistema scolastico italiano.

La scuola dell'infanzia registra per il secondo anno consecutivo una riduzione dei bambini con background migratorio, pari a circa 1.600 unità. I 164.820 bambini con cittadinanza non italiana che attualmente frequentano la scuola dell'infanzia costituiscono il 10,7% del totale degli alunni di questo ordine di scuola, e la loro incidenza sul totale cresce per effetto del calo del numero degli allievi italiani. La scuola primaria accoglie il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana. Nell'A.S. 2016/2017 ha registrato un aumento pari a circa 4.800 unità (+1,63%). Si tratta, tuttavia, dell'incremento più basso dell'ultimo decennio. I 302.122 bambini con cittadinanza non italiana che attualmente frequentano la scuola primaria costituiscono il 10,8% del totale degli alunni di questo ordine di scuola, la percentuale più elevata tra i diversi gradi di istruzione. Nella scuola secondaria di I grado, gli studenti con cittadinanza non italiana sono aumentati di circa 3.900 unità dopo un triennio di costante diminuzione.

I 167.486 ragazzi con cittadinanza non italiana che attualmente frequentano la scuola secondaria di I grado costituiscono il 9,7% del totale degli alunni di questo ordine di scuola. In percentuale l'aumento è pari al 2,4%, valore più elevato tra gli ordini di scuola. Nel 2016/2017 nella scuola secondaria di II grado gli studenti con cittadinanza non italiana presenti sono 191.663, con un aumento del 2,21% (+4.138 unità) rispetto all'anno precedente. La scuola secondaria di secondo grado si può considerare il settore relativamente più dinamico per quel che riguarda l'immissione di studenti con cittadinanza non italiana. L'incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana sul totale è del 7,1%.

Dal 2007/2008 al 2016/2017 gli studenti con cittadinanza non italiana sono cresciuti del 48% nella scuola dell'infanzia, del 39% nella scuola primaria, del 33% nella scuola secondaria di I grado, del 61% negli istituti secondari di II grado (*Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2016/2017*, MIUR, 2018).

Tabella 5. *Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola (valori percentuali) – A.A.S.S. dal 2007/2008 al 2016/2017*

Composizione percentuale rispetto agli ordini di scuola relativa ai soli studenti di nazionalità non italiana				
	2007/2008	2011/2012	2015/2016	2016/2017
Infanzia	19,3%	20,7%	20,4%	20,0%
Primaria	37,9%	35,5%	36,5%	36,6%
Secondaria I grado	22,0%	22,0%	20,1%	20,3%
Secondaria II grado	20,7%	21,8%	23,0%	23,1%

(Fonte: MIUR, 2018)

2.2. GLI ALUNNI NATI IN ITALIA

Dal 2012/2013 al 2016/2017 il gruppo di studenti, nati in Italia da genitori con cittadinanza non italiana, è passato da circa 371.332 unità (A.S. 2012/2013) a 502.963 (A.S. 2016/2017) con un incremento del 35.4%. Nell'ultimo anno la crescita è stata di 24.441 unità (+5.1%). Sul totale degli studenti con cittadinanza non italiana, la percentuale dei nati in Italia è del 60,9% (era il 47.2% nel 2012/2013), mentre in rapporto al totale degli studenti rappresentano il 5.8% (era il 4,2 % nel 2012/2013). Nel 2016/2017 l'incidenza dei nati in Italia è dell'85.3% nella scuola dell'infanzia, del 73.4% nella primaria, raggiunge il 53.2% nella scuola secondaria di primo grado e del 26.9% nella scuola secondaria di secondo grado (Tabella 6).

Tabella 6. *Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per ordine di scuola (valori percentuali) A.A.S.S. 2013/2014 – 2016/2017*

Anni scolastici	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
per 100 alunni					
2013/2014	4,7	8,5	6,4	3,7	1,0
2015/2016	5,4	8,9	7,6	4,7	1,6
2016/2017	5,8	9,2	7,9	5,2	1,9
per 100 alunni con cittadinanza non italiana					
2013/2014	51,8	84,0	64,3	37,9	15,4
2015/2016	58,7	85,2	71,6	49,4	22,8
2016/2017	60,9	85,3	73,4	53,2	26,9

(Fonte: MIUR, 2018)

2.3. GLI ALUNNI NAI (NEO ARRIVATI IN ITALIA)

Il numero degli studenti NAI tende a diminuire in maniera costante. E infatti, tra il 2012/2013 e il 2016/2017 – confrontando i dati dei frequentanti, infanzia esclusa – si registra un saldo positivo di appena 818 unità. Tra l’A.S. 2015/2016 e l’A.S. 2016/2017, il numero degli studenti NAI è diminuito di 10.394 unità (-30.5%). La riduzione, che ha riguardato tutti i gradi di istruzione, ha interessato in modo particolare gli studenti della scuola primaria -42.1% (dalle 16.075 unità del 2015/2016 alle 9.303 unità del 2016/2017, quindi 6.772 bambini in meno).

Tabella 7. *Alunni con cittadinanza non italiana entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano per ordine di scuola (valori assoluti e percentuali) – 2011/2012 – 2015/2016*

Anni scolastici	Totale	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
Alunni con cittadinanza non italiana entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano				
2011/2012	28.554	14.667	7.728	6.159
2013/2014	30.825	14.421	7.889	8.515
2015/2016	34.048	16.075	8.290	9.683
2016/2017	23.654	9.303	7.600	6.751
var % 2016/2017 su 2015/2016	-30,5	-42,1	-8,3	-30,3
Anni scolastici	Totale	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
per 100 alunni				
2011/2012	0,4	0,5	0,4	0,2
2013/2014	0,4	0,5	0,4	0,3
2015/2016	0,5	0,6	0,5	0,4
2016/2017	0,3	0,3	0,4	0,3

(Fonte: MIUR, 2018)

Tabella 8. *Alunni con cittadinanza non italiana entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano per ordine di scuola (valori assoluti e percentuali) – A.A.SS. 2011/2012 – 2015/2016.*

Anni scolastici	Totale	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
per 100 alunni con cittadinanza non italiana				
2011/2012	4,8	5,5	4,7	3,7
2013/2014	4,9	5,1	4,6	4,7
2015/2016	5,3	5,4	5,1	5,2
2016/2017	2,9	3,1	4,5	3,5

(Fonte: MIUR, 2018)

2.4. LA PLURALITÀ DELLE PROVENIENZE E DELLE LINGUE

Nella scuola italiana è presente una molteplicità di lingue e culture. Complessivamente si contano tra gli studenti con cittadinanza non italiana oltre 200 nazionalità, anche se 560.170 studenti, pari al 67.8% del totale, hanno cittadinanza riconducibile a soli 10 Paesi. Rispetto al precedente A.S. 2015/2016, l'Egitto, con quasi 20 mila studenti, è entrato a far parte del gruppo dei 10 Paesi più rappresentati subentrando al decimo posto in precedenza occupato dalla Tunisia.

Tabella 9. *Alunni con cittadinanza non italiana per i primi 10 Paesi di provenienza - A.S. 2016/2017*

A.S. 2016/2017		
Paesi	v.a.	per 100 alunni stranieri
Romania	158.428	19,2
Albania	112.171	13,6
Marocco	102.121	12,4
Cina	49.514	6,0
Filippine	26.962	3,3
India	25.851	3,1
Moldavia	25.308	3,1
Ucraina	19.956	2,4
Pakistan	19.934	2,4
Egitto	19.925	2,4
Sub totale	560.170	67,8
Altri paesi	265.921	32,2
Totale	826.091	100,0

(Fonte: MIUR, 2018)

Tabella 10. *Alunni con cittadinanza non italiana per i primi 10 Paesi di provenienza e ordine di scuola (valori assoluti) – A.S. 2016/2017*

Ordine di scuola					
	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale
Romania	32.319	58.189	31.754	36.166	158.428
Albania	23.641	40.217	22.549	25.764	112.171
Marocco	23.815	41.387	18.820	18.099	102.121
Cina	9.330	18.900	12.143	9.141	49.514
Filippine	4.051	8.608	6.416	7.887	26.962
India	5.700	10.624	4.548	4.979	25.851
Moldavia	4.552	7.974	4.929	7.853	25.308
Ucraina	3.004	6.312	4.028	6.612	19.956
Pakistan	3.740	8.375	4.160	3.659	19.934
Egitto	4.443	7.929	4.008	3.545	19.925
Altri paesi	50.225	93.607	54.131	67.958	265.921
Totale alunni con cittadinanza non italiana	164.820	302.122	167.486	191.663	826.091

(Fonte: MIUR, 2018)

2.5. IL RITARDO SCOLASTICO

Quasi un terzo degli studenti con cittadinanza non italiana (il 31.3%) si trova in situazione di ritardo scolastico, e cioè frequenta una classe inferiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica. È nella stessa situazione il 10% degli studenti italiani. Il ritardo degli studenti con cittadinanza non italiana è spesso conseguente all'inserimento in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica al momento del primo ingresso a scuola. A ciò si aggiungono i ritardi dovuti alle non ammissioni e ripetenze. Dai risultati dell'indagine ISTAT *Integrazione delle seconde generazioni* condotta nel 2015 e cofinanziata da Unione europea e Ministero dell'Interno – indagine che ha coinvolto le scuole secondarie di I e II grado con almeno 5 alunni di cittadinanza straniera – emerge che il 49% degli alunni stranieri nati all'estero viene inserito a scuola nella classe corrispondente alla propria età; quasi il 39% dichiara di essere stato iscritto nella classe precedente e il 12% in classi in cui lo scarto tra età e classe è di almeno 2 anni. Nel caso degli studenti iscritti direttamente in una scuola secondaria di secondo grado, il ritardo coinvolge il 76.9% dei soggetti e, di questi, quasi il 30% è stato inserito almeno due anni indietro rispetto alla classe corrispondente all'età anagrafica. Tra gli studenti della scuola secondaria di II grado in ritardo, si annoverano, inoltre, più di 36.000 studenti di 19-20 anni e oltre, di cui il 36.6% si trova ancora al primo o al secondo anno di corso.

Tabella 11.

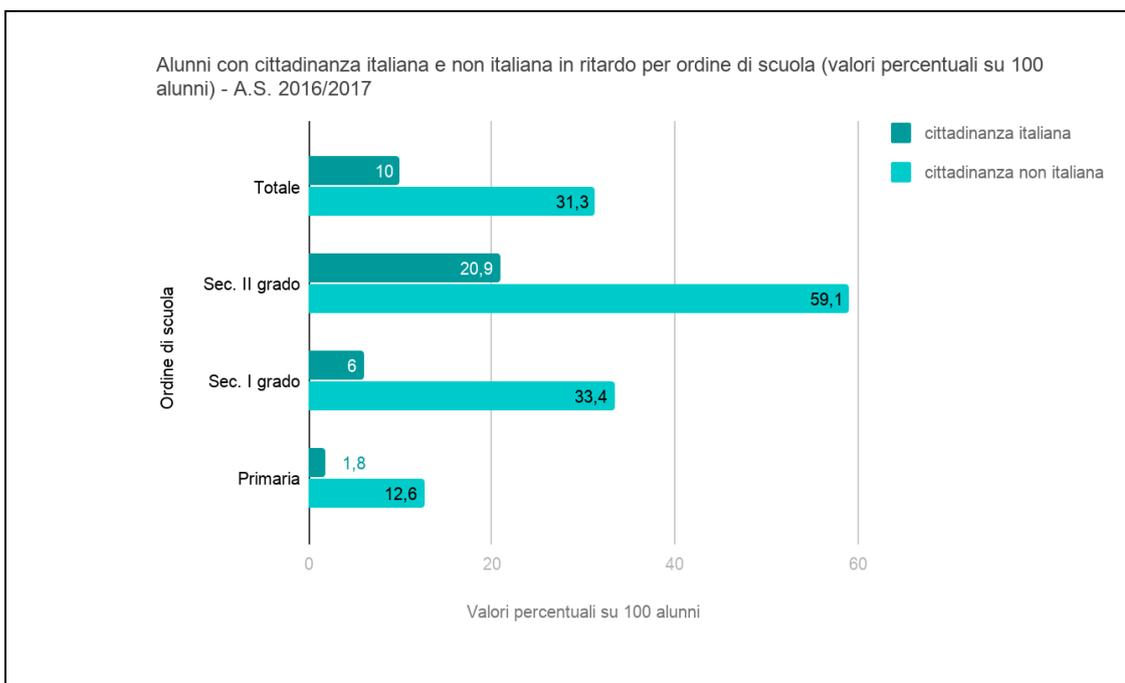


Tabella 12.



2.6. I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI (MSNA)

Come abbiamo visto, nell'ultimo anno gli studenti con cittadinanza non italiana, presenti nel sistema scolastico italiano, sono aumentati leggermente (+1.4%), soprattutto grazie all'ingresso a scuola dei bambini nati in Italia, ma il numero di studenti NAI è diminuito di 10.394 unità (-30.5%). Da questa valutazione sono parzialmente esclusi i quindicenni non (ancora) accolti negli istituti scolastici e una parte dei minori stranieri non accompagnati (MSNA). A proposito di minori presenti in Italia da soli, il loro numero ha avuto un incremento rilevante negli ultimi anni: i dati del Ministero dell'Interno hanno registrato 15.731 presenze nel 2017 (8.116 solo in Sicilia). Questi minori presentano caratteristiche e bisogni specifici di tipo sociale, giuridico, socio-educativo. La loro condizione è regolata dalla recente legge n. 47 del 7/4/2017 “*Disposizioni in materia di protezione dei minori stranieri non accompagnati*”. Nell'art. 14 (Diritto alla salute e all'istruzione) si legge: «A decorrere dal momento dell'inserimento del minore nelle strutture di accoglienza, le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e le istituzioni formative accreditate dalle regioni e dalle Province autonome di Trento e Bolzano attivano le misure per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico [...] e formativo da parte dei minori stranieri non accompagnati, anche attraverso la predisposizione di progetti specifici che prevedano, ove possibile, l'utilizzo o il coordinamento dei mediatori culturali, nonché convenzioni volte a promuovere specifici programmi di apprendistato.

2.7. QUALE MODELLO DI INSERIMENTO

Nei Paesi europei, i modelli di inserimento degli alunni immigrati e allogliotti sono sostanzialmente due: il modello cosiddetto *separato*, che prevede la frequenza per un certo periodo (fino a due anni, in genere) di classi definite preparatorie, di accoglienza, di adattamento e il modello *integrato*, che non prevede classi propedeutiche. In questo caso, l'alunno neoarrivato frequenta la classe corrispondente all'età e al percorso di studi precedente e parallelamente segue per alcune ore settimanali un insegnamento specifico della lingua seconda e lingua di scolarizzazione.

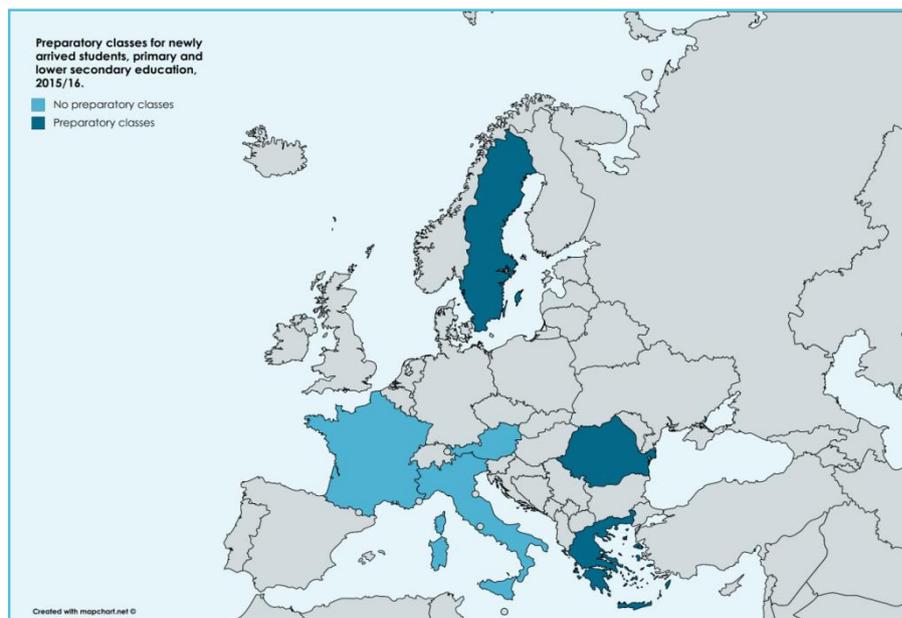
Sulla base del rapporto Eurydice 2017, fra i 6 Paesi coinvolti nel progetto IRIS, tre prevedono le classi di accoglienza (Grecia, Svezia e Romania) e tre seguono invece il modello integrato: Italia, Francia e Austria (Figura 2). In tempi recenti anche l'Austria ha istituito classi preparatorie prima dell'inserimento nelle classi ordinarie.

In un recente studio comparato, condotto a livello europeo, il modello italiano viene definito *integrato*, ma anche *non sistematico* (*Study on educational support for newly arrived migrant children*. Publications Office of the European Union, Final report, Luxembourg, 2013).

Questa la definizione di modello di inserimento *non sistematico* che viene data: «Non-systematic support model (examples: Italy, Cyprus, Greece). The model is characterised by randomness of the support provided. Countries that are attributed to this group have no clearly articulated policy on the national level to support the integration of newly arrived migrant children or such policy exists, but is not effectively resourced and implemented. The support provided at regional, local and/or school level is highly fragmented as teachers, parents and local communities are largely left to their own

devices. Italian education system is highly centralised but the schools are left for themselves in choosing teaching methods and cope with local cultural diversity of their population. The national guidelines do not foresee a structured and well-pronounced linguistic and academic support for migrant children; as a result students are placed into mainstream classes without any parallel or initial support in Italian language. The provision of support and assistance to migrants in Italy is solely based on a good will of teachers, parents and local communities».

Figura 2. *Modello “integrato” o “separato” nei sei Paesi*



Fonte: Commissione Europea- Eurydice, *Teaching Languages at School in Europe*, 2017

Tabella 13. *Correspondence of the local level practices to the national level objectives and guidelines*

Support themes	School	State (municipal) level	Assessment of the correspondence of national policies and school level support
Linguistic support	<p>There is no a well-established Italian as a second language course at the school. Courses are organised on a need basis.</p> <p>No teacher training</p> <p>No mother tongue education</p>	<p>There is no central policy on Italian language support to non-Italian pupils</p>	<p>Since the schools in Italy have a high degree of autonomy in the organisation of support services for migrant students, the ability of the school to respond to the needs of NAMS depend on the mix of</p>

Academic support	Case by case academic support “Window for listening” initiative (assistance to students)	Ministerial Guidelines for reception and integration of foreign students	different factors. National policy is not very pronounced and structure in the area of migrant education, so does the school. Outreach and cooperation aspect is the strongest the school level; whereas at the national level the best focus is on intercultural education.
Outreach and cooperation	The school has parent’s association which participates in school activities	Policy documents stress the importance of the link between schools, the involvement of parents, as well as other local bodies and NGOs	
Intercultural education	Extracurricular intercultural activities Cultural mediators No systematic teacher training School is sensitive to diversity	Teachers are offered trainings; intercultural education is well pronounced in Ministry of education guidelines	

(Fonte: European Union, 2013)

2.8. CENTRI/ENTI DI RIFERIMENTO

Sono moltissimi gli enti, associazioni, cooperative che accompagnano e sostengono da anni le scuole nei progetti di integrazione, insegnamento dell’italiano come L2, educazione interculturale. Una vera e propria rete, formata da enti locali, università, privato sociale e volontariato, collabora con gli insegnanti e gli educatori con azioni, supporti mirati, formazione. Ma la realtà si presenta variegata e disomogenea: accanto a territori nei quali si registrano attenzioni e dispositivi ordinari (e non estemporanei) e di qualità, vi sono ancora aree e scuole che non possono contare su collaborazioni esterne continuative ed efficaci.

Fra gli enti o centri che si occupano di inclusione e di integrazione interculturale, ne citiamo due che hanno un impatto diffuso e carattere nazionale.

1. Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale, MIUR

L’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’interculturalità è stato istituito, tramite un apposito decreto, dal ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, con l’obiettivo di individuare soluzioni per un adeguamento delle politiche di integrazione scolastiche alle esigenze di una società sempre più

multiculturale e in costante trasformazione.

L'Osservatorio ha compiti consultivi e propositivi: promuove e “suggerisce” politiche scolastiche per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana e ne verifica la loro attuazione (anche tramite monitoraggi), incoraggia accordi interistituzionali, favorisce la sperimentazione e l'innovazione metodologica didattica e disciplinare, esprime pareri e formula proposte su iniziative normative e amministrative di competenza del Miur.

L'Osservatorio è presieduto dal Ministro o dal Sottosegretario con delega alle tematiche dell'integrazione; è composto da rappresentanti degli istituti di ricerca, associazioni ed enti di rilievo nazionale impegnati nel settore dell'integrazione degli alunni stranieri e dell'intercultura, da esperti del mondo accademico, culturale e sociale e da dirigenti scolastici. I componenti rimangono in carica tre anni.

2. Rete Nazionale dei Centri Interculturali

In diverse città italiane sono presenti i Centri Interculturali, sorti grazie all'impegno delle amministrazioni locali o delle associazioni del volontariato e del privato sociale. I centri agiscono - creando relazioni, progetti e riflessioni - ai fini di attuare nelle loro realtà una positiva inclusione sociale e interazione culturale attraverso:

- la realizzazione di percorsi formativi rivolti a giovani, adulti, operatori educativi, sociali, sanitari, volontari, educatori, animatori;
- la promozione di opportunità e occasioni di incontro e di reciproca conoscenza e scambio interculturale fra cittadini italiani e stranieri;
- la disponibilità di spazi, occasioni di riflessione e auto-riflessione professionale sui temi legati all'integrazione e all'intercultura;
- l'elaborazione e la diffusione di strumenti, materiali, pubblicitaria (anche plurilingue) utili al lavoro educativo, sociale e culturale in contesti multiculturali;
- la creazione di strategie volte a favorire la partecipazione e i percorsi di cittadinanza dei nuovi cittadini;
- la diffusione di idee e pratiche di intercultura e di interazione positiva atte a sostenere il lavoro degli operatori dei servizi per tutti.

I Centri Interculturali hanno formalizzato il lavoro di rete firmando, nel settembre del 2007, il Protocollo di Intesa e hanno individuato come ente capofila e coordinatore il Centro COME di Milano. Dal 1998 i Centri Interculturali organizzano un convegno annuale nazionale. La Mappa dei centri interculturali è disponibile sul sito del Centro COME: www.centrocome.it

RITRATTO DELLA SCUOLA MULTICULTURALE IN DIECI PASSAGGI

Sulla base dei dati MIUR 2018, vi proponiamo un ritratto della scuola multiculturale italiana in dieci passaggi.

- *Una presenza stabile e strutturale*

Nell'anno scolastico 2016/17 gli alunni stranieri erano 826.000 e sono aumentati, rispetto all'anno 2015/16, di 11.000 unità (+1.38%). Essi rappresentano il 9.4% del totale degli studenti. Il loro numero è da qualche anno piuttosto stabile e soggetto a incrementi contenuti, soprattutto se confrontato agli anni precedenti, durante i quali l'incremento da un anno all'altro aveva raggiunto punte del 16.3%

- *I nati in Italia sono oltre il 60%*

In aumento costante la cosiddetta “seconda generazione” dei nati in Italia: “italiani di fatto” in attesa di essere riconosciuti tali anche di diritto alla maggiore età, sulla base della legge attualmente in vigore sulla cittadinanza. I nati nel nostro Paese rappresentano il 61% del totale, ma costituiscono più dell'85% dei bambini inseriti nelle scuole dell'infanzia; il 73.4% degli alunni non italiani nella scuola primaria ; il 53.2% nella secondaria di primo grado e il 27% in quella di secondo grado.

- *In calo gli alunni NAI (neoirriviati in Italia)*

I bambini e i ragazzi entrati per la prima volta nella scuola italiana nel 2016/17 sono stati 23.654, e cioè 13.200 in meno rispetto all'anno precedente. Tolti coloro che fanno il loro ingresso nella scuola primaria (molti dei quali nati in Italia e inseriti in precedenza nella scuola dell'infanzia) si tratta soprattutto di preadolescenti e adolescenti inseriti nella scuola secondaria di primo e di secondo grado.

- *Quasi un quarto dei bambini non italiani non frequenta la scuola dell'infanzia*

È questo un dato preoccupante da osservare con attenzione per capirne e prevenirne le cause: nell'anno scolastico 2016/17 i bambini con cittadinanza non italiana inseriti nella scuola dell'infanzia sono stati il 77% del totale dei bimbi stranieri residenti (il 96% dei bambini italiani è invece inserito nella scuola dell'infanzia). Vi è stato inoltre un calo di 1.600 unità rispetto all'anno precedente.

- *I minori stranieri non accompagnati (MSNA)*

Accanto al calo costante degli alunni che arrivano in Italia per ricongiungimento familiare si assiste negli ultimi anni all'incremento dell'arrivo dei minori stranieri non accompagnati (MSNA). Sono stati 15.731 nel 2017 (dati del Ministero dell'Interno) e provengono per lo più da Paesi dell'Africa sub-sahariana, dall'Egitto e dall'Eritrea. Si tratta nella quasi totalità di maschi di 16/17 anniche provengono da esperienze traumatiche molteplici. La presenza e la formazione dei MSNA è regolata da apposita legge (n. 47 dell'aprile 2017) e in essa si definiscono «specifici» i loro bisogni educativi e i progetti dedicati.

- *Una presenza concentrata soprattutto nel Centro-Nord*

La distribuzione dei bambini e dei ragazzi non italiani sul territorio nazionale si concentra nelle aree del Nord-Centro. Anche per questo dato vi sono conferme rispetto al passato: in numero assoluto, è la Lombardia la regione che accoglie il maggior numero di alunni stranieri, e cioè un quarto del totale. È invece l'Emilia Romagna quella in cui la percentuale è più alta: qui il 16% degli alunni è straniero, a fronte del 9.4% nazionale. Le prime dieci province che registrano l'incidenza percentuale più alta sono, nell'ordine: Prato (24.5%), Piacenza (21.6%), Mantova, Brescia, Asti, Cremona, Parma, Modena, Alessandria, Lodi.

- *Le molteplici nazionalità*

Nella scuola italiana sono presenti alunni di 200 diverse nazionalità. La graduatoria delle provenienze nazionali resta stabile, rispetto all'anno precedente: al primo posto la Romania (19.2%), seguita da Albania (13.5%); Marocco (12.4%); Cina (6.0%). Seguono: Filippine, India, Moldavia, Ucraina, Pakistan, Egitto. Il 70 % degli alunni stranieri si concentra nelle prime dieci nazionalità.

- *La composizione delle scuole*

Meno di un quinto delle scuole (19.4%) non conta fra i suoi alunni almeno un bambino di altra nazionalità, mentre il 5.6% delle scuole supera il 30%. In Lombardia, Emilia Romagna e Veneto si trovano le scuole che hanno una presenza alta o preponderante di alunni non italiani. Sono 691 le scuole che hanno percentuali preponderanti di alunni non italiani.

- *Il ritardo scolastico*

Il problema del ritardo scolastico degli alunni stranieri si è attenuato leggermente negli ultimi anni, ma resta importante e preoccupante. Le cause della discrepanza fra età e classe frequentata sono da ritrovarsi soprattutto nella collocazione in ingresso in una classe inferiore e, in misura minore, nelle bocciature durante il percorso. I dati ci dicono che quasi un alunno straniero su tre (31.3%) è in situazione di ritardo, mentre lo è un italiano ogni dieci. Nella scuola primaria, è in ritardo il 12.6% degli alunni non italiani; nella secondaria di primo grado il 33.4%; nella secondaria di secondo grado il 59.1%.

- *Le scelte scolastiche e la scuola superiore*

Gli studenti stranieri continuano a essere maggiormente presenti, rispetto ai pari italiani, negli istituti professionali e nei tecnici e in misura contenuta nei licei. Questo avviene anche nel caso di votazioni buone all'esame di terza media. Qualche cambiamento si nota confrontando le scelte scolastiche delle prime e delle seconde generazioni. Un altro dato da osservare con attenzione: alla fine della scuola media più del 10% degli studenti non italiani non si iscrive ad alcun percorso formativo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Commissione Europea (2013), *Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children*, Final Report, www.ec.europa.eu.

Commissione Europea, Eurydice (2017), *Teaching Languages at School in Europe*, Report, www.ec.europa.eu

ISTAT (2015), *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni in Italia*, www.istat.it.

MIUR (2018), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2016/17*, www.istruzione.it

3. LA NORMATIVA DI RIFERIMENTO

Molti sono i documenti e le normative che riguardano l'integrazione degli alunni non italiani, l'insegnamento dell'italiano come L2 e l'educazione interculturale. Essi costituiscono la bussola e i riferimenti per i progetti, l'organizzazione e la gestione delle scuole multiculturali e plurilingui.

Distinguiamo tra la normativa che regola l'inserimento scolastico e l'insegnamento dell'italiano L2 e quella che tratta il tema del plurilinguismo e della diversità linguistica presenti oggi nelle scuole italiane. Sono documenti in vigore nel nostro Paese. Sui due temi, citiamo due riferimenti fondamentali elaborati dal Consiglio d'Europa e conosciuti e diffusi a livello europeo:

- *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, tr. it. 2002*
- *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale, n.e. 2016.*

3.1. NORMATIVA SULL'INSERIMENTO SCOLASTICO DEGLI ALUNNI CON BACKGROUND MIGRATORIO E NEO ARRIVATI

Sono quattro i documenti che presentiamo, proponendo alcuni frammenti e rimandando al sito del MIUR per una loro lettura integrale.

- DPR 394/1999 *Decreto del Presidente della Repubblica. Art. 45 Iscrizione scolastica.*
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012.
- MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2014.
- MIUR – Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura*, 2015.

Dal DPR 394/1999 Decreto del Presidente della Repubblica (31 agosto 1999), Art. 45 (Iscrizione scolastica)

https://www.esteri.it/mae/normative/normativa_consolare/visti/dpr_394_1999.pdf

I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani. Essa può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico. I minori stranieri privi di documentazione anagrafica ovvero in possesso di documentazione irregolare o incompleta sono iscritti con riserva.

L'iscrizione con riserva non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado. In mancanza di accertamenti negativi sull'identità dichiarata dell'alunno, il titolo viene rilasciato all'interessato con i dati identificativi acquisiti al momento dell'iscrizione. I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto:

- a) dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica;
- b) dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;
- c) del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza;
- d) del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno.

Il collegio dei docenti formula proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi; la ripartizione è effettuata evitando comunque la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri.

Il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola. Il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzata altresì mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa.

Il collegio dei docenti formula proposte in ordine ai criteri e alle modalità per la comunicazione tra la scuola e le famiglie degli alunni stranieri. Ove necessario, anche attraverso intese con l'ente locale, l'istituzione scolastica si avvale dell'opera di mediatori culturali qualificati.

Da: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012

http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

La scuola nel nuovo scenario

Una molteplicità di culture e lingue è entrata nella scuola italiana [...]. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A 150 anni dall'Unità, l'italiano è diventato la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera.

Una scuola di tutti e di ciascuno

La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti dei bambini e dei ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce.

L'ambiente di apprendimento

Particolare attenzione va rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana, i quali, ai fini di una piena integrazione, devono acquisire sia un adeguato livello di uso e controllo della lingua italiana per comunicare e avviare i processi di apprendimento sia una sempre più sicura padronanza linguistica e culturale per proseguire nel proprio itinerario di istruzione. Tra loro vi sono alcuni giunti da poco in Italia (immigrati di “prima generazione”) e altri nati in Italia (immigrati di “seconda generazione”). Questi alunni richiedono interventi differenziati che non devono investire il solo insegnamento della lingua italiana ma la progettazione didattica complessiva della scuola e quindi dei docenti di tutte le discipline.

Da: Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione di alunni stranieri, MIUR, 2014

http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf

Un'equilibrata distribuzione della presenza degli alunni stranieri

In presenza di fenomeni di concentrazione di studenti con cittadinanza straniera, si ritiene proficua un'equilibrata distribuzione delle iscrizioni attraverso un'intesa tra scuole e reti di scuole e una mirata collaborazione con gli enti locali, avendo come riferimento normativo l'art. 7 del D.P.R. 275/1999. La costruzione di reti e coordinamenti è rilevante non solo ai fini della distribuzione, ma più in generale per la costruzione di un'offerta formativa che riduca le disuguaglianze e i rischi di esclusione sociale per tutti. Nell'ambito delle singole scuole, l'orientamento più diffuso è di favorire l'eterogeneità delle cittadinanze nella composizione delle classi, piuttosto che formare classi omogenee per provenienza territoriale o religiosa degli stranieri.

Come accogliere gli alunni stranieri nella scuola

- *Area comunicativo-relazionale*

I genitori sono la risorsa fondamentale per il raggiungimento del successo scolastico: pertanto le diverse culture di appartenenza richiedono alla scuola di individuare gli strumenti migliori di dialogo. Di particolare importanza risulta la capacità della scuola di facilitare la comunicazione con la famiglia dell'alunno, prestando attenzione anche agli aspetti non verbali, facendo ricorso, ove possibile a mediatori culturali o ad interpreti, per superare le difficoltà linguistiche ed anche per facilitare la comprensione delle scelte educative della scuola. Utile a tal proposito potrebbe essere un foglio informativo, tradotto nelle diverse lingue, che spieghi l'organizzazione della scuola e le diverse opzioni educative; riporti il calendario degli incontri scuola-famiglia ed una breve sintesi delle modalità di valutazione delle competenze.

- *Area educativo-didattica*

Per l'approfondimento e la rilevazione dei dati relativi al bambino straniero ed alla sua famiglia è opportuno fissare un incontro successivo all'iscrizione. Risulta utile a tal proposito che la scuola, attraverso la commissione accoglienza o intercultura, si doti di una traccia tipo per lo svolgimento di questo colloquio che sia utile a comunicare

informazioni sull'organizzazione della scuola, sulle modalità di rapporto scuola-famiglia che faciliti la raccolta di informazioni sulla situazione familiare e sulla storia personale e scolastica dell'alunno, nonché sulle aspirazioni educative della famiglia. La presenza del mediatore culturale, ove necessaria, potrà contribuire a creare un clima sereno di comunicazione reale. [...] È utile riuscire ad accertare alcuni livelli di competenze ed abilità per definire l'assegnazione alla classe. Rimane però fondamentale il criterio generale di inserire l'alunno secondo l'età anagrafica (art. 45 del D.P.R. 394/99). Slittamenti di un anno su classe inferiore vanno ponderati con molta attenzione in relazione ai benefici che potrebbero apportare e sentita la famiglia. Scelte diverse andranno valutate caso per caso dalle istituzioni scolastiche. Per un pieno inserimento è necessario che l'alunno trascorra tutto il tempo scuola nel gruppo classe, fatta eccezione per progetti didattici specifici, ad esempio l'apprendimento della lingua italiana, previsti dal piano di studio personalizzato. L'immersione, in un contesto di seconda lingua parlata da adulti e compagni, facilita l'apprendimento del linguaggio funzionale.

L'insegnamento dell'italiano e altri apprendimenti linguistici

Uno degli obiettivi prioritari nell'integrazione degli alunni stranieri è quello di promuovere l'acquisizione di una buona competenza nell'italiano scritto e parlato, nelle forme ricettive e produttive, per assicurare uno dei principali fattori di successo scolastico e di inclusione sociale [...] Lo studio della lingua italiana deve essere inserito nella quotidianità dell'apprendimento e della vita scolastica degli alunni stranieri, con attività di laboratorio linguistico e con percorsi e strumenti per l'insegnamento intensivo dell'italiano. L'apprendimento e lo sviluppo della lingua italiana come seconda lingua deve essere al centro dell'azione didattica. Occorre, quindi, che tutti gli insegnanti della classe, di qualsivoglia disciplina, siano coinvolti (vedi Progetto pilota del MIUR, Direzione generale del personale della scuola, in collaborazione con 21 Università: "Azione italiano L2: Lingua di contatto, lingua di culture"). È necessaria, pertanto, una programmazione mirata sui bisogni reali e sul monitoraggio dei progressi di apprendimento nella lingua italiana, acquisita via via dall'alunno straniero. Nella fase iniziale ci si può valere di strumenti e figure di facilitazione linguistica (cartelloni, alfabetieri, carte geografiche, testi semplificati, strumenti audiovisivi o multimediali, ecc.) promuovendo la capacità dell'alunno di sviluppare la lingua per comunicare. Una volta superata questa fase, va prestata particolare attenzione all'apprendimento della lingua per lo studio perché rappresenta il principale ostacolo per l'apprendimento delle varie discipline. In una prospettiva di globalizzazione, il plurilinguismo europeo può rispondere alle esigenze anche dei ragazzi immigrati. È necessario, tuttavia, che lo studente straniero che sia impegnato nelle prime fasi dello studio dell'italiano venga introdotto con equilibrata successione all'apprendimento di altre lingue. Per quanto riguarda le altre lingue originarie, importante risorsa per lo sviluppo cognitivo e affettivo, è necessario assumere, per una loro valorizzazione, un'ottica policentrica che coinvolga sia le famiglie che le agenzie pubbliche e di privato sociale presenti sul territorio.

La valutazione

Dall'emanazione della legge n. 517 del 4 agosto 1977 ad oggi, l'approccio alla valutazione nella scuola è positivamente cambiato. Accanto alla funzione certificativa si è andata sempre più affermando la funzione regolativa in grado di consentire, sulla base

delle informazioni via via raccolte, un continuo adeguamento delle proposte di formazione alle reali esigenze degli alunni e ai traguardi programmati per il miglioramento dei processi e dei risultati, sollecitando, altresì, la partecipazione degli alunni e delle famiglie al processo di apprendimento [...] Il riferimento più congruo a questo tema lo si ritrova nell'art. 45, comma 4, del DPR n 394 del 31 agosto 1999 che così recita “il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento ...”. Benché la norma non accenni alla valutazione, ne consegue che il possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni comporti un adattamento della valutazione [...] Per il consiglio di classe che deve valutare alunni stranieri inseriti nel corso dell'anno scolastico – per i quali i piani individualizzati prevedono interventi di educazione linguistica e di messa a punto curricolare – diventa fondamentale conoscere, per quanto possibile, la storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze essenziali acquisite. In questo contesto, che privilegia la valutazione formativa rispetto a quella “certificativa” si prendono in considerazione il percorso dell'alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno e, soprattutto, le potenzialità di apprendimento dimostrate. In particolare, nel momento in cui si decide il passaggio o meno da una classe all'altra o da un grado scolastico al successivo, occorre far riferimento a una pluralità di elementi fra cui non può mancare una previsione di sviluppo dell'alunno.

Da: Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, MIUR, 2015

<http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2015/09/Diversidachi.pdf>

Ribadire il diritto all'inserimento immediato degli alunni neoarrivati

Il diritto/dovere di tutti alla scuola non può più essere compromesso, come talora avviene, dalle inaccettabili difficoltà di inserimento immediato dei bambini e ragazzi stranieri che arrivano ad anno scolastico iniziato. È necessario che l'amministrazione scolastica acquisisca per tempo dalle Prefetture tutte le informazioni utili sugli arrivi dei minori “ricongiunti”; è necessario che in tutte le aree territoriali più interessate dai flussi migratori la formazione delle classi eviti i livelli di saturazione che impediscono l'accoglienza dei neoarrivati; è necessario che i dispositivi di ricerca delle scuole e delle classi in cui inserire i nuovi alunni non comportino “liste di attesa” e trasferimenti da una scuola all'altra che fanno perdere tempo, motivazione, fiducia nelle istituzioni

Nelle situazioni in cui si registra da tempo, e dunque si può prevedere per il futuro, un rilevante flusso di alunni stranieri, alleggerire il numero degli alunni per classe per consentire l'inserimento immediato dei nuovi arrivati. In queste zone e per queste scuole prevedere un organico funzionale aggiuntivo anche per lo sviluppo di laboratori di L2 per i neoarrivati.

Contrastare il ritardo scolastico

La normativa sull'inserimento scolastico degli alunni con background migratorio prevede la determinazione della classe sulla base del criterio dell'età. I dati ministeriali

rilevano infatti un tasso preoccupante di “ritardo scolastico” in ingresso che, non solo non evita, ma in molti casi favorisce ulteriori ritardi dovuti alle bocciature/ripetENZE, con effetti di demotivazione al proseguimento degli studi. Non costituisce motivo sufficiente di deroga alla normativa la non conoscenza dell’italiano dell’alunno neoinserito per il quale occorre, anzi, prevedere piani didattici personalizzati finalizzati al riallineamento con i comuni obiettivi di apprendimento.

Sostenere l’apprendimento dell’italiano L2, lingua di scolarizzazione

Alla base dei cammini scolastici rallentati vi è spesso una competenza ridotta in italiano, anche delle cosiddette “seconde generazioni”. Le difficoltà linguistiche hanno a che fare, soprattutto, con la competenza nella lingua per lo studio che è essenziale alla riuscita scolastica. Di qui l’esigenza di istituire negli istituti scolastici i “laboratori linguistici permanenti”, animati da insegnanti specializzati nell’insegnamento dell’italiano lingua 2, capaci anche di coordinare il lavoro di semplificazione linguistica dei contenuti delle diverse discipline e di facilitare l’apprendimento dei linguaggi specifici delle discipline di studio. Anche a questa priorità, molto evidente nelle aree maggiormente interessate alla scolarizzazione dei ragazzi con origini migratorie, deve essere destinata la predisposizione di un organico “funzionale”. Questa scelta è accompagnata da un nuovo e sistematico impegno nella formazione dei docenti; in primo luogo, ma non esclusivamente, degli insegnanti di italiano. Se la loro specializzazione è indispensabile, è però da evitare che venga delegata solo a loro la responsabilità dell’apprendimento della lingua di scolarità.

3.2. NORMATIVA SUL PLURILINGUISMO E LA DIVERSITÀ LINGUISTICA

Ancora quattro sono i documenti che presentiamo, proponendo in lettura le parti che trattano i temi del plurilinguismo e della diversità linguistica presenti oggi nelle scuole italiane.

- MIUR - Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*, 2007.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012.
- MIUR, *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, 2014.
- MIUR - Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l’integrazione degli alunni stranieri e l’intercultura*, 2015.

Da: MIUR- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007

https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf

Valorizzazione del plurilinguismo

La situazione di plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un'opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri. L'azione riguarda:

- *il plurilinguismo nella scuola, cioè di sistema.* Oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l'offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi - classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguismo dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i "prestiti linguistici" tra le lingue ecc.;
- *il plurilinguismo individuale.* Il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate.

Da: MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2102

http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

Nel nostro Paese l'apprendimento della lingua italiana avviene in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettofonia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenti una seconda lingua. La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica dunque che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione, non solo del miglioramento scolastico, ma anche come componente essenziale delle abilità per la vita.

La scuola dell'infanzia. I discorsi e le parole

La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua d'origine. [...] I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua in situazioni naturali di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi.

La scuola del primo ciclo. Cittadinanza e Costituzione

La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità. È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie.

Da: MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione di alunni stranieri*, 2014
http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf

L'insegnamento dell'italiano e altri apprendimenti linguistici

In una prospettiva di globalizzazione, il plurilinguismo europeo può rispondere alle esigenze anche dei ragazzi immigrati. È necessario, tuttavia, che lo studente straniero che sia impegnato nelle prime fasi dello studio dell'italiano venga introdotto con equilibrata successione all'apprendimento di altre lingue.

Per quanto riguarda le altre lingue originarie, importante risorsa per lo sviluppo cognitivo e affettivo, è necessario assumere, per una loro valorizzazione, un'ottica policentrica che coinvolga sia le famiglie che le agenzie pubbliche e di privato sociale presenti sul territorio.

I mediatori linguistici e culturali

La richiesta di mediatori linguistici e culturali in ambito educativo e scolastico si accompagna all'aumento della presenza di allievi stranieri. Nelle scuole che hanno una presenza consolidata di alunni stranieri e che utilizzano il mediatore, si è cercato di definire con maggior precisione i compiti di questa figura professionale, intesa quale supporto al ruolo educativo della scuola. A partire dalle esperienze consolidate, si possono individuare i seguenti quattro ambiti di intervento. Il mediatore può collaborare in:

- compiti di accoglienza, tutoraggio e facilitazione nei confronti degli allievi neo arrivati e delle loro famiglie;
- compiti di mediazione nei confronti degli insegnanti; fornisce loro informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze, la storia scolastica e personale del singolo alunno;
- compiti di interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie e di assistenza e mediazione negli incontri dei docenti con i genitori, soprattutto nei casi di particolare problematicità;
- compiti relativi a proposte e a percorsi didattici di educazione interculturale,

condotti nelle diverse classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei Paesi, delle culture e delle lingue d'origine.

Libri di testo, biblioteche, materiali didattici

Da qualche anno alcune scuole hanno adottato libri di testo e libri di narrativa per bambini e ragazzi incentrati sui temi del pluralismo culturale e dell'intercultura ed hanno organizzato scaffali multiculturali all'interno delle biblioteche scolastiche. Questa tendenza sta comportando un crescente interesse dell'editoria specializzata. Strumenti preziosi possono essere i libri in lingua originale, bilingui o plurilingui, i testi facilitati, gli strumenti per l'avviamento ai testi e i dizionari nelle diverse lingue, i video e i cd rom multimediali sulle diverse lingue e culture prodotti dall'editoria, dalle stesse istituzioni scolastiche e dalle associazioni degli immigrati, le autobiografie degli immigrati e degli emigrati italiani. Diventa strategico da parte delle scuole potenziare le biblioteche scolastiche nella dimensione multilingue e pluriculturale, anche in collaborazione con i servizi multiculturali delle biblioteche pubbliche, con i centri interculturali e di documentazione e con le associazioni di immigrati. Di conseguenza sarà necessario un approccio pedagogicamente fondato alla conoscenza delle più qualificate espressioni e conquiste artistiche e scientifiche dei diversi popoli, anche nell'ottica di una valorizzazione delle civiltà e dei valori umani universali. Questi approcci e strumenti didattici saranno rivolti alla comunità scolastica e non esclusivamente agli allievi stranieri.

Da: MIUR - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura*, 2015

<http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2015/09/Diversidachi.pdf>

Valorizzare la diversità linguistica

L'integrazione scolastica dei bambini e dei ragazzi con origini migratorie ha seguito in questi anni modalità prevalentemente di tipo "compensativo", sottolineando soprattutto le carenze e i vuoti e riconoscendo molto poco i saperi acquisiti e le competenze di ciascuno, ad esempio, nella lingua materna. La diversità linguistica rappresenta infatti un'opportunità di arricchimento per tutti, sia per i parlanti plurilingue, che per gli autoctoni, i quali possono precocemente sperimentare la varietà dei codici e crescere più aperti al mondo e alle sue lingue.

- Attivare dentro le scuole corsi opzionali di insegnamento delle lingue d'origine, anche in collaborazione con i governi dei Paesi di provenienza.
- Sperimentare l'insegnamento a tutti gli alunni di lingue straniere non comunitarie (cinese, arabo, russo).
- Conoscere, riconoscere e valorizzare le forme di bilinguismo presenti fra gli alunni della classe.
- Formare i docenti sul tema della diversità linguistica e del plurilinguismo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Trad. it. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, RCS, La Nuova Italia-Oxford.
- Beacco J-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (Consiglio d'Europa - Unità delle politiche linguistiche) Consiglio d'Europa, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, 2016, in: www.rm.coe.int e in *Italiano LinguaDue*, 8, 2 (2016): <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.

4. INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2: ALCUNE BUONE PRATICHE

Come abbiamo visto, il modello di inserimento scolastico degli alunni non italofoeni seguito nella scuola italiana è quello “integrato”: l'alunno viene inserito da subito nella classe ordinaria, definita sulla base dell'età e della scolarità precedente. Per l'apprendimento dell'italiano seconda lingua (calendario, ore, obiettivi...), non vi sono indicazioni definite e vincolanti. In genere, la scuola si organizza per predisporre un percorso specifico di apprendimento dell'italiano L2 in orario scolastico o extrascolastico. Nel primo caso, l'alunno non italofono segue l'insegnamento linguistico specifico soprattutto nelle ore in cui in classe sono previsti insegnamenti disciplinari a forte componente verbale.

Le risorse previste per l'insegnamento dell'italiano L2 ad alunni non italofoeni sono le seguenti:

- fondi destinati alle scuole che hanno un “forte processo immigratorio”, in particolare di alunni neoarrivati”, sulla base dell'art. 9 del CCNL Comparto Scuola “Misure incentivanti per progetti relativi a scuola con forte processo immigratorio...”;
- fondi europei (FAMI) destinati a progetti di integrazione degli immigrati;
- fondi e risorse messi a disposizione dagli Enti locali.

Chi insegna l'italiano L2 nelle scuole?

- insegnanti di classe in orario aggiuntivo;
- insegnanti inseriti nelle scuole attraverso il dispositivo del “potenziamento”;
- specialisti esterni, su chiamata diretta delle scuole, che hanno una formazione mirata;
- operatori specializzati appartenenti ad associazioni cooperative, enti... con i quali le scuole stabiliscono progetti e azioni di integrazione.

Di recente è stata istituita una classe di concorso specifica (A 23) per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, destinata a chi è in possesso di titoli e specializzazione. I primi insegnanti nominati attraverso questo canale sono attualmente impegnati nei corsi di italiano L2 per adulti (CPIA).

Raramente gli insegnanti di classe o gli insegnanti inseriti attraverso il meccanismo del potenziamento hanno una formazione specifica sul tema dell'insegnamento dell'italiano L2. Coloro che intervengono nella scuola come figure esterne sono invece, in genere, dotati di titoli e formazione specifica. Attualmente numerose università rilasciano le certificazioni glottodidattiche per l'insegnamento dell'italiano a stranieri (<https://www.ditals.com/>).

Le criticità nel sistema di insegnamento dell'italiano L2 sono da rintracciare soprattutto nella non sistematicità, e cioè nel divario che si registra da scuola a scuola, da città a città, quanto alla disponibilità di risorse e qualità e puntualità delle azioni. Un altro punto critico riguarda la formazione degli insegnanti (in formazione o in servizio) che

non prevede ancora il tema dell'insegnamento dell'italiano L2 come competenza diffusa, necessaria e ordinaria. I punti di forza riguardano invece la vivacità dello scambio fra i docenti (seminari, convegni, siti...) e la rilevante quantità e qualità di materiali, proposte e percorsi didattici (per apprendenti, bisogni linguistici e livelli diversi) che si sono realizzati in questi anni.

Oltre alla normativa citata in precedenza, sul tema dell'italiano L2 si veda anche: *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità*, Graziella Favaro, MIUR - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, 2015: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7560/7333>.

Di seguito, descriviamo in maniera sintetica quattro buone pratiche che hanno a che fare con l'inserimento scolastico dei alunni neoarrivati e l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua. L'individuazione di queste pratiche risponde a criteri di qualità e di accessibilità gratuita on line.

4.1. TOOLKIT PER L'ACCOGLIENZA DEGLI ALUNNI NEOARRIVATI

Utilizzando l'esperienza consolidata in questi anni, il vademecum "Cercio-offro scuola" realizzato nell'ambito di un progetto europeo e curato da Arcangela Mastromarco, presenta i materiali "indispensabili" da utilizzare nella fase di accoglienza e di primo inserimento di alunni neo arrivati. Sono materiali e proposte raccolti nel web e che si sono rivelati nel tempo efficaci e che sono spendibili in scuola e realtà diverse.

Una breve descrizione e l'URL dal quale attivare il download accompagnano ogni "attrezzo". Ecco l'elenco delle 12 cartelle:

- la normativa scolastica;
- i dispositivi della prima fase di inserimento;
- gli opuscoli per i genitori stranieri "*Come funziona la scuola ... in Italia*";
- le prove di ingresso in lingua madre;
- i sistemi scolastici di provenienza;
- la modulistica plurilingue;
- l'allievo di lingua... *cinese araba...*);
- l'italiano lingua seconda;
- la valutazione dell'italiano L2;
- l'ItalStudio;
- la presentazione dei formatori;

Azione Italiano L2, lingua di contatto, lingua di culture:

http://icgiacosa.edu.it/wp-content/uploads/2017/10/00Toolkit_Presentazione.pdf.

4.2. CENTRO COME: MATERIALI E PROPOSTE PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2

Da più di vent'anni il Centro COME (fondato nel 1994) si occupa dei temi dell'integrazione scolastica degli alunni non italiani e del supporto alle scuole multiculturali. Il Centro è diventato un riferimento per le scuole, gli insegnanti e gli operatori che si occupano di contesti educativi multiculturali e plurilingui, in particolare:

- *per l'apprendimento dell'italiano L2* realizza nelle scuole di diverso ordine corsi e laboratori per l'apprendimento dell'italiano L2, per: gli alunni neoarrivati; il potenziamento linguistico e i passaggi di scuola; l'apprendimento della lingua dello studio; il superamento dell'esame di terza media.
 - *per la formazione dei docenti* propone seminari e corsi di formazione e aggiornamento ai docenti e agli operatori sui temi dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 a soggetti e apprendenti diversi. Diffonde la normativa e i riferimenti sul tema; aggiorna su progetti e indicazioni a livello nazionale ed europeo.
 - *per l'elaborazione e la diffusione di strumenti e materiali didattici*: grazie a gruppi di lavoro e a sperimentazioni sul campo, il Centro COME elabora da tempo percorsi mirati e materiali didattici specifici. Tutti i materiali sono diffusi e resi disponibili in maniera libera e gratuita. Sul sito del Centro COME, i docenti possono trovare risorse e strumenti per l'insegnamento dell'italiano L2 a bambini, ragazzi, giovani e adulti: bibliografie ragionate; esempi di test di ingresso e di verifica; materiali didattici destinati ad apprendenti di età, livello e bisogni diversi. Citiamo fra gli altri:
 - *Organizzare un laboratorio di italiano L2*;
 - *Tra qui e là: Percorsi autobiografici per l'apprendimento dell'italiano L2*;
 - *Scrivere in italiano L2*;
 - *Studiare in italiano L2*;
 - *L'italiano della genitorialità. Percorso rivolte alle mamme immigrate.*
- www.centrocome.it.

4.3. OSSERVARE L'INTERLINGUA: IDEE E STRUMENTI

Progetto realizzato dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'università di Modena e Reggio Emilia e con la supervisione di Gabriele Pallotti. Il progetto di sperimentazione si propone di individuare nuovi modelli di didattica dell'italiano a partire da un presupposto fondamentale: per insegnare bene occorre prima di tutto comprendere l'alunno che apprende, i suoi processi cognitivi e di socializzazione, le sue ipotesi.

Il progetto persegue due obiettivi:

- sollecitare gli insegnanti ad osservare l'interlingua degli apprendenti dell'italiano L2;
 - diffondere materiali e proposte per lo sviluppo della lettura e scrittura in italiano L2.
- Per il primo obiettivo, vengono esplicitati le ragioni dell'osservazione e i diversi stadi di interlingua che gli apprendenti attraversano. Sono inoltre presentati alcuni materiali e "prove" da utilizzare per l'osservazione ed esempi di produzione di apprendenti che si

trovano in stadi interlinguistici diversi.

Per il secondo obiettivo, vengono proposti esempi di materiali e proposte didattiche per lo sviluppo della letto-scrittura nella scuola primaria e secondaria di primo grado.

Il sito si articola in alcune sezioni:

- il progetto;
- l'interlingua: che cos'è, come si osserva...;
- i percorsi didattici: scrittura e comprensione di testi diversi (narrativi, informativi, regolativi...);
- i dati raccolti: le produzioni linguistiche degli alunni osservati, orali e scritte;
- i materiali e le risorse utili per approfondire.

Di recente è stato elaborato da Gabriele Pallotti e Stefania Ferrari un Sillabo per l'educazione linguistica nelle classi multiculturali: *Osservare l'interlingua. Un sillabo per l'educazione linguistica inclusiva ed efficace*. È disponibile sul sito:

www.interlingua.comune.re.it.

4.4. CIAO, AMICI! UN PERCORSO DI ITALIANO L2 MULTIMEDIALE E INTERATTIVO

Molti sono i materiali e le proposte realizzati in questi anni sul tema dell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua a bambini e a ragazzi non italofoni. Citiamo come esempio positivo il percorso multimediale e interattivo *Ciao, amici!*, realizzato da Rizzoli Education. È un corso, gratuito e accessibile, destinato a bambini e ragazzi fra 8 e 12 anni, che presenta alcune caratteristiche che lo rendono innovativo ed efficace:

- la coloritura affettiva e la prossimità della proposta, rese attraverso l'impianto narrativo e il filo conduttore rappresentato dalle storie dei sette protagonisti;
- l'attenzione congiunta allo sviluppo della comunicazione interpersonale e alla riflessione sulle strutture linguistiche;
- l'attenzione allo sviluppo delle abilità orali di comunicazione e alla comprensione/produzione di testi scritti;
- l'approccio interculturale e la valorizzazione delle lingue e culture d'origine.

Può essere usato sia nella fase di apprendimento iniziale, sia nella cosiddetta fase ponte, quando si mettono le basi per apprendere i contenuti curricolari comuni e il lessico delle diverse discipline. Fra le attività proposte, vi è infatti anche una sezione dedicata alle parole e ai concetti di Storia, Geografia, Matematica, Scienze:

www.ciaoamici.rizzolieducational.it.

5. RICONOSCIMENTO E VALORIZZAZIONE DELLA LINGUA MADRE E DELLA DIVERSITÀ LINGUISTICA: ALCUNE BUONE PRATICHE

L'attenzione alle lingue conosciute e praticate dagli alunni e al neo plurilinguismo che si è sedimentato in Italia a seguito dei flussi migratori è recente e ancora poco praticata. Fra gli insegnanti, la rappresentazione del bilinguismo e del mantenimento della lingua madre da parte degli alunni di origine è variegata e sfaccettata. Accanto a chi considera la padronanza del proprio codice materno un diritto e un'opportunità, vi è infatti chi vede nella situazione di contatto tra le lingue un ostacolo all'apprendimento e una difficoltà ulteriore.

Citiamo sul tema due articoli recenti, disponibili entrambi sul sito di "Italiano LinguaDue" (www.italianolinguadue.unimi.it):

- Silvia Sordella, "L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti", in *Italiano LinguaDue*, 1 2015: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5038>.
- Cecilia Andorno e Silvia Sordella, "Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di Eveil aux langues nella scuola primaria", in *Italiano LinguaDue*, 1, 2018: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875>.

In Italia, le iniziative di insegnamento delle lingue madri degli alunni immigrati sono limitate ad alcune città e territori, hanno carattere per lo più e volontario e auto-organizzato e sono quasi sempre extra-curricolari.

Fra le iniziative, possiamo citare:

- i corsi di insegnamento della lingua madre organizzati dalle comunità e associazioni di immigrati in orario extrascolastico e nelle loro sedi;
- i corsi di insegnamento delle lingue madri degli alunni stranieri ospitate nelle scuole e in orario extrascolastico;
- i corsi opzionali di lingue non comunitarie proposti a tutti gli alunni in orario extrascolastico soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado: cinese, giapponese, arabo . . . ;
- i corsi di lingua straniera non comunitaria inseriti nel curriculum comune (ad esempio, il cinese in alcuni licei o scuole secondarie di secondo grado);
- le attenzioni al plurilinguismo degli allievi inserite nel curriculum comune: iniziative in occasione della giornata della lingua madre (21 febbraio); rilevazione delle lingue presenti nella classe; autobiografie linguistiche degli alunni; prestiti linguistici . . .
- le forme di visibilità delle lingue "altre" nella scuola: avvisi e cartelli plurilingui; pronto soccorso linguistico; biblioteca con narrazioni e libri in più lingue, nomi degli alunni nella grafia originaria; glossari bi o plurilingui....

Di seguito, tre buone pratiche che hanno coinvolto un certo numero di servizi educativi, di scuole e alunni e che sono documentate anche online.

5.1. PROGETTO NAZIONALE MIUR: LSCPI – LINGUA DI SCOLARIZZAZIONE E CURRICOLO PLURILINGUE E INTERCULTURALE)

Il progetto di ricerca-azione promosso dal MIUR nel 2012 nelle scuola primarie secondarie di primo grado si proponeva di individuare nuove strategie metodologiche e didattiche per l'insegnamento della lingua di scolarizzazione e delle altre lingue presenti nella scuola: lingue minoritarie, lingue straniere e lingue materne degli allievi.

Sono state proposte alle scuole azioni diversificate sulla base dell'età degli alunni e della classe frequentata con la caratteristica metodologia della ricerca –azione:

Eccone alcune:

- per le classi prime della scuola primaria
L'autobiografia linguistica e l'intervista fatta dai bambini ai genitori
- per la classe seconda della scuola primaria
Dall'oralità alla scrittura. Creatività, riflessioni e meta cognizioni a partire dalla raccolta di storie, favole e racconti in varie lingue
- per la classe terza della scuola primaria
Attraverso l'arte: lingue, scritture e alfabeti e i linguaggi espressivi e artistici
- per la classe prima della scuola secondaria di primo grado
La scoperta di sé e dell'altro attraverso le lingue

La documentazione del progetto e le indicazioni LCSCPI 2014/15 in:

<http://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/lscpi.1.html>.

5.2. IL BILINGUISMO DISEGNATO

Quale idea hanno i bambini e i ragazzi della pluralità linguistica? Come vedono se stessi già bilingui (i bambini stranieri) o bilingui *in fieri* e potenziali (i bambini italofofoni)? In quale modo essi immaginano che funzioni una mente bilingue, in grado di dare due nomi alle cose e di scegliere di volta in volta in quale lingua parlare?

Per scoprire la rappresentazione e le idee che hanno del bilinguismo e delle persone bilingui, viene chiesto loro di disegnare la “mente bilingue” e di esplicitare poi il significato del loro disegno. I numerosi disegni ci suggeriscono come i bambini si costruiscono le loro spiegazioni sul mondo e sulla diversità, in questo caso, quella linguistica. Molti alunni, oltre a disegnare il “posto” dentro il quale si collocano le due lingue, si sono posti molte domande sul dilemma del *controllo*. Chi organizza e ordina le due lingue? In quale modo si sceglie se parlare nell'una e nell'altra? Da quali interlocutori e situazioni provengono gli input linguistici che permettono di acquisire le lingue? Come si fa per evitare la confusione e il mescolamento delle parole?

Alle prese con questi interrogativi, alcuni loro disegni propongono armadi, contenitori e cassette che immagazzinano le parole e che sono chiaramente distinti; altri illustrano computer e lampadine che si accendono e si spengono a comando. Altri ancora presentano immagini di treni con più vagoni o camion/veicoli con due diversi

scomparti, su ognuno dei quali viaggiano i vocabolari differenti e che tuttavia sono sempre condotti dal cervello che è un guidatore intelligente.

La ricerca-azione “Il bilinguismo disegnato” è stata finora in molte scuole condotta nelle scuole della Rete di Treviso; nelle scuole di Ancona e di Fermo; ad Arezzo; nelle scuole dell’infanzia di Torino e in alcune scuole milanesi.

Sulla ricerca-azione: Graziella Favaro, “Il bilinguismo disegnato”, in *Italiano LinguaDue*, n.1 2013:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123/3313>.

5.2. MAMMA LINGUA: BIBLIOGRAFIA MULTILINGUE DI LIBRI PER BAMBINI

La bibliografia ragionata di libri per bambini in sette lingue (albanese, arabo, cinese, francese, inglese, rumeno, spagnolo) è stata realizzata da *Nati per leggere Lombardia* e da *Ibby Italia*, due associazioni che da tempo promuovono la lettura in età precoce. Rappresenta uno strumento prezioso per sostenere le pratiche narrative delle famiglie immigrate e per arricchire l’offerta di lettura delle biblioteche pubbliche, delle scuole e dei servizi educativi. La bibliografica contiene la presentazione dettagliata di 127 titoli, scelti fra i testi di qualità dal punto di vista dei contenuti e della grafica, che sono inclusi in selezioni bibliografiche di eccellenza. Contiene inoltre una sezione denominata “*Libri-ponte*” che contiene circa venti titoli che sono dei classici per l’infanzia e che sono disponibili in quasi tutte le lingue prese in considerazione. Vi sono quindi libri che presentano i caratteri e le specificità delle produzioni editoriali di ogni area linguistica e culturale. I libri per i piccoli esprimono infatti la visione e la concezione che gli adulti hanno dell’infanzia, del mondo e degli interessi dei bambini. Al tempo stesso, vi sono libri comuni, cioè quei testi che hanno superato i confini e sono noti e popolari fra i bambini di Paesi e lingue diversi.

La bibliografia *Mamma Lingua* è disponibile in:

- http://www.aib.it/wp-content/uploads/2017/11/MAMMA_LINGUA_ar.pdf
- <http://www.natiperleggere.it/mamma-lingua-italiano.html>
- <http://www.natiperleggere.it/>
- www.aib.it.

6. GLOSSARIO PER UN'ETICA DELLE PAROLE

LE PAROLE SONO PIETRE

La proposta di un Glossario a livello nazionale, da confrontare e mettere in comune, si è originata nell'ambito del progetto IRIS innanzi tutto dalla necessità di condividere parole e significati in uso nei sei Paesi coinvolti nel progetto. Ma si basa anche sulla considerazione dell'importanza delle parole che usiamo, che descrivono la realtà, ma che spesso la “costruiscono” e la rappresentano. Vi sono automatismi linguistici che non raccontano la realtà e i suoi cambiamenti, ma che tendono a semplificare e a produrre “etichette”. Questo succede anche oggi rispetto al tema generale delle migrazioni, in generale, dove si notano semplificazioni, imprecisioni, parole «contudenti», ma si riverbera anche nel linguaggio della scuola e dell'educazione.

Di seguito, abbiamo raccolto i termini maggiormente in uso nei documenti, progetti e discorsi che servono a indicare:

- i soggetti
- i temi e gli aspetti linguistici.

Il Glossario ha carattere descrittivo in attesa di un lavoro successivo di scambio e confronto fra i sei Paesi per elaborare un lessico comune ed eticamente corretto.

COME VENGONO INDICATI E DEFINITI I SOGGETTI

- ***alunno straniero, con cittadinanza non italiana (CNI)***
alunno che è giuridicamente “straniero” e che ha una cittadinanza non italiana in base alla legge attuale sulla cittadinanza (n. 91/1992).
- ***alunno migrante o immigrato***
che è nato nel Paese di origine e ha vissuto direttamente la migrazione.
- ***alunno figlio di immigrati***
nato in Italia da genitori immigrati e che non ha vissuto direttamente la migrazione.
- ***prima generazione (G1)***
come alunno migrante: arrivato dal Paese di origine e che ha vissuto direttamente la migrazione.

- **seconda generazione (G2)**
nato in Italia, figlio di genitori immigrati.
- **alunno con background migratorio**
figlio di genitori immigrati.
- **nuove generazioni italiane**
è il modo con il quale i giovani italiani/stranieri del CoNNGI (Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane) chiedono oggi di essere definiti.
- **alunno NAI**
neo arrivato in Italia: immigrato e inserito a scuola in tempi recenti (negli ultimi due anni).
- **minore straniero non accompagnato MSNA**
ragazze e ragazzi stranieri presenti in Italia da soli (in forte aumento negli ultimi anni) e tutelati da apposita legge del 2017.
- **alloglotto o allofono o non italofono**
che pratica altre lingue e non conosce la lingua nazionale (l'italiano).

COME VIENE INDICATA IN ITALIA LA SITUAZIONE LINGUISTICA

- **italiano L2 o seconda lingua**
l'italiano che si apprende in Italia, nel Paese in cui è lingua d'uso e di scolarizzazione, da parte di non italofoeni (a seguito di migrazioni o spostamenti).
- **italiano LS**
l'italiano lingua straniera che si apprende a scuola o nei corsi, nel proprio Paese. Si differenzia (per obiettivi, metodi, modalità di acquisizione) dalla lingua seconda.
- **lingua nazionale**
la lingua ufficiale del Paese; per l'Italia, è l'italiano.
- **lingua di scolarizzazione**
la lingua in uso nella scuola e negli apprendimenti.
- **italiano L2 della comunicazione**
la seconda lingua che si usa nelle interazioni interpersonali di base (*BICS, basic interpersonal communication skills*, nella definizione di J. Cummins).
- **italiano L2 lingua dello studio**
la seconda lingua che si usa come lingua veicolare per l'apprendimento curricolare (*CALP, cognitive academic language proficiency* nella definizione di J. Cummins).

- ***L1 o lingua madre o madrelingua o lingua materna***
è la prima lingua che si acquisisce nell'infanzia.
- ***lingua d'origine***
lingua appresa e praticata nel Paese di origine.
- ***minoranza linguistica***
gruppi e comunità parlanti altre lingue e che vivono entro i confini nazionali: in Italia, le minoranze linguistiche sono 12 e sono tutelate da apposita legge (n. 482/1999).
- ***plurilinguismo***
condizione linguistica di individui che praticano più lingue.
- ***multilinguismo***
condizione di contesti e territori in cui sono presenti più lingue.

INTORNO ALLA PERIFRASI PROGRESSIVA NELLE GRAMMATICHE D'ITALIANO PER STRANIERI: ANALISI DELL'APPARATO ESERCITATIVO E PROPOSTE GLOTTODIDATTICHE BASATE SULLA *PROCESSING* *INSTRUCTION*

Michele Daloiso¹

1. INTRODUZIONE

Le grammatiche pedagogiche sono strumenti oramai molto diffusi per l'apprendimento della L2, che vengono utilizzati sia come compendi ai manuali di lingua sia come materiali per lo studio individuale autonomo. La finalità ultima di una grammatica pedagogica consiste nel facilitare l'apprendimento della L2 (Ciliberti, 2013), e a tal fine vengono operate scelte a più livelli: dall'impianto didattico generale alla selezione dei contenuti, dalle scelte linguistiche finalizzate alla chiarezza espositiva all'elaborazione di un apparato esercitativo ecc. Questo tipo di testi in genere non mira all'esaustività descrittiva, privilegiando piuttosto la funzionalità rispetto ai bisogni e ai livelli linguistici dei destinatari a cui si rivolgono.

Le grammatiche d'italiano per stranieri non si sottraggono a queste caratteristiche, soprattutto quelle più recenti, che tendono ad organizzare i contenuti linguistici sulla base di una progressione consolidata che richiama esplicitamente i livelli del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER). Gli argomenti vengono affrontati secondo uno schema ricorrente, che si compone di una sezione di spiegazione teorica di una data costruzione grammaticale, accompagnata da esempi di enunciati o brevi testi, e un apparato di esercizi di fissazione, consolidamento e reimpiego della costruzione-target.

Dal punto di vista della Linguistica Educativa², le grammatiche pedagogiche, pur essendo strumenti essenzialmente operativi, dovrebbero tenere conto degli avanzamenti della ricerca scientifica; in particolare, le spiegazioni offerte nelle sezioni teoriche, per quanto finalizzate alla pratica didattica, dovrebbero ispirarsi il più possibile agli studi

¹ Università degli Studi di Parma.

² In questo lavoro, rifacendoci in modo esplicito alla tradizione di ricerca internazionale, utilizzeremo il termine "Linguistica Educativa" 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 Educativa. Infine, utilizzeremo il termine "Glottodidattica" (e il suo aggettivo) con un significato più ristretto, ossia quando ci riferiremo nello specifico alla ricerca sugli orientamenti teorico-metodologici per l'insegnamento linguistico, che sono uno dei vari aspetti di cui si occupa la Linguistica Educativa.

condotti nell'ambito della Linguistica teorica, mentre l'apparato esercitativo dovrebbe basarsi su modelli di apprendimento linguistico accreditati in campo psicolinguistico.

In un nostro studio recente (Daloiso, 2018) avevamo preso in esame un campione di grammatiche d'italiano per stranieri, analizzando le modalità con cui veniva spiegata la perifrasi progressiva, una costruzione specifica scelta a titolo esemplificativo. L'analisi aveva rivelato una serie di limitazioni teorico-concettuali alla base delle spiegazioni didattiche contenute nelle grammatiche, e alla luce di questi risultati avevamo avanzato alcune proposte glottodidattiche per una spiegazione della perifrasi progressiva ispirata ai principi della Grammatica Cognitiva. Seppur limitato ad una costruzione molto specifica, lo studio ha evidenziato l'opportunità di approfondire il contributo effettivo che gli studi nell'ambito della Linguistica, ed in particolare alcuni orientamenti più recenti, possono offrire alla realizzazione di grammatiche pedagogiche più precise ed efficaci sul piano descrittivo.

In questo contributo, mantenendo come *focus* la perifrasi progressiva, sposteremo l'attenzione sull'apparato esercitativo proposto nello stesso campione di grammatiche che abbiamo analizzato alla luce della *Processing Instruction*, una proposta di *focus* sulla forma basata su alcuni assunti della ricerca psicolinguistica sul *processing*. Dopo un breve inquadramento teorico sul ruolo della riflessione grammaticale nell'apprendimento linguistico (cfr. paragrafo 2), analizzeremo alla luce dei principi della *Processing Instruction* le modalità con cui la perifrasi progressiva viene affrontata nelle grammatiche prese in esame. Per quanto concerne la parte di spiegazione teorica, sintetizzeremo alcuni risultati-chiave emersi nello studio precedente rielaborati in questa sede alla luce degli assunti della *Processing Instruction* (cfr. paragrafo 3). Proseguiremo poi la discussione analizzando le tipologie di esercizi presenti nelle grammatiche per valutare i tipi di operazioni linguistiche e cognitive tipicamente attivati (cfr. paragrafo 4). Sulla scorta dei risultati dell'analisi, passeremo poi a sviluppare alcune possibili indicazioni per la costruzione di tecniche didattiche per esercitare la perifrasi progressiva più conformi allo sfondo teorico della *Processing Instruction* (cfr. paragrafo 5).

Nel concludere questa sezione introduttiva, ci pare opportuna una precisazione. Nell'ambito di vari progetti di formazione e ricerca-azione che abbiamo condotto in contesto educativo è emersa spesso l'insoddisfazione di molti docenti di lingua nei confronti delle grammatiche pedagogiche attualmente disponibili nel panorama editoriale; le critiche avanzate a questi testi riguardano però soprattutto la ripetitività degli esercizi proposti per l'applicazione, che li rende poco motivanti per gli apprendenti, mentre spesso non viene focalizzata sufficientemente l'attenzione sulla loro inefficacia sul piano psicolinguistico. Pur riconoscendo il ruolo indiscusso della motivazione nell'apprendimento linguistico, in questo contributo sposteremo l'attenzione sulle operazioni cognitive attivate dagli esercizi proposti nelle grammatiche prese in esame, evidenziando le ragioni psicolinguistiche della loro inadeguatezza. In questo senso, riteniamo che i risultati del nostro studio e le conseguenti proposte metodologiche offrano un contributo ulteriore alla ricerca sulla didattica della grammatica nell'ambito della Linguistica Educativa.

2. FOCUS SULLA FORMA E RIFLESSIONE GRAMMATICALE: UN INQUADRAMENTO TEORICO

Nell'ambito del dibattito sugli approcci all'insegnamento delle lingue seconde (L2)³, si è assistito ad un progressivo spostamento del *focus* didattico dalle forme linguistiche, intese come “regole” della lingua presentate in chiave prescrittiva, agli usi e alle funzioni comunicative. Esempi emblematici del *focus* sulle forme erano l'approccio grammatico-traduttivo e per molti versi anche quello strutturalistico, mentre il culmine dello spostamento verso il *focus* sugli usi linguistici si è avuto con l'approccio comunicativo, che ha dominato la scena a partire dagli anni Settanta ed ha raggiunto una delle sue formalizzazioni più complete nell'impostazione nozionale-funzionale dei Livelli Soglia elaborati nell'ambito del Progetto Lingue Moderne.

Come ricorda G. Porcelli (1994) con la fortunata metafora del pendolo, questo spostamento concettuale dalle forme agli usi nella pratica glottodidattica non è stato per nulla lineare; si sono, infatti, alternate proposte di approcci e metodi orientati talvolta più alla forma e in altri casi più agli usi. L'immagine del pendolo riesce a catturare visivamente le oscillazioni degli approcci tra i due estremi del *continuum* forma-uso, ma diventa fuorviante nel momento in cui la s'interpreta come metafora di orientamento, che colloca davanti gli approcci più comunicativisti e dietro quelli più formalisti, avvallando un'idea per cui il progresso glottodidattico sarebbe dato dall'avvicinamento all'estremo funzionalista del *continuum* forma-uso e, conseguentemente, dall'allontanamento rispetto al *focus* sulla forma.

La questione del ruolo e del peso che può avere la riflessione grammaticale esplicita nello sviluppo della competenza comunicativa costituisce ancora oggi uno dei cardini del dibattito scientifico all'interno della Linguistica Educativa. Negli ultimi vent'anni, infatti, si è assistito ad una progressiva rivalutazione della riflessione linguistica esplicita in contesto di apprendimento guidato, grazie soprattutto agli studi nell'ambito del cosiddetto *Focus sulla Forma*, un orientamento di matrice comunicativista che propone di dirigere l'attenzione degli apprendenti di un'altra lingua verso gli elementi linguistici nel contesto della comunicazione (Long, 1991). Dal punto di vista empirico, sono emerse evidenze sugli effetti positivi del *Focus sulla Forma* a livello sia di accuratezza nell'uso delle costruzioni linguistiche sia dei tempi di apprendimento (per una sintesi, cfr. Ellis, 2002; Cadierno, 2010); questi studi sembrano, dunque, avvallare l'ipotesi che l'attenzione alla forma sia una condizione necessaria per lo sviluppo dell'interlingua (Schmidt, 1990). Da questo punto di vista, si sta superando la rigida dicotomia concettuale tra “acquisizione” ed “apprendimento” introdotta da Krashen (1981), che conduceva all'ipotesi secondo cui nessun apprendimento può trasformarsi in acquisizione, condannando perciò qualsiasi forma di riflessione cosciente sulla lingua.

Il *Focus sulla Forma* non costituisce un ritorno all'istruzione grammaticale tradizionale (che Long denominava *focus sulle forme*), bensì un modo nuovo di concepire la riflessione linguistica come momento di osservazione della forma delle costruzioni all'interno di un impianto didattico generale orientato al loro uso. Dal punto di vista teorico, gli studi sulla riflessione grammaticale esplicita si sono incrociati con altri due filoni di ricerca relativamente recenti. Il primo riguarda la Linguistica Cognitiva, che negli ultimi anni ha

³ In questo contributo, per ragioni stilistiche, utilizzeremo l'acronimo L2 per riferirci a tutte le situazioni in cui la lingua oggetto di apprendimento non costituisce la lingua materna dello studente; il termine L2 sarà dunque da intendersi come iperonimo di lingua seconda, straniera, etnica o di contatto.

sviluppato svariate applicazioni sperimentali di *Focus sulla Forma* (cfr. De Knop e De Rycker, 2008; De Knop e Gilquin, 2016; Niemeier, 2017) partendo da una prospettiva teorica che si propone di spiegare agli apprendenti il significato concettuale delle costruzioni a partire da più generali fenomeni della cognizione e dell'esperienza umana. La Linguistica Cognitiva, rifiutando l'ipotesi dell'arbitrarietà del linguaggio, non opera una scissione tra forme e usi, ma ritiene piuttosto che ogni costruzione grammaticale sia un appaiamento inscindibile di forma e significato, e che ogni elemento contribuisca al significato complessivo della costruzione stessa. La Linguistica Cognitiva sta dunque contribuendo allo sviluppo di una particolare concezione del *Focus sulla Forma* che va oltre la descrizione delle strutture della lingua e del loro uso e cerca di coglierne il significato concettuale, più schematico, che le caratterizza. Secondo questa prospettiva, il significato di una costruzione emerge certamente dal suo uso, ma non coincide con esso; in questo senso, le grammatiche pedagogiche appaiono spesso inadeguate sul piano descrittivo in quanto non colgono il significato concettuale delle costruzioni, ma si limitano a presentarne gli usi.

Ad arricchire gli studi sul *Focus sulla Forma* ha contribuito anche il filone di ricerca sull'*input processing*, che ha avuto un forte impulso a partire dal modello di apprendimento della L2 elaborato da VanPatten (1993), a cui sono seguite varie applicazioni sperimentali (per una sintesi: Rastelli, 2013). Il modello di VanPatten propone una visione dello sviluppo dell'interlingua come risultato di una catena di processi cognitivo-linguistici. In tutti i contesti di apprendimento della L2, ma in particolare nelle situazioni d'immersione, l'apprendente entra in contatto con una grande quantità di costruzioni linguistiche (*input*), ma riesce a notare solo una parte di queste, definite *intake*; affinché l'*intake* possa entrare a far parte dell'interlingua individuale è tuttavia necessario che l'apprendente focalizzi l'attenzione in modo specifico sulla costruzione-target. A quel punto, egli può iniziare a ristrutturare le proprie conoscenze pregresse mettendole in relazione con la nuova costruzione. Il fatto che una costruzione entri nel sistema interlinguistico dell'apprendente non significa comunque che egli la produrrà in tutti i contesti; affinché ciò avvenga devono realizzarsi alcune condizioni, tra cui la progressiva automatizzazione della costruzione e il suo uso via via più autonomo in contesti comunicativi diversi.

Pur trattandosi di un modello a stadi, che presuppone una progressione lineare nell'acquisizione delle costruzioni e non tiene perciò conto dei continui processi di decostruzione e ricostruzione dell'interlingua, la proposta teorica di VanPatten ha rappresentato un importante punto di riferimento per l'elaborazione di tecniche glottodidattiche basate sul *processing*, quali l'inondazione (ossia fornire un *input* sovrabbondante che contiene molteplici esempi della costruzione-target), alcuni tipi di *task* costruiti in modo tale da stimolare la consapevolezza degli apprendenti sulla costruzione-target, e le tecniche di *Processing Instruction* (PI), che mirano ad «alterare le strategie di processamento che gli apprendenti adottano nei compiti di comprensione e incoraggiarli a creare connessioni forma-significato migliori di quelle che creerebbero se fossero lasciati da soli con i loro strumenti» (VanPatten, 1996: 60, trad. nostra).

La PI si basa su tre fasi di lavoro (VanPatten, 1996):

- a) presentazione della costruzione grammaticale nelle sue componenti di forma e significato;
- b) focalizzazione sulle strategie di processamento che gli apprendenti possono utilizzare impropriamente, spesso per via di meccanismi di *transfer* dalla L1 alla L2;

- c) attività strutturate costruite in modo tale da focalizzare l'attenzione degli studenti sulla costruzione-target, al fine di aiutarli ad identificarla, comprenderla e rielaborarla.

Sebbene i benefici della PI siano stati ampiamente discussi nell'ambito ricerche empiriche (tra gli altri, VanPatten e Cadierno, 1993; VanPatten e Sanz, 1995; per una disamina degli studi più recenti, cfr. Cadierno, in De Knop e De Rycker, 2008), questo filone di ricerca non ci pare aver avuto un impatto rilevante nella manualistica per l'apprendimento delle lingue straniere o nelle grammatiche pedagogiche. Questa constatazione rappresenta una delle motivazioni che ci hanno condotto ad avviare il presente studio sulla perifrasi progressiva nelle grammatiche d'italiano per stranieri, che presenteremo nei prossimi paragrafi.

3. LA SPIEGAZIONE DELLA PERIFRASI PROGRESSIVA NELLE GRAMMATICHE D'ITALIANO PER STRANIERI

Già attestata nell'italiano antico, la perifrasi progressiva (PP) è diventata particolarmente vitale e diffusa nell'italiano contemporaneo. Questa costruzione è stata oggetto di svariati studi nell'ambito della Linguistica italiana, a livello sia diacronico (cfr. Durante, 1981; Cortelazzo, 2007) sia sincronico e comparativo (Bertinetto, 1986; 1997).

Dal punto di vista semantico-funzionale, è stato rilevato che la PP in italiano esprime l'aspetto imperfettivo progressivo, che coglie lo svolgersi del processo in un singolo istante di focalizzazione (Bertinetto, 1990); da questo punto di vista, l'italiano distingue in modo piuttosto preciso tra aspetto progressivo e continuo, avvalendosi di due perifrasi distinte (rispettivamente, *stare* + gerundio e *andare* + gerundio). Inoltre, la PP è soggetta ad alcune restrizioni d'uso che la rendono incompatibile con i tempi perfettivi, i modali, l'infinito e la costruzione passiva. L'uso della PP in italiano si differenzia dunque notevolmente da costruzioni analoghe in altre lingue, in particolare l'inglese, la cui *progressive form* si utilizza per esprimere tanto l'aspetto progressivo quanto quello continuo e non è soggetta alla maggior parte delle restrizioni d'uso che interessano la PP in italiano.

Consideratene la vitalità e le peculiarità rispetto a costruzioni analoghe in altre lingue, in un nostro studio recente (Daloiso, 2018) abbiamo analizzato le spiegazioni della PP fornite in un campione di 6 grammatiche d'italiano per stranieri per valutare se e in quale misura la trattazione cogliesse le peculiarità della PP in italiano messe in evidenza dalla ricerca in ambito linguistico. In questa sede, riportiamo alcuni risultati dell'indagine, rielaborati alla luce delle prime due fasi di lavoro proposte dalla PI. In linea di principio, infatti, la sezione di spiegazione teorica che si ritrova nelle grammatiche pedagogiche dovrebbe cogliere le prime due fasi della PI, ossia da un lato la presentazione della costruzione-target nelle sue componenti di forma e significato, e dall'altro la focalizzazione sulle strategie improprie che gli apprendenti tendono ad utilizzare per processare la costruzione.

Per quanto concerne il primo punto, l'analisi condotta sul campione ha rivelato innanzitutto che lo spazio complessivo dedicato alla trattazione della PP è in genere limitato, in due casi addirittura ridotto ad un riquadro all'interno di unità che affrontano

altre costruzioni. In merito alla qualità descrittiva delle spiegazioni, sono state rilevate quattro criticità.

La prima riguarda la denominazione assegnata alla PP: in due casi, infatti, la si propone come “presente progressivo”, assegnandole una connotazione temporale che risulta fuorviante rispetto al suo significato aspettuale (in queste stesse grammatiche, peraltro, non viene descritta la possibilità di utilizzo della PP con l'imperfetto indicativo); in altri tre casi viene presentata come “la forma *stare* + gerundio”, evitando il tecnicismo “perifrasi”, che invece viene utilizzato in una sola grammatica.

La seconda criticità emerge nella spiegazione del significato della PP, che spesso risulta impreciso o fuorviante a livello descrittivo. In tre casi la PP viene erroneamente collegata al momento dell'enunciazione, descrivendola come una costruzione che «si usa per esprimere un'azione che accade mentre la persona parla» (Nocchi, 2011), o che «indica un'azione che è in corso» (Iacovini, Persiani e Fiorentino, 2009). In un caso (Landriani, 2012), vengono addirittura introdotti elementi di volizione ed agentività, descrivendo la PP come costruzione utilizzata per riferirsi a «un'azione presente, voluta dal soggetto, che si sta già verificando».

Dal punto di vista descrittivo, la spiegazione più puntuale ci pare provenire dall'adattamento italiano di una grammatica di spagnolo L2 ispirata ai principi della Linguistica Cognitiva, che dopo aver opportunamente introdotto la distinzione concettuale tra “stato” ed “azione”, descrive la PP come costruzione che presenta «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» (Petri, Laneri e Bernardoni, 2015). Questa formulazione riesce ad esprimere il significato centrale della PP in italiano, ossia l'osservazione dell'evento preso in un singolo istante di focalizzazione. È interessante notare, peraltro, che proprio questa spiegazione risulta più articolata delle precedenti, a conferma del fatto che la compendiosità non è necessariamente una strategia efficace per una buona descrizione dei fenomeni linguistici pensata per apprendenti di L2 (cfr. Palermo, 2015).

La terza criticità rilevata in alcune grammatiche è data dalla relazione tra la spiegazione fornita per la PP e gli esempi proposti, che in alcuni casi non sono rappresentativi dell'uso prototipico della costruzione. Una grammatica, ad esempio, dopo aver descritto la PP come costruzione che esprime un'azione che si verifica mentre stiamo parlando, propone l'enunciato: «*Corri! Il treno sta partendo!*». L'unica interpretazione plausibile di questa frase, tuttavia, è che il treno non si stia già muovendo, bensì sia sul punto di partire, in quanto la nostra conoscenza del *frame* “prendere un treno” ci dice che non è possibile salire su treni in movimento. In altri termini, si è scelto qui un esempio di uso non prototipico della PP, che in questo caso assume un valore più imminenziale che propriamente progressivo. Sempre in riferimento agli esempi di frasi con la PP, inoltre, abbiamo rilevato che le grammatiche non propongono mai il caso in cui l'evento descritto non avviene esattamente nello stesso momento in cui lo evochiamo (ad esempio, nella frase *Sai che sto frequentando un corso di tango?*); si tratta di un'estensione d'uso molto frequente, per esprimere azioni che si protraggono a lungo nel tempo e possono essere interrotte e poi riprese (ad esempio, seguire una serie televisiva, frequentare un corso, praticare uno sport).

Nel complesso, quindi, la presentazione della costruzione-target nelle sue componenti di forma e significato nelle grammatiche analizzate rivela elementi di

criticità soprattutto all'atto di descrivere in modo concettualmente chiaro il polo semantico della costruzione. Per quanto riguarda la forma, alcune grammatiche sono più dettagliate di altre nel fornire il paradigma del verbo *stare* e le regole di formazione del gerundio in italiano. Tuttavia, proprio su questo punto emerge a nostro avviso la quarta criticità: nessuna grammatica, infatti, focalizza l'attenzione sul significato dei singoli elementi della PP, che in questo caso, adottando la prospettiva teorica della Linguistica Cognitiva, riteniamo possano contribuire a chiarirne all'apprendente di L2 il significato complessivo. È infatti coniugando la semantica dei due elementi che compongono la PP in italiano che otteniamo l'idea complessiva di focalizzazione su un singolo istante in una scena dinamica; la "staticità" dell'istante è data dall'ausiliare *stare*, che concettualmente indica la duratività di uno stato (Bertinetto, 1986), mentre la dinamicità è veicolata dal gerundio, che esprime un processo nel suo sviluppo (cfr. Langacker, 1987).

Per quanto concerne la seconda fase della PI, ossia la focalizzazione sulle strategie improprie che i parlanti non nativi utilizzano per processare una costruzione che non fa ancora parte del loro sistema interlinguistico, tra le strategie di cui tener conto vi sono l'evitamento, la sovrageralizzazione e l'analogia. Si osservino gli esempi (1-3) riguardanti la PP.

- (1) Torno da un bellissimo viaggio a Parigi.
- (2) *Sto avendo mal di testa.
- (3) *Il bambino sta essendo rimproverato.

L'evitamento si può verificare quando l'apprendente, non avendo compreso la relazione tra la PP e i tempi verbali imperfettivi, tende ad utilizzare quest'ultimi anche quando la PP sarebbe preferibile; questo è il caso dell'esempio (1), dove l'uso del tempo presente non chiarisce se il parlante sia già rientrato o meno dal viaggio. La sovrageralizzazione, invece, può verificarsi quando l'apprendente tende ad attribuire alla costruzione un significato e un uso più ampio di quello reale, ad esempio applicandola anche a verbi stativi (es. 2) oppure quando vuole esprimere l'aspetto continuo. L'analogia, infine, conduce al trasferimento nella L2 di significati e usi di costruzioni analoghe nella propria L1; nel caso specifico della PP in italiano, gli apprendenti anglofoni o con un livello avanzato d'inglese possono attivare questa strategia, ad esempio tentando di utilizzare la PP in una costruzione passiva (es. 3). Poiché la *progressive form* in inglese ha un uso più esteso della PP in italiano, in questo caso specifico le strategie di analogia e sovrageralizzazione si sovrappongono parzialmente.

Sulla scorta di queste considerazioni, la trattazione della PP nelle grammatiche d'italiano, oltre a fornire una definizione del significato centrale della costruzione, dovrebbe anche focalizzare l'attenzione da un lato sulle relazioni tra la PP e altre costruzioni dell'italiano (in particolare, i tempi imperfettivi e, ad un livello più avanzato, la perifrasi continua) e dall'altro le restrizioni d'uso che contraddistinguono la PP in italiano.

Su questi due aspetti, l'analisi condotta sul campione ha dato un esito complessivamente negativo, seppur con differenze da testo a testo. Per quanto riguarda i collegamenti tra la PP ed altre costruzioni dell'italiano, si è notato che i testi presi in

esame tendono ad adottare un approccio per argomenti autoconclusivi, privi di rimandi espliciti ad altre unità. Questa scelta, più opportuna in una grammatica descrittiva, risulta problematica nelle grammatiche d'italiano per stranieri che organizzano i contenuti in progressione seguendo i livelli linguistici del QCER. Infatti, in tre dei testi analizzati, la PP viene presentata nelle unità iniziali del volume, dopo la trattazione del presente indicativo, e non viene più ripresa né quando s'introducono i tempi del passato né quando si presentano altre costruzioni come il passivo. Una grammatica, invece, opta per l'introduzione della PP come "uso del gerundio" nella penultima unità, senza proporre alcun collegamento con i tempi imperfettivi. Un altro testo colloca la PP a corredo delle spiegazioni riguardanti il presente e l'imperfetto, ma anche in questo caso manca, di fatto, una riflessione esplicita sugli usi della PP e quelli dei corrispettivi tempi verbali o di altre costruzioni perifrastiche. L'unico testo che offre una spiegazione più ampia della PP, in relazione anche ai tempi imperfettivi, è l'adattamento italiano della grammatica di spagnolo L2, che adotta un'impostazione per argomenti (il sistema nominale, il sistema verbale ecc). Questo testo precisa che la PP viene preferita quando il parlante intende riferirsi a situazioni momentanee molto concrete, proponendo alcuni esempi sia al presente sia all'imperfetto. Manca in questo testo, come in tutti gli altri, la precisazione sul significato progressivo non continuo della PP in italiano, che la pone in un rapporto di complementarietà con la perifrasi continua.

Per quanto riguarda, invece, l'incompatibilità della PP con altre costruzioni, solo tre grammatiche focalizzano l'attenzione su alcune restrizioni d'uso. Come abbiamo già detto, l'adattamento italiano della grammatica di spagnolo L2 è l'unico a chiarire che la PP si utilizza con verbi esprimono un evento o un'azione e non uno stato; non vengono invece fornite indicazioni su altre restrizioni d'uso importanti dell'italiano (es. l'incompatibilità con i tempi perfettivi e con il passivo). Confrontando la versione italiana e l'originale spagnolo abbiamo notato che la prima opta per una semplice omissione delle spiegazioni riguardanti l'uso della PP in spagnolo con i tempi perfettivi e con il passivo; nella prospettiva del *processing*, questa scelta appare inadeguata, perché non aiuta l'apprendente di L2 a superare le strategie di sovragereneralizzazione ed analogia. Le altre due grammatiche optano per un elenco incompleto di incompatibilità; in un caso si citano solo i tempi composti, l'infinito e l'imperativo, tralasciando, ad esempio, i modali e il passivo, in un altro ci si limita ad elencare alcuni verbi (principalmente stativi e modali), che non ammettono questa costruzione.

Come si può notare, nel complesso la trattazione della PP nelle grammatiche analizzate non appare molto funzionale ad un lavoro basato sulla PI, in quanto risulta poco orientata a mettere in luce le peculiarità di significato ed uso di questa costruzione in italiano, la qual cosa lascia ampio margine all'apprendente per mettere in campo le strategie di evitamento, sovragereneralizzazione ed analogia succitate.

4. DALLA SPIEGAZIONE ALL'ESERCIZIO: ANALISI DELLE TECNICHE DIDATTICHE IMPIEGATE NELLE GRAMMATICHE PER L'ESERCIZIO SULLA PERIFRASI PROGRESSIVA

In questa sezione concentriamo l'attenzione sull'apparato esercitativo presente nel campione di grammatiche d'italiano per stranieri, con l'obiettivo di valutare se e in quale misura il tipo di lavoro cognitivo-linguistico richiesto sia conforme ai principi della PI.

Considerata la finalità complessiva dello studio, abbiamo individuato tre *focus* d'analisi degli apparati esercitativi presi in esame:

- a) la quantità di materiale esercitativo, espresso in numero di esercizi e di *item*, quest'ultimi intesi come *input* focalizzati sulla costruzione (a seconda del tipo di esercizio un *item* può dunque corrispondere ad una frase, un sintagma, uno spazio da completare ecc.);
- b) le tipologie di esercizi proposti;
- c) le operazioni cognitivo-linguistiche che vengono stimulate all'atto di svolgere l'esercizio.

In riferimento al criterio (a), l'analisi nel suo complesso rivela che il materiale esercitativo dedicato alla PP è di norma piuttosto esiguo. Alcuni dati quantitativi, sintetizzati nella Tabella 1, possono aiutarci ad inquadrare il fenomeno: i testi presi in esame contengono in media meno di 3 esercizi sulla PP, con una deviazione standard significativa e un *range* che varia da un solo esercizio, nel caso di Landriani (2012), ad un massimo di 5, nell'opera di Tartaglione, Benincasa (2015). Complessivamente, ciascuna grammatica del nostro campione contiene in media circa 18 *item*, ma la deviazione standard particolarmente elevata rivela una fortissima eterogeneità nella loro distribuzione nell'intero campione, con punte massime di 31 *item* in due casi e punte minime di soli 6. Infine, mettendo in relazione la quantità di *item* con il numero di esercizi proposti, emerge un dato medio di circa 6 *item* per esercizio con una deviazione standard bassa, ad indicare che il dato medio è effettivamente distribuito in modo abbastanza omogeneo in tutte le grammatiche del campione.

Tabella 1. *Analisi della quantità di materiale esercitativo sulla perifrasi progressiva nel campione*

	N° di esercizi	N° di item complessivi	N° medio di item per esercizio
<i>Gramm.it.</i> Iacovini G., Persiani N, Fiorentino B., 2009	2	10	5
<i>Grammatica attiva.</i> Landriani M.R., 2012	1	6	6
<i>GP. Grammatica pratica della lingua italiana</i> Mezzadri M., 2016	2	10	5
<i>Nuova grammatica della lingua italiana</i> Nocchi S., 2011	4	31	7,75
<i>Grammatica di base dell'italiano</i> Petri A., Laneri M., Bernardoni A., 2015	3	21	7
<i>Grammatica della lingua italiana per stranieri</i> Tartaglione R., Benincasa A., 2015	5	31	6,2
MEDIA	2,83	18,17	6,16
DEVIAZIONE STANDARD	1,47	11,13	1,09

Nell'interpretare i dati riguardanti il criterio (a), si evidenzia che le grammatiche d'italiano per stranieri riservano alla PP un numero di esercizi mediamente esiguo, seppur con differenze da testo a testo; nel campione analizzato, un tipico esercizio sulla PP contiene in genere circa 6 *item*. Osservando, infine, la quantità complessiva di *item* dedicati all'esercizio sulla PP vediamo che, prevedibilmente, i valori più alti vanno alle grammatiche che offrono una quantità maggiore di esercizi, con un'eccezione interessante data dal testo di Petri, Laneri e Bernardoni (2015), che offre pochi esercizi ma con un numero elevato di *item*. L'impressione complessiva che si ricava da questi dati conferma una generale tendenza ad una trattazione marginale e superficiale di questa costruzione nelle grammatiche d'italiano per stranieri, che avevamo già osservato altrove in riferimento alla spiegazione teorica (cfr. Daloiso, 2018).

Per quanto concerne il criterio (b), ossia le tipologie di tecniche didattiche proposte nel campione, si osserva che queste sono riconducibili essenzialmente a tre categorie, che riportiamo in ordine di frequenza:

- *il completamento*, che troviamo in diverse varianti: la più frequente in assoluto è il completamento di frasi, che ritroviamo in cinque grammatiche su sei; segue il completamento di mini-dialoghi e brevi testi (70-80 parole), che è presente in tre casi, ed infine il completamento di un testo lungo (279 parole), presente in una sola grammatica;
- *l'abbinamento*, che ritroviamo in tre testi su sei, nella forma di abbinamento tra verbo e immagine, frase e immagine, o ancora tra pezzi di frase;
- *un input visivo o verbale seguito da una produzione minima*; ritroviamo questa tipologia in due sole grammatiche; in un caso si propone una serie di immagini raffiguranti azioni in corso e si richiede di scrivere una frase minima di descrizione, mentre in un altro caso si propone un fac-simile della schermata di *Facebook* e si chiede agli apprendenti di immaginare di aggiornare il proprio stato rispondendo alle domande date (cfr. l'esempio 5 che sarà analizzato più avanti in questo paragrafo).

A queste tipologie ricorrenti si aggiungono due ulteriori tecniche presenti in un solo caso: un esercizio di osservazione, in cui si richiede di leggere alcuni titoli di giornale ed individuare la PP, sottolineandola (cfr. l'esempio 2 discusso più avanti), e un esercizio di trasformazione, in cui viene dato un *input* situazionale e si chiede di scegliere se utilizzare la PP o quella imminente (es. «*Sbrigati! Il supermercato chiude!*» → «*Sbrigati! Il supermercato sta per chiudere!*»).

Al di là della limitata varietà di tecniche didattiche proposte, ci pare interessante osservare in quale misura esse siano conformi ai processi di base stimolati nell'ambito della PI. In questo senso, il criterio (b) si coniuga con il criterio (c), ossia un'analisi più precisa delle operazioni cognitive sottostanti le tecniche didattiche proposte. Nell'ambito della PI vengono utilizzate attività basate su *input* strutturato, ossia «manipolato in modo particolare per spingere gli apprendenti a focalizzarsi sulla forma e sulla struttura per capirne il significato» (Lee e VanPatten, 2003: 142, trad. nostra). In una prima fase, si propongono attività che richiedono solo la *comprensione* della costruzione-target (*input* strutturato), offrendo ad esempio contesti ridotti e molto

specifici che l'apprendente deve analizzare per capire se la costruzione-target è adeguata o meno. In una seconda fase, si passa anche ad attività di *produzione* guidata (*output* strutturato), ma anche in questo caso si offrono contesti specifici e non ambigui che stimolano decisioni sull'adeguatezza o meno dell'uso della costruzione-target.

Sebbene a livello superficiale le attività impiegate utilizzino gli stessi *format* delle tecniche didattiche tradizionali (es. scelta multipla, abbinamento, completamento), le operazioni cognitive da attivare per risolvere l'esercizio sono completamente diverse, perché non sono mai ridotte ad un riutilizzo meccanico della costruzione, ma stimolano piuttosto una riflessione sul suo significato. Per questa ragione, nell'analizzare il repertorio di tecniche didattiche impiegate per esercitare la PP nel nostro campione di riferimento, abbiamo indagato anche le operazioni cognitive che richiedevano i singoli esercizi e la loro coerenza con quelle stimulate dalle attività basate su *input/output* strutturato⁴.

Analizzando il campione complessivo di esercizi dedicati alla PP, un primo aspetto da osservare è che ben 15 esercizi su 17 richiedono la *produzione* della costruzione. Riportiamo di seguito gli unici due esercizi che non seguono questa tendenza.

Esempio 1 [Nocchi (2012: 50)]

Cosa stanno facendo? Unisci ogni frase al disegno giusto.

- a. stanno dormendo
- b. stanno cantando
- c. sta mangiando
- d. sta leggendo un libro
- e. sta aprendo la porta
- f. stanno piangendo
- g. sta facendo il caffè
- h. sta telefonando

Esempio 2 [Tartaglione e Benincasa (2015: 62)]

Sottolinea, nei titoli di giornale di qualche anno fa, le forme progressive

Sull'autostrada del Tuchino nei pressi di Voltri

Si getta in extremis dal Tir che sta volando dal viadotto.

Un autista francese deve la vita alla sua prontezza e decisione.

⁴ Alla luce di questa considerazione, riteniamo che sarebbe opportuno ridescrivere il concetto di "tecnica didattica", che attualmente viene definita come «attività, che coinvolgono varie strategie e mirano a compiti significativi quali la soluzione di un problema, l'elaborazione di un tema ecc., e ed esercizi, più ripetitivi e di natura manipolativa, che mirano all'automatizzazione mnemonica di alcuni meccanismi linguistici» (Balboni, 2015: 9-10). Nella nostra visione, le tecniche didattiche andrebbero più astrattamente intese come *format* procedurali (abbinamento, completamento spazi ecc.) che vengono impiegati per costruire attività/esercizi linguistici. Nel momento in cui viene operazionalizzato in termini di obiettivi, consegna e *item*, lo stesso *format* può attivare processi linguistici e cognitivi molto diversi, che possono realizzare la PI o altri orientamenti metodologici. In questo senso, la creatività o la meccanicità di un'attività o di un esercizio non è data dalla tecnica didattica in sé, ma da come essa viene operazionalizzata.

Parti plurimi, aumenta la sopravvivenza
Stanno migliorando i sei gemellini. Per loro la scienza ha fatto miracoli.

Ieri l'intera Regione è stata bloccata da una manifestazione di protesta.

Dalla Basilicata un grido d'allarme: «Stiamo affondando nel sottosviluppo».

La ripresa ci sta sfiorando.

Il primo esercizio costituisce un esempio di abbinamento tra frasi e immagini corrispondenti⁵; l'*input* verbale proposto è limitato a frasi minime, con soggetto zero, composte solo dal verbo alla forma progressiva, a cui si aggiunge in alcuni casi un argomento obbligatorio. Per portare a termine l'esercizio, l'apprendente deve, dunque, leggere le frasi, decodificare le immagini e operare gli opportuni collegamenti. All'apparenza, questo tipo di esercizio si avvicina ai principi delle attività basate su *input* strutturato, in quanto viene offerto un contesto ridotto e una serie di forme da analizzare per svolgere il compito. Tuttavia, ad un'analisi più attenta emerge che il tipo di operazioni cognitive stimolate non aiutano realmente a focalizzare l'attenzione sulla costruzione, intesa come appaiamento di forma e significato. All'atto pratico, infatti, per svolgere l'abbinamento, è sufficiente osservare le azioni rappresentate nelle immagini e riflettere sul significato dei verbi elencati, concentrandosi quindi sul gerundio. L'esercizio, dunque, non focalizza propriamente l'attenzione sul significato grammaticale della costruzione, quanto piuttosto sul significato lessicale dei verbi utilizzati; le operazioni cognitive attivate, infatti, sarebbero state le medesime anche se i verbi fossero stati presentati all'infinito o coniugati in un qualsiasi tempo o modo verbale.

Il secondo esempio è, invece, un esercizio di riconoscimento della forma. Dal punto di vista linguistico, l'*input* risulta complesso, soprattutto se si considera che viene proposto nel volume dedicato ai livelli A1/A2 del QCER. Tenendo presente il livello linguistico a cui si rivolge, l'esercizio presenta due tipi di criticità: sul piano lessicale, i titoli degli articoli di giornale contengono verbi come *sfiorare*, *affondare*, *gettarsi*, che non fanno parte del vocabolario di base della lingua italiana (cfr. De Mauro, 2016); a livello pragmatico, inoltre, in genere gli articoli di giornale tendono ad utilizzare i tempi e le forme verbali in modo non prototipico, per ottenere particolari effetti stilistici (ad esempio, l'uso del presente per esprimere fatti già accaduti). Nel complesso, dunque, si propone un *input* linguisticamente sproporzionato rispetto alle competenze attese da un apprendente di livello A1/A2. Se spostiamo però l'attenzione sulle operazioni cognitive effettivamente richieste per portare a termine il compito, notiamo che l'esercizio si risolve in un riconoscimento meccanico degli esempi di PP contenuti nell'*input*, senza una reale riflessione sul significato della costruzione-target. Rispetto all'esercizio precedente, inoltre, per risolvere il compito non è neanche necessario focalizzarsi sul significato dei verbi presenti nell'*input*. Da questo punto di vista, dunque, a dispetto

⁵ La configurazione grafica originale dell'esercizio presenta l'elenco di frasi al centro e una serie di immagini corrispondenti intorno.

dell'apparenza, sebbene il carico linguistico sia maggiore, questo secondo esempio di esercizio è cognitivamente meno impegnativo del precedente, in quanto gran parte dell'*input* proposto non deve essere analizzato.

In sintesi, dunque, nessuno dei due esercizi si avvicina ai principi della PI, in quanto manca una reale focalizzazione sul significato veicolato dalla PP negli *input* proposti.

Spostiamo ora l'attenzione sugli esercizi che richiedono la produzione della PP. Anche in questo caso, nella maggior parte delle tecniche didattiche analizzate il tipo di *output* sollecitato non si concentra sul significato grammaticale della costruzione-target. In 11 casi su 15, infatti, si tratta di produzioni orientate più ad un uso formalmente corretto della PP che ad una scelta linguistica consapevole e pragmaticamente adeguata. Vediamo, a titolo esemplificativo, tre esempi tratti dal campione.

Esempio 3 [Iacovoni, Persiani e Fiorentino (2009: 275)]

Completa con le forme di *stare* + gerundio

Meno ghiacci, e le Alpi crescono di più.

I ghiacciai delle Alpi (diventare) *stanno diventando* più piccoli.
 Come conseguenza le risorse d'acqua (1 – diminuire) _____ e, anche se sembra strano, le Alpi (2 – alzarsi) _____ di circa 1,6 mm all'anno.
 Infatti la crosta terrestre (3 – sollevarsi) _____ come reazione alla fusione dei ghiacciai [...] Questo fenomeno (4 – comportare) _____ anche un aumento di rischi di terremoti.

Esempio 4 [Petri, Laneri e Bernardoni (2015: 202)]

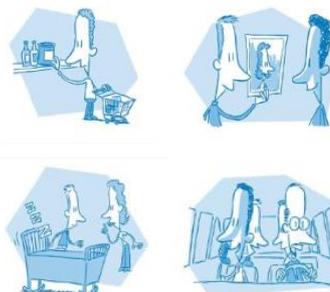
Cosa stanno facendo queste persone? Completa con i verbi del riquadro usando *Stare* + gerundio. Abbina a ogni frase il disegno corrispondente.

fare√	parcheggiare	dormire
sorridere	stirare	

- E Riccardo?
 ■ Sta facendo la spesa.
 Tornerà presto

(Esempi di immagini da abbinare)

1. Arriviamo tra cinque minuti
 2. Dicono che Serena è molto seria, però in questa foto
 3. Non fare rumore.
 Il bambino
- [...]



Esempio 5 [Tartaglione e Benincasa (2015: 62)]

Leggi la pagina di istruzioni Facebook. Poi svolgi il compito.



Le emoticon non sono più sufficienti per i vostri status su Facebook? Da oggi arriva una novità: nel social network più popolare del mondo c'è la possibilità di aggiungere un link a tutto quello che stiamo guardando, leggendo, ascoltando o mangiando in quel preciso istante. E' possibile visualizzare un'icona novità e rispondere alla frase: "fai sapere come ti senti o cosa stai facendo".

Con un po' di fantasia scrivi su Facebook il tuo "status" e usa il presente progressivo.

1. Cosa stai facendo? _____
2. A cosa stai pensando? _____
3. Cosa stai guardando? _____
4. Cosa stai ascoltando? _____

L'esempio 3 è un completamento di spazi basato su un breve testo composto da 75 parole, adattato da un articolo di giornale apparso su *La Repubblica*. Sul piano linguistico, la consegna richiede di costruire la forma progressiva dei verbi tra parentesi; si tratta principalmente di verbi di attività e compimento, ad eccezione dell'ultimo, che costituisce un esempio di verbo stativo che riceve qui un'interpretazione telica. Se da un lato la scelta dei verbi è di per sé interessante, perché consentirebbe una riflessione sulla compatibilità o meno della PP con differenti tipi di verbi, all'atto pratico le operazioni cognitive che l'apprendente dovrà mettere in campo per portare a termine il compito sono di tipo esclusivamente meccanico. La consegna stessa, infatti, chiarisce che non vi è alcuna scelta da operare tra diversi tipi di costruzione sulla base di un contesto; dando, dunque, per scontata la comprensione del significato centrale della PP, si propone un suo reimpiego focalizzato solo sul polo strutturale della costruzione in relazione al contesto grammaticale in cui si trova. L'apprendente, dunque, per risolvere l'esercizio dovrà focalizzarsi sugli aspetti formali della PP (coniugazione e accordo), mentre non sarà necessaria la comprensione del significato complessivo del testo o dei verbi stessi che dovrà utilizzare.

L'esempio 4, invece, richiede di completare una serie di frasi utilizzando la PP e di abbinarle alle immagini corrispondenti. Sebbene in questo esempio l'*input* linguistico sia

di gran lunga inferiore e più controllato di quello presente nell'esercizio precedente, il carico cognitivo per l'apprendente è maggiore: per risolvere l'esercizio, infatti, egli deve focalizzare l'attenzione sia sul significato complessivo del singolo enunciato, per poter selezionare il verbo adeguato al contesto sia sugli aspetti formali della PP, nel momento in cui deve completare lo spazio vuoto. Da questo punto di vista, il *format* si differenzia dal precedente in quanto richiede anche la comprensione delle frasi e dei verbi proposti. A queste operazioni cognitive se ne aggiunge una terza, ossia l'abbinamento delle frasi alle immagini; trattandosi di un esercizio pensato per il livello A1, secondo quanto esplicitamente indicato nella grammatica da cui è tratto, probabilmente l'uso delle immagini è stato proposto per facilitare la comprensione dei verbi da selezionare. Tuttavia, nella consegna l'operazione di abbinamento viene proposta *dopo* il completamento delle frasi, e ci pare dunque costituire un passaggio ulteriore che appesantisce cognitivamente l'attività senza offrire vantaggi dal punto di vista dell'apprendimento della PP. In questo senso, le immagini avrebbero potuto essere collocate come fase preliminare dell'esercizio, richiedendo dapprima all'apprendente di collegare i verbi alle immagini, assicurandosi così la comprensione dei verbi e l'attivazione di un "contesto di senso" iniziale, per poi passare al completamento di frasi in cui sono contenuti quegli stessi verbi. L'esempio 4, pur essendo meno meccanico del precedente, condivide con esso un limite di fondo, che non lo rende compatibile con una prospettiva di PI: anche in questo caso, infatti, l'apprendente non deve operare alcuna scelta nell'uso o meno della PP, il cui significato come costruzione in sé non viene focalizzato.

L'esempio 5 si compone di una lettura seguita da una produzione minima⁶. Dal punto di vista linguistico, l'esercizio offrirebbe spunti di riflessione interessanti sull'uso della PP. Una prima considerazione potrebbe riguardare la distinzione concettuale tra "stato" e "azione": nella maschera di aggiornamento dello stato, infatti, *Facebook* propone una serie di opzioni, ma solo alcune di queste sono "azioni"; si può stimolare la riflessione sul perché troviamo forme come *sto guardando* ma non *mi sto sentendo* (che peraltro compare invece nella versione inglese di *Facebook* e può costituire un ottimo spunto di riflessione in chiave comparativa sul diverso uso delle forme progressive nelle due lingue). Una seconda considerazione potrebbe riguardare il rapporto tra la PP e il momento dell'enunciazione: alcune delle azioni proposte, infatti, non possono svolgersi realmente nel momento in cui l'utente sta aggiornando il proprio stato (es. *sto leggendo*); questo tipo di *input*, quindi, offrirebbe una riflessione sull'uso della PP per indicare azioni che si protraggono a lungo nel tempo e possono essere interrotte e poi riprese; in questo caso, la PP viene utilizzata per esprimere azioni "in differita", che non accadono esattamente nel momento in cui le stiamo descrivendo. Pur essendo ricco di spunti per la riflessione linguistica, sul piano cognitivo l'esercizio si risolve in una produzione di frasi in cui l'apprendente sarà concentrato sul polo strutturale e semantico dell'intera frase, ma solo sul polo strutturale della PP; a livello di produzione globale, infatti, egli dovrà focalizzarsi sia sulla costruzione dei sintagmi sia sulle scelte lessicali per esprimere il proprio "stato", ma a livello di produzione della PP l'attenzione sarà solo sulla sua forma perché l'apprendente darà per scontato che questa costruzione si debba utilizzare

⁶ Nella versione originale dell'esercizio, dopo la lettura e prima della produzione minima si trova una domanda di riflessione sull'uso delle parole inglesi nel testo («*Quante parole inglesi ci sono in questo testo? Esiste una traduzione italiana di queste parole?*»). Abbiamo scelto di non riportare questa parte dell'esercizio in quanto non pertinente con il nostro *focus* d'analisi.

in questo contesto. Anche in questo caso, dunque, si propone un uso obbligato della PP, il cui significato grammaticale non è oggetto di attenzione.

Considerando il campione complessivo di esercizi dedicati alla PP, osserviamo che solo in quattro casi viene stimolata in qualche modo la riflessione sul significato grammaticale della PP, attivando così operazioni cognitive coerenti con la prospettiva della PI.

Tre dei quattro esercizi, pur adottando *format* diversi (abbinamento tra forme verbali e immagini, trasformazione, completamento), sono accomunati dallo stesso *focus* linguistico, ossia l'opposizione semantica tra la perifrasi imminenziale e quella progressiva, che, come abbiamo già osservato altrove (Daloiso, 2018), vengono spesso trattate congiuntamente nella parte teorica. Di seguito riportiamo un esempio di esercizio focalizzato su questo tipo di contrasto.

Esempio 6 [Landriani (2012: 178)]

Scrivi negli spazi *stare per* + infinito o *stare* + gerundio.

1. (La cena era ormai pronta) *Stavo per mettermi a tavola* quando ha telefonato Arturo.
 2. (Avevo cominciato a cenare) *Stavo cenando* quando ha telefonato Arturo.
 3. (Avevi intenzione di telefonare) quando è arrivata Luisa.
 4. (Eri già al telefono) quando è arrivata Luisa.
 5. (Eravamo fuori dalla porta) quando la mamma ci ha chiamato.
 6. (Eravamo pronti per uscire) quando la mamma ci ha chiamato.
- [...]

Dal punto di vista del *format*, questo esercizio costituisce un completamento di spazi, al pari dell'esempio 3. Le operazioni cognitive che deve svolgere l'apprendente per portare a termine il compito sono, tuttavia, fondamentalmente diverse: mentre nell'esempio 3 i verbi sono già forniti tra parentesi e si richiede solo un'applicazione delle regole morfologiche della PP, in questo esercizio si propongono coppie di frasi che possono essere completate con una delle due perifrasi oggetto di attenzione e si fornisce un contesto disambiguante che aiuta l'apprendente a scegliere la costruzione appropriata per esprimere linguisticamente l'intenzione comunicativa indicata tra parentesi. Per operare la scelta linguistica adeguata è necessario considerare da un lato il contesto offerto e dall'altro il significato grammaticale delle due perifrasi. Questo tipo di esercizio presenta pertanto alcune caratteristiche che lo accomunano alle attività basate su *output* strutturato.

In un caso, infine, viene proposto un esercizio che stimola una riflessione sulle categorie concettuali di "stato" e "azione", che sono alla base della possibilità o meno di utilizzare la PP.

Esempio 7 [Petri, Laneri e Bernardoni (2015: 204)]

Completa con STARE + gerundio per i verbi che significano “azione o attività” e con il verbo senza perifrasi per i verbi che significano “stato”.

- | | |
|-------------------------------|--|
| entrare√
sembrare | 1. Guarda, il mio ragazzo è quello che <i>sta entrando</i> adesso. Ti bello? |
| fare (voi)
essere (noi) | 2. molto rumore.
..... stanchi, vogliamo riposare. |
| vedere (io)
essere | 3. Ti chiamo fra poco: la fine di un film. molto interessante. |
| vedere√
essere | 4. ● E vedevi qualcosa?
■ Quasi niente, a quell'ora molto buio. |
| tagliare
essere
portare | 5. ● Guarda questa foto! Che ricordi! Qui Renzo la torta. molto belli il giorno del matrimonio.
■ Però lui i capelli molto lunghi, no? |
| | [...] |

Anche l'esempio 7 sfrutta il consueto *format* del completamento di spazi, proponendo alcuni brevi dialoghi da completare scegliendo tra una rosa ristretta di verbi all'infinito, alcuni dei quali sono stativi (*essere, sembrare*), mentre altri sono non stativi (*entrare, fare, vedere*); vi è inoltre un caso in cui il verbo può ricevere o meno un'interpretazione stativa (*portare*). Dal punto di vista cognitivo, per svolgere l'esercizio l'apprendente deve focalizzare l'attenzione sul contesto frasale, selezionare il verbo adeguato, determinare se indica uno “stato” o una “azione”, e scegliere di conseguenza se utilizzare o meno la PP. Si può notare, dunque, che le operazioni cognitive coinvolte in questo tipo di esercizio sono superiori a quelle richieste per l'esempio 3, che pure sfrutta lo stesso tipo di *format*; analogamente all'esempio 6, infatti, anche in questo caso si stimola l'apprendente a lavorare non solo sul polo strutturale ma anche su quello semantico della costruzione-target.

5. PROGETTARE TECNICHE DIDATTICHE PER IL “FOCUS SULLA COSTRUZIONE” NELLE GRAMMATICHE PEDAGOGICHE

L'analisi delle tecniche utilizzate per esercitare la PP nelle grammatiche prese in esame ha evidenziato non solo che lo spazio operativo dedicato a questa costruzione linguistica è piuttosto limitato, ma anche che la maggior parte degli esercizi proposti, salvo rare eccezioni, verte principalmente sul riutilizzo meccanico della forma che non lascia spazio ad un'elaborazione profonda della costruzione.

Dal punto di vista edulinguistico, per comprendere appieno la natura dei limiti di questi esercizi ed elaborare soluzioni glottodidattiche alternative è imprescindibile adottare una prospettiva teorica su cosa s'intenda per "grammatica". In questo studio abbiamo scelto di adottare la prospettiva della Linguistica Cognitiva, secondo cui la grammatica è un repertorio di costruzioni linguistiche intese come appaiamenti inscindibili di forma e significato (Fillmore, 1988); nel linguaggio utilizzato nell'ambito della Grammatica Cognitiva le costruzioni linguistiche sono denominate "unità simboliche" costituite da un polo strutturale ed uno semantico (Langacker, 1987). Come abbiamo avuto modo di sottolineare (cfr. paragrafo 2) la visione del linguaggio proposta dalla Linguistica Cognitiva ben si coniuga con la prospettiva della PI sull'apprendimento linguistico, perché entrambi gli orientamenti teorici cercano di superare l'idea di grammatica intesa come "regole" prive di significato concettuale, da acquisire mediante la memorizzazione e l'esercizio meccanico.

Sulla scorta di queste considerazioni, nella prospettiva della Linguistica Cognitiva e della PI, gli esercizi proposti nelle grammatiche prese in esame presentano tre limiti generali:

- a) nella maggior parte dei casi, richiedono sin da subito una produzione della costruzione-target, dando per assodata l'avvenuta comprensione del suo significato concettuale (che peraltro nelle grammatiche d'italiano per stranieri prese in esame viene ridotto ad un elenco di usi);
- b) attraverso il riutilizzo meccanico, rafforzano l'apprendimento del polo strutturale della costruzione-target, tralasciando il lavoro sul suo significato e i suoi contesti d'uso;
- c) ad eccezione degli ultimi due esempi discussi, negli altri casi, anche quando la riflessione richiesta include il livello semantico e non solo morfosintattico, il *focus* effettivo riguarda quasi sempre il significato lessicale (ossia la scelta del verbo appropriato per completare la frase) e non il significato grammaticale della PP in sé (ossia la riflessione sull'adeguatezza o meno della costruzione rispetto al contesto pragmatico presentato nell'esercizio).

Un intervento didattico efficace sulla PP dovrebbe includere tutte e tre le fasi della PI che abbiamo descritto nel paragrafo 2. Le prime due (presentazione della costruzione e focalizzazione sulle strategie utilizzate dall'apprendente) sono legate alla spiegazione della costruzione. Abbiamo visto nel paragrafo 3 che il tipo di spiegazione offerta nelle grammatiche prese in esame si allontana dai principi della PI; su questo aspetto abbiamo avanzato altrove (Daloiso, 2018) una proposta di spiegazione didattica ispirata alla Linguistica Cognitiva che mira a presentare gradualmente il significato, le forme, gli usi e le restrizioni della PP tenendo conto anche delle strategie di evitamento, sovrageralizzazione e analogia che gli apprendenti di italiano L2 tendono ad attivare. In questa sede concentriamo invece l'attenzione sulla terza fase della PI, ossia la progettazione di tecniche didattiche che aiutino l'apprendente a comprendere, elaborare e riutilizzare la costruzione-target.

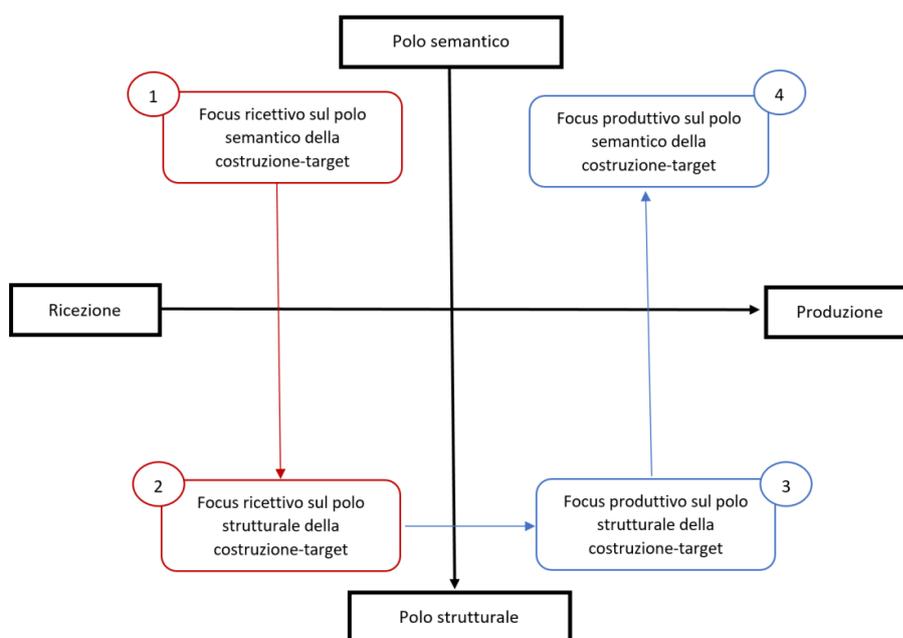
Se assumiamo che le costruzioni linguistiche siano appaiamenti inscindibili di forma e significato, sul piano edulinguistico c'è da chiedersi se sia possibile apprendere una costruzione focalizzandosi simultaneamente su entrambi i poli della costruzione. All'atto pratico, infatti, i percorsi di apprendimento linguistico in contesto guidato dovrebbero

ispirarsi al principio della gradualità, ormai ampiamente citato nella manualistica glottodidattica (cfr. tra gli altri, Chini e Bosisio, 2014; Balboni, 2015), per tenere conto dei ritmi di apprendimento degli studenti.

Tenendo presenti questi aspetti, proponiamo di organizzare le tecniche didattiche per il lavoro su una costruzione-target, ossia la fase 3 della PI, secondo una sequenza che segue lo schema riportato nella Figura 1. La proposta si basa su una duplice declinazione del principio della gradualità: (1) la ricezione precede la produzione, e dunque sono necessarie attività di *input* strutturato prima di passare a richiedere *output*; (2) il *focus* sul significato è prioritario rispetto al lavoro sulla forma della costruzione e costituisce, nella nostra proposta, il punto di partenza (in ricezione) e il punto di arrivo (in produzione) – avremo modo di approfondire più avanti in questa sezione le ragioni alla base di questa scelta.

Dal punto di vista teorico, come si evince dallo schema, quello che è stato tradizionalmente definito *Focus sulla Forma* (cfr. paragrafo 2) costituisce piuttosto una focalizzazione guidata sui due poli, strutturale e semantico, delle costruzioni-target. In questo senso, l'espressione *Focus sulla Forma* non è delle più adeguate perché sembra sottolineare il lavoro sul polo strutturale; in questa sede, proponiamo di utilizzare l'espressione *Focus sulla Costruzione*, che ci sembra più adeguata sul piano teorico, dato che la sequenza di apprendimento è basata sulla nozione di “costruzione” come appaiamento di forma e significato. È interessante notare che nell'ambito della Linguistica Cognitiva il concetto di “costruzione” non è limitato a quanto tradizionalmente viene concepito come “grammatica”, ma si applica anche a ciò che in genere identifichiamo come lessico (cfr. Langacker, 1987). In questo senso, sul piano edulinguistico, il percorso di *Focus sulla Costruzione* qui proposto e discusso nell'ambito della grammatica può essere applicato in linea di principio anche alla costruzione di percorsi di apprendimento del lessico.

Figura 1. Il *Focus sulla Costruzione*: una proposta di sequenza di apprendimento



Di seguito prenderemo in esame le singole tappe della sequenza di apprendimento, da un lato argomentando le motivazioni teoriche alla base del percorso proposto e dall'altro discutendo alcune esemplificazioni operative riguardanti la PP, che mirano ad integrare i tipi di esercizi solitamente contenuti nelle grammatiche d'italiano per stranieri con i principi della PI. Lo schema suggerisce che sul piano quantitativo per costruire un'esercitazione minima su una costruzione linguistica sono necessarie perlomeno 4 attività, ma il numero effettivo potrebbe essere anche superiore sulla base della complessità della costruzione; quest'osservazione corrobora l'ipotesi che il numero di esercizi medio dedicati alla PP nelle grammatiche prese in esame sia insufficiente anche solo sul piano quantitativo (cfr. paragrafo 4).

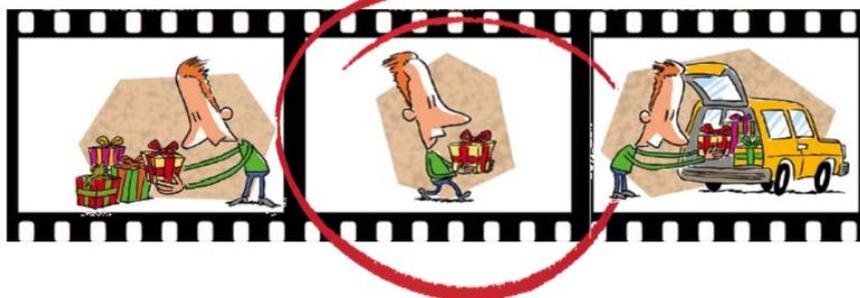
La prima fase del percorso focalizza l'attenzione sul polo semantico della costruzione-target, in modo da assicurarsi che l'apprendente ne abbia compreso il significato concettuale. A differenza di quanto offrono tipicamente le grammatiche analizzate, in questa tappa non si richiede la produzione della costruzione-target, la qual cosa attiverebbe operazioni cognitive fuorvianti; si propongono piuttosto sequenze di esercizi basati su un *input* strutturato in un contesto linguistico limitato, allo scopo di orientare l'attenzione dell'apprendente sul significato della costruzione in un preciso contesto.

Per esemplificare le attività che possono essere proposte in questa fase, riprendiamo la discussione sulla PP. Nel nostro studio precedente (Daloiso, 2018), ispirandoci ai principi della Grammatica Cognitiva, abbiamo proposto di presentare il significato centrale della PP in italiano utilizzando l'espedito metaforico della pellicola cinematografica, che si compone di singoli fotogrammi, ciascuno dei quali inquadra un istante dell'azione in corso; il parlante italiano, dunque, quando sceglie la PP "immortala" un singolo istante dell'evento in corso, mentre quando utilizza un tempo semplice è meno interessato ai singoli frammenti dell'azione, e tende a visualizzare l'evento nella sua globalità, includendo tendenzialmente tutti i fotogrammi della pellicola. Questo stesso espediente metaforico potrebbe essere sfruttato per un esercizio introduttivo con *focus* ricettivo sul significato della PP: si potrebbe fornire all'apprendente un elenco di frasi contenenti la PP o un tempo semplice; ciascuna frase è accompagnata da un insieme di fotogrammi che rappresentano i singoli momenti dell'azione; a seconda dell'intenzione comunicativa veicolata dalla costruzione presente nella frase (PP o tempo semplice), l'apprendente dovrà decidere se cerchiare un solo fotogramma della pellicola oppure l'intera sequenza. Di seguito proponiamo una rappresentazione visiva dell'esercizio⁷.

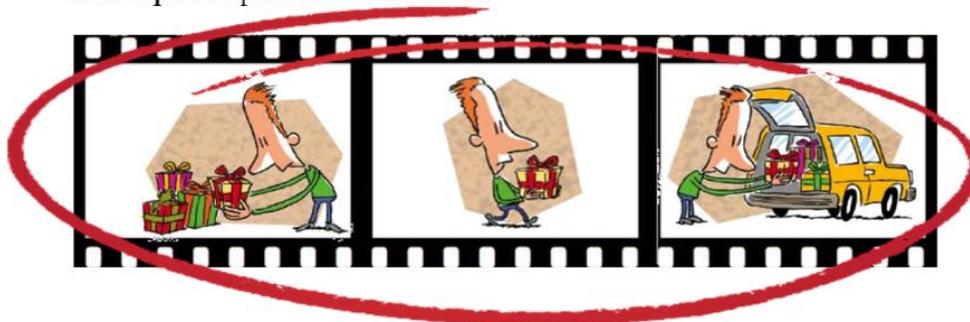
⁷ Le immagini che descrivono i tre passaggi dell'azione sono tratte da Alonso Raya *et al.*, 2005: 198. La pellicola cinematografica e il cerchio rosso sono stati prodotti da chi scrive con un programma per grafica.

Figura 2. *Esercizio con focus ricettivo sul polo semantico della perifrasi progressiva: esempio 1*

Marco **sta portando** i pacchetti in macchina.



Marco **porta** i pacchetti in macchina.

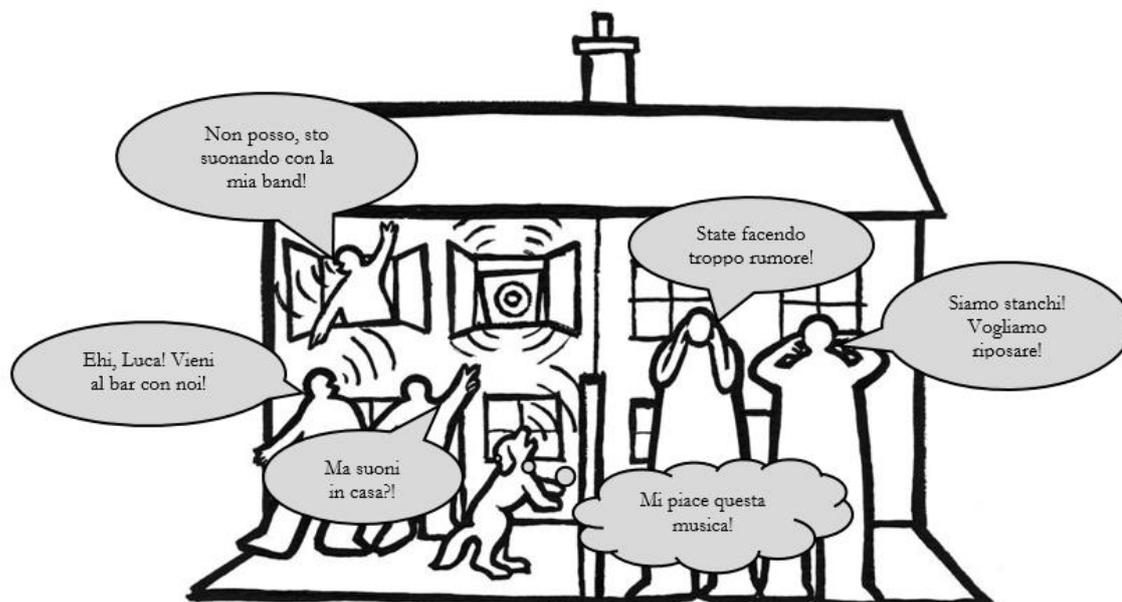


Dal punto di vista linguistico, abbiamo notato che la maggior parte delle grammatiche d'italiano per stranieri tende a presentare la PP in opposizione ad altre perifrasi (es. quella imminente) e a veicolare il messaggio per cui la PP è semplicemente un'alternativa all'uso dei tempi imperfettivi. Con questo esercizio si cerca di focalizzare, invece, l'attenzione dell'apprendente sul significato precipuo della PP, che sul piano pragmatico viene preferita dal parlante quando vuole sottolineare l'istante di focalizzazione di una data azione.

L'attività successiva che proponiamo mira a far riflettere su un altro aspetto cruciale legato al significato della PP, ossia la distinzione tra 'stato' e 'azione'. In questo caso si offre una scena che funge da contesto (un condominio rumoroso⁸) e una serie di battute pronunciate dai personaggi. All'apprendente si chiede di rintracciare tutti i verbi nelle vignette e riflettere sul perché solo in alcuni casi viene utilizzata la PP.

⁸ L'immagine del condominio è tratta da: <https://www.goldbergdevilliers.co.za/closing-down-the-guesthouse-next-door-notes-for-owners-and-neighbours/>.

Figura 3. *Esercizio con focus ricettivo sul polo semantico della perifrasi progressiva: esempio 2*



I verbi selezionati per costruire le battute dei personaggi consentono di operare riflessioni a più livelli, a seconda delle competenze linguistiche degli apprendenti. Il livello più basilare riguarda la distinzione tra verbi stativi (es. *essere* e *piacere*) e non stativi (es. *suonare* e *fare*). Alcune battute consentono di avviare anche riflessioni più raffinate: ad esempio, è presente un imperativo, che non è compatibile con la PP in quanto indica un'azione che non si è ancora svolta; la battuta «*Ma suoni in casa?!*», inoltre può avviare una discussione sulle ragioni alla base dell'uso del tempo presente – la frase può ricevere infatti un'interpretazione abituale («*Ma sei abituato a suonare in casa?!*») o anche imperfettiva («*Ma stai suonando in casa?!*»); in questo secondo caso, il parlante non ha scelto la PP perché non vuole focalizzare l'attenzione sul momento dell'azione, quanto piuttosto sul luogo, che reputa inappropriato.

Nella seconda e nella terza fase, la sequenza di apprendimento prosegue spostando l'attenzione dell'apprendente verso il polo strutturale della costruzione. Nel campione di grammatiche analizzate in questo contributo, la maggior parte degli esercizi è riconducibile alla terza fase, in quanto si richiede un riutilizzo guidato della PP con un'attenzione esclusiva agli aspetti morfologici e sintattici che la caratterizzano. Quasi assenti, invece, sono gli esercizi che stimolano la riflessione sugli elementi che compongono la costruzione, prima ancora di produrla. In questo senso, per la seconda fase della sequenza potrebbero essere introdotte attività che aiutano l'apprendente a notare alcuni aspetti formali della costruzione. Rispetto ad un esercizio come l'esempio 2, che si risolve nel sottolineare le forme della PP, sarebbero più opportuni esercizi che stimolassero una reale analisi dei due elementi (ausiliare e gerundio) che compongono la costruzione.

Per quanto concerne il gerundio, si può introdurre un'osservazione della forma in contesto, utilizzando tecniche di riflessione induttiva già ampiamente discusse in ambito edulinguistico (cfr. Balboni, 2015). Ad esempio, si può proporre un testo contenente svariati esempi di PP e chiedere all'apprendente di completare uno schema aperto per ricostruire le regole morfologiche del gerundio. Poiché nelle sezioni teoriche delle grammatiche tali schemi vengono di norma riportati già completi, in alternativa si può chiedere di leggere il testo, osservare le forme del gerundio e decidere se sono conformi o meno alla regola espressa nello schema. Sebbene possa sembrare un passaggio superfluo, in questo modo l'apprendente focalizza l'attenzione sugli aspetti formali del gerundio e stabilisce se la regola enunciata è generalizzabile, avvalendosi degli esempi dell'esercizio.

Per quanto riguarda l'ausiliare *stare*, in questa fase si potrebbero proporre esercizi di analisi della referenza endoforica, di cui proponiamo di seguito un esempio elaborato da chi scrive. L'esercizio offre un *input* strutturato a contesto ridotto, che stimola l'apprendente a focalizzare l'attenzione in modo specifico sulla coniugazione del verbo *stare* allo scopo di determinare l'agente dell'azione. Per stimolare ulteriormente la riflessione sul valore della morfologia verbale in italiano, nel dialogo l'agente è spesso sottinteso e talvolta deducibile attraverso un'analisi pragmatica degli enunciati (es. *stiamo organizzando*).

Leggi il dialogo. Chi compie l'azione dei verbi in grassetto? Da cosa lo capisci?

- Pronto?
- Ciao, Sara! Che fai di bello?
- **Sto studiando** per l'esame d'inglese, ma non riesco a concentrarmi... il mio vicino di casa **sta suonando** con la sua band! **Stanno facendo** un casino assurdo!
- Senti, lascia perdere lo studio! **Stiamo organizzando** una cena per stasera con le amiche della palestra. Ti va di venire?
[...]

Nella terza fase, la sequenza di apprendimento prosegue mantenendo l'attenzione dell'apprendente sul polo strutturale della costruzione, ma introducendone ora la produzione. È in questo punto del percorso che possiamo collocare la quasi totalità degli esercizi analizzati nel campione di grammatiche prese in esame. Considerata l'ampia scelta di esercizi di questo tipo già presenti nella manualistica d'italiano per stranieri, non proporremo ulteriori esempi in questo contributo. Ci preme piuttosto evidenziare il ruolo che svolge questa fase nell'ambito del *Focus* sulla Costruzione.

Come si può notare dalla Figura 1, l'obiettivo finale della sequenza consiste nel condurre l'apprendente a produrre la costruzione-target nelle sue componenti strutturale e semantica. Le fasi produttive del percorso non possono che seguire l'ordine proposto, che procede dal polo strutturale a quello semantico, in quanto nella pratica glottodidattica non è possibile richiedere la produzione di una costruzione focalizzando l'attenzione sul significato indipendentemente dalla forma. Certamente il parlante nativo dà forma alle proprie intenzioni comunicative scegliendo la costruzione ritenuta più adeguata, recuperandone poi la forma in modo perlopiù automatico. L'apprendente di L2, però, ha bisogno di automatizzare il polo strutturale della costruzione-target per

poter poi produrla in modo autonomo in una varietà di contesti d'uso. Le fasi produttive del *Focus* sulla Costruzione procedono dal polo strutturale a quello semantico perché si assume che una volta automatizzato il polo strutturale della costruzione l'apprendente di L2 possa liberare spazio nella *Working Memory* per svolgere operazioni cognitive di ordine superiore. In questo modo egli potrà riflettere sul contesto pragmatico offerto nell'esercizio e scegliere se utilizzare o meno la costruzione-target; all'atto di produrre la costruzione, l'apprendente non si troverà di fronte ad un doppio compito, perché avendo già automatizzato gli aspetti formali della costruzione potrà dedicare la maggior parte delle risorse cognitive all'uso pragmaticamente adeguato della costruzione-target (o, in alternativa, di altre costruzioni già acquisite) a seconda delle proprie intenzioni comunicative.

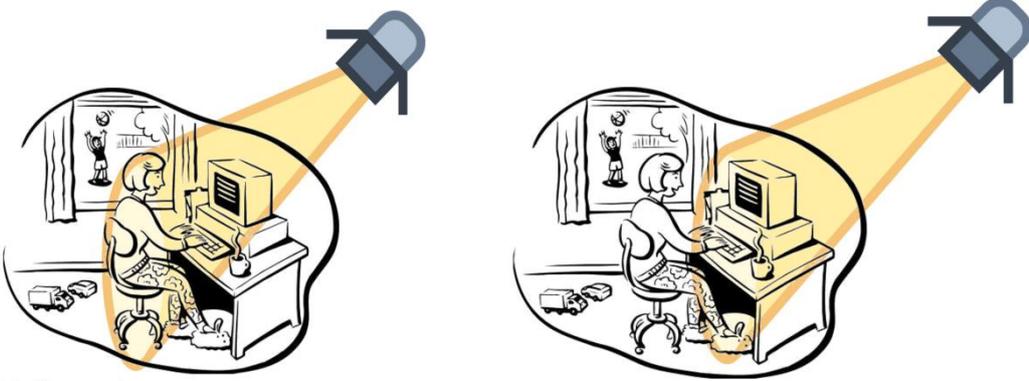
Nella quarta fase, infine, si orienta il lavoro verso attività di *output* strutturato che stimolano la scelta consapevole d'uso (o meno) della costruzione all'interno di un preciso contesto comunicativo. Possono essere proposti in questo momento esercizi come gli esempi 6 e 7, che abbiamo discusso nel paragrafo precedente.

Nella prospettiva della PI, tuttavia, sarebbe opportuno che questa fase contemplasse anche esercizi costruiti in modo mirato per aiutare l'apprendente ad inibire l'attivazione di strategie inappropriate, spesso determinate da meccanismi di *transfer* dalla L1 alla L2. Nel caso specifico della PP, uno dei problemi principali riguarda le sue restrizioni d'uso, in relazione soprattutto ai tempi composti e alla costruzione passiva, che contraddistinguono la PP in italiano rispetto a costruzioni analoghe in altre lingue molto diffuse, come l'inglese e lo spagnolo. Gli apprendenti di L2 con una conoscenza pregressa di queste lingue tendono ad applicare meccanismi di analogia, estendendo all'italiano gli usi delle forme progressive in altre lingue conosciute. Pur consapevoli che la varietà di retroterra linguistici degli apprendenti di italiano L2 impedisce in molti contesti didattici il confronto sistematico tra L1 e L2, nell'ottica della PI in questa fase finale si dovrebbe valutare l'opportunità di tenere presente perlomeno il confronto tra l'italiano e l'inglese, che per molti studenti di italiano nel mondo costituisce la prima lingua straniera studiata, la cui conoscenza può interferire sulle lingue apprese successivamente.

Sulla scorta di queste considerazioni, proponiamo un esempio di esercizio con *focus* produttivo che stimola la riflessione sull'incompatibilità della PP con la costruzione passiva. Assumendo che durante la spiegazione della PP si sia già provveduto a discutere le restrizioni d'uso della PP e le altre possibilità espressive dei parlanti, come ad esempio le dislocazioni a sinistra (es. *La relazione finale la sta scrivendo Marta*, nell'esercizio proposto sotto), si potrebbero fornire coppie di immagini che rappresentano scene analoghe illuminate da un riflettore; l'apprendente deve completare i dialoghi utilizzando la costruzione che meglio focalizza l'elemento scenico illuminato dal riflettore⁹.

⁹ Le immagini utilizzate per costruire l'esempio sono tratte dai seguenti siti web:
<https://s3.amazonaws.com/thumbnails.illustrationsource.com/huge.22.114133.JPG>.
<https://imgkid.com/spotlight-icon.shtml>.

Figura 4. Esercizio con focus produttivo sul polo semantico della perifrasi progressiva



- Ma dov'è la mamma?
- E' nello studio, _____ una relazione per il suo capoufficio.
- Capo, c'è altro da fare per questo progetto?
- No, siamo a posto. La relazione finale _____.

Questi primi esempi contengono un *prompt* (un sintagma nella battuta da completare) che suggerisce quale costruzione utilizzare; negli esempi successivi si dovrebbe lasciare maggiore libertà all'apprendente di selezionare la costruzione che ritiene più adeguata rispetto alle intenzioni comunicative del parlante, motivando la sua scelta.

6. CONCLUSIONI

In questo contributo abbiamo evidenziato il potenziale apporto della *Processing Instruction* alla costruzione di tecniche didattiche per la riflessione metalinguistica. L'analisi condotta su un campione di grammatiche d'italiano per stranieri ha infatti rivelato che gli apparati esercitativi tendono ad offrire principalmente esercizi che richiedono un *output* orientato più alla riproduzione della forma della costruzione che alla focalizzazione sul suo significato concettuale. Possiamo ipotizzare che questa tendenza, che al momento dobbiamo limitare all'argomento specifico della perifrasi progressiva preso in esame in questo studio, sia in realtà rivelatrice dell'intera impostazione degli apparati esercitativi contenuti in molte grammatiche pedagogiche. Alla luce dei risultati dell'indagine, abbiamo avanzato una proposta teorica di sequenza di apprendimento basata sul concetto di *Focus sulla Costruzione* e sui principi della *Processing Instruction*, allo scopo di guidare la progettazione consapevole di esercizi finalizzati all'interiorizzazione di una costruzione-target già presentata nella sezione teorica della grammatica. La discussione è stata accompagnata da esemplificazioni volte ad evidenziare come la sequenza di apprendimento possa essere operazionalizzata sul piano glottodidattico. In conclusione, riteniamo che gli argomenti sviluppati in questo contributo possano aprire a nuove prospettive di sviluppo e a nuove ipotesi di ricerca nell'ambito della didattica della grammatica, da corroborare con dati empirici raccolti in diversi contesti di apprendimento guidato della L2.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, Torino.
- Chini M., Bosisio C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, 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.
- 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.
- 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/
- Ciliberti A. (2013), "La nozione di grammatica e l'insegnamento di L2", in *Italiano LinguaDue*, 5, 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.
- Daloiso M. (2018), "La spiegazione della perifrasi progressiva nelle grammatiche d'italiano per stranieri: analisi di alcuni testi e proposte glottodidattiche ispirate alla Linguistica Cognitiva", in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 1-24:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10384/9742>.
- 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) (2016), *Applied Construction Grammar*, De Gruyter, Berlin/New York.
- De Mauro T. (2016), *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*:
<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>
- Durante M. (1981), *Dal latino all'italiano moderno. Saggio di storia linguistica e culturale*, Zanichelli, Bologna.
- Ellis R. (2002), "Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of research", in *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 223-236.
- Fillmore C. J. (1988), "The mechanisms of «construction grammar»", in *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 14, pp. 35-55:
<http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/mechanismsconstruction88.pdf>.
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford University Press, Stanford.
- Lee J., VanPatten B. (2003), *Making Communicative Language Happen*, McGraw Hill, New York.

- 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.
- Niemeier S. (2017), *Task-Based Grammar Teaching of English. Where Cognitive Grammar and Task-Based Language Teaching Meet*, Narr, Tubinga.
- Palermo M. (2015), "Riflessione grammaticale e apprendimento", in Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma, pp. 155-183.
- Porcelli G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Rastelli S. (2013), *Il processing nella seconda lingua. Teorie, dati sperimentali, didattica*, Carocci, Roma.
- Schmidt R. W. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11(2), pp. 129-158:
<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>.
- Spolsky B. (1978), *Educational Linguistics: An Introduction*, Newbury House, Rowley.
- VanPatten B. (1993), "Grammar teaching for the acquisition-rich classroom", in *Foreign Language Annals*, 26, pp. 435-450.
- VanPatten B., Cadierno T. (1993), "Explicit instruction and input processing", in *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), pp. 225-243.
- VanPatten B., Sanz C. (1995), "From input to output: Processing instruction and communicative tasks", in *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*, pp. 169-185.
- VanPatten B. (1996), *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*, Ablex Publishing Corporation.

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.

LA MORFOLOGIA NOMINALE, PRONOMINALE E VERBALE NELLE PRIME FASI DELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2: DUE CASI DI BAMBINI DI SCUOLA PRIMARIA

*Eleonora Zucchini*¹

1. INTRODUZIONE

Questo contributo illustra il processo di acquisizione della morfologia nominale, pronominale e verbale italiana da parte di due bambini non italofofoni neoinseriti in classi di scuola primaria. I risultati qui presentati sono parte di una ricerca di tipo longitudinale: lo studio si è svolto, con l'obiettivo di osservare un percorso evolutivo in un arco di tempo della durata di circa quattro mesi, durante l'anno scolastico 2017/18, all'interno di due scuole primarie di Trieste, la scuola *Gianni Rodari* dell'Istituto Comprensivo *Valmaura* e la scuola *Duca d'Aosta*, dell'I.C. *Bergamas*. I due casi scelti come oggetto dello studio sono un bambino colombiano di sei anni di lingua spagnola, che chiameremo C., e una bambina rom di lingua serba, di nove anni, che chiameremo G. È stato possibile studiare i progressi compiuti nell'apprendimento della nuova lingua grazie all'analisi di un *corpus* di produzioni orali raccolto durante le ore di scuola.

L'articolo si sviluppa come segue: i paragrafi 2. e 3. forniscono un breve *excursus* del *background* teorico su cui si fonda la ricerca a partire dalle conoscenze disponibili sull'acquisizione della morfologia nominale, pronominale e verbale da parte di apprendenti di italiano come lingua straniera (L2), con particolare riferimento al *Competition model* (Chini, 1995: 119). Il paragrafo 4 tratta brevemente dell'accoglienza degli alunni stranieri nelle classi italiane. I paragrafi 5 e 6 descrivono i soggetti coinvolti nella ricerca e le modalità di reperimento dei materiali, mentre al paragrafo 7 e 8 vengono illustrati i dati relativi all'apprendimento della morfologia nominale, pronominale e verbale. Il paragrafo 9 viene dedicato alle conclusioni dello studio.

2. L'ACQUISIZIONE DELLA MORFOLOGIA NOMINALE E PRONOMINALE DA PARTE DI APPRENDENTI DI ITALIANO L2

L'acquisizione del genere in italiano da parte dei parlanti madrelingua (italiano L1) non sembra causare particolari problemi: secondo gli studi, i bambini italiani producono già accordi di genere e numero entro i 2 anni di età e tra i 3 e i 4 anni scompare ogni difficoltà anche nell'accordo tra nomi e articoli (Chini, 1995: 148). Il genere, quindi, risulta una categoria precocemente e profondamente radicata nella grammatica e nel lessico dei parlanti nativi, che si basano solo in parte su criteri semantici per assegnare il

¹ Università degli Studi di Trieste.

genere corretto ai sostantivi e accordarli con le altre parti del discorso (ivi: 151). A prima vista, i sostantivi che non hanno un genere naturale (ad esempio, il sostantivo *sedia* o il sostantivo *tavolo*) non sembrano seguire un criterio preciso nell'assegnazione del maschile o del femminile. In realtà, non è affatto così: i parlanti nativi sembrano non avere dubbi riguardo il genere dei sostantivi dato che difficilmente commettono errori e mostrano una certa omogeneità di comportamento nell'assegnazione di genere a neologismi o parole inventate (ivi: 35).

Al contrario, l'acquisizione del genere in italiano come lingua seconda causa difficoltà maggiori, che possono essere spiegate in diversi modi: innanzitutto le desinenze di genere sono morfemi atoni, non univoci, portatori sia di genere che di numero; questi morfemi non seguono uno schema unico e non si ripetono con frequenza nell'*input* dei parlanti nativi (Chini, Ferraris, 2003: 67). In seconda battuta, l'acquisizione dell'accordo di genere è sempre graduale e si articola in tre tappe: 1) fase fonologica o fase pragmatica, in cui non si ha nessuna regola di accordo e la morfologia segue regole pragmatico-comunicative, perché l'attenzione dell'apprendente è concentrata sull'apprendimento del lessico (ad esempio troviamo *corpa, uoma, paesa*); 2) fase protomorfologica, in cui l'assegnazione delle desinenze non è più così casuale: si assegna la desinenza *-o* al maschile singolare e la desinenza *-a* al femminile singolare; 3) fase morfologica, in cui le marche corrette di genere e numero compaiono gradualmente secondo una sequenza costante (Chini, 1995: 283-284 e Chini, Ferraris, 2003: 64-66): pronomi tonici di III sing > articolo determinativo > articolo indeterminativo > aggettivo attributivo > aggettivo predicativo > participio passato (Chini, 1995: 285). L'acquisizione del pronome personale presenta meno difficoltà perché l'apprendente riesce a ricollegarlo al genere naturale, mentre per quanto riguarda le altre parti del discorso si deve affidare a criteri di altro tipo, in primo luogo fonologici, poi semantici e solo da ultimo derivazionali. Infine, a livello pragmatico/testuale, un'ulteriore difficoltà è data dalla distanza, all'interno della catena anaforica, degli elementi che si devono accordare alla testa della catena ma sono lontani all'interno della frase (Chini, Ferraris, 2003: 66). In generale, comunque, rispetto alla morfologia del genere, la flessione e l'accordo di numero paiono più precoci, cosa che sembra dimostrare gli *Universali Linguistici* 36, 37 e 43 (ivi: 67).

Gli studiosi hanno analizzato l'acquisizione di genere per la L1 secondo diversi approcci. Uno dei più recenti è definito approccio connessionista, adottato da un gruppo di psicolinguisti che ha teorizzato il cosiddetto *Competition Model* (CM), che si ispira alle capacità umane di riconoscere schemi e formulare delle regole senza che queste vengano esplicitate (Mac Whinney, Bates 1989, citato in Chini, 1995: 119). I connessionisti del CM si avvalgono dell'utilizzo di reti neurali, sistemi informatici programmati per simulare il lavoro del cervello umano. Le reti neurali non contengono regole vere e proprie ma, dopo essere state esposte a un *input* linguistico, hanno il compito di produrre forme nuove (King, Mackey, 2008: 55).

Le reti neurali utilizzano una serie di indizi formali (*cues*) presenti nell'*input* linguistico a cui sono esposte per creare delle regole che poi applicano, generalizzandole, per produrre un *output* corretto. Le proprietà principali degli indizi sono la disponibilità o frequenza (*availability*), l'affidabilità (*reliability*), la validità (*validity*) e la validità in caso di

conflitti (*conflict validity*; Chini, 1995: 119). La disponibilità dell'indizio indica il numero delle volte in cui esso è presente diviso per il numero di volte in cui avrebbe potuto essere presente, quindi «the extent to which the cue is there when you need it» (MacWhinney, Bates, 1989, cit. in Gudmunson, 2010: 82). L'affidabilità indica il numero di volte che l'indizio è presente e determina un'interpretazione corretta, diviso per la totalità delle occorrenze dell'indizio: in parole povere, quante volte una certa desinenza compare e indica una funzione precisa rispetto a quante volte troviamo quella funzione in totale. La validità è data dal prodotto della disponibilità e dell'affidabilità, mentre la validità in caso di conflitti indica il numero di volte in cui una certa desinenza si trova in conflitto con un'altra desinenza e determina un'interpretazione corretta, diviso per il numero totale dei contesti in cui tale desinenza si trova in conflitto (ivi: 82).

In base al modello del CM relativo all'acquisizione di genere dell'italiano come L2, il genere viene appreso a partire da indizi validi, dapprima a livello formale (desinenza nominale), poi a livello semantico (per esempio, rapporto genere grammaticale - genere naturale) e infine a livello derivazionale (suffissi). Gli apprendenti imparano ad assegnare il genere partendo dagli indizi più validi: si è visto, infatti, che gli errori più frequenti sono quelli in cui la situazione corretta va contro le previsioni (Chini, 1995: 295-296): quando una desinenza è associata a una funzione viene sovraestesa facilmente, portando a difficoltà; è il caso ad esempio, dei nomi maschili terminanti in *-a* (ad es. *giornalista*) e dei plurali femminili in *-i* (ad es. *volpi*; Gudmunson, 2010: 117).

Questa teoria è confermata anche da studi più recenti, che ci mostrano che l'accuratezza nell'assegnazione di genere è direttamente proporzionale alla disponibilità, alla validità e soprattutto all'affidabilità della desinenza: per esempio, la desinenza *-o* per il maschile singolare è l'indizio con l'affidabilità più alta: quando la desinenza corretta è il maschile singolare-*o*, ci sono più probabilità che l'accordo sia corretto. La desinenza *-e* del femminile plurale, invece, è l'indizio con l'affidabilità più bassa (perché ci sono anche nomi femminili e maschili singolari che terminano in *-e*). Infatti, i risultati degli studi dimostrano che i problemi nell'assegnazione del genere sembrano legati in primo luogo al femminile plurale (Gudmunson, 2010: 100-101; 106; 116-117).

Per quanto riguarda l'acquisizione della morfologia nominale e pronominale da parte di bambini, gli studi sono meno numerosi e dettagliati: vediamo che, nei casi esaminati, le varietà prebasiche non presentano morfologia grammaticale, che comincia a comparire dopo tre o quattro mesi di esposizione alla nuova lingua (Favaro, 2002: 104 e Pallotti, 1994: 280).

3. L'ACQUISIZIONE DELLA MORFOLOGIA VERBALE

Per quanto riguarda l'acquisizione della morfologia verbale della lingua italiana, la letteratura disponibile ci dice che negli adulti l'espressione della temporalità si avvale, nelle fasi prebasiche, di strumenti lessicali. La prima strategia consiste nel mantenere il contesto temporale instaurato con l'interlocutore, rendendo così l'interazione totalmente dipendente dal contesto. In secondo luogo, l'apprendente ricorre a parole come avverbi di tempo (*prima; dopo*), toponimi (il nome del paese di origine per esprimere il passato, *Italia* per esprimere il presente), avverbi di luogo (*qui; lì*) e altri elementi per esprimere le

relazioni temporali tra gli enunciati e supplire alla mancanza di morfologia verbale (Banfi, Bernini, 2003: 84-87).

Le prime forme verbali che compaiono nelle varietà di apprendimento si possono definire forme base: la forma base la scelta dagli apprendenti è solitamente il presente indicativo della II o III persona, anche se ci sono casi in cui è l'infinito presente (ivi: 101). Quando comincia a svilupparsi una vera e propria morfologia verbale, l'aspetto, il tempo e il modo delle forme verbali vengono acquisiti in quest'ordine. Inizialmente gli apprendenti utilizzano il participio passato (o passato prossimo con l'omissione della copula) per esprimere eventi caratterizzati dall'aspetto perfettivo, a prescindere dal fatto che l'evento sia accaduto nel passato o accadrà nel futuro (ivi: 97). Gli studi sull'apprendimento dell'italiano L2 da parte di bambini non ottengono risultati molto diversi: vediamo che le prime forme a comparire sono il presente, il participio passato e l'imperativo (Favaro, 2002: 104).

La prima forma di espressione della temporalità è rinvenibile nell'imperfetto indicativo, in particolare del verbo *essere*, tramite cui vediamo veicolato anche l'aspetto imperfettivo dell'azione espressa dal verbo (Banfi, Bernini, 2003: 95). Le forme future compaiono solo successivamente (ivi: 98). In conclusione, la sequenza di apprendimento della morfologia verbale in italiano L2 sembra essere la seguente: presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro, con la comparsa successiva del condizionale e del congiuntivo (ivi: 90).

4. I BAMBINI STRANIERI E L'INSERIMENTO NELLE SCUOLE

Negli ultimi decenni, il numero dei bambini stranieri nelle classi italiane è aumentato in modo esponenziale e, per questo motivo, la scuola italiana si è impegnata a dare una risposta alle nuove esigenze che sono emerse. In Italia l'accoglienza dei bambini stranieri nelle scuole si ispira al principio dell'integrazione, con un approccio che si può definire integrativo e interculturale perché è attento alla cultura e alla lingua d'origine (Favaro, 2002: 40). La normativa italiana prevede l'inserimento nella classe corrispondente all'età anagrafica ed eventualmente la retrocessione o l'avanzamento di un anno al massimo in relazione al percorso scolastico portato a termine nel paese di provenienza e alle abilità e competenze raggiunte; i programmi scolastici vengono eventualmente adattati in caso di necessità particolari e vengono organizzati specifici interventi volti all'insegnamento della lingua italiana (ivi: 52-53). A partire dagli anni 2000 sono nate iniziative di formazione per gli insegnanti e sono stati avviati progetti regionali di ricerca sull'insegnamento dell'italiano come L2 (Balboni, D'annunzio: 2010: 30; Cerini, 2010: 27-29; Toni, 2010b: 11-19). Tuttavia, non sempre le pratiche e le decisioni si conformano a tali principi: le attività di sostegno non sempre vengono organizzate oppure sono saltuarie (ivi: 56).

5. I DUE CASI DI STUDIO

Questa ricerca ha come soggetti due bambini di scuola primaria, che chiameremo C. e G., che sono stati inseriti in classi italiane senza conoscenza previa della lingua italiana.

C. è un bambino colombiano di sei anni che è stato inserito nella classe I^G della scuola *Gianni Rodari* di Trieste. L'atteggiamento di C. nei confronti della nuova lingua è positivo, nel momento del mio ingresso nella scuola: già i primi giorni dice qualche parola e sembra capire alcune frasi semplici che gli vengono rivolte personalmente dalla maestra e da me. C. non è timido e non perde occasione di richiamare l'attenzione mia, della maestra e dei compagni. Al momento di eseguire una consegna della maestra, C. non rimane quasi mai indietro, ascoltando e capendo le sue parole, chiedendo chiarimenti o guardando il quaderno del compagno di banco.

Grazie al fatto di essere stato inserito all'inizio del ciclo della scuola primaria in una classe appena formata e costituita da bambini suoi coetanei, al mio arrivo C. è già integrato nella classe: durante le ore di lezione scambia alcune parole con il compagno di banco e gioca sempre con i compagni durante l'intervallo. Un altro elemento di vantaggio, per quanto riguarda l'integrazione nella classe, è senz'altro la vicinanza della sua L1 con l'italiano: gli scambi comunicativi tra C. e i suoi compagni di classe avvengono in spagnolo e in italiano senza che le differenze tra le due lingue abbiano un grosso impatto. Possiamo inoltre dire che l'ambiente in cui C. vive sembra favorirne l'integrazione nella nuova cultura e l'apprendimento della nuova lingua: la comunicazione tra scuola e famiglia funziona, C. si presenta quasi sempre con il materiale scolastico necessario e svolge i compiti a casa e la madre è iscritta a un corso di italiano per stranieri.

G. è una bambina di nove anni di etnia rom e di lingua serba. Viene inserita nella classe 4^A della scuola primaria *Duca d'Aosta* di Trieste all'inizio dell'anno scolastico: il criterio impiegato per scegliere la classe di inserimento è l'età della bambina: infatti G. non ha mai frequentato la scuola in maniera regolare fino al suo arrivo nella classe 4^A e non sa né leggere né scrivere nella sua L1. Il caso di G. è diametralmente opposto rispetto al caso di C.: i due bambini sono di sesso diverso e di età diverse; la distanza tipologica tra le rispettive L1 e l'italiano è, in un caso, molto ridotta e, nell'altro, piuttosto ampia; infine, G. viene inserita in una classe già formata e con quattro anni di scuola alle spalle, mentre i bambini della classe di C. hanno, come lui, appena iniziato ad andare a scuola. La bambina si presenta estremamente timida e chiusa, parla molto poco, non ha interesse nel richiamare l'attenzione delle maestre su di sé e, a causa non solo delle difficoltà linguistiche specifiche con l'italiano ma soprattutto del sostanziale analfabetismo, non è in grado di seguire il programma che segue il resto della classe. Per questo motivo, durante le ore di lezione, svolge attività diverse, paragonabili a quelle di una classe prima, e viene seguita alcune ore alla settimana dalla mediatrice o da un'insegnante che fa compresenza con la maestra di classe.

G. non si sforza molto di partecipare alle lezioni rivolte alla classe: probabilmente, le sarebbe necessario più tempo per ambientarsi nella nuova situazione e in generale G. non viene abituata a pensare che le lezioni siano anche rivolte a lei. Le insegnanti mi segnalano anche che G. riesce ad ascoltare e a concentrarsi per un lasso di tempo minore rispetto ai compagni, non è abituata a fare degli sforzi per raggiungere un obiettivo e segue con molta fatica i ragionamenti astratti, mentre si mostra interessata e partecipativa quando si tratta di attività manuali. Costato in prima persona che la bambina tende ad arrendersi molto rapidamente davanti a eventuali difficoltà e che, dopo circa un paio d'ore di attività, comincia a non collaborare, a distrarsi e a sfruttare a suo vantaggio le difficoltà linguistiche. In famiglia G. non sembra essere incoraggiata a

integrarsi e imparare la nuova lingua, elemento che può avere un impatto importante sul suo apprendimento.

Al fine di osservare l'acquisizione della lingua italiana da parte dei due casi di studio, ho partecipato alle attività svolte nelle due classi (prima e quarta) delle due scuole primarie di Trieste da ottobre a gennaio dell'anno scolastico 2017/2018. Ciò è stato possibile grazie alla disponibilità delle autorità scolastiche, che ringrazio. Sono stata presentata in entrambe le classi come tirocinante, in modo che la mia presenza non interferisse con le attività e non influenzasse il comportamento dei due soggetti. Per quanto riguarda il primo caso di studio, la mia partecipazione alle lezioni è stata piuttosto attiva: nei momenti di spiegazione frontale, è sempre la maestra a dare le spiegazioni, a scrivere alla lavagna, a guidare la lezione, mentre quando si tratta di passare alla parte pratica, mi è stato permesso di girare fra i banchi, controllare i quaderni e rispondere alle richieste di chiarimento dei bambini, come fa la maestra di classe. Questo mi permette di rivolgermi a C. per brevi interazioni e rispondere alle sue domande senza disturbare lo svolgimento della lezione, in cui comunque non c'è silenzio assoluto.

Per quanto riguarda il secondo caso di studio, ho svolto più spesso attività a tu per tu con il soggetto, perché a causa della sua situazione scolastica non le era possibile seguire il normale andamento delle lezioni ed era ben accetto qualsiasi intervento a sostegno del suo apprendimento. Le attività che ho svolto con lei erano sia relative alle materie scolastiche come italiano o matematica, che mi venivano proposte dalle insegnanti, oppure più concentrate sull'apprendimento della lingua italiana, con il supporto di libri illustrati, *flashcards* e altro.

6. METODO DI RACCOLTA DEI DATI LINGUISTICI

La ricerca ha avuto l'obiettivo di studiare come viene appresa la morfologia della lingua italiana nei due casi di studio, mentre non sono stati presi in considerazione aspetti relativi a fonologia e prosodia. Di conseguenza, nella trascrizione della produzione verbale dei due soggetti si è optato per una normalizzazione grafica (comprensiva della punteggiatura): gli enunciati sono stati riportati secondo le norme dell'italiano scritto senza particolari accorgimenti, eventualmente solo segnalando forme e costrutti incompleti. Le lettere C. e G. indicano gli interventi dei due bambini, la lettera E. gli interventi dell'autrice dello studio e la lettera M. quelli dell'insegnante di classe.

Lo strumento utilizzato per registrare il comportamento e le produzioni linguistiche dei casi di studio è stato un semplice blocco di appunti: l'utilizzo di un registratore non è stato preso in considerazione perché non sarebbe stato possibile catturare le parole dei due bambini a causa del rumore di fondo determinato principalmente dalla voce della maestra e dagli interventi degli altri bambini. È stato invece possibile utilizzarlo nelle occasioni in cui mi allontanavo dalla classe per svolgere attività a tu per tu con i soggetti; in questo caso ho successivamente trascritto le registrazioni al fine di analizzarle.

7. L'ACQUISIZIONE DELLA MORFOLOGIA NOMINALE, PRONOMINALE E VERBALE DEI DUE CASI DI STUDIO

Grazie all'analisi del *corpus* di trascrizioni delle produzioni linguistiche dei due casi di studio è stato possibile monitorare l'apprendimento delle desinenze nominali di genere e numero nel periodo considerato e individuare eventuali difficoltà.

Per quanto riguarda il caso di C., l'assegnazione e l'accordo di genere fanno la loro comparsa dopo circa due settimane di esposizione alla lingua italiana, anche se il bambino, in generale, non sembra mettere in atto strategie di tipo grammaticale o morfologico ma si limita a imparare a memoria parole ed espressioni dell'*input*. Vediamo due esempi di accordo in cui C. utilizza in maniera corretta l'articolo femminile plurale *le* (esempio 1) e accorda il participio passato del verbo *mettere* al sostantivo *matita* (esempio 2):

- 1) I bambini devono scrivere le vocali con la matita rossa.
C: "Rosso? *Le* due o también?"
- 2) Il compagno di banco punge con la punta della matita C., che si lamenta con me
C: "Maestra! Con la punta della matita *messa* acà!"

Dopo un mese e mezzo di esposizione alla lingua italiana, C. mostra di aver appreso le desinenze di genere e numero corrette e di utilizzarle senza particolari difficoltà. Vediamo infatti che accorda correttamente sostantivi sia di genere maschile che di genere femminile con numerali, aggettivi qualificativi (3), possessivi e dimostrativi (4), articoli (5) e participi passati (6). Vediamo alcuni esempi:

- 3) C. ha una carota per merenda, che però è molto fredda.
C: Io no mangio *cosa fredda*.
- 4) C. trova una gomma sul banco, che però non è sua
C: È *tua questa gomma?*
- 5) Porto C. vicino alla finestra dell'aula e gli chiedo cosa vede.
E: E fuori, cosa vedo?
C: *Li alberi, le case y le machinitas*
- 6) C: io sto *seduto!*

Lo stesso si può dire per quanto riguarda i casi in cui utilizza pronomi personali e dimostrativi in ripresa di un antecedente che può essere extralinguistico o trovarsi in una frase che gli viene rivolta.

- 7) La maestra chiede ai bimbi con che mano scrivono e mangiano
C: Io scrivo con *questa*. Io mangio con *questa*
- 8) L'ultimo della fila ha il compito di chiudere la porta.
C: Io *la* chiudo!

Nell'esempio 6, il pronome dimostrativo *questa* è accordato con il sostantivo *mano*, che presumibilmente era parte della domanda che l'insegnante ha rivolto alla classe. Nell'esempio 7, il referente del pronome personale, la parola *porta*, è ancora più implicito. Credo che gli esempi sopra riportati siano significativi in quanto gli studi precedenti ci mostrano che più l'antecedente è lontano nella frase, più è facile commettere errori di accordo (Chini, Ferraris, 2003: 66) e, di conseguenza, possiamo dedurre che sia ancora più difficile quando l'antecedente è implicito.

All'interno del *corpus* possiamo trovare sporadici errori di assegnazione di genere, con tutta probabilità dovuti all'interferenza della L1. Ecco un esempio:

- 9) C. fa il verso della scimmia
E: Che cos'è?
C: *Simio*
E: *Una?*
C: *Simia*

Vediamo, tuttavia, che nel momento in cui gli viene suggerito il genere tramite l'articolo indeterminativo *una*, C. si corregge accordando correttamente il sostantivo. C. dimostra infatti di padroneggiare lo spettro quasi completo anche degli articoli: non gestisce però l'articolo maschile plurale *i*, che talvolta sostituisce con *le*, commettendo quindi un errore di accordo di genere.

Per quanto riguarda le desinenze di numero, è più difficile trarre delle conclusioni in quanto nel *corpus* di trascrizioni la maggior parte delle forme soggette a flessione si trovano nella loro forma singolare. Tuttavia è piuttosto chiaro che il bambino distingue tra le due forme in quanto si registrano casi di utilizzo della stessa parola prima al singolare poi al plurale. In conclusione possiamo dire che C. inizia a utilizzare in maniera corretta le desinenze di genere e numero della lingua italiana in modo piuttosto precoce: mostra di padroneggiare la morfologia di sostantivi, articoli determinativi e indeterminativi, pronomi personali e participi passati dopo poco più di un mese di scuola.

Per quanto riguarda il secondo caso di studio, emergono sin da subito maggiori difficoltà nell'analisi dell'apprendimento dell'accordo di genere e numero in quanto G. tende a formare frasi composte da una sola parola. Possiamo comunque notare che, rispetto al primo caso, le desinenze di genere e numero impiegano più tempo per essere acquisite. Tuttavia, considerata la situazione svantaggiata di G., possiamo comunque sostenere che compaiano in modo precoce.

Per i primi tre mesi di esposizione alla lingua italiana, G. impara a memoria le parole a partire dall'*input* senza mettere in atto strategie di tipo morfologico. Solitamente, G. mostra di imparare i sostantivi con la desinenza corretta al singolare, anche se dal *corpus* emergono anche sostantivi imparati al plurale:

- 10) Chiedo a G. cosa vede sulla scheda.
G: Due *quadrato*
- 11) Io e G. andiamo a fare delle fotocopie.
G: Cinque *fotocopie?*

- 12) Disegno un albero in autunno con le foglie per terra. Chiedo a G. cosa ho disegnato.
G: È *caduto, foglia*

Dopo i primi tre mesi, G. comincia ad acquisire le strategie morfologiche necessarie ad accordare il genere degli aggettivi ai sostantivi. Se ci soffermiamo sul pronome dimostrativo *questo*, molto presente nel *corpus* delle produzioni linguistiche di G., vediamo che nella maggior parte dei casi la bambina lo utilizza in modo indiscriminato sia per riferirsi a sostantivi maschili che femminili, con solo qualche eccezione. Tuttavia, a causa dell'uso sporadico della forma femminile singolare, possiamo ipotizzare che G. abbia imparato e utilizzi la forma maschile singolare in modo non analitico. In generale, trova più facile servirsi della desinenza maschile, confermando così le teorie degli studi precedenti che ci indicano che, in italiano, sono le desinenze femminili a creare più difficoltà (Gudmunson, 2010: 100-101).

Dopo circa quattro mesi, G. continua a omettere in maniera sistematica l'articolo determinativo, probabile influenza della madrelingua, ma le sue frasi si fanno un po' più articolate e inizia ad accordare in maniera corretta i sostantivi con gli articoli indeterminativi e gli aggettivi:

- 13) G. fa un disegno della sua famiglia, poi lo spiega a parole
G: Ecco, *mio fratello grande* [...] E *questa sorella piccola* è in Serbia.
- 14) G. indica il disegno di un cane sulla copertina di un libro illustrato.
G: *Un cane?*

Troviamo ancora errori, soprattutto quando gli elementi da accordare sono più distanti:

- 15) G. fa un disegno della sua famiglia, poi lo spiega a parole
G: *Questo è sorella mia*

Gli esempi 16 e 17 ci mostrano come G. accordi in maniera corretta il dimostrativo *questa* quando ha funzione di aggettivo, mentre lo utilizza al maschile quando è un pronome: G. sembra considerare il pronome come una forma neutra e sceglie la desinenza maschile come forma non marcata.

L'esempio che segue lascia pensare che G. abbia associato la desinenza *-o* con il maschile singolare:

- 16) Io e G. ripassiamo in nomi degli animali in italiano a partire da un libro illustrato.
E: E questo lo sai che cos'è?
G: *Pando* (*scil.* panda).

L'uso di *pando* al posto di *panda* è significativo: è vero che G. commette un errore seguendo il sistema di desinenze della lingua italiana, ma ciò significa che la bambina non impara più le parole a memoria e gestisce le desinenze in modo attivo.

Come per il primo caso di studio, le forme plurali non sono molto comuni all'interno del *corpus*. Analogamente a quanto avviene per il genere, G. non mette in atto strategie

morfologiche fino a circa tre mesi di esposizione all'*input* in lingua italiana, dopodiché comincia a utilizzare le forme flesse, arrivando anche a correggersi (es. 18):

- 17) Trovo un paio di forbici per terra e chiedo a G. di chi sono.
E: Di chi sono queste forbici?
G: *Mie*
- 18) Con l'ausilio di un libro illustrato, io e G. impariamo i nomi degli animali in italiano.
E: Anche questa conosci. Pe...
G: *Pecora*
E: Ridimmi, cosa sono queste?
G: *Pecore*

Possiamo quindi sostenere che, nel secondo caso di studio, l'acquisizione di genere impiega più tempo: le desinenze corrette appaiono dopo circa 4 mesi di esposizione alla nuova lingua, ma dal momento in cui fanno la loro comparsa, non si registrano più errori significativi nelle concordanze.

8. ACQUISIZIONE DELLA MORFOLOGIA VERBALE

Passiamo ora ad analizzare l'apprendimento della morfologia verbale da parte dei due casi di studio. All'inizio del periodo di osservazione, dopo circa due settimane di scuola, C. non padroneggia ancora le desinenze verbali e perciò utilizza con più facilità le desinenze proprie della morfologia spagnola, che a volte aggiunge a parole italiane. Non si può dire che attraversi una fase prebasica, in quanto non ricorre mai a espedienti lessicali per esprimere la temporalità, ma si serve piuttosto della morfologia verbale della sua L1. Le prime forme verbali che compaiono sono le tre persone del singolare del presente indicativo (6, 9 e 20), il participio passato (2), utilizzato senza ausiliare o con ausiliare in lingua spagnola (che prevede il solo verbo *haber*), la II persona singolare dell'imperativo e l'infinito e il gerundio presente (21), che C. combina al verbo spagnolo *estar* per formare le perifrasi progressiva:

- 19) Il compagno di banco prende il temperamatite di C., che non tarda a rivendicare la sua proprietà.
C: El sacapunta. *É* mio!
- 20) C: *hai* ragione!
- 2) Il compagno di banco punge con la punta della matita C., che si lamenta con me dell'accaduto
C: maestra, con la punta de la matita *messa* acà
- 21) C. deve disegnare un insieme con tre pesci
E: Cosa succede?
C: Es que lo estoy intentando y no puedo
E: Sì che puoi guarda il pesce della maestra alla lavagna prova a copiare
C: Es que lo estoy *provando*

Vediamo quindi che, C. passa dal non conoscere completamente la nuova lingua a una fase basica. Dopo circa tre mesi di scuola, C. padroneggia tutte le persone dell'indicativo presente (tranne la II persona plurale), aggiunge l'ausiliare *avere* ai participi passati, utilizzando così in maniera corretta il perfetto composto, anche se bisogna aspettare ancora un altro mese per veder comparire l'imperfetto. Non si registra nessun caso di perfetto composto con ausiliare *essere*.

- 6) La maestra chiede ai bimbi con che mano scrivono e mangiano.
C: io *scrivo* con questa. Io *mangio* con questa.
- 22) La maestra passa da tutti i bambini a fare la linea dei numeri sul quaderno.
C: a me no l'*ha fatta*
- 23) C: ieri c'*era* scuola?
E: no, era domenica

Tutte le forme verbali sono utilizzate in maniera corretta per quanto riguarda sia tempo e modo sia la persona e, se facciamo un confronto con le sequenze di apprendimento teorizzate dagli studi precedenti, vediamo che i progressi di C. corrispondono pienamente.

Per quanto riguarda il secondo caso di studio, vediamo comparire le prime forme verbali dopo tre mesi di scuola. Non si può dire che G. si trovi in una fase prebasica, prima di questo momento, in quanto non si serve di elementi lessicali per esprimere la temporalità: semplicemente non la esprime. Dopo due mesi di esposizione alla nuova lingua, G. sceglie come forma base del verbo l'infinito presente e, sebbene si registrino casi di presente indicativo, sono solitamente frutto di appropriazioni. Vediamo un esempio:

- 24) G. e io leggiamo un libro illustrato. Le faccio delle domande riguardo alle illustrazioni.
E: e cosa fanno?
G: libro
E: e con il libro?
G: *leggere*

Occasionalmente, G. sostituisce al presente indicativo anche l'imperativo presente, soprattutto con le forme verbali che sono spesso presenti nell'*input* a cui è esposta in classe. Da questo possiamo dedurre che G. non abbia ancora sviluppato una morfologia autonoma, ma che si limiti a ripetere ciò che sente dire dai parlanti nativi.

- 25) G. e io svolgiamo un'attività a partire da una scheda per bambini non italofoni.
E: invece, nell'[immagine] otto, cosa fa Pablo?
G: *siediti*
E: si siede?

Per esprimere l'aspetto perfettivo, G. utilizza il participio passato, a volte preceduto dall'ausiliare *avere*, solo con i verbi *finire* e *capire*: possiamo dire che i progressi di G. – seppur non particolarmente rapidi – rispecchiano le sequenze di apprendimento

teorizzate dagli studi precedenti. Dopo un altro mese di esposizione alla nuova lingua, tuttavia, si cominciano ad osservare i primi segnali di morfologia verbale: appaiono le tre persone del singolare e la terza plurale del presente indicativo (es. 26), anche se con errori nelle desinenze, e aumenta la varietà delle forme verbali.

(26) G. e io svolgiamo delle operazioni

G: *fa* dieci!

E: Sì

G: tutto *fa* dieci?

G. comincia ad utilizzare l'infinito in maniera corretta, in dipendenza da verbi modali come *potere*. Lo vediamo in questo esempio:

(27) G. mi chiede se può cancellare il disegno e rifarlo meglio.

G: posso bello *fare*?

Come per la morfologia nominale e pronominale, vediamo che G. impiega più tempo ad apprendere la morfologia verbale rispetto al primo caso di studio. G. comincia a servirsi dell'infinito come forma base e del participio passato per esprimere l'aspetto perfettivo e, successivamente, apprende le desinenze dell'indicativo presente e aggiunge l'ausiliare *avere* al participio passato, formando così il perfetto composto, che viene utilizzato sempre in maniera corretta. L'infinito perde la sua funzione di forma base e viene utilizzato in maniera corretta; anche l'imperativo inizia a essere impiegato senza errori. Alla fine del periodo di osservazione si registra ancora qualche errore nell'uso delle tre persone dell'indicativo, ma nel complesso possiamo ipotizzare che le desinenze sono state imparate e vengono utilizzate in maniera attiva.

9. CONCLUSIONI

Gli studi disponibili in letteratura che riguardano l'apprendimento dell'italiano L2 da parte di apprendenti adulti ci indicano che, sia nel caso di apprendimento spontaneo che nel caso di apprendimento guidato, la morfologia nominale comporta difficoltà anche a livelli piuttosto avanzati. Gli studi precedenti che riguardano apprendenti bambini indicano invece che la morfologia nominale e pronominale compare dopo qualche mese di esposizione, elemento che viene confermato da questo studio. Infatti, si è riscontrata una notevole precocità nell'apprendimento dell'assegnazione e dell'accordo di genere e numero nei soggetti di entrambi i casi di studio. Tale particolarità distingue il loro percorso da quello degli immigrati adulti in maniera tale da renderlo paragonabile all'apprendimento infantile della L1. Inoltre, l'apprendimento dei due bambini sembra non arrestarsi né fossilizzarsi per tempi prolungati su strutture scorrette, ulteriore elemento che li distingue dagli apprendenti adulti. Per questo motivo, in entrambi i casi analizzati sopra, l'analisi dell'acquisizione della morfologia nominale della lingua italiana si è basata soprattutto sulla comparsa e sull'utilizzo di determinate desinenze più che sugli errori commessi.

Dall'esiguo numero di mancate concordanze possiamo ipotizzare che i due bambini inizino a utilizzare una particolare desinenza solo quando percepiscono che hanno

imparato a padroneggiarla. In aggiunta, non è possibile stabilire se C. e G. abbiano appreso l'accordo di genere delle diverse parti del discorso seguendo la sequenza di apprendimento individuata dagli studi precedenti, in quanto le varie forme sono apparse in modo sostanzialmente simultaneo durante il periodo di osservazione.

È comunque emerso un percorso di apprendimento simile nei due casi: in un primo periodo, i due bambini imparano parole e frasi dall'*input* in lingua italiana a cui sono esposti senza però applicare strategie morfologiche in maniera attiva. In un secondo momento, entrambi fanno proprio il sistema di desinenze di genere e numero della lingua italiana e cominciano ad applicarlo in modo corretto e con pochissimi errori. L'unica sostanziale differenza tra i due casi è il tempo impiegato a raggiungere una buona competenza negli ambiti morfologici considerati. A mio parere, il secondo caso di studio è più significativo in quanto, nonostante le molte difficoltà iniziali e la sostanziale lontananza tipologica tra l'italiano e la prima lingua, la morfologia di genere e numero è stata appresa senza esitazioni in tempi relativamente brevi. Il primo caso di studio era invece caratterizzato dall'indubbio vantaggio dato dalla somiglianza tra L1 e L2 a livello delle regole di accordo tra le varie parti del discorso.

Per quanto riguarda l'apprendimento della morfologia verbale, possiamo sostenere che nessuno dei due casi di studio ha attraversato una fase prebasica, in cui si impiegano espedienti di tipo lessicale per esprimere la temporalità: C. ricorre alla sua madrelingua per colmare le lacune nell'apprendimento della nuova lingua e G. si limita a tacere.

L'ordine in cui vengono appresi i tempi e modi verbali dell'italiano con le rispettive desinenze rispecchia in tutto le sequenze di apprendimento teorizzate dagli studi precedenti, sia nel caso di apprendenti adulti che di apprendenti bambini. Nel caso di C., l'indicativo presente e il perfetto composto vengono appresi in tempi rapidi, con utilizzo corretto delle desinenze personali, a cui si aggiunge presto l'imperfetto. C. utilizza in modo corretto anche l'imperativo, l'infinito semplice e la perifrasi progressiva con il gerundio. Per quanto riguarda il secondo caso di studio, G. si serve inizialmente dell'infinito presente come forma base, segnale del fatto che ancora non coniuga le forme verbali in modo attivo. Successivamente apprende le desinenze dell'indicativo presente e comincia a utilizzarle commettendo errori di concordanza in modo saltuario, e aggiunge al suo repertorio il perfetto composto, generalmente utilizzato con l'ausiliare *avere* in modo corretto.

Dall'analisi linguistica del *corpus* raccolto risulta chiaramente che nel caso di G. l'apprendimento è stato più lento e difficoltoso rispetto al percorso di C. A mio avviso, più che alla distanza tipologica tra L1 e L2, questo è dovuto principalmente al suo atteggiamento di chiusura di fronte alla nuova lingua e alla nuova cultura. La bambina non ha accettato di essere inserita in un nuovo ambiente principalmente a causa della sua inesistente scolarizzazione: G. non era abituata a ricevere consegne da parte di un adulto, a doverle svolgere e a dover dare un *feedback*. G. ha ricevuto, da parte della scuola, tutto l'aiuto possibile con le risorse disponibili: frequentando una scuola a tempo pieno, veniva seguita da una delle due insegnanti nelle ore di compresenza e in più ha ricevuto 10 ore di sostegno da parte della mediatrice; inoltre, a febbraio, ha cominciato un laboratorio di alfabetizzazione in lingua italiana.

Gli scarsi progressi nell'apprendimento della lingua sono stati tuttavia accompagnati da mancati progressi nell'apprendimento delle competenze di base come la lettura, la scrittura e lo svolgimento di semplici operazioni come addizione e sottrazione. Di conseguenza, si è cominciato a ipotizzare che la bambina avesse problemi di

apprendimento o difficoltà comportamentali non certificate fino a quel momento imputati esclusivamente a difficoltà linguistiche: G. avrebbe sicuramente avuto bisogno di molte più ore di sostegno e, in aggiunta, di un incoraggiamento maggiore da parte della famiglia. La scelta di inserirla nella classe corrispondente alla sua età non ha tenuto conto del livello di abilità e competenze raggiunte che avrebbe consentito la retrocessione di un anno: il dirigente scolastico ha, in questo caso, preso in considerazione altri fattori quali il numero di bambini presenti nelle classi inferiori della stessa scuola, elevato e alcune volte problematico, che non avrebbe permesso a G. di essere seguita a dovere. Tuttavia, in questo modo G. non ha mai potuto seguire lo stesso programma dei suoi compagni di classe, cosa che sicuramente non ha giovato alla sua integrazione.

Il caso di C. è risultato sicuramente meno problematico: C. ha mostrato da subito di sentirsi a suo agio nel nuovo ambiente, ha fatto amicizia con i compagni e ha presto acquisito una competenza in lingua italiana adeguata alle sue esigenze di bambino. Tuttavia, non ha ricevuto nessun tipo di sostegno né per quanto riguarda la facilitazione all'inserimento, tramite mediatore interculturale, né ai fini dell'alfabetizzazione in lingua italiana. Ciò non sembra aver avuto un impatto negativo sul suo apprendimento né della lingua italiana né degli obiettivi di base della sua classe, una prima elementare. Resta da vedere, tuttavia, se la capacità di colmare in maniera autonoma le eventuali lacune linguistiche resterà immutata quando la scuola gli richiederà di affrontare argomenti più complessi.

La letteratura ci indica che fattori extra-linguistici come l'età, la prima lingua, l'ambiente circostante e la motivazione personale hanno un impatto sull'apprendimento. L'elemento che spicca in modo più evidente da questa ricerca è stato, a mio parere, il ruolo giocato dalla motivazione nell'apprendimento della nuova lingua: gli altri fattori hanno contribuito a creare le condizioni perché i due bambini potessero essere motivati a compiere lo sforzo necessario ad aprirsi nei confronti della nuova lingua e della nuova cultura. Nel primo caso di studio, i fattori esterni hanno aiutato il bambino a essere motivato mentre, nel secondo caso, lo sforzo necessario era eccessivo e la bambina, di conseguenza, non risultava sufficientemente motivata. Tuttavia, i progressi compiuti da G. sono stati notevoli e confermano l'utilità degli interventi di sostegno dispiegati dalle strutture scolastiche, la cui disponibilità risulta fondamentale per il corretto inserimento dei bambini stranieri nelle scuole italiane.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberti T., Allemano M. (2001), "L'immigrazione straniera e le risposte del sistema formativo", in Giacalone Ramat A., Massara S., Vedovelli M. (a cura di), *Lingue e culture in contatto, l'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-63.
- Andorno C., Giacalone Ramat A. (2002), *L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda: problemi e metodi*, Master ICON, Pisa [ultima revisione 2012]:
<https://studylibit.com/doc/1529475/l-acquisizione-dell-italiano-come-lingua-seconda>

- Balboni E. P., D'Annunzio B. (2010), "Apprendere e insegnare Italiano lingua 2", in *Italiano lingua due: riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli.
- Banfi E., Bernini G. (2003), "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Banfi E., Grandi N. (2003), *Lingue d'Europa*, Carocci, Roma.
- Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di) (1988), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Atti del congresso di Pavia, FrancoAngeli, Milano.
- Brownie W. (1993), "Serbo-croat", in Comrie B., Corbett G. G. (a cura di), *The Slavonic Languages*, Routledge, London - New York, pp. 330-346.
- Calleri D., Chini M., Cordin P., Ferraris S. (2003), "Confronti tra l'acquisizione di italiano L1 e l'acquisizione di italiano L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, pp. 220-253.
- Chini M., Ferraris S. (2003), "Morfologia del nome", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, pp. 37-69.
- Chini M. (1995), *Genere grammaticale e acquisizione, aspetti della morfologia nominale in Italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Comrie B., Corbett G. G. (a cura di) (1993), *The Slavonic Languages*, Routledge, London - New York.
- Dardano M., Trifone P. (1997), *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Favaro G. (2001), *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, EMI, Bologna
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- Giacalone Ramat A. (1986), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna.
- Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di) (1994), *Italiano, lingua seconda lingua straniera*, Atti del XXVI congresso SLI (Siena, 5-7 novembre 1992), Bulzoni, Roma.
- Giacalone Ramat A., Massara S., Vedovelli M. (a cura di) (2001), *Lingue e culture in contatto, l'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 13-252.
- Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (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 edizioni, Perugia.
- Grandi N. (2003), *Fondamenti di tipologia linguistica*, Carocci, Roma.
- Green J. N. (1988), "Spanish", in Harris, Vincent (ed.), *The romance languages*, Routledge, London, pp. 79-130.
- Harris M., Vincent N. (a cura di) (1988), *The romance languages*, Routledge, London.
- King K. A., Mackey A. (2008), *L'acquisizione linguistica*, il Mulino, Bologna.
- Massari S. (2001), "I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta", in Giacalone Ramat A., Massara S., Vedovelli M. (a cura di), *Lingue e culture in contatto, l'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 187-200.
- Meisel J. M. (1986), "Strategie di apprendimento della seconda lingua. Più di una semplificazione", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna, pp. 47-100.

- Miraglies C. (2014), "Italstudio nelle scuole: una sperimentazione a Padova", in *Selm* 7-9, anno LII, pp. 46-48:
http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2017/06/ANILS_2014_07-09.pdf.
- Pallotti G. (1999), "L'acquisizione e l'uso di una seconda lingua come semiotica sociale", in Vedovelli M. (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 269-290.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Solarino R. (2009), "Linguistica acquisizionale: tappe di apprendimento dell'italiano L2 in contesto naturale", in Revelli L. (a cura di), *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici, didattici*, FrancoAngeli, Milano pp. 78-95.
- Tagliatela A., Tardi G. (2016), "Apprendimento linguistico e 'Buona Scuola'. Un focus sull'italiano L2", in *Selm* 7-9, anno LIV, pp. 33-38.: http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2017/06/ANILS_2016_07-09.pdf.
- Toni B. (2010a), *Italiano lingua due: riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli.
- Toni B. (2010b), "Formazione e ricerca-azione sull'interlingua in italiano L2", in *Italiano lingua due: riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli, pp. 11-22.
- Vedovelli M. (1994), "Fossilizzazione, cristallizzazione, apprendimento spontaneo", in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano, lingua seconda lingua straniera*, Atti del XXVI congresso SLI (Siena, 5-7 novembre 1992), Bulzoni, Roma, pp. 519-547.
- Vedovelli M. (2001a), "Obiettivi e quadri teorici di riferimento della ricerca a Torino", in Giacalone Ramat A., Massara S., Vedovelli M. (a cura di), *Lingue e culture in contatto, l'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 17-37.
- Vedovelli M. (2001b), "Atteggiamenti linguistici e lingue in contatto", in Giacalone Ramat A., Massara S., Vedovelli M. (a cura di), *Lingue e culture in contatto, l'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 111-139.
- Vedovelli M. (2001c), "La dimensione linguistica nei bisogni formativi degli immigrati stranieri", in Giacalone Ramat A., Massara S., Vedovelli M. (a cura di), *Lingue e culture in contatto, l'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 201-226.

LA DECODIFICA DI TRATTI SOPRASEGMENTALI DA PARTE DI APPRENDENTI VIETNAMITI: UN TEST DIAGNOSTICO E IPOTESI DI INTERVENTI DIDATTICI

Stefano Coco¹

1. GLI STUDI DI LINGUISTICA ACQUISIZIONALE SUGLI ELEMENTI SOPRASEGMENTALI NELL'INTERLINGUA DI APPRENDENTI UNA L2/LS

È diventato un *topos* della letteratura scientifica di linguistica acquisizionale che si occupa di tratti soprasegmentali lamentare una carenza di attenzione ai fatti prosodici e intonativi. Risalgono agli anni '80-'90 i pionieristici studi di De Bot (1986), che dimostrò come i tratti soprasegmentali della L1 esercitassero un'interferenza sulla lingua obiettivo sia in fase di produzione che in di ricezione; Archibald (1997) rilevò le difficoltà degli apprendenti nella resa delle componenti prosodiche della lingua obiettivo e notò una marcata tendenza all'indebito utilizzo di accenti tonali anche nella parte tematica della frase; Munro e Derwing (1995), d'altro canto, sottolinearono come certe deviazioni rispetto allo standard a livello soprasegmentale non solo rischiano di pregiudicare più gravemente la comprensione di quelle che riguardano tratti segmentali, ma anche di essere meno "accettate" dai parlanti nativi. Più recentemente Rasier e Hiligsmann (2007), che dal punto di vista metodologico affermano l'esigenza di un approccio contrastivo, hanno individuato tre fondamentali criticità nel processo di acquisizione prosodica della lingua obiettivo: a) la manipolazione da parte degli apprendenti delle componenti soprasegmentali; in altre parole, l'utilizzo inappropriato o fuori contesto di pause, accenti, variazioni del ritmo, ecc.; b) l'implementazione di tali entità fonologiche nel parlato; c) la comprensione e la realizzazione di significati linguistici e pragmatici attraverso di esse. I due autori, inoltre, hanno convalidato la teoria della marcatezza differenziale di Eckman (1977) anche nel campo della fonologia soprasegmentale: quanto più una regola sarà marcata rispetto alla L1, tanto più porrà difficoltà nel processo di acquisizione.

Agli ultimi vent'anni circa risalgono i primi studi che riguardano la prosodia dell'italiano L2/LS (Chini, 2015; De Meo, Pettorino, 2012). Nonostante questo recente interesse – ed ecco qui il *topos* – pochi lavori si sono concentrati sulla corretta decodifica dei tratti soprasegmentali negli atti informativi/enfatici o con focus informativo.

Le ricerche di De Meo, Pettorino (2011), di De Meo, Pettorino e Vitale (2014) e di Mocchiari (2014) hanno indagato l'interlingua degli apprendenti vietnamiti che studiano l'italiano, concentrandosi, nei primi due casi, sulla valenza pragmatica dei tratti soprasegmentali negli atti illocutori riguardanti richieste, ordini e concessioni, oppure, nel caso del secondo studio, delle difficoltà interpretative a livello di parola. Tali studi

¹ Università di Hanoi.

hanno dimostrato da un lato l'accuratezza segmentale del parlato degli apprendenti (di livello B1-B2), ma dall'altro hanno evidenziato grosse difficoltà sia in fase di produzione che in fase di ricezione a livello suprasegmentale – livello che in italiano può veicolare focalizzazioni, significati marcati o stati d'animo/sentimenti (Soriano, 2006). Incentrati sull'intonazione, i lavori finora prodotti hanno sostanzialmente trascurato le alterazioni del ritmo e della durata.

2. IL TEST DIAGNOSTICO

La ricerca che qui si presenta si prefiggeva l'obiettivo di fornire un primo approccio allo studio della ricezione da parte di apprendenti vietnamiti di enunciati marcati a livello prosodico, in cui la deviazione rispetto allo standard è finalizzata a veicolare focalizzazioni, oscillazioni semantiche e stati d'animo e sentimenti. In particolare, la prima parte del test si è concentrata sull'alterazione della durata in enunciati brevi; la seconda parte, invece, su focalizzazioni² espresse perlopiù tramite il livello intonativo e ritmico; la terza, infine su focalizzazioni talmente pronunciate da determinare una vera e propria ricontestualizzazione semantica. L'oggetto della ricerca ha riguardato la capacità di apprendenti vietnamiti, parlanti pertanto una lingua tonale, che "usa" il tratto suprasegmentale dell'intonazione perlopiù a livello di parola e non di frase, di cogliere invece alcune valenze linguistiche, socio-linguistiche e pragmatiche di certi tratti prosodici della fonologia italiana (intonazione, ritmo, durata). La ricerca è stata condotta su un campione di 30 studenti, di età compresa tra i 17 e i 24 anni, frequentanti un corso di livello QCER A1, la maggior parte dei quali studiava l'italiano come LS solo da un mese al momento della somministrazione del test³. Per motivi di praticità e di contesto, gli enunciati riprodotti durante il test sono stati pronunciati da un parlante madrelingua di 30 anni (lo scrivente), proveniente da Ragusa, ma vissuto per oltre 11 anni nel nord Italia.

Il test somministrato si compone di tre parti, ma a livello metodologico mantiene una certa omogeneità: dopo l'ascolto di ogni enunciato, si è richiesto di rispondere ad un quesito scegliendo tra le opzioni di risposta date. Le domande vertono sulla decodifica dell'intenzione comunicativa veicolata attraverso l'alterazione della durata (prima parte); sull'individuazione degli elementi focalizzati e dell'eventuale alterazione del campo semantico indicando a quale specifica domanda l'enunciato proposto potrebbe rispondere, oppure in che modo possa essere parafrasato (seconda e terza parte). La struttura del questionario a risposta chiusa è sembrata quella più consona agli obiettivi del test e al campione, esposto da poco tempo all'italiano come lingua obiettivo. Gli enunciati sono stati ideati appositamente per tale test, in mancanza di modelli precedenti che indagano gli stessi fenomeni linguistici e le stesse intenzioni comunicative⁴.

² Non si è tenuto conto, per questa ricerca, delle differenze fonologiche tra focus contrastivo e focus ristretto, così come espresse da Avesani e Vayra (2004), dato il profilo degli apprendenti, solo da poco esposti alla lingua obiettivo (vd. *infra*).

³ Per questo motivo, la realizzazione del test è stata preceduta da una fase introduttiva in cui il docente si è accertato della piena comprensione delle domande e delle risposte da parte degli apprendenti e ha introdotto le diverse accezioni semantiche del verbo "farsi", pertinenti per gli enunciati e i quesiti della terza parte del test (per una discussione dei singoli enunciati, vd. *infra*).

⁴ Per una discussione dei singoli enunciati proposti e delle opzioni di risposta, vedi *infra*.

Tabella 1. *Le domande e le opzioni di risposta del test autoprodotta*

- 1) Che significato trasmette l'enunciato?
 - Che non è stata affatto una lunga giornata
 - Che è stata una giornata molto lunga
 - Che la giornata è stata normale
2. Che significato trasmette l'enunciato?
 - Bisogna guardare qui e non lì
 - Bisogna guardare bene qui
 - Bisogna guardare distrattamente qui
3. Cosa esprime la frase?
 - Rabbia per essere tornato a casa
 - Stupore per essere tornato a casa
 - Sollievo e gioia per essere tornato a casa
- 4) A quale domanda risponde la frase?
 - Chi mangia la carne?
 - Cosa mangia il cane?
 - Cosa fa il cane con la carne?
- 5) A quale domanda risponde la frase?
 - Chi mangia la carne?
 - Cosa mangia il cane?
 - Cosa fa il cane con la carne?
- 6) A quale domanda risponde la frase?
 - Chi mangia la carne?
 - Cosa mangia il cane?
 - Cosa fa il cane con la carne?
- 7) A quale domanda risponde la frase o a quale parafrasi può essere associata?
 - Ti sei fatta male?
 - Chi si è fatto male?
 - Cosa è successo a te di male?
 - Cosa ti sei fatta?
 - Ti sei drogata? Non va bene!
 - Tu ti sei drogata male.
 - Sei stata proprio tu a drogarti? Non va bene!
- 8) A quale domanda risponde la frase o a quale parafrasi può essere associata?
 - Ti sei fatta male?
 - Chi si è fatto male?
 - Cosa è successo a te di male?
 - Cosa ti sei fatta?
 - Ti sei drogata? Non va bene!
 - Tu ti sei drogata male.
 - Sei stata proprio tu a drogarti? Non va bene!

9) A quale domanda risponde la frase o a quale parafrasi può essere associata?

- Ti sei fatta male?
- Chi si è fatto male?
- Cosa è successo a te di male?
- Cosa ti sei fatta?
- Ti sei drogata? Non va bene!
- Tu ti sei drogata male.
- Sei stata proprio tu a drogarti? Non va bene!

10) Come può essere parafrasato l'enunciato?

- Ti sei provocata del dolore.
- Ti sei provocata del dolore?
- Ti sei drogata? Non va bene!
- Tu ti sei drogata male.
- Sei stata proprio tu a drogarti? Non va bene!

11) Come può essere parafrasato l'enunciato?

- Ti sei provocata del dolore.
- Ti sei provocata del dolore?
- Ti sei drogata? Non va bene!
- Tu ti sei drogata male.
- Sei stata proprio tu a drogarti? Non va bene!

Subito dopo il primo ascolto è stato richiesto agli studenti di scegliere una risposta; in seguito è stato proposto un secondo ascolto, dopo il quale gli apprendenti hanno potuto, se necessario, modificare la propria preferenza, a patto di non cancellare la prima, utilizzando un diverso segno grafico.

Di seguito vengono proposte le analisi spettro-acustiche degli enunciati proposti durante il test. Per realizzarle si è scelto il software *Wavesurfer 1.8.8*, che permette di eseguire vari tipi di indagini sonore delle produzioni registrate e di ricavare il *pitch contour*, cioè la rappresentazione grafica dell'andamento ritmico-tonale delle frasi, attraverso la rilevazione della frequenza e del tempo di emissione dei singoli foni.

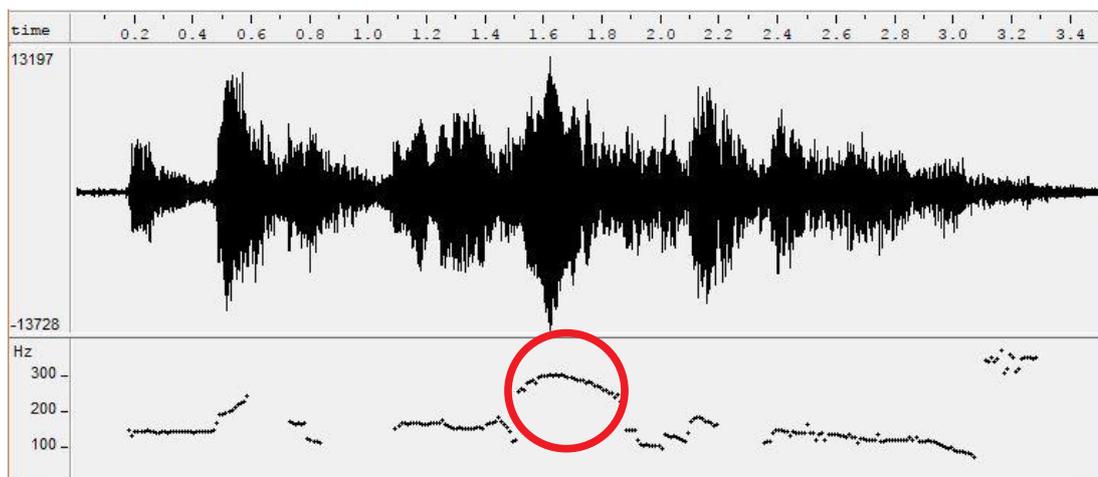
2.1. *Gli enunciati del test e i risultati*

Il primo enunciato (Figura 1) enfatizza, attraverso il prolungamento della durata di un fono, un aggettivo con l'effetto di accrescerne il grado (“è stata una lunga giornata”).

Il contorno discendente della realizzazione fonetica è quello standard di una frase dichiarativa, laddove risulta marcato, invece, l'arco che registra il picco più alto di frequenza, corrispondente al suono [lu: ŋ].

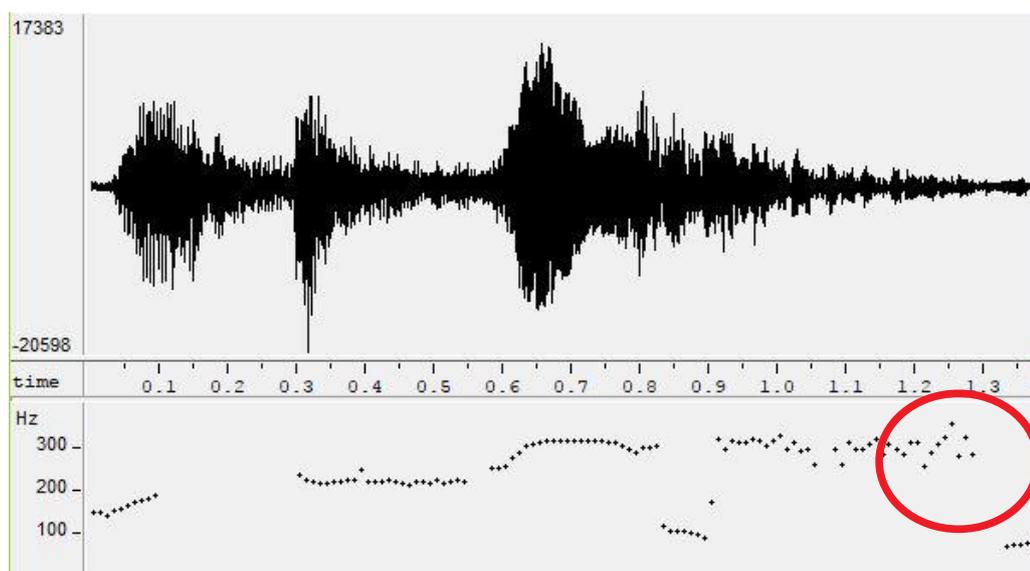
Al quesito riguardante tale atto, che recitava “Che significato trasmette l'enunciato?”, sono state date 18/28 risposte corrette (“Che è stata una giornata molto lunga”) dopo il primo ascolto (64,3%), 4/28 dopo il secondo (14,3%) e 6/28 risposte non corrette (21,4%).

Figura 1. *Enunciato 1 – È stata una lunga giornata*



Il secondo enunciato invece mira a marcare, di nuovo attraverso il prolungamento rispetto allo standard di una sillaba tonica, un avverbio, in un atto illocutorio (“Guarda qui!”) di comando.

Figura 2. *Enunciato 2 – Guarda qui!*

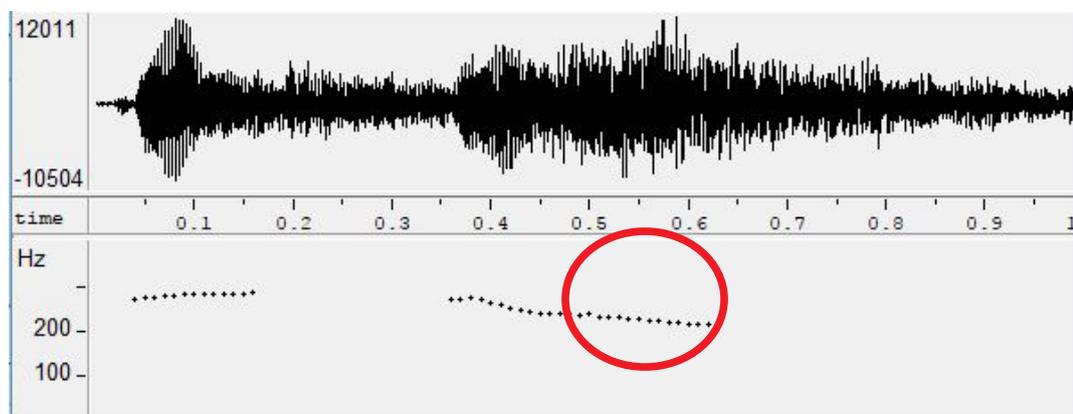


L’andamento intonativo generale è ascendente con una improvvisa discesa solamente nella parte terminale, coincidente nuovamente con l’arco, qui più acuto, della sillaba prolungata [’ kwi:], in cui si raggiunge il picco di frequenza, superiore ai 300 Hz.

Al quesito corrispondente (“Che significato trasmette l’enunciato?”) sono state date 13/28 risposte corrette (“Bisogna guardare qui e non lì”) dopo il primo ascolto (46,4%), 2/28 dopo il secondo ascolto (7,2%) e 13 risposte non corrette (46,4%).

Il terzo enunciato è caratterizzato dall'allungamento della vocale non tonica in una proposizione monorematica (“Casa!”) col fine di comunicare una sensazione di sollievo.

Figura 3. *Enunciato 3 – Casa!*



Il quesito che interessava tale atto chiedeva di descrivere il colorito emotivo che l'allungamento della [za:] esprimeva. 11/28 sono state le risposte corrette (“sollievo”) dopo il primo ascolto (39,3%), 4/28 dopo il secondo ascolto (14,3%), 13/28 risposte non corrette (46,4%).

Dopo questa prima fase di indagine sull'alterazione rispetto allo *standard* della durata vocalica, si è passati ad indagare intonazione e ritmo.

Gli atti illocutori 4-5-6 hanno riguardato tre diverse realizzazioni della frase “Il cane mangia la carne”, in ciascuna delle quali un elemento veniva focalizzato – rispettivamente il cane, l'azione di mangiare e la carne. Agli studenti veniva richiesto di individuare l'elemento marcato.

Figura 4. *Enunciato 4 – IL CANE mangia la carne*

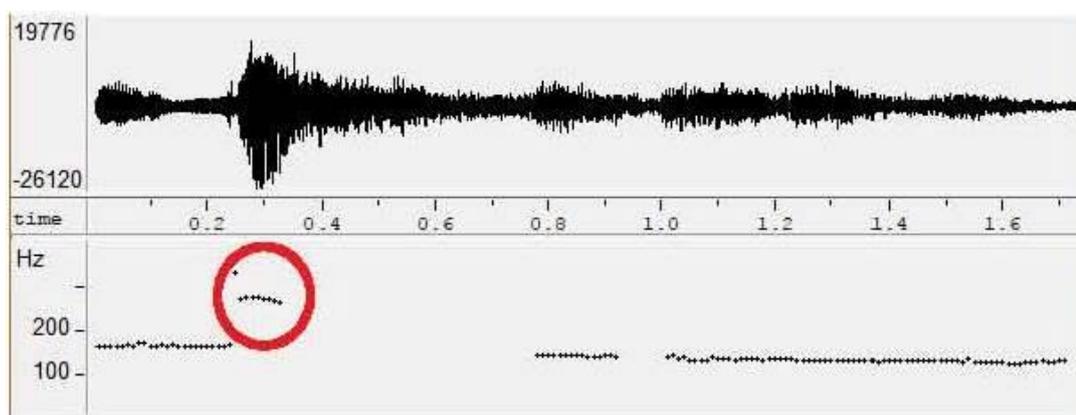


Figura 5. Enunciato 5 – *Il cane MANGIA la carne*

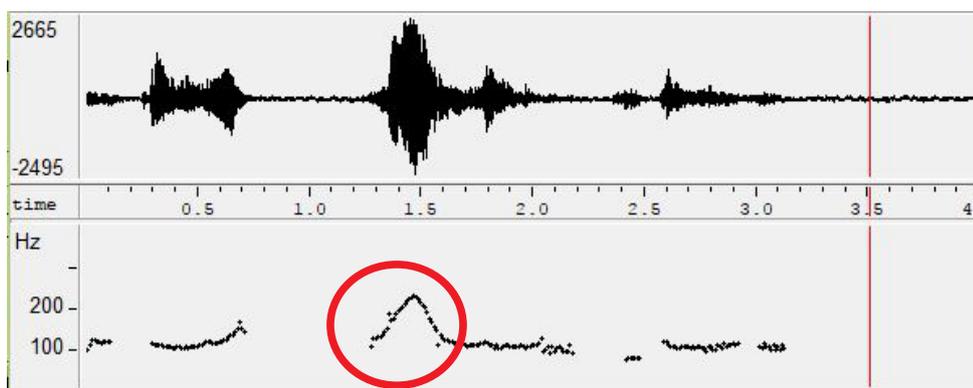
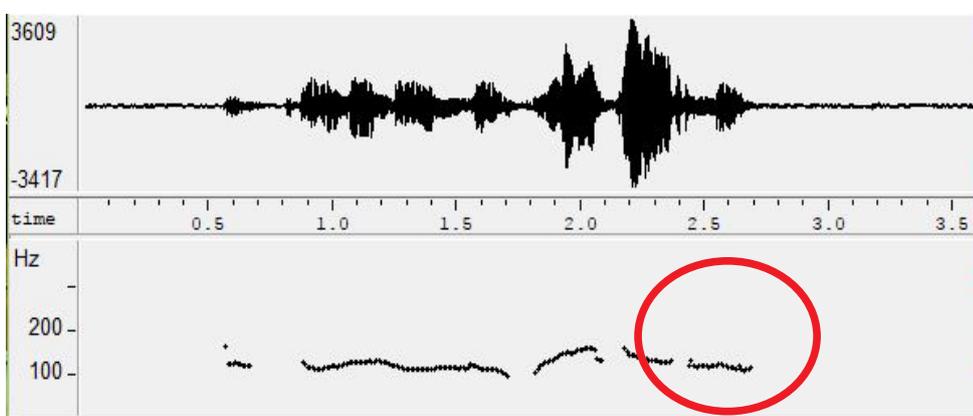


Figura 6. Enunciato 6 – *Il cane mangia LA CARNE*



L'intenzione di marcare un elemento, come si vede, non è dato solo dall'intonazione (nell'atto 6 non particolarmente alterata, dato che in italiano l'elemento rematico è di per sé focalizzato nella prosodia standard), ma anche dal ritmo: l'elemento in rilievo viene isolato con pause precedenti (0.6 secondi nel caso dell'atto 5) o successive (0.4 secondi nel caso dell'atto 4). Gli apprendenti hanno individuato, l'elemento marcato nell'atto 4 in ben 17/28 casi dopo il primo ascolto (60,7%), 2/28 dopo il secondo ascolto (7,2%); 9/28 sono state le risposte non corrette (32,1%). Più difficoltoso si è rivelato invece individuare l'elemento marcato per l'atto 5: 6/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (21,4%), 4/28 dopo il secondo ascolto (14,3%), 18/28 risposte non corrette (64,3%); *idem* anche per l'atto numero 6: 6/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (21,4%), 2/28 dopo il secondo ascolto (7,2%), 20/28 risposte non corrette (71,4%).

L'ultima fase del test ha indagato non solo la capacità di percepire elementi marcati, ma anche intonazioni interrogative, nonché alterazioni semantiche suggerite da tratti suprasegmentali. Tutte le realizzazioni si sono basate sulla frase "Tu ti sei fatta male", interpretata rispettivamente come ("TU ti sei fatta male"; "tu TI SEI FATTA male"; "tu ti sei fatta MALE"; "tu ti sei fatta? (= hai assunto droghe?) Male!", "TU ti sei fatta? (= proprio tu hai assunto droghe?) Male!". È evidente che per il corretto riconoscimento di

tali intenzioni comunicative entrino in gioco competenze lessicali e di padronanza delle varietà diafasiche più avanzate di quelle previste per un apprendente di livello A1. Pertanto la fase di ascolto è stata preceduta da una breve spiegazione delle accezioni di “farsi” nei registri linguistici meno controllati. La scelta della proposizione è dipesa proprio dalla sua “duttilità” nell’esprimere significati assai diversi, veicolati attraverso modificazioni intonative e ritmiche.

Figura 7. *Enunciato 7 – TU ti sei fatta male*

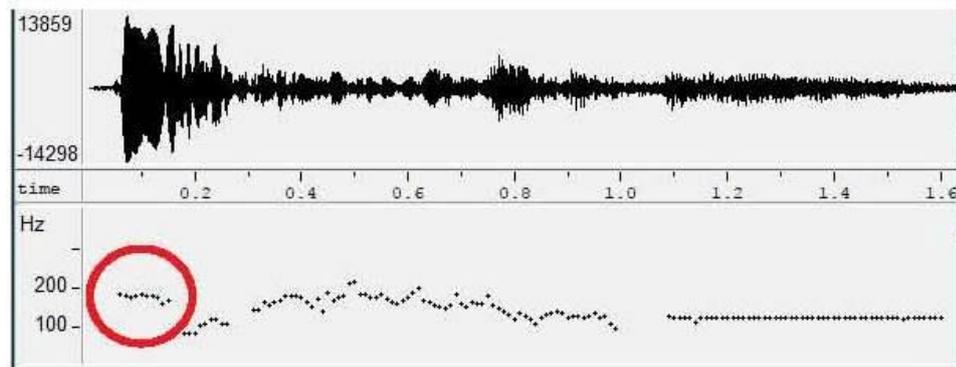


Figura 8. *Enunciato 8 – Tu TI SEI FATTA male*

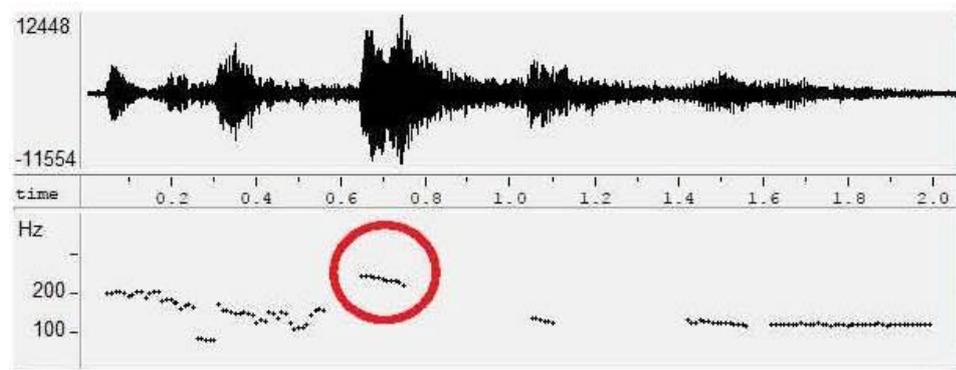


Figura 9. *Enunciato 9 – Tu ti sei fatta MALE*

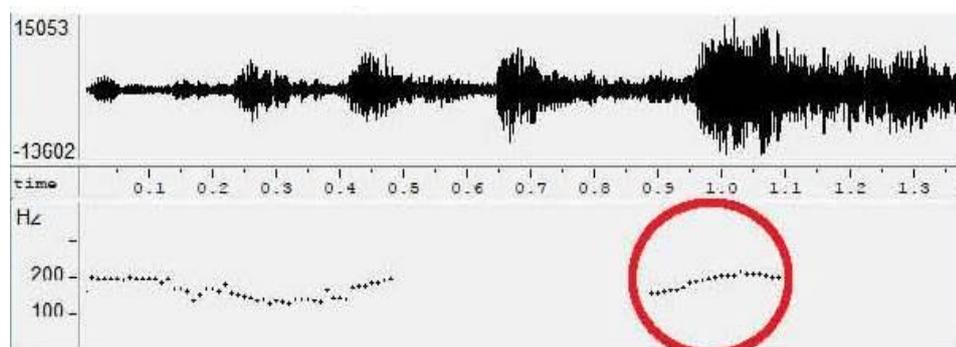


Figura 10. *Enunciato 10 – Tu ti sei fatta? Male!*

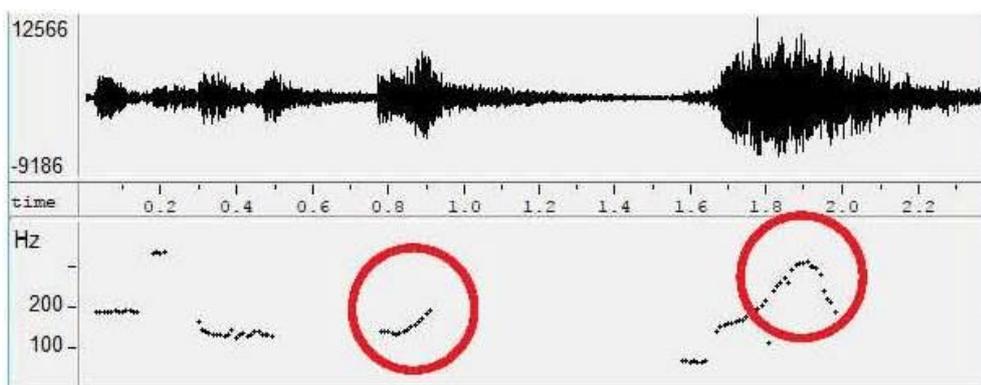
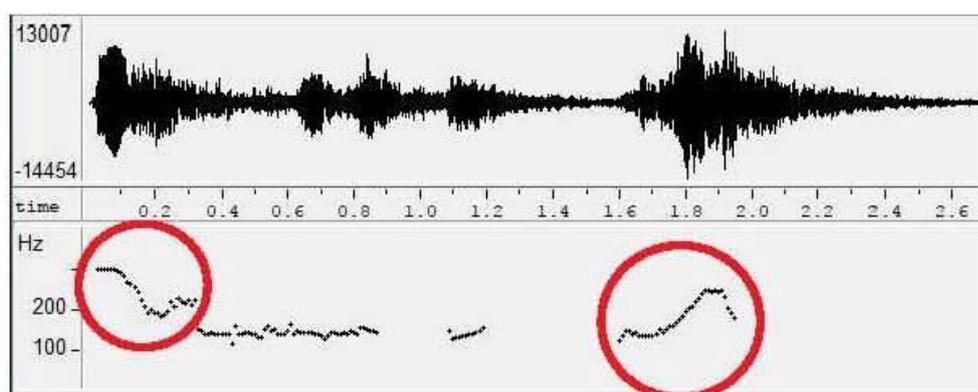


Figura 11. *Enunciato 11 – Tu? Ti sei fatta? Male!*



Le diverse realizzazioni mostrano evidenti differenze intonative (meno percepibili nei casi in cui l'elemento marcato è monosillabico); di durata (ad esempio in 11 sia "tu", che "male" sono allungate di circa 0.2 secondi rispetto allo standard); di ritmo (le pause generalmente sono più lunghe dopo l'elemento marcato o al termine di un'interrogativa). Oltre a tali difficoltà, come detto, subentrano anche competenze linguistiche avanzate, quali la conoscenza di registri diafasici diversi.

I risultati ottenuti rispecchiano la crescente complessità: il quesito relativo all'ascolto 7 ha ricevuto 7/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (25%), 2/28 dopo il secondo ascolto (7,2%) e 19/28 (67,8%) risposte non corrette; il quesito 8 ha ricevuto 5/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (17,9%), 1/28 risposte corrette dopo il secondo ascolto (3,5%) e 22/28 risposte non corrette (78,6%); il quesito 9 2/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (7,2%), 2/28 risposte corrette dopo il secondo ascolto (7,2%) e 24/28 risposte non corrette (85,71%); il quesito 10 8/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (28,5%), 2/28 risposte corrette dopo il secondo ascolto (7,2%) e 18/28 risposte non corrette (64,3%); il quesito 11 5/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (17,9%) e 23/28 risposte non corrette (83,1%). Nella tabella seguente sono indicati i risultati della prova per singolo apprendente. La risposta corretta al primo ascolto è stata indicata con un 2, la risposta corretta al secondo ascolto con un 1, la risposta errata con uno 0.

Tabella 2. I risultati del test

Quesito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Apprendente											
<u>Hoang Anh</u>	2	2	2	2	2	2	2	0	0	1	0
<u>Đai</u>	2	2	1	1	1	2	1	0	1	0	0
<u>Nhi</u>	1	1	0	0	0	0	0	2	0	2	0
<u>Hoài</u>	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>Ngoc Anh</u>	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0
<u>Linh</u>	2	0	0	0	1	0	2	0	1	2	2
<u>My</u>	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
<u>Trang</u>	2	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0
<u>Quynh Anh</u>	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0
<u>Ngoc Anh</u>	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0
<u>Xuan</u>	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0
<u>Ngoc Son</u>	2	0	0	2	0	0	2	2	2	0	2
<u>Phuong</u>	0	0	0	2	2	0	0	0	0	1	2
<u>Phuong Anh</u>	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0
<u>Lien Huong</u>	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>Kiet</u>	2	0	2	2	0	0	0	1	0	0	0
<u>Nam</u>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>Linh</u>	0	1	1	1	0	1	2	0	0	0	2
<u>Thanh Hà</u>	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0
<u>Châu</u>	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0
<u>Chi</u>	0	0	2	2	0	0	0	2	0	2	0
<u>Tung</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>Thanh Tâm</u>	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
<u>Hoang Koi</u>	1	2	2	2	1	1	1	0	0	0	2
<u>Phuc</u>	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0
<u>Binh</u>	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
<u>Hiếu</u>	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0
<u>Trang</u>	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	0

Ai fini di validazione scientifica, il test è stato poi somministrato ad un campione di madrelingua italiani, composto da 5 persone di diversa provenienza geografica, di età compresa tra i 20 e i 34 anni, che ha risposto invece correttamente al 100% di quesiti (83,6% al primo ascolto, 16,4% al secondo ascolto). Successivamente, più per curiosità che a fini scientifici, il medesimo test è stato pure proposto a due apprendenti vietnamiti di livello B1-B2 (campione troppo esiguo, dunque, per poter avere rilevanza), che studiavano l'italiano rispettivamente da 1 e 2 anni al momento della somministrazione del test. I primi 6 quesiti hanno ricevuto il 100% di risposte corrette, mentre l'apprendente di livello B2 ha dato due risposte non corrette ai quesiti 8 e 11, quello di livello B1 ai quesiti numero 10 e 11.

2.2. Interpretazione dei dati

Confrontando i risultati di tale ricerca con quelli delle precedenti riguardanti apprendenti vietnamiti⁵ (che, approssimando, restituiscono risposte corrette in circa il 40% dei quesiti sottoposti), si riscontrano *performance* decisamente migliori in alcuni casi e decisamente peggiori in altri. I dati confermano alcune ipotesi che si sarebbero potute avanzare intuitivamente già prima della somministrazione del test: gli apprendenti vietnamiti percepiscono più facilmente (sempre oltre il 50% di risposte corrette, con picchi superiori al 70%) le diverse intenzioni comunicative trasmesse a livello di frase attraverso la variazione della durata dei fonemi, dato che ciò avviene anche nella fonologia vietnamita, rispetto a quelle espresse attraverso l'intonazione, che, nel vietnamita, come detto, ha rilevanza specialmente a livello di parola per la determinazione semantica⁶. Viene pertanto confermata la tesi di De Bot (1986), per cui la prosodia è soggetta all'interferenza della L1. Tuttavia, dato il livello iniziale di competenza, va sottolineato come sia per gli apprendenti vietnamiti più agevole riconoscere elementi marcati anche a livello intonativo in una frase Soggetto-Verbo-Oggetto, standard in vietnamita, (quesiti 4-5-6), che in una frase sintatticamente più complessa, interpretabile con diverse accezioni semantiche (quesiti 7-8-9).

3. IPOTIZZARE UN INTERVENTO DIDATTICO

Mocciaro (2014) articola, proprio per apprendenti vietnamiti, un intervento in tre mosse: diagnosi, trattamento e ripetizione. Il “trattamento”, che corrisponde all'intervento didattico vero e proprio, parte da una fase di *noticing*, durante la quale l'apprendente è chiamato a confrontare la propria produzione linguistica registrata con quella di un madrelingua e a trovarne le differenze; a tale momento segue una fase didattica che segue il metodo utilizzato dalla Dilt di Roma, principalmente induttivo e basato sulla ripetizione delle produzioni del docente (che con le mani scandisce il ritmo e segnala il contorno intonativo). Ad esso segue un confronto tra le produzioni dell'apprendente e quelle del madrelingua – da effettuare anche a casa grazie alle registrazioni. Scrive Mocciaro (2014: 276):

⁵ De Meo, Pettorino (2011); De Meo, Pettorino, Vitale (2014) e Mocciaro (2014).

⁶ Jannedy (2007).

In altri termini, si è cercato di mostrare come un intervento didattico pur breve, ma fondato sull'insegnamento esplicito, sia in grado di incidere su aspetti specifici dell'interlingua degli apprendenti, a livello percettivo ed esecutivo, in misura maggiore di diversi mesi di esposizione spontanea alla lingua, almeno a breve termine, cioè nello spazio dell'intervento didattico e sul piano dell'apprendimento consapevole.

Anche Haycraft (1971) basa la propria didattica sulla ripetizione, che viene calibrata però in tre fasi: pre-iniziale, iniziale e perfetta. La fase pre-iniziale (*Pre text stage*), prevede l'utilizzo di soli materiali sonori e, al massimo, di una lavagna, dove il docente può segnare il contorno intonativo. Nella seconda (*Initial text stage*) vengono introdotti anche testi scritti, in cui però le frasi siano accompagnate da istruzioni (freccie, schemi, linee) per orientare l'intonazione durante non solo la lettura, ma anche l'acquisizione della parola. Nell'ultima fase (*Perfect pronunciation*) si passa ad un lavoro individuale, in cui l'insegnante corregge ogni minima deviazione rispetto alla norma da parte dell'allievo e suggerisce tecniche di auto-correzione.

Altri spunti utili sono forniti da Calabrò (2015), la quale si avvale di tecniche didattiche valide soprattutto per tratti segmentali (ma accento, ritmo e intonazione sono trattati); ciononostante l'approccio e alcune pratiche sono mutuabili anche in un contesto di didattica di elementi soprasegmentale, a partire dalla configurazione della classe (a ferro di cavallo, aperta, mobile), che favorisce un apprendimento collaborativo e che stimola il confronto tra gli apprendenti. Va evidenziato comunque come gli studenti vietnamiti si troverebbero probabilmente a disagio, almeno all'inizio dell'intervento, in una classe così configurata, essendo la società vietnamita a distanza gerarchica forte (Balboni, Duitto, 2000), in cui, cioè, il discente è soggetto passivo dell'apprendimento; quindi il docente dovrebbe invitarli più volte a collaborare tra loro.

Nel workshop di fonetica, Calabrò (2015) propone di utilizzare immagini particolarmente significative per esprimere l'intonazione parafonica. La figura che segue rappresenta il personaggio dei fumetti Mafalda, attraverso cui si propongono cinque diversi atti locutori, in cui, tramite l'allungamento della durata del suono vocalico, si esprimono diversi stati d'animo (Calabrò, 2015: 42).

Figura 12. *Mafalda e le vocali del risveglio*



La tecnica della *proprioception*, che mira a rendere consapevole il discente delle modalità fisiche con cui realizza un fono (Underhill, 2012; Calabrò, 2015), potrebbe ugualmente essere utilizzata per sensibilizzare gli apprendenti ai tratti soprasegmentali

dell'italiano LS. Alcune domande da porre agli studenti potrebbero essere le seguenti: 1) Cosa succede alla parola con accento di frase? 2) Come cambia il ritmo? 3) Qual è la durata dei fonemi in frasi non marcate? 4) Quale in frasi marcate? 5) Come descrivere l'intonazione? Invece di utilizzare carte relative agli organi fonatori, si potrebbero utilizzare, come propone la stessa Calabrò (2015) carte che utilizzino simboli per rappresentare durate, ritmi, intonazioni diverse da associare ad atti linguistici diversi.

Torresan (2010) sottolinea l'importanza di divertire l'apprendente nel momento didattico, coinvolgendo l'emisfero destro del cervello, utilizzando la tecnica del doppiaggio cinematografico o del *parallel speaking*. Anch'essa andrebbe calibrata per gli studenti vietnamiti, dato che le produzioni cinematografiche straniere nel Paese non vengono doppiate, ma subiscono, talora, un *overspeaking* puramente descrittivo e privo di interpretazione che renderebbe l'intervento didattico del tutto inutile. Ma va vagliata anche un'altra delle tecniche proposte da Torresan nel medesimo contributo: la ripetizione regressiva, utile perché impedisce lo spostamento dell'accento di frase.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albano Leoni F., Maturi P. (2001), *Manuale di fonetica*, Carocci, Roma.
- Archibald J. (1997), "The acquisition of second language phrasal stress: a pilot study", in Hannahs S.J., Young-Scholten (a cura di), *Focus on phonological acquisition*, Benjamins, Amsterdam, pp. 263-289.
- Avesani C., Vayra M. (2000), "Costruzioni marcate e non marcate in italiano. Il ruolo dell'intonazione", in Locchi D. (a cura di), *Il parlante e la sua lingua*, Atti delle X giornate di studio del Gruppo di fonetica sperimentale (AIA), Istituto universitario orientale (Napoli, 13-15 dicembre 1999), Officine Grafico-Editoriali di Ateneo, Napoli, pp. 1-14.
- Avesani C., Vayra M. (2004). "Focus ristretto e focus contrastivo in italiano", in Albano Leoni F., Cutugno F., Pettorino M., Savy R. (a cura di), *Atti del Convegno Nazionale di Studi "Il parlato italiano"* (Napoli, 13-15 febbraio, 2003), Napoli, M. D'Auria Editore, pp. 1-20.
- Aoyama K., Guion S. (2007), "Prosody in second language acquisition: Acoustic Analyses of duration and f_0 range", in Bohn O. S., Munro M. J. (a cura di), *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege, John Benjamins*, Amsterdam, pp. 282-297.
- Balboni P. E., Duitto M. G. (2000), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema, Torino.
- Bertinetto P. M., Magno Caldognetto E. (1993), "Ritmo e intonazione", in Sobrero A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Bari, pp. 141-192.
- Calabrò L. (2015), "Il workshop di fonetica in Italiano L2/LS", in *Italiano Lingua Due*, VII, 1, pp. 40-49.
- Canepari L. (1999), *Il MaPI seconda edizione. Manuale di Pronuncia Italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Chini M. (2015), *Il parlato in [italiano] L2. Aspetti pragmatici e prosodici*, FrancoAngeli, Milano.

- Costamagna L. (1996), *Pronunciare l'italiano*, Guerra, Perugia.
- Costamagna L. (2000), *Insegnare e imparare la fonetica*, Paravia, Torino.
- Chun D.M. (2002), *Discourse intonation in L2: From theory and research to practice*, John Benjamins, Amsterdam.
- De Bot K. (1986), "The transfer of intonation and the missing database", in Kellerman E., Smith M.S. (a cura di), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Pergamon, New York, pp. 110-119.
- De Marco A., Mascherpa E. (2012), "L'acquisizione dell'intonazione in apprendenti di italiano L2 in ambiente virtuale", in Grassi R. (a cura di), *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, Guerra, Perugia, pp. 241-258.
- De Meo A., Pettorino M. (2011), "Prosodia e italiano L2: cinesi, giapponesi e vietnamiti a confronto", in Bozzone Costa R., Fumagalli L., Valentini A., *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva pragmatica, linguistica, educativa*, Guerra, Perugia, pp. 59-72.
- De Meo A., Pettorino M. (2012), *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition. The case of Italian*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.
- De Meo A., Pettorino M., Vitale M. (2014), "La competenza prosodico-intonativa nell'italiano L2. Analisi e sintesi del segnale fonico di cinesi, giapponesi e vietnamiti", in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa*, Atti del XLIV Congresso SLI, Bulzoni, Roma, pp. 329-342.
- Fitzpatrick J. (2000), "On intonation typology", in Siemund P. (a cura di), *Methodological issues in languages typology, Sprachtypologie und Universalienforschung*, LIII, pp. 88-96.
- Hilgsmann P., Rasier L. (2007), "Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues", in *Nouveaux cahiers de linguistique française*, XXVIII, pp. 41-66.
- Jannedy S. (2007), "Prosodic Focus in Vietnamese", in Ishihara S., Jannedy S. e Schwarz A. (a cura di), *Interdisciplinary Studies on Information Structure (ISIS) 8*, Potsdam, Universitätsverlag, pp. 209-230.
- Lepschy G. (1978), "Appunti sull'intonazione italiana", in Id., *Saggi di linguistica italiana*, il Mulino, Bologna, pp. 127-142.
- Missaglia F. (1999), "Contrastive prosody in SLA. An empirical study with adult Italian learners of German", in *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Science*, 1.-7.8 University of Berkeley, Berkeley, San Francisco, pp. 551-554.
- Mocciaro E. (2014), "Aspetti della prosodia nell'interlingua di apprendenti vietnamiti di italiano L2: un'ipotesi di trattamento task-based in contesto guidato", in De Meo A., D'Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, AiTla, Milano.
- Munro M.J., Derwing T. M. (1995), "Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners", in *Language studies*, XXXV, 1, pp. 73-97.
- Sorianello P. (2006), *Prosodia. Modelli e ricerca empirica*, Carocci, Roma.
- Trofimovich P., Baer W. (2006), "Learning second-language suprasegmentals: Effects of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech", in *Studies in Second Language Acquisition*, XXVIII, pp. 1-30.
- Trouvain J., Gut U. (2007), *Non-native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.

Underhill A. (2005), *Sounds Foundations. Learning and teaching pronunciation*, Macmillan, Oxford.

Underhill A. (2012), “Proprioception and Physicality”:
<http://www.adrianunderhill.com/2012/08/28/proprioception-andpronunciation>.

“IL MAL GUSTO DI GRAMMATICA”: COME FARE GRAMMATICA SENZA DISGUSTARE GLI STUDENTI INTERNAZIONALI

*Elena Maria Duso*¹

1. INTRODUZIONE

Grazie per la sua classe. Normalmente, non mi piace le classe lingue perché sono pieni di grammatica. Ma la sua classe era così divertente che non potevo sentire il mal gusto di grammatica (R., Iran).

Così mi ringraziava in una mail uno studente iraniano alla fine di un corso intensivo di stampo comunicativo² nel quale però trovandomi di fronte a studenti universitari di livello intermedio-avanzato molto motivati, avevo lavorato piuttosto esplicitamente sulla grammatica, ricapitolando assieme a loro alcuni indici particolarmente utili per un italiano curato formalmente quale serviva loro per il parlato accademico e quindi cercando di applicarli nel parlato e nella scrittura. Non avevo puntato dunque ad un corso ludico, ma ad uno nel quale la riflessione sulla lingua e l'esercizio esplicito su indici quali il congiuntivo, i pronomi personali, i connettivi, avesse una parte molto importante, seppure ben collegata alla pratica della lingua. Dalle parole dello studente sembra emergere una critica piuttosto forte ad un certo tipo di insegnamento di una L2 basato principalmente su descrizioni esplicite, avvertite come noiose³. D'altro canto però, tanti anni di esperienza al centro linguistico di Ateneo di Padova, mi hanno insegnato che gli studenti in scambio, in genere altamente scolarizzati, manifestano un interesse molto forte per la grammatica, concepita come strumento per migliorare la propria produzione e sentirsi adeguati ad una dimensione comunicativa che non è solo quella della quotidianità. Una studentessa brasiliana che lottava per arrivare al livello C1 e non essere espulsa dal Corso di laurea in Lingue dichiarava esplicitamente “Voglio parlare il congiuntivo” e raccontava della perplessità delle colleghe di lavoro italiane, infermiere in una casa di riposo, che non capivano la sua esigenza di saper padroneggiare questa forma verbale per sentirsi veramente integrata. Ho deciso allora di

¹ Università degli Studi di Padova.

² Si tratta di corsi speciali, di 30 ore in due/tre settimane, istituiti al centro linguistico di Ateneo di Padova tra un semestre e l'altro e destinati non tanto a studenti Erasmus come i corsi curricolari, quanto piuttosto a dottorandi, studenti di Master o di particolari programmi che non riescono a seguire i corsi più tradizionali per mancanza di tempo o che necessitano, almeno ai livelli basici, di un italiano comunicativo. Il mio corso era il Comunicativo 3 e comprendeva studenti che andavano dal B1 al C1 del *Quadro comune europeo di riferimento per lingue*.

³ Che del resto in Iran si insegna la grammatica di una L2 in modo essenzialmente deduttivo e con molta attenzione alla terminologia metalinguistica lo testimoniano Nazari, Allahyar, 2012.

effettuare una piccola indagine per cercare di capire che cosa pensino davvero gli studenti stranieri sul tema grammatica in classe.

2. BREVE INTRODUZIONE SULLA GRAMMATICA NELL'INSEGNAMENTO DI UNA SECONDA LINGUA

In un precedente studio (Duso, 2007) ho ripercorso le tappe dell'insegnamento della grammatica nel campo della L2 a partire dal mondo anglofono, nel quale la riflessione è stata sempre accesa. In estrema sintesi: dopo oltre due millenni in cui la lingua straniera veniva insegnata con metodi grammaticali traduttivi tipici delle lingue classiche, a partire dalla metà del XX secolo la rivoluzione nella concezione dell'apprendimento linguistico apportata da Noam Chomsky con conseguenti cambiamenti di prospettiva verso l'errore, la nascita del concetto di interlingua e della Linguistica acquisizionale hanno messo in crisi le metodologie tradizionali ed aperto la strada ai metodi comunicativi, che in un primo momento mettevano decisamente in secondo piano, se non rifiutavano anche totalmente, l'insegnamento esplicito della grammatica. Molto presto è cominciato però un processo di riabilitazione della stessa, con nuove proposte di focalizzazione e riflessione sulla lingua, nella forma, più discreta, del *focus on form* (non focalizzazione "sulle forme" come tali, ma "sulla forma" in stretta relazione al contenuto; cfr. almeno Doughty, Williams 1998; Nassaji, Fotos, 2011). Non è possibile in questa sede ripercorrere il lungo dibattito, per il quale mi limito a rinviare alle molte sintesi disponibili anche in italiano (Pallotti, 1998; Serra Borneto, 1998; Duso, 2007; Rastelli 2009; Chini, Bosisio, 2014), oltre che a lavori recenti in cui importanti studiosi di linguistica e didattica dell'italiano L2, sulla base di esperimenti per ora condotti per l'italiano su piccolissimi gruppi, raccomandano i benefici di una focalizzazione esplicita su indici linguistici (ad es. Chiapedi, 2010; Chini, 2010, 2011, 2012a, 2012b; Nuzzo, Rastelli, 2011; Rosi, 2011, 2012 ecc.). La grammatica del resto, riabilitata dai ricercatori, non è mai venuta a mancare nei manuali di italiano L2 (Duso, 2007; Troncarelli, 2011) che – pur con diverse metodologie e differenti dosaggi – da sempre propongono un insegnamento esplicito delle regole a pubblici di ogni tipo, dai più scolarizzati studenti universitari agli immigrati adulti (si vedano ad esempio Bettinelli, Favaro, Frigo, 2004; Cassiani, Mattioli, Parini, 2016 ecc.). Le eccezioni sono pochissime e si limitano a manuali con particolari approcci come ad esempio *Volare* del DILIT (Humphris, Micarelli, Catizone, 1997). In anni recenti si è assistito inoltre ad una fioritura senza pari di grammatiche pedagogiche pensate appositamente per chi apprende l'italiano L2 (una prima sintesi in Duso, 2006, 2007, cui ora si aggiungono molti nuovi volumi).

Ma cosa pensano gli studenti che apprendono l'italiano L2? Qual è la loro percezione della grammatica? Per analizzare più da vicino questi temi, sono partita da apprendenti con un buon *background* culturale e con competenza linguistica sufficiente a motivare chiaramente la propria opinione. In futuro mi propongo di estendere l'indagine a studenti di diversa provenienza e formazione.

3. ALTRE RICERCHE

Nel campo dell'italiano L2 non paiono esserci ricerche esplicitamente dedicate all'opinione degli studenti stranieri sulla grammatica, mentre un intervento recente di Rosi (2018) indaga sull'atteggiamento che hanno nei suoi confronti gli studenti italiani, dalla scuola primaria alla secondaria superiore, evidenziando come nel passaggio da uno all'altro ordine scolastico «la grammatica venga percepita via via sempre di più come una risorsa utile per il corretto uso, scritto e orale, della lingua, ma anche come ripetitiva e noiosa» (p. 105).

Più numerosi sono invece gli articoli che sondano l'opinione di studenti di lingue seconde in altri Paesi, europei (ad es. Palacios, 2007 per gli spagnoli; Simon e Taverniers, 2011 per gli olandesi) ed extraeuropei (come Peacock, 1998 e Andrews, 2003 per cinesi di Hong Kong; Schulz, 1996, 2001 e Loewen *et alii*, 2009 per americani; Jean, Simard, 2011 per canadesi; Sopin, 2015 per libici), e ancora di più quelli dedicati alle convinzioni dei docenti (sintesi recente in Wac, 2013). In base a questi interventi emerge un generale interesse da parte dei giovani adulti che apprendono una L2 per lo studio esplicito della grammatica, considerata utile ed importante, benché spesso noiosa e difficile, addirittura, talvolta, «un male necessario» (Jean, Simard, 2011: 477). Si registra inoltre la tendenza a preferire un insegnamento di tipo esplicito e corredato da molti esercizi, che però si associa spesso alla richiesta di una grammatica più orientata alla pratica comunicativa (Palacios, 2007: 146).

Peacock (1998), seguita poi da altri autori, notava come a volte la forte domanda di grammatica degli studenti si scontri con le convinzioni dei docenti, che non di rado oggi ritengono più importante un insegnamento più orientato su lavori di gruppo e comunicazione, e come ciò crei un gap che rischia di diventare nocivo all'apprendimento. Sottolineava pertanto come sia estremamente importante tener conto delle esigenze degli apprendenti. Il che non significa che l'insegnante ne debba essere totalmente condizionato, bensì che ne prenda consapevolezza e cerchi di armonizzare le richieste degli apprendenti con la propria offerta didattica (Palacios, 2007: 148-49; Jean, Simard, 2011: 467). Studenti che si sentono capiti e coinvolti nell'insegnamento infatti saranno più disposti a collaborare con i docenti, che possono poi gradualmente spingerli verso modalità più autonome di apprendimento (Palacios, *ibidem*).

Un'importante precisazione: gli studi citati riguardano un pubblico in genere monolingue che apprende una lingua straniera; il mio invece prende in considerazione un pubblico estremamente diversificato che perfeziona l'italiano in Italia, dopo averlo appreso almeno in parte nei diversi Paesi del mondo, con differenti metodologie.

4. IL CAMPO DI INDAGINE E L'IMPOSTAZIONE DELLA RICERCA

Come ho accennato, ho delimitato il campo a studenti in scambio (per lo più Erasmus) di livello intermedio/avanzato che avevo in classe e conoscevo bene, in modo da poter valutare meglio i dati e fare uno studio più qualitativo che quantitativo. Erano miei studenti di livello B2 dei due anni accademici 2016/17 e 2017/18 al Centro linguistico di Ateneo di Padova (d'ora in poi CLA). Fin dall'istituzione dei corsi di italiano al CLA, le indagini fatte sugli apprendenti hanno rivelato la forte domanda di riflessione sulla lingua: Fratter (2004), ad esempio, evidenziava che la grammatica,

assieme all'italiano parlato, è al primo posto nelle preferenze degli studenti. Il syllabo per studenti in scambio adottato al CLA pertanto, messo a punto nel corso dei primi cinque anni di insegnamento e pubblicato da Lo Duca (2006), propone un programma grammaticale piuttosto sostanzioso, proprio in quanto si rivolge a studenti con alta scolarizzazione e con esigenza di muoversi in ambiente universitario, quindi ad elevato grado di formalità.

Nei due anni accademici 2016/17 e 2017/18 ho dunque proposto agli studenti di 5 diverse classi B2 un questionario (appendice 1) ad inizio corso e successivamente dato come possibile traccia per la produzione scritta al test finale, dopo 40 ore di corso⁴, un commento ad un testo di Diego Marani⁵ sulla questione della grammatica nella classe di L2 (appendice 2): volutamente, non sono parole di uno specialista in senso stretto, ma di un bravo divulgatore, comprensibili per tutti ed in genere capaci di stimolare riflessioni interessanti da parte dei ragazzi. Preciso che durante i corsi abbiamo lavorato molto sulla grammatica, attraverso differenti modalità che comunque prevedevano, nella maggioranza dei casi, di partire da testi *input* o da espressioni degli stessi studenti per riflettere sull'uso di determinati indici, attraverso la ricognizione delle conoscenze pregresse e poi l'analisi e l'utilizzo di schede di presentazione esplicita, da me create nel corso degli anni (Duso, in stampa), seguite da molti esercizi ed attività comunicative che ne favorissero il reimpiego. In ciascun corso ho inoltre dedicato almeno tre lezioni iniziali alla riflessione su come gli studenti avevano precedentemente imparato l'italiano e le altre L2, attraverso il potente strumento dell'autobiografia linguistica del Portfolio europeo⁶ (Groppaldi, 2010; Corti, 2012; Fiorentino, 2015). Al di là delle differenze individuali, dai testi autobiografici sono emersi alcuni tratti comuni, in particolare:

- a) la chiara consapevolezza dell'importanza di conoscere molte lingue e la conoscenza media di almeno tre lingue europee (ma si arriva a sette/otto);
- b) la passione per la lingua italiana, in genere preferita alle altre L2;
- c) lo scarto provocato dal passaggio dal contesto di italiano LS a quello di L2.

Preciso che i questionari non erano anonimi, perché immaginavo che la conoscenza degli autori mi avrebbe permesso di leggere i dati con maggior cognizione di causa. Avevo però chiarito bene ai ragazzi che avrebbero potuto essere assolutamente sinceri, senza far trasparire prima una mia posizione pro o contro l'insegnamento esplicito della grammatica. Gli studenti appartenevano inoltre ai Corsi di laurea più diversi, sia umanistici che scientifici, e non erano in genere iscritti a lauree specialistiche nel settore della lingua o dell'italianistica, quindi dei professionisti; pertanto, li propongo come testimoni di quello che può pensare un comune apprendente universitario, con una buona formazione culturale.

Il campione è costituito dunque da 128 studenti all'incirca di livello B2, di età compresa tra i 19 ed i 61 anni (ma nella media di circa 23-25 anni) e di provenienza

⁴ Non sono i corsi comunicativi del par. 1, ma dei corsi semestrali, curricolari, destinati a studenti in scambio, suddivisi in cinque livelli del Quadro Comune (Bertocchi, Quartapelle, 2002), dall'A1 al C1/C2, che vertono sulle 4 abilità con una buona dose di riflessione sulla lingua.

⁵ Si tratta di uno scrittore italiano, che lavora a Bruxelles presso la Commissione europea nel campo della diffusione e promozione del multilinguismo. Ha scritto numerosi romanzi e saggi tra cui il divertente *Come ho imparato le lingue* (Bompiani, 2005), molto apprezzato dagli studenti Erasmus.

⁶ <https://www.coe.int/en/web/portfolio>.

prevalentemente europea, con un piccolo numero di extraeuropei, iscritti in genere a specifici programmi di scambio. Essendo quella di Padova una grande università, gli studenti frequentano i corsi di laurea più diversi, e non mancano studenti di dottorato o di master, anche se la maggior parte di loro frequenta la triennale o la magistrale.

Tavola 1. *Il campione di studenti per nazionalità*

europei	francesi	8	
	inglesi	7	
	olandesi	6	
	polacchi	13	
	russi ⁷	4	
	spagnoli	24	
	tedeschi/austriaci	26	
	altri (belgi, croati, portoghesi, svizzeri, rumeni...)	18	
africani		9	Camerun, Gambia, Guinea, Mali, Nigeria, Senegal
(sud)americani		5	Brasile, Colombia, Equador, Guatemala, Messico
asiatici	cinesi	5	
	altri	2	
neozelandesi		1	

5. ANALISI DEI DATI

Il questionario (appendice 1) era composto da una prima parte di dati personali (età, provenienza, anni di studio...), seguita da alcune domande, aperte e chiuse, relative ad opinioni sulla grammatica (importanza, modalità di studio preferite, strumenti utilizzati) e quindi dalla richiesta di scrivere un breve testo nel quale lo studente sintetizzasse e motivasse le proprie idee. Analizzerò i dati seguendo l'ordine del questionario ed integrandoli con le dichiarazioni scritte dagli apprendenti nel testo libero e – laddove presente – nello scritto del test finale⁸.

5.1. *Importanza della grammatica*

La Tavola 2 evidenzia come per la maggioranza degli studenti lo studio della grammatica nell'apprendimento di una L2 sia decisamente importante. Pochi studenti (7,5%) hanno scelto invece “poco importante” e circa un terzo (38%) “abbastanza importante”. Tra gli studenti di questi ultimi due gruppi però molti hanno iniziato a

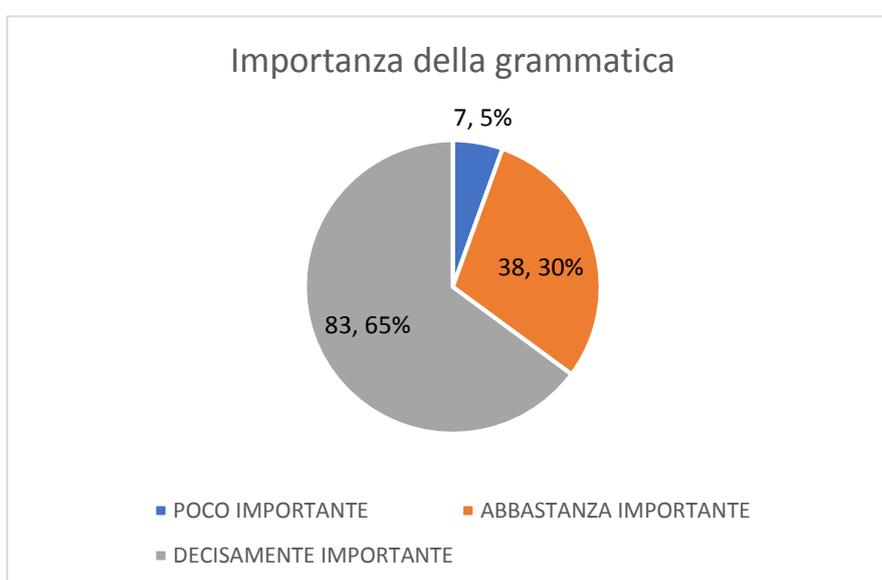
⁷ Ho inserito i russi tra gli europei nonostante la Russia sia un paese transcontinentale considerando che il russo è una lingua slava (come l'ucraino, il ceco, il croato...).

⁸ In questo caso lo indicherò, in quanto le opinioni dello studente potevano essere influenzate dal testo di Marani proposto o comunque dalle lezioni fatte.

scrivere il testo successivamente richiesto loro con frasi del tipo “*Per me la grammatica è molto importante...*”, il che pare ridimensionare ancora di più le percentuali. In molti casi, si tratta infatti di tedeschi, i quali, pur avendo studiato a fondo la grammatica nel loro paese, all’inizio del loro soggiorno, immersi in ambiente linguistico italofono, avevano la percezione di non possedere un vocabolario sufficiente. Si leggano ad esempio le parole di J., tedesco iscritto a Psicologia che aveva scelto l’opzione “poco importante”:

Penso che sia importante avere una fondazione per parlare la lingua [...]. Ma al meno quando si inizia con imparare una nuova lingua è molto più importante imparare nuove parole poiché senza queste non è possibile parlare o capire. Ho fatto l’errore di imparare molto la grammatica dell’italiano ma ho realizzato che devo imparare molto più parole per potere parlare meglio (J., tedesco).

Tavola 2. *Credi che sia importante studiare la grammatica per imparare una L2?*

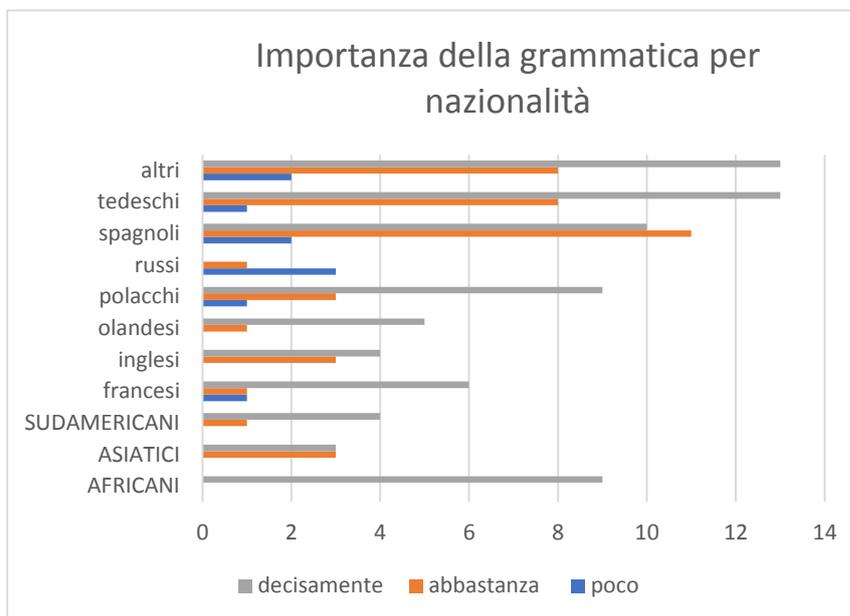


Spesso dunque è proprio l’arrivo in Italia a portare gli studenti tedeschi a ridimensionare il ruolo della grammatica. Se andiamo ad esaminare la provenienza degli studenti (Tavola 3), possiamo osservare che la nazionalità incide abbastanza sulle scelte: gli spagnoli ad esempio si dividono a metà tra chi sceglie “decisamente” e chi “abbastanza” importante ed il dato pare corrispondere a quelli di Palacios (2007: 146-47), in uno studio sui catalani e l’inglese L2. Pur rilevando un’alta considerazione per la grammatica, Palacios nota anche la preferenza per un approccio funzionale piuttosto che formale e, comunque, la convinzione di oltre metà degli studenti che sia possibile parlare bene (e per alcuni scrivere bene) anche senza studiare le regole.

Si schierano più decisamente a favore della riflessione sulla lingua invece studenti di lingue più lontane e tradizioni di insegnamento che danno più rilevanza all’insegnamento formale come i polacchi (su cui Wac, 2013), i tedeschi, i britannici (nel cui Paese è in atto una decisa rivalutazione del ruolo della grammatica anche per la L1 (cfr. Watson, 2015) ed in blocco gli studenti provenienti dai paesi africani e

sudamericani, che costituiscono comunque un gruppo troppo piccolo per poter fare generalizzazioni.

Tavola 3. *Importanza della grammatica per nazionalità*



Ma perché per gli studenti la grammatica riveste tanta importanza? I testi delle domande a risposta aperta nel questionario aiutano a capire le motivazioni. Da molti di essi emerge la percezione diffusa che la grammatica sia la base della lingua: compaiono spesso infatti i termini “base” o “fondamento” anche se spesso nelle forme scorrette *fondamenta /fondazione*:

Ne bisogna per parlare una lingua correttamente. Bisogna almeno avere **le basi** per essere capito dagli altri (N., francese).

La g. è molto importante perché è **la base** della lingua sulla quale possono appoggiarsi le costruzioni delle frasi (T., brasiliano).

La g. è uno dei **fondamenti** d’una lingua (C., tedesca).

Penso che sia importante avere **una fondazione** per parlare la lingua (J., tedesco).

La g. è **la fondazione** della lingua (P., inglese).

Una ragazza tedesca, A., che pure aveva scelto l’opzione “abbastanza importante”, esprime meglio il concetto, ricorrendo invece a vocaboli meno consueti, sia nel testo iniziale, dove sostiene che «La g. è una cosa necessaria. La g. serve come una *intelaitura* dove si può orientare», sia in quello scritto per l’esame finale, dove ribadisce e specifica meglio il suo pensiero. Data la rilevanza di quest’ultimo per la mia ricerca, lo riporterò per intero, suddividendolo in paragrafi e commentandolo anche successivamente per altri aspetti:

1. Per me l'utilità della grammatica per imparare una seconda lingua dipenda da qualche aspetto: Se lo studente ha già imparato un'altra lingua straniera e se la lingua straniera imparata oppure anche la madrelingua sono simili o diverse riguardante la grammatica. In generale penso, che la grammatica sia molto utile per le persone che cominciano ad imparare una seconda lingua e le persone che hanno ancora un livello di base su quella lingua.
2. *Per me la grammatica è la struttura logica di una lingua. Credo che la grammatica funzioni come una ossatura che connetta tutti gli altri elementi di una lingua.* La grammatica è importante perché trasporta il significato. Per esempio, se una persona sa molte parole però non ha imparato la grammatica, non sa come si costituiscono le frasi correttamente – forse si può capire che cosa la persona intende ad esprimere in generale però non si può capire le differenze più sottili.
3. Se si impara una lingua solamente per essere capace di capire i testi, forse la grammatica non è così importante. Però se si vuole essere capace di esprimersi veramente in una lingua straniera, si deve per forza sapere le regole della grammatica.
4. Però penso che non sia necessario di imparare tutte le regole esplicitamente. Per me è sufficiente di imparare la struttura generale (come i tempi, i modi, i declinazioni, i coniugazioni etc. – tutte le cose che si imparano normalmente ai livelli A1-B1). Siccome la cosa più importante per imparare una lingua è parlare in questa lingua. E secondo me una concentrazione eccessiva sulla grammatica può impedire alle persone di farlo, come un *corsetto* che restringe le persone.
5. Comunque se si ha già imparato una lingua straniera (e la grammatica di questa lingua) forse la grammatica di un'altra lingua straniera non deve essere insegnata troppo perché la persona ha già una idea come funzionano le lingue (sicuramente quello è solamente vero se le lingue imparate hanno la stessa radice).
6. In conclusione per me la grammatica è come una *impalcatura* che all'inizio dovrebbe dare sicurezza e orientazione ai studenti. Tuttavia una concentrazione sulle regole di grammatica in modo ossessivo può causare un impedimento per gli studenti, se non iniziano a parlare o scrivere (anche in modo grammaticalmente falso). La grammatica è sicuramente importante però non la cosa più importante per imparare la lingua (A., tedesca, B2, test finale).

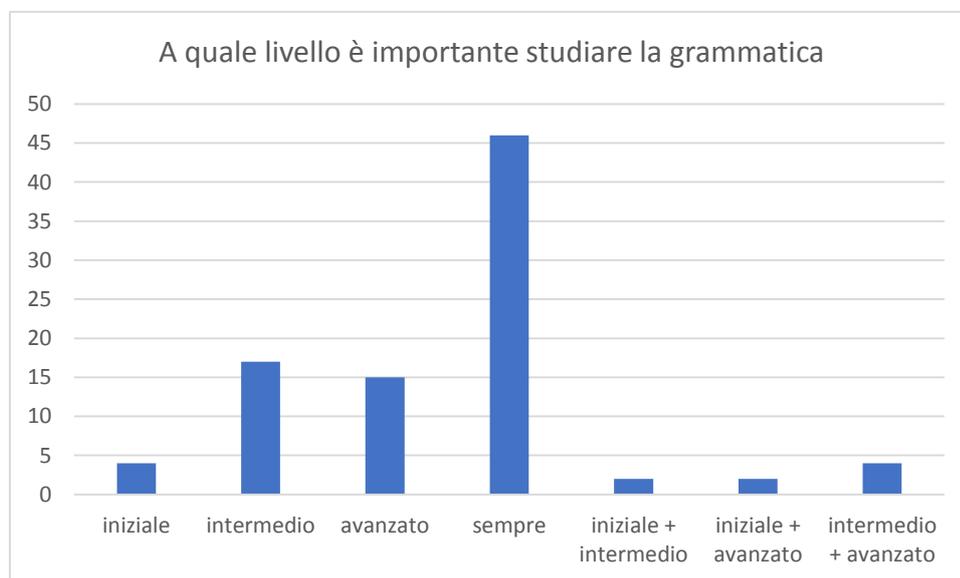
Nelle parole di A., iscritta a Medicina e non a Lingue, e che quindi con buona probabilità riporta opinioni autonome, colpisce il ricorso a metafore inusuali, quali *intelaiatura*, *ossatura*, *impalcatura*, *corsetto*, forse suggerite dal suo percorso di studio, più fantasiose rispetto a *base* o *fondamento* utilizzati da altri, e la grande maturità nel parlare della riflessione sulla lingua. Un pensiero simile esprime nel test finale anche una studentessa russa di Storia dell'arte, che attribuisce alla grammatica addirittura la forma del pensiero umano:

Prima di tutto, la g. è lo schema della lingua, ~~la sua riflessione in qualche modo~~. La g. esprime il modo in cui la gente parla. – e, certamente, pensa. La g. è come una costruzione, la base della lingua. Senza sapere e capire questa base, non è possibile ~~capire il modo di pensare~~ andare avanti e ~~in~~ nell'imparazione della lingua. [...] Per concludere, vorrei dire che, siccome la g. sia ~~la riflessione della~~ struttura della lingua, la conoscenza delle regole grammaticali aiuta di capire il modo in cui la gente pensa. Le costruzioni che vengono usate per esprimere i dubbi e le opinioni, posteriorità e anteriorità sono diverse nelle varie lingue. E questo mostra la cosa essenziale: la lingua – e la g. – è il modo ~~di pensare~~ in cui pensiamo (A., russa, test finale).

5.2. *A quale livello e perché*

Nel primo questionario (I semestre 2016/17) non avevo purtroppo chiesto esplicitamente agli studenti a quale livello ritenessero che la grammatica fosse più importante, ma in molti dei testi scritti emergevano interessanti considerazioni su questo punto. I dati erano però contraddittori: se alcuni studenti, come A., sottolineavano come la conoscenza della struttura della lingua sia importante soprattutto ad un livello elementare, i più sembrano pensare il contrario, dando la priorità al lessico ed alle formule nei primi stadi. Nel II semestre e nell'anno accademico successivo, ho quindi inserito la domanda sul livello; ho pertanto le risposte di soli 90 studenti (3 classi) dei 128 totali.

Tavola 4. *A quale studiare la grammatica*



Dal grafico emerge come per la metà degli apprendenti (51,11%) sia importante studiare la grammatica sempre, mentre, per chi prende posizione, appare più importante studiarla soprattutto al livello intermedio (18,88) ed avanzato (16,44%) o in entrambi questi livelli (4,44%). Solo il 4,59% sceglie il livello iniziale, nel quale in genere si

preferisce un insegnamento più comunicativo. Tra le motivazioni addotte per giustificare l'importanza data alla materia nei testi liberi, due soprattutto appaiono rilevanti. Da un lato, lo studio esplicito delle regole dà una maggior sicurezza nella comunicazione:

All'inizio, bastano alcune parole, ma se si vuole ricevere la capacità di parlare una seconda l. si deve sapere come "funziona". Forse è possibile capire, ma non scrivere e parlare e quindi non si può comunicare. Inoltre, credo che si dia più sicurezza se sa usare la struttura e le forme giuste (J., tedesca).

Secondo me la g. è molto importante per imparare una seconda lingua, All'inizio di imparare un'altra lingua forse no, però se vuoi parlarla su un livello alto è essenziale sapere la g. è anche importante per farti capire dalle altre persone. Se non sai come utilizzare il passato o il futuro è difficile fare una conversazione (K., altoatesina).

Dall'altro, e soprattutto, la conoscenza della grammatica sembra essere legata al possesso di una cultura "alta". Alcuni degli studenti stabiliscono infatti un nesso tra grammatica e buona educazione, cortesia. Tale pensiero emerge soprattutto dalle riflessioni dei tedeschi.

Secondo me imparare la g. è molto utile e assolutamente necessario per essere capaci di parlare in una maniera buona e giusta (D., tedesco).

Secondo me, è molto importante di imparare la g. bene per essere capace di esprimere i pensieri in un modo che non sia solo superficiale, Anche, è importante per essere capace di esprimersi in un modo che non è rude, impolito scortese, ma per essere un po' più gentile (quando si usa il condizionale per esempio). E altrimenti, se si fa tanti errori e ci sono tanti equivoci (L., tedesca).

Anche J., un francese un po' più anziano degli altri, che veniva però da una *full immersion* nel tedesco, che aveva studiato fino al livello C2 avendo vissuto in Germania i 5 anni precedenti al soggiorno in Italia, sostiene fortemente il legame tra possesso saldo della grammatica e cultura alta:

Dopo aver raggiunto un livello abbastanza alto, serve assolutamente una grammatica pulita. La buona conoscenza grammaticale riflette un certo livello di educazione scolastica, e per chi cerca o si aspetta una riconoscenza sociale e lavorativa dove curare il suo parlare. A differenza dei bambini che imparano una lingua ripetendola come pappagalli, gli adulti hanno bisogno di una struttura per costruire un discorso. Cercano allora punti di riferimento per aiutarsi e paragonarli colla loro lingua madre, cercano di parlare giusto (J., francese, 30 anni).

È interessante notare che le posizioni più integraliste sul tema sono espresse proprio dai due studenti di età più avanzata e con maggiori esperienze nel contesto universitario. Oltre al francese J., così si esprime un *visiting professor* brasiliano sessantenne, il quale, pur essendo studioso di Sociologia, manifestava un fortissimo interesse in campo linguistico:

Penso che la g. sia veramente importante quando lo studente non rimane tanto tempo nel paese oppure quando la g. della sua propria lingua sia tanto diversa. Ho fatto già l'esperienza con altri stranieri che non hanno fatto corsi regolari della lingua (senza grammatica) vol dire, hanno cercato di imparare la lingua vivendo, lavorando, studiando nel paese (in caso Germania). E questo non ha andato bene, le persone facevano sempre gli stessi errori. Senza grammatica, il parlante non si sente sicuro. Un aspetto a considerare, molto rilevante, c'è la aspettativa degli altri – de la gente del paese dove si è – e la gente ha poca pazienza con gli errori di grammatica, perché non considerano gli stranieri siano capace di parlare correttamente (A., brasiliano, 61 anni).

Il professore sembra dunque avvertire più dei giovani studenti la pressione sociale dei nativi che non avrebbero pazienza di fronte agli errori degli stranieri. In genere comunque anche i più giovani sembrano ritenere che avere una conoscenza formale della struttura della lingua possa aiutare, qualora la si voglia possedere ad un buon livello. Così infatti scrive una ragazza olandese diciannovenne che pure ha una buona capacità comunicativa orale, per aver vissuto parte dell'infanzia in Puglia:

Naturalmente, la puoi imparare senza aver avuto la g., ma credo che poi la tua conoscenza di una lingua non sarà mai ottimale e corretto. Se vuoi imparare una lingua è essenziale di capire la g., se no farai sempre dei errori. Io sono una perfezionista, quindi, quando parlo una lingua o in generale faccio qualcosa la voglio fare senza errori (L., olandese).

L'immersione nella lingua infatti non sembra bastare. La lezione precedente alla consegna del questionario, avevo proposto, tra le altre cose, un video di Diego Marani in cui lo scrittore sosteneva che per imparare davvero una lingua è necessaria un'immersione totale. Bisogna infatti, secondo le sue parole, «andare nel paese dove si parla quella lingua, conoscere la gente, innamorarsi in quella lingua, imparare a mangiare in quella lingua, a scherzare in quella lingua, abbandonarsi al fascino e alla seduzione di quella lingua in tutto»⁹. M., però, un olandese che risiede a Firenze da qualche anno, nel suo testo scritto risponde direttamente a quelle parole, osservando che un'immersione totale invece non basta, ed attribuisce il mancato possesso pieno dell'italiano dopo tre anni di immersione totale, proprio al suo complesso rapporto con la grammatica anche nella L1:

Ho sempre avuto problemi con la g. non solo con l'italiano, ma anche in altre lingue. È un problema mio, quindi per me la g. è molto importante. Ho già mangiato in Ytalia, la mia ragazza è italiana, possiamo dire che ho vissuto in ytaliano. Ora mi manca la grammatica (M., olandese).

5.3. *Grammatica sì, ma evitare gli eccessi!*

Il testo della tedesca A. (par. 5.1, punti 4-5) proponeva però una considerazione molto giusta (che viene espressa anche da altri studenti, seppure non con la stessa

⁹ Trascrivo da un video scaricato da Internet, ora non più disponibile.

chiarezza) quando si riferiva al pericolo rappresentato da un eccesso di insegnamento esplicito della grammatica che porti a trascurare la comunicazione, la quale costituisce invece l'obiettivo centrale per pressoché tutti gli apprendenti, tranne che per quei pochissimi che vogliono specializzarsi proprio nell'insegnamento (ma si tratta di percentuali davvero infinitesimali, almeno tra gli studenti in scambio). Se il "corsetto" è troppo stretto, per restare nella metafora di A., si sviluppano reazioni di rifiuto, che possono arrivare a vere e proprie "fobie". Il termine è utilizzato infatti da un'altra tedesofona nel commentare le parole di Marani nel test finale:

Sono assolutamente d'accordo che nelle società occidentali, influenzate da un'era lunga dell'apprezzamento del latino e del greco antico, la grammatica sia sopravvalutata. Nelle nostre scuole tanti bambini sviluppano una fobia dell'inglese, per esempio, perché lo studio eccessivo della grammatica lo fa sembrare come se fosse un sistema matematico più di una lingua viva (M., tedesca, test finale).

Va rilevato in effetti che a mettere in guardia contro il pericolo di un eccesso di grammatica siano soprattutto studenti tedeschi e britannici, nelle cui scuole, almeno a parere degli studenti intervistati, pare esserci un'enfasi eccessiva sullo studio esplicito delle regole, che talvolta appunto si fa un corsetto troppo stretto e non risulta essere così "beneficioso":

A mio parere ha molto senso imparare la g. come un primo passo di poter parlare una lingua straniera, ma dalla mia esperienza la g. non è sempre uno strumento beneficoso, ma può essere anche un ostacolo alla padronanza di una lingua. Quando ero più giovane, avevo molta paura di parlare tedesco o spagnolo alla scuola perché non volevo sbagliarmi di fronte ai miei compagni di classe. Adesso posso riconoscere che quest'atteggiamento verso le lingue non era quello corretto, ma è molto difficile cambiarlo quando c'è molta enfasi sulla grammatica e l'uso corretto della lingua nella scuola. Se potessi cambiare qualcosa per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue alla scuola in Inghilterra, darei più importanza al uso e al divertimento delle lingue (P., inglese, test finale).

Ciò accade soprattutto quando alla grammatica viene dato un peso eccessivo ai livelli iniziali, come spiega bene un irlandese:

Ovviamente la grammatica è importante per imparare una seconda lingua perché definisce la struttura per una comunicazione chiara ed espressione di idee, ma infatti, a qualche volta penso che possa essere un ostacolo nell'apprendimento. Primo di tutto, in particolare quando uno decide di frequentare classe per imparare una nuova lingua e durante le prime classi, invece di insegnare le espressioni a salutare o base elementare, la professoressa inizia con i pronomi o la differenza tra come usare l'articolo definito o indefinito. Per me è difficile a spiegare questi problemi perché quando iniziavo di imparare italiano, il mio professore ha cominciato come questo. Credo che sia più importante a spiegare lessico o in realtà interiezione. Per esempio, a dispetto di studiare italiano da due anni, quando sono arrivato a Padova tre mesi fa, avevo mai sentito espressione come

“dai!” o “eccolo qui!”. Tuttavia improvvisamente sentivo queste espressioni ogni giorno (C., irlandese, test finale).

Al centro dunque, deve esserci sempre l'uso della lingua e l'insegnamento delle strutture che davvero servono alla comunicazione in quello specifico stadio dell'apprendimento. Prendendo spunto dalle parole di C., potremmo chiederci, ad esempio, a cosa possa servire mai ad un principiante assoluto anglofono soffermarsi esplicitamente all'inizio di un corso sulla differenza tra articolo determinativo ed indeterminativo, che grosso modo esiste anche nell'inglese. Servirà sì proporre la forma italiana dell'articolo, in modo che l'apprendente possa essere in grado di nominare *un* tavolo o chiedere *un* panino, ed avere l'accortezza di presentare le diverse forme una alla volta, con gradualità e rispettando l'ordine di acquisizione naturale, ma la riflessione esplicita sulle differenze tra le due forme può tranquillamente essere rimandata ad un livello più avanzato (nel sillabo Lo Duca, 2006, ad esempio, è situata al livello A2, ma spesso la rimandiamo anche al B1). Un apprendente infatti impara in genere ciò che gli serve direttamente per la comunicazione e ciò per cui il suo processore interno (la sua maturazione psicolinguistica) è pronto (Nuzzo, Rastelli, 2011: 47-48). Altri indici più complessi, ma ritenuti comunque essenziali per la comunicazione, quale ad esempio potrebbe essere l'uso del congiuntivo di cortesia nelle sue forme basiche (*Senta scusi...*, *Entri pure*, ...) possono essere proposti intanto come «elementi lessicali o come costrutti (*chunks*)» in modo che siano «automatizzati prima che grammaticalizzati» (Nuzzo, Rastelli, 2001: 48) e molto più avanti, se sarà il caso, venire analizzati nella loro completezza (ad esempio ad un livello B1/B2).

Dalle parole di C., emerge anche l'importanza dell'insegnamento dei segnali discorsivi e delle forme che più caratterizzano la lingua parlata (*dai, eccolo...*), come hanno messo in rilievo fin dagli anni '70 i metodi comunicativi e come oggi ribadisce l'attenzione dei linguisti per la dimensione pragmatica della lingua anche in L2 (ad es. Nuzzo, Gauci, 2012; Del Bono, Nuzzo, 2015; Jafrancesco, 2015 ecc.).

Una grammatica dunque che privilegi la lingua viva e che lavori sulla produzione può aiutare gli studenti adulti a comprendere meglio le strutture della lingua, come sostiene una studentessa, anch'essa tedesca:

Allora perché non abbandoniamo lo studio della g.? anche i bambini imparano la madre lingua senza aver mai visto un libro di grammatica. Bisogna studiare la grammatica perché non siamo più bambini. Non abbiamo più la capacità di estrarre delle regole complesse da quello che ascoltiamo, ma invece abbiamo bisogno di regole che rendono più facile lo studio di un nuovo sistema, sia di una lingua, sia di un gioco, sia di un'operazione matematica. È solamente importante che il legame tra la grammatica studiata e l'applicazione della quale sia sempre chiaro. Solo in quel modo possiamo evitare le fobie degli studenti. E dalla mia esperienza personale posso dire che avendo studiato la grammatica di una lingua materna aiuta tantissimo a imparare una seconda lingua straniera perché si possono inferire le regole dalla conoscenza della prima lingua. Per concludere direi che secondo me lo studio della grammatica è molto utile, ma solo se la funzione della quale nel parlato è sempre evidente e praticata (M., tedesca, test finale).

Il participio “praticata” rimanda alla parola inglese *practice*, insostituibile in italiano, perché non significa semplicemente “pratica”, ma si potrebbe sostituire piuttosto con una perifrasi del tipo “esercitazione pratica”, o simili. Vale sia come esercizio che attività di reimpiego della forma nell’uso pratico. Sì, dunque, ad una parte di riflessione sulla lingua a partire dalle sue strutture ed a operazioni di smontaggio e rimontaggio dei testi, purché poi non siano sganciate dalla pratica delle forme, non solo attraverso esercizi più strutturati che pure, soprattutto nel familiarizzare con una nuova forma possono essere utili, ma anche attraverso attività più libere, comunicative. Fatta in questo modo, tra l’altro, la grammatica può essere anche divertente: più di uno studente già nel testo scritto per il questionario tende infatti a paragonarla ad un gioco

Lo studio della g. è importantissimo perché quando una persona comincia a parlare una lingua, è molto comune utilizzare la g. della sua propria lingua con le parole della nuova, ma è sbagliato. Per me è molto interessante imparare e vedere come una grammatica agisce in una lingua nuova, e sarebbe impossibile raggiungere a un livello alto senza capire bene la g. Anche, mi piace molto la g. perché si assomiglia tanto alla matematica, quando si conosce le regole è come costruire con LEGO” (M., inglese).

Sicuramente la g. non è la cosa più importante durante il percorso di imparare una lingua. Perché quando sei troppo tempo fissato sulla grammatica puoi essere bloccato. Ma come nel calcio non si può iniziare a giocare/parlare senza regole. Altrimenti arriveranno malintesi (E. tedesca).

5.4. L’approccio

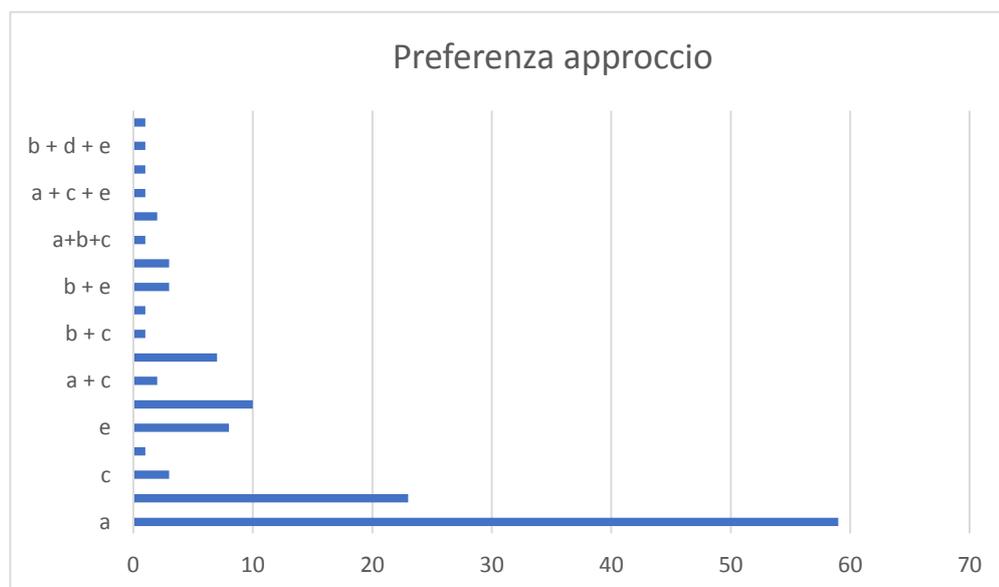
Un altro punto che si è discusso a lungo per la didattica delle lingue seconde è relativo all’approccio da adottare per l’insegnamento della grammatica: esplicito o implicito? Deduttivo o induttivo? Generalmente nella glottodidattica moderna pare esserci una preferenza per un approccio esplicito ma induttivo, che meglio si accorda con il concetto di centralità del discente. Anche il *Quadro comune europeo* dà indicazioni abbastanza precise in questo senso (Bertocchi, Quartapelle, 2002: 186; Andorno, Bosc, Ribotta, 2003: 45-50). Lo studente viene portato cioè – più o meno gradualmente – alla scoperta delle regole partendo da situazioni concrete di uso della lingua (un testo, un dialogo, una vignetta); spesso viene aiutato a notare le forme linguistiche attraverso l’uso di colori, caratteri tipografici particolari (dato che il *noticing* è alla base dell’apprendimento, cfr. Schmidt, 1990). L’uso di tabelle e schemi può inoltre facilitare la messa in relazione di forma e significati ad essa veicolati, o ad esempio il completamento di una coniugazione. Effettivamente la grande maggioranza dei manuali per l’italiano L2 dichiara di adottare un approccio “induttivo” alla grammatica, anche se in modo variamente inteso (per esempi pratici rimando a Duso, 2007: 69-70 e Duso, Lo Duca, 2018: 234-36). Si parte quindi dal testo e si arriva, gradatamente, alla regola.

Di fronte a questa diffusa convinzione, stupisce però che la grande maggioranza degli studenti interpellati dal questionario dichiarò di preferire proprio il contrario.

La Tavola 5 evidenzia infatti che il 46% degli studenti alla domanda *Come preferisci imparare la grammatica?* sceglie la voce *a* (“l’insegnante spiega le regole e gli studenti fanno esercizi”) cui si aggiunge un altro 8% circa che associa *a* ad altre tecniche (in particolare *c*

ed *e*). Solo il 18% degli studenti si esprime nettamente per l'esplorazione dei testi da parte degli studenti, guidati però dal docente (e molti nelle risposte libere insistono sull'importanza delle guida). Pochissime preferenze vanno invece alla mancata presentazione delle regole in classe (0,78%) o allo studio autonomo da parte degli studenti (2,34%), a meno che non siano associati a tecniche più esplicite; godono di un favore lievemente maggiore (6,25%) tecniche che partano dalla focalizzazione sugli errori degli apprendenti.

Tavola 5. *Come preferisci studiare la grammatica?*



- a*) l'insegnante spiega le regole e poi gli studenti fanno esercizi
- b*) gli studenti esplorano i testi, cercano le regole con l'aiuto dell'insegnante e poi fanno esercizi
- c*) gli studenti leggono le regole nel libro e poi fanno esercizi
- d*) l'insegnante non spiega le regole e non dà esercizi di tipo grammaticale, ma gli studenti le imparano in modo implicito dai testi
- e*) prima si parla o scrive, poi si focalizzano meglio alcune regole grammaticali a partire dagli errori degli studenti

La preferenza per un approccio deduttivo è solo questione di abitudine? A quanto pare dalle risposte libere degli studenti, piuttosto raramente; più spesso gli studenti sostengono di aver sperimentato anche altri approcci, ma che tutto sommato quello deduttivo risulta più chiaro, come dichiarano la spagnola M. J. e la tedesca M., che hanno sperimentato sia *a* che *b*, preferendo *a* «*perché così dopo non si fa confusione e la insegnanza è più chiara*» (M. J., spagnola), «*perché è il metodo più strutturato / Gli altri metodi sono più predisposti a fare confusione*» (M., tedesca).

La riposta di una studentessa tedesca appare poi particolarmente significativa:

Preferisco questa metodologia perché così posso chiedere l'insegnante così spesso che ho bisogno per essere sicura di aver capito la regola. Secondo me spiegare una regola di grammatica esplicitamente non è sempre una cosa facile. Dunque gli insegnanti devono trovare degli esempi oppure altri modi per spiegarla e secondo me questa elaborazione fatto insieme (gli studenti che chiedono e gli insegnanti che provano di trovare degli buoni esempi) è importante per veramente capire una regola e interiorizzarla (A., tedesca, B2).

Spesso infatti in classe gli studenti si lamentano di aver sperimentato in altri corsi un approccio induttivo che li lasciava troppo abbandonati a sé stessi: la discussione sul perché si usi una certa forma è senza dubbio stimolante per la comprensione della stessa, ma non è sempre così facile condurla, perché i non nativi non possono attingere, come invece i nativi, ad una competenza implicita della lingua e spesso fanno delle ipotesi fuorvianti. Se l'insegnante non ha la capacità di ricondurre la discussione sulla pista corretta, magari utilizzando dei controesempi, si rischia – a loro avviso – di perdere molto tempo. Ed è proprio il fattore tempo ad infastidire molti studenti: M., polacco, dice di preferire *a* «*perché è effettivo e diretto*», mentre *b*, *d*, *e*, che pure ha sperimentato non gli sono piaciuti «*perché si ha bisogno di lavorare di più senza migliori risultati*» mentre S., belga, dopo aver scelto *a* e *c* dice di preferire comunque *a*, perché «*voglio focalizzare sull'italiano parlato*» e le altre tecniche «*hanno bisogno di troppo tempo*». La ricerca sostiene del resto che l'approccio induttivo richieda insegnanti mediamente più preparati di quanto richieda un approccio deduttivo in cui basta seguire regole e schemi, nonché insegnanti che abbiano esperienza e maggior fiducia in sé stessi (Andrews, 2003: 360-61).

Gli studenti che preferiscono un metodo più induttivo – in prevalenza tedeschi (i quali però sottolineano l'importanza di essere guidati dall'insegnante) e spagnoli (evidentemente facilitati dalla vicinanza con la lingua madre) – invece in genere lo trovano meno “meccanico” (G., tedesco), meno noioso (L. e M, entrambi spagnoli). M. sostiene anche che «*è una forma più naturale e facile per imparare una lingua*»; mentre S. lo preferisce «*perché lo studente deve essere attivo nel apprendimento di una lingua*» (S., galego). Va notato però che tra quelli che scelgono questa via troviamo i più esperti, ossia studenti di Lingue o discipline umanistiche, che quindi possono essere influenzati dai loro studi e dalla ricerca contemporanea.

La preferenza per un metodo più tradizionale va senz'altro tenuta in conto, ma non deve scoraggiare ad adottare un approccio induttivo, purché lo si faccia con intelligenza e non necessariamente per ogni indice affrontato. Un certo numero di studenti (8,33%), del resto, non considera *a* e *b* come approcci distinti, ma come perfettamente integrabili. Questa appare in effetti costituire la soluzione migliore: come esplicitato ed esemplificato in riferimento al congiuntivo in Duso, Lo Duca (2018), a seconda dell'importanza e della difficoltà dell'indice da trattare e del livello degli apprendenti, un approccio si può prestare più dell'altro. Variare tra i diversi approcci all'interno dello stesso corso peraltro può rendere la lezione di grammatica meno noiosa e coinvolgere studenti con differenti stili di apprendimento (Andorno, Bosc, Ribotta, 2003: 50; Duso, Lo Duca, 2018: 236). Non è tanto importante *come* si insegna un determinato indice, ma che lo si faccia in modo chiaro, soffermandosi sulle cose davvero significative per gli studenti di *quel* livello e di *quella* classe, da un punto di vista comunicativo o della

correttezza formale, a seconda delle esigenze degli apprendenti. E che si cerchi di coinvolgerli nella spiegazione, facendo riferimento alle loro competenze pregresse ad alla loro percezione della lingua, eventualmente anche mettendola in rapporto alle altre lingue conosciute. E soprattutto, è importante che il tempo riservato alla riflessione sulla lingua non sia mai soverchiante rispetto a quello della pratica delle forme, del loro reimpiego produttivo, nel parlato ed eventualmente nello scritto. Chiarissima la sintesi finale di un altro studente tedesco di medicina, che così commenta le parole di Diego Marani:

In base alla mia esperienza linguistica sono più o meno d'accordo con quello che dice Diego Marani. È vero che la g. spaventa tanti, scholastici come studenti delle lingue. Non solo chi studia una lingua straniera, ma anche quanti studiano la grammatica delle proprie madrelingue. Allora, perdere la paura della grammatica è un punto importante. Però non posso seguire Marani quando descrive la g. "soltanto [...] la fotografia di una lingua". Ho studiato latino come prima lingua straniera a scuola. La conoscenza grammaticale che ci ho acquisito mi serviva da questo punto in poi ad imparare altre lingue – come l'inglese, il francese e l'italiano. Secondo me ci sono due tipi di personaggi. Uno – come io – prima di parlare ha bisogno di costruirsi un *ponteggio grammaticale* sul quale poi sviluppa un vocabolario e gli espressioni specifici. L'altro tipo dipende più – già dall'inizio – della "ripetizione meccanica di modelli" (r. 26-27) come lo descrive Marani. Per questo tipo è più importante parlare dall'inizio. Solo dopo consulta la grammatica per correggersi. [...] In conclusione penso che sia più importante di tutto trovare la miscela giusta tra esercizi grammaticali e quelli di lingua parlata. Secondo me ci devono essere presenti ad ogni punto in tempo imparando una lingua tutti e due, sia la grammatica sia l'espressione (C., tedesco, test finale).

Trovare la miscela giusta tra le diverse esigenze e metodologie è dunque il compito dell'insegnante.

6. CONCLUSIONI

L'indagine qui condotta ha analizzato come un gruppo di 128 studenti universitari di livello B2 e di provenienza per lo più europea si esprima a proposito dello studio della grammatica nella classe di italiano L2, evidenziando la grande importanza che essa riveste a tutti i livelli di apprendimento. Esposti i dati, mi sono soffermata su alcune dichiarazioni degli studenti, cercando di motivare le loro affermazioni e di trarne alcune considerazioni utili per la didattica.

La mia ricerca pare confermare quelle precedenti (par. 3) europee ed extraeuropee per quanto riguarda l'importanza assegnata allo studio della grammatica, ma rivela invece alcune differenze nella considerazione di essa, raramente percepita come "noiosa" (solo 5 studenti, 2 dei quali però ritengono noiosa la g. solo se affrontata con

metodo troppo tradizionale)¹⁰, “difficile” (4) o “faticosa” (2), e più spesso associata al piacere (per 2 studenti è “divertente”; altri 2 la paragonano al gioco – cfr. par. 5.3 – e molti altri usano il verbo “piacere”). Gli studenti in scambio paiono quindi ritenerla un soggetto di studio interessante, e in ogni caso fondamentale. Dimostrano anche una buona conoscenza dei meccanismi di apprendimento della lingua e sono capaci talvolta di fare riflessioni molto fini, come quelle presentate nei paragrafi precedenti. I ragazzi che si recano all'estero per uno scambio interuniversitario, del resto, sono spesso tra i più selezionati dei diversi Paesi ed hanno evidentemente una motivazione maggiore allo studio della lingua e alla riflessione su di essa, vivendo in un contesto di L2 ed in un ambiente nel quale conoscere anche l'italiano più formale appare necessario. Ed il passaggio da necessario a piacevole è possibile, come sostengono due studenti tedeschi:

Direi che la grammatica è vista come una cosa molto noiosa, però quando stai usando la grammatica e ce l'hai la voglia di esprimerti, può essere che la diventa una cosa molto interessante. Quello sarebbe il momento a iniziale la gioca con la grammatica e naturalmente con la lingua. Però [...] devi conoscere le regole almeno un po' (An., tedesca, test finale).

Adesso però che studio ... all'università, sto imparando queste regole con leggerezza e anche gioia” (J., tedesco, test finale).

L'interesse per la grammatica è spiegabile dunque sia attraverso il solido *background* culturale degli apprendenti, sia con la motivazione della vita in loco e forse anche con la varietà di approcci e metodologie utilizzate in Europa e poi in Italia, che la rendono senz'altro meno monotona. Lo stesso scambio di opinioni sulle proprie preferenze ed il dialogo sulle diverse modalità di affrontare lo studio dell'italiano appare una prima forma di apprendimento, almeno in corsi di livello intermedio ed avanzato. Molti studenti, ad esempio, che all'inizio del corso manifestavano la loro propensione per modalità piuttosto tradizionali (l'insegnante spiega le regole e si fanno molti esercizi), nel corso delle lezioni hanno sperimentato e si sono lasciati coinvolgere anche da altre attività più induttive o ludiche, spesso imparando dai compagni tecniche di riflessione e di pratica della lingua. Nei *feedback* finali di fine corso, la maggior parte di loro ha riconosciuto come l'approccio applicato in classe fosse di tipo misto e come funzionasse bene.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Andorno C., Bosc F., Ribotta P. (2003), *Grammatica. Insegnarla e impararla*, Guerra, Perugia.

Andorno C. (2007), “Intervista” in *Officina.it*, 1.

¹⁰ Altre 2 tra le 5, pur di classi e di semestri diversi, sostengono la stessa cosa: «è vero che è noiosa e forse difficile d'imparare, però penso che è assolutamente necessaria» (Clara, spagnola); «è vero che non è la parte più divertente della imparazione, però è necessaria soprattutto nel livello B2» (Paula, spagnola).

- Andrews S. (2003). “«Just Like Instant Noodles»: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy”, in *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (4), pp. 351-375.
- Bettinelli G., Favaro G., Frigo M. (2009), *Nuovo insieme. Corso di italiano per stranieri. Con patentino. Per la Scuola media*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bettoni C. (2008), “Quando e come insegnare grammatica”, in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 55-68.
- Bettoni C., Nuzzo E. (2011), “Insegnamento mirato in varietà avanzate d’italiano L2: una sperimentazione didattica nel quadro della Teoria della Processabilità”, in *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, XI, pp. 33-47.
- Cassiani P., Mattioli L., Parini L. (2016), *Facile facile. Italiano per studenti stranieri. A0-A2*, Nina edizioni, Pesaro.
- Chiapedi N. (2010), “L’articolo italiano nell’interlingua di apprendimenti sinofoni: problematiche acquisizionali e considerazioni glottodidattiche”, in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 53-74:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/822>.
- Chini M. (2011), “Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale”, in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 1-22:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1912/2165>.
- Chini M. (2012a), “Linguistica educativa e linguistica acquisizionale”, in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa*, Atti del XLIV Congresso della SLI, Viterbo, 27-29 settembre 2010, Bulzoni, Roma, pp.123-140.
- Chini M. (2012b), “Spunti per la didattica linguistica a partire da alcuni recenti filoni di studio di L2”, in Bonvino E., Luzi E., Tamponi A. R. (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera, studi in onore di Serena Ambroso*, Bonacci, Roma, pp. 61-74.
- Chini M., Bosisio C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Consiglio d’Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. di Bertocchi D., Quartapelle F., RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze, 2002.
- Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Corti L. (2012), “Autobiografie linguistiche: un’esperienza condotta con apprendenti l’italiano L2 sinofoni”, in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 448-470:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2292/2518>.
- Del Bono F., Nuzzo E. (2015), “L’insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti?”, in *Italiano LinguaDue*, pp. 1-12:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6823/6753>.
- Doughty C., Williams J. (1998) (a cura di), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Duso E. M. (2006), “All’inizio del nuovo millennio: rassegna di grammatiche per insegnare l’italiano L2”, in *ITALS*, 4, pp. 7-34.
- Duso E. M. (2007), *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2*, Aracne, Roma.
- Duso E. M., in stampa, *Grammatica dell’italiano L2. Percorsi ragionati ed esercizi per studenti in scambio*, Carocci, Roma.

- Duso E. M., Lo Duca M. G. (2018), “Riflessione sulla lingua e buone pratiche: l’approccio induttivo nell’italiano L2”, in Santipolo M., Mazzotta P. (a cura di), *L’educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, Utet, Torino, pp. 231-37.
- Fiorentino G. et alii (2015), “Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 51-70:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6804/6734>.
- Fratte I. (2004), “Il profilo dello studente Erasmus, destinatario delle attività di lingua presso il C.L.A. di Padova”, in Taylor T. C., Pasinato A., Whitteridge N. (a cura di), *Esperienze innovative e riflessioni per il futuro*, Cleup, Padova, pp. 119-146.
- Fragai E., Fratte I., Jafrancesco E. (2017), *Italiano l2 all’Università, Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.
- Groppaldi A. (2010), “L’autobiografia linguistica nell’insegnamento / apprendimento dell’italiano L2/LS”, in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 89-103:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633/847>.
- Humphris C., Micarelli L., Catizone P. (1997), *Volare 1 Corso di italiano per principianti*, Edizioni alphabetaVerlag, Bolzano-Merano.
- Jafrancesco E. (2015), *L’acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2*, in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 1-39:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5010/5077>.
- Jean G., Simard D. (2011), “Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?”, in *Foreign Language Annals*, 44, pp. 467-494.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano per studenti in scambio*, Carocci, Roma.
- Loewen S., Li S., Fei F., Thompson A., Nakatsukasa K., Ahn S., Chen X. et alii (2009), “Second Language Learners’ Beliefs about Grammar Instruction and Error Correction”, in *The Modern Language Journal*, 93, 1, pp. 91-104.
- Nassaji H., Fotos S. (2011), *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*, Routledge, New York.
- Nazari A., Allahyar N. (2012), “Grammar Teaching Revisited: EFL Teachers between Grammar Abstinence and Formal Grammar Teaching”, in *Australian Journal of Teacher Education*, 37, 2, pp. 73-87:
<https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1691&context=ajte>.
- Nuzzo E., Gauci P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.
- Nuzzo E., Rastelli S. (2011), *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell’apprendimento della seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Palacios I. M. (2007), “The teaching of grammar revisited. Listening to the learners’ voice”, in *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4, pp. 135-57.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Peacock M. (1998), “Exploring the gap between teachers’ and students’ beliefs about ‘useful’ activities for EFL”, in *International Journal of Applied Linguistics*, 8, 2, pp. 233-250.
- Rastelli S. (2009), *Che cos’è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Rosi F. (2010), “Il ruolo dell’insegnamento nell’emergere della competenza metalinguistica”, in Ghezzi, C., Grassi R., Piantoni M. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia, pp. 79-100.

- Rosi F. (2011), “Lo sviluppo della competenza metalinguistica in Italiano L2: risultati di un intervento didattico esplicito”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), pp. 321-332.
- Rosi F. (2012), “L’input esplicito nella classe di Italiano L2 e la formazione di competenze linguistiche” in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia, pp. 361-382.
- Rosi F. (2018), “L’atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali”, in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), *Attorno al soggetto: la grammatica come (s)oggetto di riflessione linguistica*, Milano, Collana Studi AITLA:
<http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/539-studi-aitla-6>.
- Schulz R. (1996), “Focus on form in the foreign language classroom: Students’ and teachers’ views on error correction and the role of grammar”, in *Foreign Language Annals*, 26, pp. 343-364.
- Schulz R. (2001), “Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA-Colombia”, in *Modern Language Journal*, 85, 2, pp. 244-258.
- Schmidt R. W. (1990), “The Role of Consciousness in Second Language Learning”, in *Applied Linguistic*, 11, 2, pp. 129-58.
- Serra Borneto C. (1998), *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
- Simon E., Taverniers M. (2011), “Advanced EFL learners’ beliefs about language learning and teaching: A comparison between grammar, pronunciation, and vocabulary”, in *English Studies*, 92, 8, pp. 896-922.
- Sopin G. (2015), “Students’ Perceptions of Grammar Teaching and Learning in English Language Classrooms in Libya”, in *IOSR - Journal of Research & Method in Education*, 5, 2, I, pp. 67-72:
<http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-2/Version-1/M05216772.pdf>.
- Troncarelli D. (2011), “Le grammatiche di consultazione per italiano L2: risorsa per l’apprendimento degli alunni stranieri?”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), pp. 308-20.
- Wach A. (2013), “Teachers’ Beliefs About EFL Grammar Learning and Teaching”, in Piechurska-Kuciel E., Szymańska-Czaplak E. (a cura di), *Language in Cognition and Affect. Second Language Learning and Teaching*. Springer, Berlin, Heidelberg, pp. 295-314.
- Watson A. M. (2015), “Conceptualisations of ‘grammar teaching’: L1 English teachers’ beliefs about teaching grammar for writing”, in *Language Awareness*, 24, 1, pp. 1-14.

APPENDICI

APPENDICE 1. IL QUESTIONARIO.

a. Dati personali

Nome:

Sei: M/F vieni da: _____; età: _____;

livello linguistico (es. A2, B2): _____

Da quanto tempo studi l'italiano? _____

Hai studiato l'italiano: in classe _____

(indica in che tipo di scuola, es. pubblica, privata, Dante Alighieri...)

- da solo, con un libro.
- da solo, con internet.
- da solo, parlando con amici o parenti

b. Opinioni sulla grammatica:

Credi che sia importante studiare la grammatica per imparare una L2?

- sì, decisamente
- abbastanza
- poco
- no, per niente
- sempre.

A quale livello/livelli?

- iniziale
- intermedio
- avanzato

Come preferisci studiare la grammatica?

- a) l'insegnante spiega le regole e poi gli studenti fanno esercizi
- b) gli studenti esplorano i testi, cercano le regole con l'aiuto dell'insegnante e poi fanno esercizi
- c) gli studenti leggono le regole nel libro e poi fanno esercizi
- d) l'insegnante non spiega le regole e non dà esercizi di tipo grammaticale, ma gli studenti le imparano in modo implicito dai testi.
- e) prima si parla o scrive, poi si focalizzano meglio alcune regole grammaticali a partire dagli errori degli studenti.

Quali delle precedenti metodologie (a, b, c...) hai sperimentato in classe? (es.: a e c):

Perché preferisci quelle che hai indicato?

Ne hai provate altre? Se non ti sono piaciute, spiega perché

Quali strumenti preferisci usare per studiare la grammatica?

- il manuale del corso di lingua
- un libro di grammatica in italiano
- un libro di grammatica nella tua lingua
- gli appunti dell'insegnante
- il computer, dvd, internet

Ed infine, scrivi la tua opinione sull'utilità della grammatica per imparare una seconda lingua. Argomenta la tua tesi.

APPENDICE 2. IL TESTO DI DIEGO MARANI

Traccia 2. Leggi l'opinione di Diego Marani sulla grammatica e scrivi poi la tua. Sei d'accordo? Cosa pensi tu?

L'IMPORTANZA DELLA GRAMMATICA

L'ostacolo più difficile da superare nello studio di una lingua è sicuramente la grammatica. Non solo a causa dell'intrinseca difficoltà che ogni grammatica presenta per il semplice fatto di organizzare la struttura della frase in modo diverso da quello che ci è familiare. Ma soprattutto per l'atteggiamento di cieca deferenza che l'uomo occidentale assume davanti alla parola "grammatica". La nostra formazione culturale ci porta ad associare alla grammatica ed alla regola un'importanza spropositata rispetto alla loro effettiva funzione nel processo di apprendimento di una lingua. Siamo erroneamente convinti che la grammatica sia la proclamazione di un ordine e che soltanto conoscendola a menadito possiamo avere la vaga pretesa di padroneggiare una lingua straniera. Non ci rendiamo conto che la grammatica è soltanto la descrizione di un disordine, la fotografia di una lingua in un determinato momento della sua evoluzione. Le lingue non sono una creazione fissa ed immutabile, affidate agli uomini da una divinità misteriosa perché le imparino senza toccarle. Sono fenomeni naturali, che sfuggono al nostro controllo perché vivono ben più a lungo di noi. Anzi si può addirittura affermare che le lingue sono eterne, non muoiono mai, semmai si trasformano. Il latino non è morto, si è trasformato nel francese, nell'italiano, nello spagnolo che oggi conosciamo. Le lingue si salvano sempre, perché il loro fine non è la conservazione di una presunta purezza antica o la trasmissione ai posteri di un insieme di regole, bensì l'efficacia del loro sistema di comunicazione. [...] Del resto in molte lingue le regole della grammatica sono contraddette dall'uso e alla lunga viene a crearsi un innaturale divario tra la lingua d'uso e quella canonica. La paura dell'errore, l'ossequio alla grammatica non devono inibire i nostri tentativi di parlare una lingua, di avventurarci tra i suoi segni anche se siamo ancora titubanti e malfermi nella pronuncia e nella costruzione sintattica. È solo così che possiamo irrobustire la nostra conoscenza. Per questo lo studio moderno delle lingue cerca di porre in subordine la grammatica e di insegnarla in modo indiretto attraverso la ripetizione meccanica di modelli. Una volta che il modello grammaticale è stato assimilato, diventa poi facile modificarlo attraverso variazioni possibili di vocabolario e di contesto. In questo modo la grammatica viene interiorizzata senza essere concettualizzata. Ma questo è vero fino ad un certo punto e se pure è sbagliato essere succubi della grammatica, bisogna però riconoscere che viene un momento in cui il suo studio e la sua completa padronanza sono necessari. Ogni strumento musicale si suona secondo regole proprie e non si possono cercare

sul violino le note dell'oboe. Allo stesso modo ogni lingua risponde ai suoi codici e solo attraverso di essi è comprensibile. La grammatica è in fondo un gioco e senza rispettare le regole è impossibile giocare. Ma come un gioco va presa, cercando di vedere oltre la rigidità della regola la funzione che essa svolge nell'insieme della lingua.

(da Diego Marani, *Come ho imparato le lingue*, Bompiani, 2005)

SPRECHEN IST DAS ALLERWICHTIGSTE/ SPEAKING IS THE MOST IMPORTANT THING

Matilde Grünhage Monetti¹, Anna Svet²

1. INTRODUCTION

This article ties in with the paper, “Lingua è lavoro e lavoro è lingua”³ by Matilde Grünhage Monetti, which appeared in *Italiano LinguaDue*, n. 2. 2016. In that first paper the author presented the results of ethnographic studies at company level undertaken by the project, Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) 1/ German in the Workplace 1, funded by the Volkswagen Foundation (VW) (2007-2009). That project investigated workplace communication in sectors employing a high number of migrant workers, with the aim of identifying language skills requirements so as to improve the development of work-related second language (L2) by migrant employees and job-seekers. The VW Foundation project was articulated in two parts: company ethnography and collection and analysis of a *corpus* of authentic workplace interactions (spoken language) and written documents. The article of 2016 presented the findings of the ethnographic studies, providing empirical evidence for and insights into the central role that communication (and therefore language) plays in modern workplaces. The present paper presents some key results of the analysis of the *corpus* collected by the DaA project team⁴ and discusses the practical application of authentic sequences in training for teachers and providers supporting work-related L2 development, and for students of Communication Sciences and German as Second Language. A sequence from a counselling session is now often being used in diversity training for employees of local administrations and job centres.

¹ Coordinator of the project and network Language for Work, European Centre for Modern Languages (ECML), Council of Europe

² Friedrich-Schiller-Universität Jena.

³ <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8176/7810>.

⁴ The so called “study group” consisted of the *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*, a research and practice institute for continuing education in Germany as project coordinator. Further members were: ERFA, a consortium of big companies committed to the professional development of their employees, the German department of the Friedrich-Schiller University Jena, the *Institut für Gesprächsforschung / Institute for Language Research*, Mannheim, the *Verband Wiener Volksbildung*, the association of the communal centres of continuing education, Vienna, and the *VHS Arbeit und Beruf GmbH Braunschweig*, the centre for continuing education and training, Braunschweig.

2. ANALYSING AUTHENTIC DATA

Changes in the organisation and work contents as well as technological innovations have impacted on workplace communication practices, particularly in oral and informal written communication. Work-related language in oral and informal written interactions plays a central role in modern workplaces (Funk, 2010: 1147). Therefore knowledge of the characteristics of spoken language as well as knowledge about workplace language requirements become more and more important for professionals supporting work-related L2 development to better prepare their learners for appropriate participation in workplace communication (Grünhage Monetti, 2013: 213). The key findings of linguistic analysis of the project “Deutsch am Arbeitsplatz 1” reveal that aspects of spoken language, such as conceptual speech and writing, chunks, prosody and context-dependent teaching of terminology and grammar should be taken into consideration during the course planning. The linguistic analysis of the project “Deutsch am Arbeitsplatz 1” aimed at laying the foundation for describing work-related German based on authentic data, in particular on spoken authentic data.

Collecting a *corpus* of authentic spoken language turned out to be a tricky business, although the centres of continuing education and ERFA had good and long-standing relationships with companies. Reservations about recording interactions at the workplace were particularly strong at the time of the research. Public opinion and particularly workers and their representatives had been inflamed by a series of scandals concerning illegal taping of conversations among workers. Through the activities necessary for the company ethnographies (i.e. visits, interviews etc.) the project team built up a relationship of trust with workers, supervisors, workers’ representatives, and managers. Thus we succeeded in collecting a *corpus* of authentic spoken and written data. The *corpus* is obviously not representative, but large enough to identify tendencies which correspond to the findings of international studies.

The partner at the University of Jena examined 56 conversations, 100 emails, various notices and bulletins collected in 14 companies located mainly in north-west Germany. The focus of the linguistic analysis lay on grammatical structures, vocabulary and functions in authentic communication (Knötig, 2010: 16 and Grünhage Monetti, Svet, 2017: 318). The recorded conversations were transcribed and analysed according to the main categories and levels of the German implementation of CEFR - “Profile deutsch 2.0” (Glaboniat *et. al.* 2015). The findings of this analysis provide recommendations for developing and improving work-related L2 didactics on the one hand in terms of identification and certification of competences, on the other hand in terms of enhancing the curriculum guidelines for courses and materials. The findings could be also used by teachers and education providers of communication and language coaching and for course design (Grünhage Monetti, Svet, 2014: 192).

The key findings of the linguistic analysis concern:

- authentic communication and language scales,
- conceptual speech and writing,
- percentage of terminology in authentic communication,
- importance of prosody (e.g. emphasis, rhythm, speech breaks etc.) for making meaning and other characteristics of spoken language,
- frequency of specific language phenomena.

Selected key findings will be briefly described below.

2.1. *Authentic communication and language scales*

The main finding of the linguistic analysis suggests “that communicative functions (not only) in the workplace cannot be neatly assigned to a specific curriculum/qualification level, but range across all A and B levels as regards grammatical complexity” (Grünhage Monetti, Svet, 2017: 319). That means, that the migrants/L2 speakers are often faced at the workplace with language requirements across levels. Those who were taught in courses, strictly following the “Profile deutsch” progression, have usually not been prepared to actively participate in work-related communicative practices. Our analysis shows that workplace communication can be understood and formulated even on the lowest level (A1, A2).

2.2. *Conceptual speech and writing of authentic texts*

Speech and writing areas of all types of texts (written and oral productions) have two dimensions: medium and concept. Medium refers either to phonic or to graphical representations of the texts. With the term concept, Kniffka and Siebert Ott (2012: 18) describe a continuum, along which all texts could be arranged. Koch and Oesterreicher (1985: 18f) postulate that all types of texts, oral and written, could be arranged along such a continuum with the polarity “spoken” and “written”, and this independently from the medium in which they are formulated. The grade of conceptual speech and writing of the texts can be determined by the interplay of a range of features, such as social relationship of the communication partners, place and time dimension, change of speaker, subject of the communication etc. (cf. Koch, Oesterreicher, 1985: 19). It means that the grade of conceptual speech and writing depends on strategies of verbalization and communications conditions (Grünhage Monetti, Svet, 2014: 192). «The project findings indicate discrepancies between the medium of communication and underlying “concepts” of written and spoken language» (Zimmer, Grünhage Monetti, 2014: 545). Small talk at the workplace for example usually has typical characteristics of oral communication, e.g. dialogic, free change of speaker, familiarity, and intense participation and involvement of the speakers. The linguistic analysis identified the “transgressive” cases of oral communication following the written ‘monologue’ model – e. g. health and safety instructions – and of written communication following the oral ‘dialogue’ model – e. g. birthday invitation to colleagues via e-mail” (Knötig, 2010: 17 and Grünhage Monetti, Svet, 2017: 319). Due to these observations the study group concluded that the more informal the situational context, the lower the grade of conceptual writing of the texts, both oral or written (Grünhage-Monetti, Svet, 2014: 193).

The transfer from one medium to another (oral - written, written - oral) is one of the basic requirements in modern workplaces. In particular new technologies pose considerable demands on the language skills of migrant workers: they may be required to report a production mistake or failure in written form, not only orally, or read a text aloud, for example instructions. With the technological developments and increased use of communication technology (e.g. e-mail, sms, chats etc.) the written German language

is more and more characterised by features of spoken language (e.g. “soooooospät”, “Was hälstedavon?”, lack of subject pronouns, use of emoticons etc.) (Dittmann, 2015). Günther pointed out as long ago as 1997 that today spoken and written language forms are increasingly used together and can no longer be said to represent opposites (Günther, 1997: 72).

These findings and discussion about conceptual speech and writing provide insights for vocational language teaching and learning and for L2 acquisition: situational context and communication conditions affect the speech act and are important for adequate participation in workplace communication. If migrants could recognize the situational context, they could better choose proper verbal expressions. In this connection one aim of work-related language courses is to sensitise the learners for different situational work contexts at the perception and production level.

2.3. *Prosodic features*

When analysing the collected *corpus*, the study group noticed, that prosodic features are often used to transport information about the emotional condition of the speaker (trouble, anger, satisfaction) or his/her attitude to the communication partner or to the issue/matter (inner refusal, agreement). Consequently, successful participation in workplace communications depends also on the ability to recognize and interpret the function of prosodic features. Prosody features can indicate, if a statement is meant ironically or not, by stressing part of the sentence or single elements like words, syllables (Grünhage Monetti, Svet, 2014: 193f).

The study group came to the conclusion that, because of the differences in the prosody in different language, one important aim of L2 work-related language development is to raise the learners' awareness for prosodic features. Mehlhorn and Trouvan (2007) plead for awareness-raising at two levels – noticing and understanding. Noticing takes place, when the learners' attention focuses on prosodic features. This is at the same time a requirement for processing the structures and their integration in the learner's language. Understanding is then deeper than noticing and means understanding the causes of prosodic discrepancy or particular rules in the target language (cf. Mehlhorn, Trouvan, 2007: 6).

3. USING THE CORPUS OF AUTHENTIC INTERACTION IN TRAINING

It was when designing the first workshops for disseminating the project's results to university students and/or to practitioners supporting work-related L2 development for migrants that we became aware of the potential of the *corpus* of authentic interactions for training purposes.

Purposefully chosen sequences proved very useful for actively engaging the trainees in identifying specific aspect of spoken language we wanted to draw their attention to.

3.1. *Identifying key features of conceptual oral and conceptual written communication*

Here some examples:

Example 1: Small talk and hygiene training.

To introduce the issue of conceptual speech and writing and illustrate the wide range of features of oral interaction we chose a short conversation during break among workers [box 1] and a sequence from a hygiene training in a catering company [box 2].

TASK SHEET 1

The trainees were given these questions to discuss in workgroups:

- Listen to this piece of small talk among workers during work break.
- Discuss the following questions and visualise your results.

You may play the sequence again and/or help yourself with the transcription.

- Which features of spoken communication can you identify?
- Do the group results coincide with your observation of small talk, experience at work, in your study or in your private life?

After sharing in plenary their observation and experiences around the small talk, the trainees engaged with the second task.

TASK SHEET 2

Group work

Listen to this sequence taken from a mandatory hygiene training for the staff of a catering company.

- Identify the key features of this sequence.
- Compare them with those of the small talk.
- Highlighten the differences.
- Identify appropriate categories for describing the key features of both interactions.
- Visualise your results.

Plenary: Share results.

You can listen to the recording as many times as you need and/or make use of the transcription.

The following table summarises the results of the workgroups during a training with students of Luxembourg University

Basic features

CONCEPTUAL WRITTEN	CONCEPTUAL ORAL
More of a monologue	More of a dialogue
Focus on one issue	Interactive
Public	Familiarity among the speakers

Communication conditions

MONOLOGICAL MODUS	DIALOGICAL MODUS
No change of speakers/No turn taking/One speaker	Free change of speakers/free turn taking
Interactants are not familiar with each other	Interactants are familiar with each other
(Some) physical distance	Face-to-face interaction
Fixed issue(s)	Free development of issues Issues develop in course of the conversation
Public	Not public
Talk has been planned	Spontaneous
Little or no involvement of the Interactants	Strong involvement

Language strategies

Interim meaning of single utterances, i. e. the meaning develops in the course of the conversation.	Definitiveness of individual utterances Single utterances have a definitive meaning, i.e. single utterances have a definitive meaning.
Hypotaxis	Parataxis
Low density of information	High density of information
Low (degree of) complexity	High (degree of) complexity
No or little planning	Highly planned talk

According to the interests of the trainees a further task for those supporting work-related L2 development focuses on the challenges for migrant workers when involved in such interactions.

TASK SHEET 3

- What challenges do migrant worker/speakers face in order to participate in small talks?

- What support would you offer to better cope with the situation/to improve their understanding and enhance their participation in the interaction?

The small talk here examined is a particularly rich source for observation tasks, for example identifying elements conveying irony.

The very first sentence: *Sag mal, wo der Mülleimer ist, weißt du? By the way/Say, Where is the rubbish bin, do you know?* opens up an interaction couched in irony. For a newcomer, in particular a L2 speaker, it is difficult to capture it, take the floor and participate in the swift skirmish of jokes and innuendos, typical of close-knit communities of practice, as some workplaces seem to be.

3.2. *Language and vocational skills development*

Another sequence has been successfully used in conferences and training to raise awareness for the interdependency of language and vocational skills development (Box 3). Learning about work-related issues such as artefacts, facts and processes is the foundation of vocational competence and therefore is intrinsically linked to language development (forms and meanings). This applies both to L1 and L2 speakers, but is obviously particularly relevant for L2 learners. Vocational skills can hardly be acquired without developing receptive and productive language skills (Daase, Grünhage Monetti, Ohm, 2012). Language is in fact a major vehicle of vocational skills development in formal, non-formal and informal learning settings.

The interaction in box 3 is a first induction at a machine. Two workers, both L2 speakers, are in front of a machine. The instructor or senior worker explains to the novice what he has to do to operate the machine. He starts using a very “distanced” and abstract language. This is typical of the genre “explaining” in written, formal communication, e. g. technical manuals. But it may recur in oral explanations and inductions as well, as in this case. This type of explanation can be understood only if the “trainee” is familiar with the machine in question and can match the words used by the instructor with the components of the machine and the actions to be taken. In this sequence the instructor starts by naming the machine parts in question (Gehäuse, Nest, Gewinde) and explaining the actions to be taken. Some of the verbs he uses like “einsetzen” and “prüfen” recur both in technical contexts and in everyday communication and have different meanings according to the situation, while “bestücken“ is a typical specialist term, used in technical contexts. These verbs describe specific actions, which must be done in a specific way. Understanding their meaning assumes knowing the course of actions they describe as well as understanding the names of the machine components assumes knowledge of the machines and its parts.

In this interaction the trainee is self-confident enough to interrupt the trainer immediately, asking to show him practically what he has to do, because “he has no idea whatsoever of these things”. The trainer get a casing (Gehäuse) and performs the whole work procedure, using everyday words (“reinmachen”, “reinpacken”), showing what has to be done (here, this, that, etc.).

In trainings and as far as possible in conference's presentation the participants are asked to reflect on the lesson learnt from this analysis and draw their consequences as to the language and vocational skills development.

3.3. *Raising awareness for professional communication in intercultural and diversity training*

Finally, the *corpus* proved to be an unexpected resource for intercultural and diversity training for staff of local administrations.

Box 4 shows the transcript of a conversation between a job adviser and a client. The employee is German, and the client is a Lithuanian unemployed woman. The job adviser has succeeded in finding a place for his client in a conversion training financed by the local job centre. He has summoned the client to communicate her the news and give her the relevant information re registration and reimbursement.

After listening to the whole conversation, the trainees analyse in small groups the interaction with the help of the transcription:

- What strikes you in this conversation?
- How do you assess the interaction?
- If you were a communication trainer or a coach what would you recommend the job advisor to pay attention to? And the client?
- Which factors, which can influence communication, come to light in this interaction?

After the analysis, and before sharing the results in plenary we asked the participants to arrange their chairs in a half circle and take their place. One empty chair is positioned in front of the half circle. The trainer introduces the next task as follows...

“Now, imagine you are the job advisor. In the evening, at home your wife/friend asks what the day was like. You tell about the session with the Lithuanian client...”

Anyone, who wants, takes place on the empty chair and gives a more immediate and emotional feedback on the interaction previously analysed. Then it is the turn of voicing the impressions of the client on the counselling session, according to the same instruction.

In the concluding plenary session, the results of the analysis and comments on the “role plays” are shared.

Working with the recording of authentic interactions as this one has proved very inspiring and stimulating, triggering interesting considerations on what the trainees (administration employees and representatives of migrants' organisations) consider good “professional” communication, on dos and don'ts in encounters between experts and lay persons, recommendations etc.

4. CONCLUSIONS

Over the ten years following the end of the DaA project, we have had the opportunity to share with researchers and practitioners across Europe the insights gained through the company ethnography and linguistic analysis or the DaA *corpus* of authentic interactions. This exchange with colleagues has confirmed our results and conclusions. At the same time, we are witnessing epochal changes due to the growing impact of migration on the social and labour market structures of our countries and, simultaneously, the rapid development of digital communication. These structural changes have a great impact on communication and demand considerable skills in the language of the community of practice where we live and work. Inclusion and participation in work is particularly challenging for migrants and even natives with limited literacy skills.

These developments also demand a high degree of engagement from language professionals in research and practice. In particular the tendency towards supporting work-related L2 development directly “on the job” through tailored courses as well as mentoring and coaching implies a deep understanding of workplace communication, in particular of spoken language and how it works. It is our responsibility to contribute with our research and practice toward supporting the so urgently needed inclusion of old and new migrants, and natives with low literacy skills into work for participation in society. “Good” work has proved to be a powerful integrating factor. Providing good work is the responsibility of employers and politicians. Providing good learning arrangements – formal, non-formal and informal – to support language development based on sound empirical research is our responsibility, as language professionals. To this purpose we need more linguistic research, larger corpora, different types of analysis including the type of analysis we have carried out and described in this article, aiming at didactic implementation. We would like to encourage our readers to pursue this way and share results.

REFERENCES

- Daase A. Grünhage-Monetti M., Ohm U. (2012), “Berufsbezogenes Deutsch – ein multiperspektivischer Impuls”, in Arbeiterwohlfahrt KV Bielefeld, (a cura di). *Knüpfen am gemeinsamen Netz*. Dokumentation des Fachtags am 25. Oktober 2012 in Bielefeld, Bielefeld, pp. 13-31:
https://www.academia.edu/10436838/Berufsbezogenes_Deutsch_-_Kn%C3%BCpfen_am_gemeinsamen_Netz._Dokumentation_des_Fachtags_am_25._Oktober_2012_Bielefeld.
- Dittmann J. (2015), *Konzeptionelle Mündlichkeit in E-Mail und SMS*. Deutsches Seminar der Universität Freiburg, Br:
https://portal.uni-freiburg.de/sdd/personen/ehemalige/dittmann/index.html/publikationen/files/konzeptionelle_muendlichkeit.pdf.

- Günther H. (1997), "Mündlichkeit und Schriftlichkeit", in Balhorn H. und Niemann H. (a cura di), *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit - Schriftlichkeit - Mehrsprachigkeit*, Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Libelle, pp. 64-73.
- Funk H. (2010), "Berufsorientierter Deutschunterricht", in Krumm H.-J., Fandrych C., Hufeisen B., und Riemer C. (a cura di), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaften, de Gruyter, Berlin-NewYork, pp. 1145-1151.
- Grünhage Monetti M. (2013), "Warum Deutsch nicht dort fördern, wo es gebraucht wird? Am Arbeitsplatz", in E fing C. (a cura di), *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von Ausbildungsfähigkeit*, Peter Lang Edition, Frankfurt am Main pp. 191-215.
- Grünhage Monetti M., Svet A. (2017), "The fight against exclusion from the labour market begins ... in the workplace: Work-related second language development towards inclusion and participation", in Beacco J.-C., Krumm H.-J., Little D., Thalgot Ph., Council of Europe (a cura di) *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*, De Gruyter, Berlin-Boston pp. 315-320.
- Grünhage Monetti M., Svet A. (2014), " '... also ich glaube, das Reden ist das Allerwichtigste' Kommunikation und berufliche Handlungskompetenz im Migrationskontext", in Kiefer K-H, E fing C., Jung M., Middeke A. (a cura di), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*, Peter Lang Verlag, Bern, pp 177-198.
- Kniffka G., Siebert-Ott G. (2012), *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen*. 3. aktualisierte Auflage, UTB-Reihe, Schöningh, Paderborn.
- Koch P., Oesterreicher W. (1985), "Sprache der Nahe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte", in *Romanistisches Jahrbuch*, 36, pp 15-43.
- Mehlhorn G., Trouvain J. (2007), "Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12. 2, pp. 1-25: <https://core.ac.uk/download/pdf/10699051.pdf>.
- Zimmer V., Grünhage Monetti M. (2014), "German in the Workplace: Workplace Learning for Immigrant and/or Ethnic Workers", in *Universal Journal of Educational Research* 2 (8), pp 544-550.
- Zimmer V., Grünhage Monetti M., Svet, A. (2016), "Migrationsbedingte Diversität - eine Herausforderung für die kompetenzorientierte Gestaltung des Lernens am Arbeitsplatz", in Dollhausen K., Muders S. (a cura di): *Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung, Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen*. Forschung & Praxis. W. Bertelsmann Verlag GmbH, Bielefeld, pp 159-172.

APPENDICES

Box 1

Small talk

A: Sag mal, wo der Mülleimer ist, weißt du?

B: Ja.

A: Weil das schon wieder eine halbe Stunde hier liegt.

[Lachen]

A: Ja, ist doch wahr.

C: Winterreifen, das ist was für Herrn [Name]

B: Der ist nicht da.

A: Hat er Pech gehabt. Wer nicht da ist, hat Pech gehabt.

B: Wer nicht kommt zur rechten Zeit...

C: Dann leg ich's ihm auf die Schreibtischunterlage. Er hat doch welche jetzt gekauft bei Goodyear.

A: Was, [Name] hat Schreibtischunterlagen gekauft?

[Lachen]

C: Winterreifen. Er hat das Auto noch nicht, aber hat Winterreifen gekauft. Vielleicht kriegt er das auch gar nicht mehr.

B: Oder gibt's nicht mehr.

C: [...?]

B: Da fährt er vielleicht bald 'ne Rarität.

A: Trotzdem kannst du das jetzt mal wegschmeißen und diesen anderen Kram, dieses komische..., diesen Linearmotor schmeißt du auch mal in den Schrank.

B: Ja, okay. Was'n Linearmotor?

A: Der liegt auf dem Packtisch. Hab ich dir vorhin gezeigt.

B: Ach das.

A: Ich kann auch Geschenkpapier drum machen und zu Weihnachten schenken als Alternative.

B: Ach [...?]

C: Machst Geschenk..., nein, den Linearmotor, machst du Geschenkpapier drum...

B: Hm

C: ... und gibst ihn Herrn [Name].

A: Wer ist denn Herr [Name] r?

C: Der Meister in... da drüben.

A: Nein, mach ich nicht. Müll.

C: Warum? Für die Schule.

A: Ach, der ist ja Berufsschullehrer, ne, oder da so Berater irgendwie.

C: Ja.

A: Echt?

C: Ja, für die Berufsschule. Da hat er letztens wieder gefragt, ob wir was verschrotten, was nie [...] oder Holzsaen oder so was.

A: Kannst fragen den... den [Name], ob er was für die Berufsschule gebrauchen kann. Das ist richtig, die ham (haben) ja auch immer nichts.

C: Die ham (haben) noch nichts. [...] Das Ding ist zwar, äh, der Schutz kaputt...

A/B: Ist doch egal.

C: ... aber, äh, wenn...

A: Aber so ein Elektronikteil ham (haben) die ja nicht, weil die ja teuer sind.

C: Ja.

B: Was macht er denn jetzt hier?

A: Die Updates sollen sehr lange dauern.

B: Das merk ich. [...]
C: Kommt immer drauf an, was für Updates.
A: Ich hab's nur gehört vom Händler. Ich weiß nicht mehr, wo ich das gehört hab.
B: Äh, scheinbar [...]
A: Wer hat mir das denn nur gesagt?
B: Das weiß ich nicht.
A: Ist ja egal.[...]

Source: *Data bank of the project 'Deutsch am Arbeitsplatz 1' (2007-2009)*

Box 2

Sequence from a hygiene training

“(...) wenn man mit Lebensmitteln nicht sachgemäß umgeht, wie man eigentlich sollte, dann können sehr schnell Lebensmittelvergiftungen und Infektionen entstehen. Und das Schlimme ist eben, dass gerade auch Keime über den.. vom Menschen auf das Lebensmittel übertragen werden. Wenn.. wenn man sich zum Beispiel die Hände nicht wäscht und damit dann ein Lebensmittel berührt, und das isst dann jemand, und derjenige, der das berührt hat ist krank, hat irgend'ne Krankheit, dann kann natürlich schnell so 'ne Lebensmittelinfektion entstehen. Ja, es gibt vier große Gruppen an Mikroorganismen, die man unterscheiden kann. Das sind die Bakterien, die Hefen, die Schimmelpilze und die Viren, wobei die Hefen keine Krankheiten auslösen, also die muss man da ausklammern. Aber Bakterien, Schimmelpilze und Viren können Lebensmittelerkrankungen hervorrufen. Bei den Bakterien muss man auch zwischen nützlichen und schädlichen Keimen unterscheiden. Das heißt, es gibt auch nützliche, die man z.B. in der Lebensmittelverarbeitung einsetzt, wie die Milchsäurebakterien zum Beispiel, mit denen man eben Jogurt und Käse herstellt. Ja, Bakterien kann man darunter unterscheiden, bei welchen Temperaturen sie sich optimal vermehren. Da gibt es z.B. die sogenannten thermophilen Bakterien. Die mögen's eben sehr heiß. Diese vermehren sich optimal zwischen 50 und 65 Grad. Und um äh das zu äh vermeiden, dass sich diese Keime wirklich vermehren, ist es wichtig, dass die Ausgabetemperatur der Speisen möglichst immer über 65 Grad gehalten wird. (...)“

Source: *Data bank of the project 'Deutsch am Arbeitsplatz 1' (2007-2009)*

Box 3

Induction

A: Ähm das was wollt ich äh sagen. Hier musst du Gehäuse in Nest einsetzen, dann Gewinde richt äh dann Gewinde richt bestücken und jede 6 Sekunde äh Tragezeit äh wird das laufen und wichtig immer prüfen, ob die Teile sind in Ordnung
B: Ja wie soll ich das prüfen? Du musst mir erstmal zeigen, was da wichtig ist, was da unwichtig ist. Ich hab keine Ahnung von den Dingen.
A: Aha na dann warte kurz (2.0) hier habe ich Gehäuse
B: Ja
A: Hier packe ich Gehäuse rein, dann packe ich noch Gewinde rein und darunt achtich wird jetzt drehen und da siehst du in diese Stelle wird die Gewinde gedrückt und hier wird der Teil rausgeschmissen.
B: Da brauch ich bloß zwei Teile reinmachen.
A: Was
B: Brauch ich bloß zwei Teile reinmachen und dann
A: Nein und dann ich habe nur so ein Teil reingetan eine Gehäuse reingetan

B: Alle 6 Sekunden soll ich zwei Sachen reintun
A: Ja
B: Da reintun
A: Ja. Zu Anfang wird schwer. Aber mit den Zeit denke das das wird schonbesser gehen
B: Ich kann immer wieder welche auslassen oder
A: ja, zu Anfang kannst du das so machen das das ist nicht so schlimmjedenfalls nach einer Stunde denke ich, das wird schon viel besser laufen

Box 4

A: Berater Muttersprache Deutsch

B: Kundin Muttersprache Litauisch

A: ... Gut. Äh ich hatte Sie Ihnen ja schon gesagt, dass äh die betriebliche Einzelumschulung jetzt endgültig genehmigt ist, ne?
B: Gut. Mh-mh.
A: So wir ham das jetzt schriftlich bekommen
B: Ja.
A: Und jetzt geht's hier darum, um diesen Bildungsgutschein
B: Mh-mh.
A: Und mit Ausstellung des Bildungsgutscheines zum Leistungsträger der ARGE [Stadt] ist automatisch auch genehmigt endgültig dann diese zweijährige betriebliche Einzelumschulung.
B: Mh-mh.
A: Zum Kürschner.
B: Mh-mh.
A: Ne? Beginn 1. September 2008
B: Ja
A: Und Ende 30.7.2010, ne? Wie beantragt auch.
B: Ja. Ja.
A: So, nu geht's darum, äh dass Sie äh Ihre Kosten, die Sie jetzt vom 1. September haben bis dreißigsten Juli 2010, dann auch erstattet bekommen.
B: Mh-mh.
A: Und dazu ähm gibt es jetzt äh noch verschiedene For Formulare und hier ist unter anderem äh der Fragebogen zur Förderung der Teilnahme an eim einem beruflichen Weiterbildungsmaßnahme von der ARGE. Da geht es darum, dass Sie jetzt praktisch dann auch Ihre Fahrkosten ersetzt bekommen, alles was wir besprochen haben, also, die Ausbildungskosten zahlt die ARGE direkt an an den Bildungsträger und alle anderen Kosten, die Sie haben im Zusammenhang mit äh Hinfahrten, Unterkunft und so weiter und so fort, äh das wird extra bezahlt und das hab ich hier raufgeschrieben. Pendelfahrten zur Berufsschule: siehe Anlage, ne? Und die Anlage, die kennen Sie ja. Das ist jetzt diese Anlage hier, die ham Sie ja auch bekommen, ne?
B: Mh-mh.
A: Und da stehen ja jetzt die einzelnen Monate drauf
B: Ja
A: Hier zum Beispiel, Posten eins wäre die Monatskarte immer 38 Euro, dann diese Prüfungsvorbereitung, Besuch der Messe und so weiter, ne?
B: Mh-mh.
A: Und dann, Unterkunft steht drauf, Berufsbekleidung, Werkzeug und so weiter. Und laut dieser Anlage dann, da gehört diese Form dazu. Wie gesagt, und da müssten Sie einmal hier Ort, Datum und blaues Kreuz steht die Unterschrift. Also diese Zeile ausfüllen hier. Und, wo war das noch hier gewesen? Ihre Bankverbindung hier oben hinschreiben, Bankleitzahl, Kontonummer, und das Bankinstitut, also Name der Bank, ne?

B: Mh-mh.

A: Ich geb Ihnen mal einen Stift hier. Füllen Sie das in Ruhe aus. So. – Weil das wird dann aufs Konto überwiesen, das Geld dann, laut de- laut der Anlage dann, ne?

B: Mh-mh.

A: Wobei, alle Quittungen, die Sie haben, trotzdem schön aufheben, weil das müssen wir nachher auf Nachweis abrechnen nachher, ne?

B: Mh-mh.

A: Also wenn Sie ne Monatsfahrkarte kaufen, immer ne Quittung aufheben dann, ne? – So. Das Formblatt ist okay. – Es zieht wohl so doll. Ich ... ein bisschen raus hier. Fliegt das alles weg hier. ((lacht kurz)) So. Ist besser, ne? – Ja, da noch einmal Ort, Datum, Unterschrift einfach nur.

B: Mh-mh.

A: So, Herr [Nachname] hat schon unterschrieben den Bildungsgutschein, das ist in Ordnung. Gut. Das geb ich dann alles heute noch ab bei der [Name der zuständigen Behörde] ..., ne?

B: Ja.

A: Und dann geht das alles seinen Gang. Gut, das ist eingetragen, eingetragen, gut. Das ist in Ordnung, das ist der neunte, das hab ich schon mal alles eingetragen. Kinderbetreuungskosten haben Sie ja nicht, ne?

B: Nein.

A: ... nicht. Gut. Das ham Sie mit nein beantwortet auch. Gut. So und Herr [Nachname] ist ja jetzt wieder

B: Wir sehen uns am Samstag.

A: Am Samstag. Und dann fährt er weg, glaub ich, ne?

B: Ja.

A: Vier Wochen und er kommt im September wieder, ne?

B: Vier Wochen, ja. Anfang September.

A: Mh. Und Sie sind dann

B: Ich fahr

A: f- zwei, Mitte Septem- Mitte August gehen Sie in den Laden dann wieder, ne, oder wie oder oder gar nicht ...?

B: Ich fange dann am Donnerstag, nächsten Donnerstag an.

A: Donnerstag. Mh.

B: Mh-mh.

A: Naja ein bisschen Arbeit ist ja, ne?

B: Ja ja.

A: Sagen Sie mal, ich hab noch ne Frage. Wa warum äh, weil Herr ... hat Ihnen ja angeboten, dass Sie jetzt bis zu Beginn der Schule äh ein bisschen mehr verdienen können, also sozialversicherungspflichtig arbeiten können. Wa warum ham Sie da kein keine Lust zu? Dazu?

B: Wir haben uns äh zusammengesetzt und das ausgerechnet, das, das lohnt sich nicht. Sobald mein Mann keine Arbeit hat

A: Ihr Mann hat keine Arbeit.

B: Nein.

A: Mh. Was ist denn der von Beruf?

B: Der ist Tierarzt.

A: Der findet keine Arbeit??

B: Der will nicht so richtig das wieder machen. ((lacht kurz))

A: Da muss er was anderes machen!

B: Naja. Der macht ab und zu bei einer Reinigungsfirma, aber, so, Festanstellung hat er nicht.

A: Mh. Dann müssen Sie ihn mal zu mir schicken.

B: ((lacht))

A: Dann besorg ich ne Arbeit. Ja was denn? Ist so.

B: Mh.

A: Aber aber Tierarzt würden Sie dann nicht mehr machen, gar nicht mehr jetzt? In Deutschland.

B: Nein.

A: Weil Sie wissen ja, er kann ja ne Berufsanerkennung bekommen, muss es so'n 12 bis 18monatiges Anerkennungspraktikum machen oder Anpassungspraktikum und dann hat er die Möglichkeit. Ich hab auch gerade jetzt ne Ärztin, Frau [Nachname], ne? Die fängt im September, Oktober fängt die an n Klinikum,-klinik, macht dann 12 bis 18 Monate wie gesagt, dieses Anpassungspraktikum und dann muss sie vor eine Prüfungskommission, Prüfung ablegen

B: Mh-mh.

A: Ja, und dann wird sie gleichgestellt mit dem Arztberuf hier in Deutschland und dann hat sie ganz normal äh Berufschancen wie jeder andere Arzt auch hier.

B: Mh. Das Problem ist, der hat schon ziemlich lange diesen Beruf nicht mehr gemacht, auch in Litauen.

A: Auch schon nicht mehr.

B: Ja, seit 10 Jahren oder.

A: Aach so. Und was hat er denn gemacht in Litauen die letzten Jahre dann?

B: Äh, der hat äh Kellner, Bar- Barkeeper gemacht

A: Ja.

B: Reno- Wohnungsrenovierung. So was.

A: Aha. Mh. Naja wenn er wenn er Interesse hat äh, ich, meine Karte ham Sie die noch oder? Sonst geb ich Ihnen die nochmal mit

B: Ja.

A: Wenn er Interesse hat, kann er sich ja bei mir mal melden. Ne?

B: Ja.

A: Und dann äh würden wir mal gemeinsam besprechen, ob wir da irgendwie ne Lösung finden, was Ihnen was vielleicht f-

B: Ja.

A: ne Festanstellung bringt und was auch mehr Geld bringt.

B: Ja.

A: Denn dieses Jobben bringt ja auch nicht so viel Geld. Ne?

B: Ja. Danke.

A: Gut. So, ansonsten hoff ich, Sie freuen sich, dass das alles geklappt hat jetzt

B: Ja! Ja. Sicher.

A: Ne? Und dann werden wir mal sehen, dass das mit der Schule auch funktioniert alles.

B: Mh-mh.

A: Ne? Wäre schön, wenn wir ein bisschen in Verbindung bleiben ab September. Mit Herrn [Nachname] bin ich ja sowieso in Verbindung, aber Sie sind denn ja auch zwischendurch immer mal hier, dann können Sie ja mal ruhig mal anrufen, mal sagen, wie das mit der Schule so läuft, dass man so Bescheid weiß, würd ich mich freuen drüber. Ne?

B: Gut. Ja, mach ich sicher.

A: Und falls es dann Probleme gibt, immer sofort Bescheid sagen dann, ne?

B: Gut.

A: Dann kann man noch was besprechen. Ne? Das ist dann also kein Problem. Das heißt nicht, wenn Sie jetzt anfangen, dass wir jetzt nichts mehr zu tun haben miteinander

B: Nein.

A: sondern im Gegenteil, solange Sie die in der Ausbildung sind und äh noch nicht voll im Job sind, solange äh würden wir die Verbindung gerne halten wollen zu Ihnen.

B: Mh-mh.

A: Ne? Dass wir jederzeit, wenn da irgendwas ist, wo Sie Hilfe brauchen, dann auch zur Seite

stehen können. Ja?

B: Mh-mh.

A: Das wäre so unsere Auffassung bei der ganzen Geschichte.

B: Mach ich unbedingt.

A: Sehr schön. Ja, ansonsten wünsch ich Ihnen, dass Sie erstmal die Sommerpause gut überstehen ((lacht kurz)) da allein im Laden, ne?

B: Ja.

A: Dass noch ein paar neue Kunden vielleicht kommen

B: Ja, ich war doch schon vier Wochen da alleine.

A: Ja ja, ich hab schon gehört, ist ganz gut gelaufen, ne?

B: Ja, viel Arbeit war nicht, aber er hat ww Herr [Nachname] meinte, das hat sich gelohnt. Dass ich trotzdem da war.

A: Naja, sehen Sie. Genau. Er hatte mich auch noch beauftragt, ich sollte nochmal gucken, ob ich ein, zwei Näherinnen noch finde

B: Mh-mh.

A: die dann nachher so Aufträge ... irgendwie so'n Auftrag für für Trachten nähen und da will er dann so so für ((stammelt)) für den Zuschnitt so, ne? Da sucht er noch ein, zwei Damen, die dann so den Auftrag dann mit abarbeiten dann eben, ne? Da muss ich dann mal gucken, ob wir da was hinbekommen für September, Oktober dann. Naja. Dann ist ja erstmal alles soweit in Ordnung.

B: Gut.

A: Gut, wenn noch was ist, dann meld ich mich, aber ich denk mal, dass das hiermit erstmal erledigt ist alles soweit

B: Ja. Ja.

A: Und die Schule meldet sich ja bei Ihnen dann, ne? Wann das genau, oder ham Sie sich mit der ver-

B: Das weiß ich ni-, das muss der Herr [Nachname] ganz genau wissen.

A: Dann, genau. Dann müssen Sie, mh?

B: Also ich s ich muss ich auf jeden Fall vor dem Beginn der diesem Blockunterricht

A: Ja.

B: anmelden für den Wohn Wohnheim.

A: Genau, genau.

B: Mh-mh.

A: Ne? Da müssen Sie dann genau gucken und auch genau welchen Tags und welche Uhr Sie dann da anreisen müssen, damit dass dann auch alles in Ordnung ist dann soweit, ne?

B: Ja.

A: Da passen Sie dann mit auf, denn.

B: Gut.

A: Weil da hab ich jetzt keine, ((lächelnd)) da kann ich mich jetzt nicht mehr drum kümmern, ne?

B: ((lacht kurz, lächelnd)) Gut. Gut.

A: Das müssen Sie mit Herrn [Nachname] und mit der Schule jetzt machen dann, ne?

B: Ja. Machen wir. Mh.

A: Gut!

B: Gut.

A: Dann ist alles klar. Dann schönen Dank, dass Sie gekommen sind.

B: Ich danke Ihnen.

A: Schönes Wochenende, ne?

B: Gleichfalls.

A: Alles klar, ne, tschüß!

B: Tschüß.

IL TPACK COME FRAMEWORK CONCETTUALE PER L'INTEGRAZIONE DELLA TECNOLOGIA NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LS/L2 IN AMBITO UNIVERSITARIO

*Fabrizio Ruggeri*¹

1. INTRODUZIONE

La nascita e l'espansione del Web, la grande diffusione di dispositivi mobili quali smartphone, tablet e pc portatili e la possibilità di avere un collegamento Internet quasi ovunque hanno cambiato e stanno cambiando la nostra società, le modalità d'interazione e le competenze che è necessario avere a livello sociale, personale e professionale. Fin dal 2006, su raccomandazione del Parlamento Europeo², ogni Stato membro ha inserito, tra le competenze chiave che ogni cittadino dovrebbe avere, la competenza digitale. Tale competenza è composta da conoscenze e abilità tecnologiche che vanno dal saper usare risorse multimediali alla loro produzione, all'uso di ambienti virtuali e così via. Possedere tale competenza (che si presenta complessa perché include varie competenze trasversali e diverse *literacy*), anche come docente, non sembra però essere sufficiente per integrare produttivamente le tecnologie nella didattica (Polly *et al.*, 2010; Galliani, Messina, 2013): per farlo è necessario che gli insegnanti sviluppino anche una nuova forma di conoscenza che è data dall'interazione delle conoscenze tecnologiche con gli altri saperi di base del docente (Mishra, Koehler, 2006).

Integrare la tecnologia nella formazione di base degli insegnanti e nella didattica deve prevedere un'intelaiatura concettuale che unisca i principali elementi che guidano l'azione dell'insegnante perché non è sufficiente dotarsi di “nuove macchine” e riempire le aule di strumentazione sofisticata per cambiare e innovare (Messina, De Rossi, 2015; Messina, 2012; Messina, Rivoltella, 2012).

Gli strumenti tecnologici si devono usare «Not to learn from, but to learn with» (Jonassen, 1999: 1) e possono contribuire a un apprendimento in senso attivo, costruttivista, collaborativo, cooperativo, intenzionale e riflessivo che può dare la possibilità agli studenti di «vedere nel proprio compagno, in base al buon esito della comunicazione, una risorsa invece che un competitore» (Strommen, Lincoln, 1992: 468).

Oltre alla massiccia presenza della tecnologia nella vita di tutti i giorni, anche la diffusione massiccia dei cellulari mette il docente di fronte a nuove problematiche e dinamiche di gestione della classe. Si può facilmente verificare come la presenza dei telefoni cellulari nelle mani degli studenti, costante e poco controllabile, sia motivo di forte distrazione a causa dell'«uso avvolgente» (Cambra, 2012: 255) di tali dispositivi. Il

¹ Universidad Complutense de Madrid.

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.

cellulare, però, può divenire un elemento in più nelle mani del docente per facilitare apprendimento, motivazione, coinvolgimento e valutazione degli studenti, aiutandolo a impiegare con più efficacia il tempo trascorso in classe (UNESCO, 2013)³, con la consapevolezza che, con tali dispositivi, è possibile un apprendimento basato anche sui meccanismi tipici della *gamification* e del *game-based learning*.

Con l'introduzione delle tecnologie didattiche nell'insegnamento/apprendimento di una lingua, cambia inevitabilmente anche il modo di gestire e presentare i contenuti e di disegnare le attività didattiche, si modificano i tempi e gli spazi dedicati all'apprendimento e alla valutazione, variano le modalità d'interazione tra studenti e tra studenti e docente.

Cambia anche la concettualizzazione stessa dei due termini (tecnologie didattiche e aula), che stanno passando da un concetto di applicazione "festiva" (nelle aule informatiche e multimediali, in modo discontinuo e frammentario, con attività *una tantum* percepite come separate dal resto delle pratiche curriculari) a uno "feriale" (uso quotidiano e costante con attività inserite nel curriculum trasversale delle materie) (Rivoltella, 2012).

Questo articolo presenta un'esperienza didattica in cui l'uso delle tecnologie, intese sia come hardware (computer e cellulari) che come risorse e strumenti on line (*app* e pagine web) è volto a favorire e monitorare l'apprendimento di un preciso tema grammaticale in un corso d'italiano come lingua straniera in ambito universitario.

Lo scopo di questo testo è quello di mostrare in che modo, con le tecnologie, si possano elaborare (anche in classi numerose) attività didattiche caratterizzate da collaborazione e motivazione degli studenti e di come si possa realizzare, grazie alle particolarità degli strumenti usati, una valutazione personalizzata e istantanea di tali attività e la successiva elaborazione di esercizi personalizzati, a seconda di quanto emerso dalla valutazione formativa.

Dopo l'introduzione, nel paragrafo 2. si presentano alcuni *framework* teorici come riferimento per il disegno di attività e percorsi didattici con la tecnologia.

Il paragrafo 3. spiega brevemente le ragioni e le caratteristiche del modello teorico che è alla base degli esercizi proposti nella sperimentazione didattica del presente articolo.

Il paragrafo 4. presenta le caratteristiche delle *app* usate per la creazione delle attività didattiche, spiegando le ragioni della scelta di tali strumenti e la loro relazione con alcune teorie sull'apprendimento, facendo riferimento alle ricerche in cui sono state impiegate tali *app*. Nel paragrafo si spiegheranno anche le attività didattiche elaborate dal docente ed eseguite dai discenti.

Nel paragrafo 5. si mostreranno le opinioni degli studenti sullo svolgimento degli esercizi di cui sono stati protagonisti e la loro percezione sulle dinamiche di cui sono stati partecipi.

Le conclusioni del paragrafo 6. riassumono le caratteristiche e gli elementi di forza emersi dall'esperienza didattica, riflettendo sui suoi limiti e criticità, proponendo alcune chiavi per un possibile ampliamento e approfondimento del percorso di apprendimento.

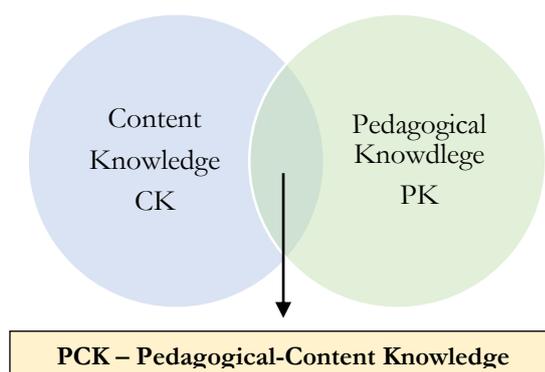
³ <http://goo.gl/JpsVCz>.

2. DAL PCK AL TPACK E OLTRE

Ideare e rendere operativo un percorso di apprendimento, a qualsiasi disciplina esso si riferisca, deve avere come caratteristica imprescindibile la fusione del livello teorico con quello pratico e unire l'azione e il ragionamento (Shulman, 1987).

Come teorizzato da Shulman, la conoscenza pedagogica dei contenuti d'insegnamento (PCK – *Pedagogical Content Knowledge*) deve far parte della conoscenza di base di ogni insegnante, intendendo con “pedagogica” la parte metodologico-didattica della materia insegnata, le conoscenze degli studenti e le loro caratteristiche, la pianificazione delle lezioni, i metodi di valutazione e le strategie di organizzazione e gestione della classe che trascendono le materie d'insegnamento. Alla conoscenza pedagogica (PK – *Pedagogical Knowledge*) della materia si devono aggiungere la conoscenza dei contenuti disciplinari (CK – *Content Knowledge*), le teorie correlate, i materiali che sono necessari per l'insegnamento e gli aspetti curriculari della disciplina in questione. Nella sua rappresentazione più sintetica (figura 1), quindi, il PCK rappresenta una «fusione di contenuti e pedagogia» e di come «determinati argomenti, problemi o questioni sono organizzati, rappresentati e adattati ai diversi interessi e alle capacità degli studenti e presentati per l'istruzione» (Shulman, 1987: 9).

Figura 1. *Conoscenza pedagogica dei contenuti disciplinari* (Lee Shulman, 1987)



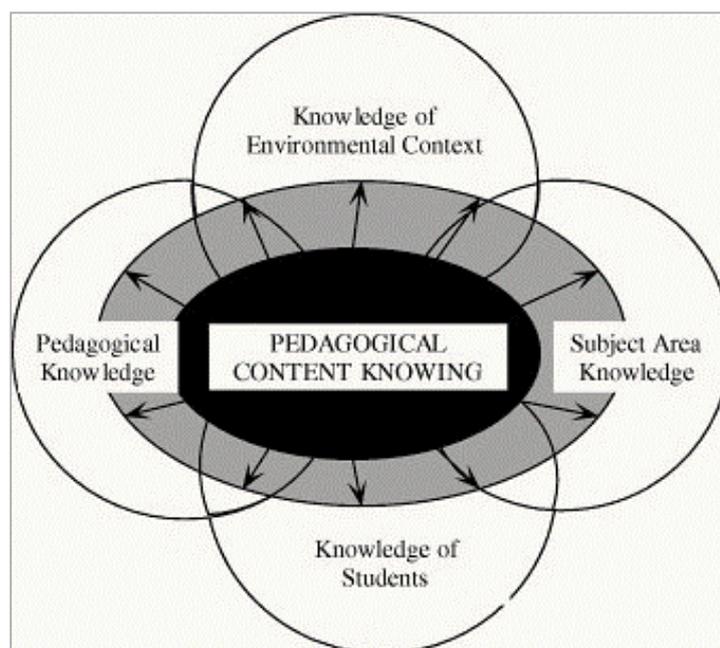
Alla base del PCK c'è l'idea che l'insegnante debba avere la capacità non solo di «comprendere una disciplina per sé stessa» ma anche di «chiarire la disciplina in modi nuovi [...] rivestendola di attività ed emozioni, metafore, esercizi, esempi e dimostrazioni, in modo che possa essere afferrata dagli studenti» (Shulman, 1987: 13). Ciò che deve fare un insegnante esperto è «trasformare la conoscenza dei contenuti posseduti in forme che siano pedagogicamente potenti e pertanto adattabili alle diversità di abilità e background degli studenti» (Shulman, 1987: 15).

Il PCK offre insomma un quadro di riferimento teorico su cosa gli insegnanti devono sapere e tenere in considerazione per insegnare una disciplina e su come tali elementi possano interagire quando sono amalgamati tra di loro.

Il PCK e i lavori di Shulman e degli studiosi a lui prossimi sono ampiamente citati in molti articoli sulle più svariate discipline: scienze, matematica, chimica, biologia, lingua, studi sociali, ecc. (Messina, De Rossi, 2015) e sono stati presi come punto di partenza da altri studiosi che hanno provveduto ad ampliare e integrare tale modello teorico.

Citiamo l'esempio del PCKg (*Pedagogical Content Knowing*), basato su una visione costruttivista dell'insegnamento e dell'apprendimento, che vede la conoscenza e la comprensione come un processo attivo e dinamico, mettendo in rilievo la conoscenza degli studenti e del contesto di apprendimento da parte degli studenti. Il PCKg viene definito dai suoi autori come «comprensione integrata da parte dell'insegnante di quattro componenti: pedagogia, contenuti, caratteristiche degli studenti e contesto di apprendimento» (Cochran *et al.*, 1993: 263), indicando nello sviluppo simultaneo e integrato dei quattro componenti la sua caratteristica fondamentale (figura 2).

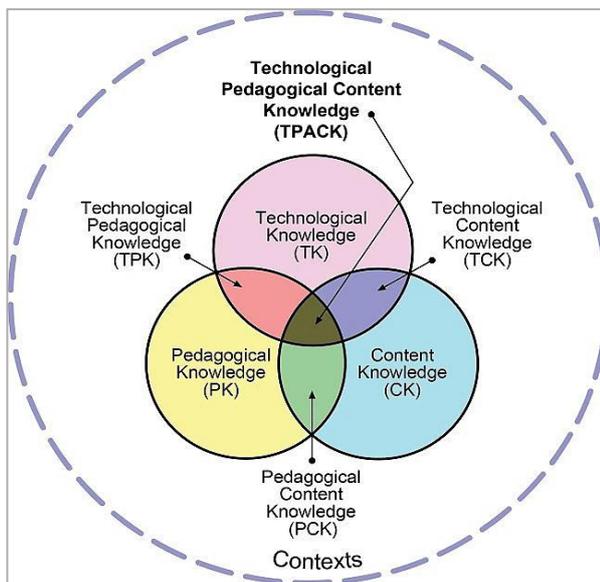
Figura 2. *Modello per lo sviluppo del PCKg come framework per la formazione degli insegnanti. (Cochran, De Ruiter & King 1993)*



Alle conoscenze di base sopra citate, come teorizzate da Shulman nel PCK, se ne aggiunge nel 2006 una terza, quella tecnologica (da cui la T che dà origine all'acronimo TPCK), riguardante la conoscenza e l'uso della tecnologia, intendendosi con "tecnologia" sia gli strumenti più tradizionali (libro, lavagna, ecc.) che le tecnologie digitali più recenti (computer, *software*, ecc.): di entrambi gli strumenti si parla non solo da un punto di vista di acquisizione di abilità tecniche ma come possibilità del loro uso nella didattica (Mishra, Koehler, 2006).

Il *framework* metodologico elaborato da Koehler e Mishra prende il nome di TPCK–*Technological Pedagogical Content Knowledge* (Koehler, Mishra, 2005; 2008; 2009; Mishra, Koehler, 2006, figura 3; acronimo che definiva originariamente il modello), o TPACK (Thompson, Mishra, 2014), che ne è la successiva trasformazione: i termini sono equivalenti e vengono usati entrambi.

Figura 3. *TPACK* (Mishra, Koehler, 2006)



Dall'integrazione e interazione delle tre conoscenze (contenuto, pedagogia e tecnologia) che compongono il modello, sia a livello teorico che pratico, nasce la possibilità di far interagire con successo la tecnologia nell'insegnamento (Koehler, Mishra, 2009): per tale interazione è fondamentale la consapevolezza con la quale gli insegnanti possono usare le potenzialità delle tecnologie per gestire problemi pedagogico-didattici specifici e situati in un determinato contesto, tenendo ben presente che un punto fondamentale è che gli insegnanti possono anche essere, o diventare, molto esperti nell'uso delle tecnologie, ma devono comunque capire come incorporarle flessibilmente nella loro disciplina d'insegnamento per valorizzare l'apprendimento degli studenti (Dexter *et al.*, 2006).

Da un punto di vista operativo, progettare attività didattiche e percorsi di apprendimento avendo come riferimento il TPACK significa scegliere le tecnologie più adeguate per l'apprendimento di determinati contenuti, con determinati approcci didattici e tenendo in considerazione il contesto.

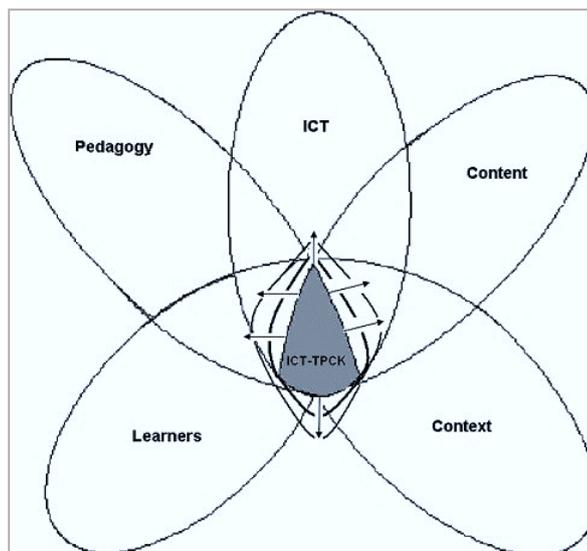
Anche nel caso del TPACK (così come avvenuto con il PCK), si sono succeduti vari modelli teorici che vogliono espandere l'intelaiatura concettuale proposta da Mishra e Koehler.

Segnaliamo, tra le varie elaborazioni del TPACK, il ICT-TPCK (Angeli, Valanides, 2009), che mette in risalto il ruolo delle ICT⁴ (Treccani, enciclopedia *on line*) nella loro funzione di "partner cognitivi" e fa dell'ICT-TPCK «un corpo unico di conoscenza che rende un insegnante competente per progettare un apprendimento potenziato dalla tecnologia», nella sua funzione di «partner cognitivo che amplifica o aumenta l'apprendimento degli studenti» (Angeli, Valanides, 2009: 158-159).

⁴ Dall'ingl. *Information and Communication Technology*, che indica la convergenza dell'informatica con le telecomunicazioni e che identifica ogni settore legato allo scambio di informazioni e tutti i metodi e le tecnologie che servono a realizzarlo, compreso l'*hardware*, il *software* e i servizi connessi.

Come il TPACK, anche l'ICT-TPCK (figura 4) comprende i tre aspetti di base costituiti da conoscenza della disciplina, conoscenza pedagogico-didattica e conoscenza tecnologica (allargata alle ICT) e vi aggiunge due elementi: conoscenza degli studenti e conoscenza del contesto in cui avviene l'apprendimento, entrambi tenuti in considerazione nella programmazione con le tecnologie didattiche e che portano a considerare il contesto classe e le modalità d'insegnamento per facilitare l'apprendimento degli studenti.

Figura 4. ICT-TPCK (Angeli, Valanides, 2009)



Altri studiosi hanno ampliato l'orizzonte del TPACK introducendo elementi come il Web, proponendo un modello chiamato TPCK-W (*Technological Pedagogical Content Knowledge-Web*) e sottolineando che i docenti non dovrebbero conoscere solo il contenuto di quello che insegnano ma «anche i modi in cui il contenuto si può adeguatamente integrare con l'applicazione del Web» (Lee, Tsai, 2010: 4).

Altri ricercatori propongono un modello, il PST – *Pedagogical Social Technological*, che ha l'intenzione di essere complementare al TPACK e tratta l'integrazione della tecnologia nel *framework* teorico considerando le “*affordance*”, intese come caratteristiche che rendono quello strumento efficace, usabile, efficiente e fruibile (Wang, 2008).

Per quanto riguarda le tecnologie, Wang parla di *affordance* tecnologiche e si riferisce alle ICT come «strumenti che permettono di realizzare un insieme di compiti in modo efficiente ed efficace e che soddisfino l'utente» (Wang, 2009: 24). Lo stesso autore intende la pedagogia non nel senso di “arte di insegnare” ma come «*affordance* pedagogiche offerte da un ambiente di apprendimento o da una ICT per raggiungere determinati obiettivi di apprendimento» ed aggiunge che «senza le tecnologie adeguate alcune attività pedagogiche e sociali non potrebbero realizzarsi» (Wang, 2009: 26).

Ulteriori modelli elaborati sulla base del TPACK, come il recente TPACK-XL (Saad *et al.*, 2012) dimostrano come il TPACK sia ancora vitale e stimolante per gli studiosi, i docenti sperimentati e quelli in formazione.

3. APPLICAZIONE DEL TPACK O COME INTEGRARE LA TECNOLOGIA NELLA DIDATTICA

Il TPACK, come già detto, è un *framework* cognitivo che si presta a innumerevoli soluzioni e rappresenta una «forma specializzata di conoscenza, una nuova forma di “literacy”» (Koehler, Mishra, 2008: 10) che è il prodotto della «relazione dinamica e transazionale tra contenuto, pedagogia e tecnologia» (Mishra *et al.*, 2011: 23). Usare tale modello per disegnare attività didattiche e percorsi di insegnamento/apprendimento è, in sintesi, rendere operativa l’amalgama e le sinergie che nascono tra conoscenza della disciplina, conoscenze pedagogiche su come s’insegna la disciplina, conoscenza degli strumenti e risorse adeguate per insegnare la disciplina, il curriculum e il contesto d’insegnamento.

Il percorso di apprendimento presentato di seguito è stato pensato e applicato tenendo in considerazione gli elementi appena citati; programmando, prima, le attività didattiche che lo compongono e pensando, poi, alle tecnologie più adeguate per realizzarle, cercando sempre di evitare quel “teco-centrismo” (lo strumento è il fine e non il mezzo) che a volte può essere un elemento di disturbo, più che di aiuto, per raggiungere gli obiettivi che ci si propone e che può rendere problematica o frustrante l’integrazione della tecnologia nella didattica.

Il successo di tale integrazione, come già spiegato, non dipende tanto dalle risorse tecnologiche disponibili quanto dall’accettazione e dall’adozione delle stesse da parte degli insegnanti, dalla capacità di elaborare progetti didattici appropriati e di tradurli in attività didattiche tenendo in considerazione i tipi di esercizi che sono proposti agli apprendenti, le loro specificità e il contesto di apprendimento (Messina, De Rossi, 2015: 217). Per la progettazione didattica, far riferimento ai tipi di attività svolte dagli studenti (vale a dire ciò che fanno gli studenti quando sono impegnati in un’attività di apprendimento: *role play*, gruppo di discussione, ecc.) può essere per gli insegnanti un importante strumento concettuale di pianificazione.

Pianificare un percorso di apprendimento in tale prospettiva è il risultato finale di cinque decisioni didattiche fondamentali che sono:

1. scegliere gli obiettivi di apprendimento;
2. decidere, da un punto di vista pedagogico-didattico, come deve avvenire l’esperienza didattica;
3. selezionare i tipi di attività più appropriati a tale esperienza didattica;
4. scegliere le strategie di valutazione (formativa e sommativa) che possono dare informazioni su cosa e quanto correttamente gli studenti stanno imparando;
5. selezionare gli strumenti e le risorse più idonee alla riuscita dell’esperienza didattica.

La costruzione del TPACK deve quindi avvenire scegliendo le tecnologie più appropriate, in rapporto alle attività di apprendimento, solo dopo aver definito contenuti d’insegnamento e obiettivi degli stessi, considerando il contesto (Harris, Hofer, 2009).

4. IL CONTESTO E GLI OBIETTIVI

L'UCM (*Universidad Complutense de Madrid*) è la più grande università pubblica spagnola, con più di 70.000 studenti iscritti nell'a.a. 2017-2018⁵. L'esperienza didattica presentata nel presente articolo è stata svolta durante il corso di italiano IV (corrispondente a un livello B1.2 del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue) nell'a.a. 2015-16. Il corso aveva una durata di 60 ore presenziali e il numero di studenti iscritti era di 47, con presenza media di 35 partecipanti a ogni lezione e picchi di 45 presenze.

L'aula dove si sono svolte tutte le lezioni era dotata di computer, schermo per proiezione, casse acustiche e collegamento veloce a Internet, sia via cavo che Wi-Fi. Le ore di lezione settimanali erano 4, ripartite in due giorni (lunedì e martedì), dalle 8:30 alle 10:30. Gli studenti partecipanti alle lezioni erano iscritti ai corsi di Lingue e Letterature Moderne, Letteratura Generale e Comparata, Linguistica e Lingue Applicate, Filologia Classica e Studi Hispano-Germanici. Nel contesto di riferimento va citato il fatto che la Spagna nel 2016, anno a cui si riferisce l'esperienza didattica considerata, era il Paese europeo con il più alto numero di smartphone pro-capite (il 94% delle persone tra i 16 e i 65 anni ne possedeva uno) e tale strumento veniva usato dal 93% degli utenti per collegarsi a Internet⁶.

Altro dato importante da considerare è che nelle aule universitarie della UCM è a disposizione, costantemente e gratuitamente, una connessione Wi-Fi di ottima qualità e che il 94% per cento degli spagnoli tra i 16 e i 65 usa il cellulare per collegarsi a Internet.

Gli studenti che hanno frequentato con più assiduità (37 persone) sono anche quelli che hanno risposto ai sondaggi proposti alla fine del corso (figure 10, 11, 12 e 13) e che sono stati presi in considerazione per l'elaborazione dei grafici. Dei 37 studenti frequentanti con una certa assiduità, 27 (73%) erano di sesso femminile e 10 (27%) di sesso maschile. Di essi, il 32,4% aveva tra i 19 e i 20 anni, il 37,8% un'età compresa tra i 21 e i 22 anni e il 29,7% aveva più di 22 anni.

In base a quanto esposto nel capitolo 3, le cinque decisioni fondamentali per il disegno del percorso di apprendimento sono state:

1. Obiettivi di apprendimento: morfologia e uso dei pronomi combinati.
2. Aspetti pedagogico-didattici: riflessione metacognitiva sul tema del punto 1); ottenere coinvolgimento, motivazione e partecipazione attiva di tutti gli studenti; individuare gli elementi critici per i singoli studenti; riutilizzare quanto visto e appreso; elaborare esercizi personalizzati in funzione del livello monitorato; autovalutazione delle conoscenze acquisite da parte degli studenti.
3. Attività per raggiungere gli obiettivi prefissati: attività individuali, in coppia, collaborative e cooperative; studio in apprendimento autonomo e con il gruppo classe.
4. Valutazione: formativa e sommativa; monitoraggio in tempo reale; valutazione in tempo reale, sia per quanto riguarda gli esercizi svolti in classe che per quelli svolti in apprendimento autonomo.

⁵ <https://www.ucm.es/datos-y-cifras-2>.

⁶ <https://fatimamartinez.es/2017/02/27/cifras-de-telefonía-móvil-en-españa-y-el-mundo-mwc17/>.

5. Strumenti più idonei per lo svolgimento dell'esperienza didattica: *Kahoot!*, *Padlet* e *Moduli Google*.

Come premessa alle attività che si descrivono nel capitolo 5. c'è da specificare che il percorso di apprendimento è iniziato con attività di studio autonomo. Agli studenti del gruppo preso in considerazione, infatti, era stato dato come compito per casa l'argomento da studiare (i pronomi combinati). I discenti si sono serviti delle pagine del manuale relative al tema attinente, hanno consultato e analizzato pagine web e video relativi all'argomento da conoscere e si sono scambiati informazioni, in classe, sul tema in questione. Dopodiché, in classe, si è iniziata l'esperienza didattica con gli strumenti e le attività esposte di seguito.

5. GLI STRUMENTI E LE ATTIVITÀ DIDATTICHE

5.1. *Kahoot!*

La diffusione degli smartphone e la possibilità di avere un'ottima connessione internet quasi ovunque, anche nelle aule delle università, rendono possibile l'uso dei dispositivi mobili per svolgere attività didattiche basate sui meccanismi tipici della *gamification*. Con questo termine s'intende l'utilizzo delle meccaniche ludiche del gioco per motivare l'azione degli apprendenti, promuovere l'apprendimento e la risoluzione dei problemi (Kapp, 2012).

Con tale termine s'intende anche «l'utilizzo di elementi mutuati dai giochi e dalle tecniche di *game design* in un contesto non ludico» (Deterding *et al.*, 2011: 10), caratterizzati da sfida, vari livelli di difficoltà, indicazione del progresso, assegnazione di punti, classifica in base ai risultati, coinvolgimento attivo degli utenti e un sistema di *feedback* in tempo reale. Tutte le caratteristiche citate sono possedute da una *app* on line denominata *Kahoot!*⁷ che è stata scelta anche perché esiste una vasta serie di ricerche che riguardano il suo uso in varie discipline (chimica, lingue straniere, fisica, matematica, ecc.) e in contesti tra i più differenti (scuole di ogni ordine e grado, università, ecc.) (Veljković Michos, 2017; Plump, LaRosa, 2017; Pede, 2017; Rodríguez-Fernández, 2017; Wang, Lieberoth, 2016; Cutri P. E. *et al.*, 2016; Zarzycka-Piskorz, 2015). La numerosa letteratura a disposizione poteva quindi essere (e lo è stata) un punto di riferimento importante per sapere come usare al meglio lo strumento in questione.

Con questa *app* l'insegnante crea delle frasi a cui mancano gli elementi su cui si vuole fissare l'attenzione (in questo caso i pronomi combinati): le frasi da completare vengono proiettate insieme alle possibili soluzioni (di solito 3 o 4) e gli studenti, servendosi del loro cellulare e cliccando sull'icona associata a una delle risposte, scelgono quella che secondo loro è l'opzione corretta per completare la frase (figura 5). Quando tutti hanno fornito la loro risposta (o quando è scaduto il tempo prestabilito per rispondere, scelto dall'insegnante), sullo schermo appare la soluzione e, nella schermata successiva, c'è l'opzione per mostrare la classifica di chi ha risposto esattamente e il punteggio assegnato per le risposte corrette anche in funzione della velocità nel rispondere esattamente.

⁷ <https://kahoot.it/>.

Figura 5. *Kaboot!* Come appare la domanda sullo schermo e cosa vedono gli studenti sui loro cellulari durante l'attività



I punti si vanno accumulando ad ogni risposta esatta e, alla fine delle domande, appare sullo schermo il nome dei primi tre classificati. Al termine del gioco, fatto svolgere in coppia o in gruppi di tre studenti, le risposte esatte e quelle sbagliate di ogni giocatore/gruppo vengono visualizzate e salvate su una tavola Excel (figura 6) che è disponibile on line e accessibile solo all'insegnante.

Fig. 6. *Kaboot!* Risposte visualizzate in tavola Excel, al termine dell'attività

PRONOMI COMBINATI						
Question Summary						
Rank	Players	Total Score (points)	Q1	QUESTI OCCHIALI _____ HA REGALATI MARIO?	Q2	SE HAI MOLTI LIBRI DI TABUCCHI, PERCHÉ NON _____ PRESTI ALMENO UNO?
1	Jessire	10716	855	TE LI	958	CE NE
2	Porca miseria	10618	766	TE LI	0	CE LI
3	Irene & Ekaltz	10608	826	TE LI	849	CE NE
4	Jess y Marina	9672	778	TE LI	686	CE NE
5	Silvia e Lidia	9276	840	TE LI	843	CE NE
6	Oozma Kappa	8016	837	TE LI	988	CE NE
7	AnSajo	6873	844	TE LI	853	CE NE
8	Deutschland	6583	0		0	
9	Krissii ♡♡	6542	853	TE LI	955	CE NE
10	Bianca & Ade	6475	848	TE LI	916	CE NE
11	Jud&Lidia	5972	901	TE LI	0	CE LI
12	Bercos	5495	747	TE LI	768	CE NE
13	Alberto E Diego	2893	0		0	
14	Alberto e Diego	1506	609	TE LI	0	CE LI

La dinamica dell'attività didattica proposta secondo la modalità sopra esposta, la rende partecipativa e collaborativa perché gli studenti nell'aula vengono divisi in coppie

che competono le une contro le altre in una dinamica ludica e l'attività viene percepita come un gioco e non come un sistema di valutazione (Fernández-Mesa, 2016).

Il fatto di dover esprimere una risposta unica porta gli studenti della coppia a condividere il processo di scelta della risposta e a confrontare le proprie opinioni con quelle del compagno, motivandoli a esprimere e difendere il loro punto di vista, spingendoli a una negoziazione che aumenta la partecipazione attiva e la motivazione. La dimensione ludica che caratterizza l'attività influisce sulla motivazione e ne fa uno degli elementi fondamentali nella riuscita dell'attività, riconoscendo ai giochi un effetto di stimolo che influisce sull'apprendimento perché i giochi aumentano sia la motivazione intrinseca che quella estrinseca (Malone, Lepper, 1987). La prima, si attiva ed è collegata a elementi come la sfida (c'è un obiettivo da raggiungere prima degli altri), la casualità (non sapere esattamente quello che ci si troverà davanti), il *feedback* (che deve essere frequente e chiaro) e l'incentivazione dell'autoconsapevolezza. La motivazione estrinseca, invece, viene incentivata dalla competizione con gli altri partecipanti, dalla cooperazione e dal riconoscimento reciproco dei partecipanti al gioco.

Questi processi riportano al concetto di «Il cervello impara solo se c'è emozione» (Mora, 2013: 75) che è alla base di molteplici ricerche che collegano e fanno dipendere tra di loro conoscenza, memoria, emozioni, attenzione e motivazione. Tali fattori, soprattutto nel cervello dei più giovani, si attivano con il piacere collegato a un'attività accattivante, perché come tale è stata percepita dagli studenti l'attività in oggetto. I discenti sono consapevoli del fatto che stanno lavorando sulla morfologia ma ciò non li blocca e non li affatica perché lo stanno facendo in modo ludico, collaborativo, stimolante e motivante, grazie anche alla concentrazione richiesta dall'attività, che percepiscono di grande aiuto nell'apprendimento e realizzata con uno strumento, *Kaboot!*, che li motiva più di altre tecnologie simili ma non così coinvolgenti e divertenti (Rivoltella, 2018).

La scelta di *Kaboot!* come strumento digitale per svolgere le attività descritte è determinata anche dalla possibilità di fornire agli studenti un responso immediato e visibile delle loro risposte e, all'insegnante, di potersi rendere conto delle loro risposte in una sorta di valutazione formativa che, senza questa *app*, sarebbe impossibile da portare a termine in tempi brevi e coinvolgendo tutta la classe, visto il gran numero di discenti partecipanti alle lezioni (una media di 35 nel caso analizzato). Con l'uso di *Kaboot!* l'insegnante può rendersi immediatamente conto di quanti studenti hanno compreso le differenti parti dell'esercizio e può sapere, in base ai loro errori, su cosa si deve intervenire e quali punti, invece, sono già stati compresi.

In questo tipo di valutazione formativa, generata da *Kaboot!*, le informazioni hanno lo scopo di aiutare studenti e insegnanti a «dedurre quello che gli studenti conoscono e quanto bene lo conoscono, verosimilmente allo scopo di migliorare i risultati futuri» (Pellegrino, 2002: 49) ed è bene che tali dinamiche «coinvolgano gli studenti e siano formative, formatrici e partecipative» (Messina, De Rossi, 2015: 262), per dar luogo a una co-valutazione, autovalutazione e valutazione di gruppo da parte degli studenti che incentivi la loro riflessione sulla valutazione stessa oltre che sull'apprendimento (Brew *et al.*, 2009).

Ricordiamo che con il termine di valutazione formativa, s'intende un intervento di controllo utilizzato da docenti e studenti durante l'insegnamento, che fornisce un *feedback* per verificare l'efficacia dell'apprendimento in atto e dà informazioni per il miglioramento dell'insegnamento. Tale tipo di valutazione è finalizzata al

raggiungimento, da parte degli studenti, dei risultati d'istruzione prefissati e permette di portare alla luce le difficoltà che ostacolano l'apprendimento e agire di conseguenza (Greenstein, 2017). Ed è proprio ciò che si ottiene con le attività realizzate con *Kahoot!* e altre tecnologie, le quali aiutano ad elaborare esercizi mirati al raggiungimento dell'obiettivo grammaticale prefissato dal programma. In un certo senso, la valutazione formativa è una valutazione per l'apprendimento quando è intesa «non come prova, ma come processo pianificato» (Popham, 2008), effettuata durante il percorso di apprendimento, informando gli studenti dell'andamento della prova e dando loro il tempo per le correzioni (Scardamalia *et al.*, 2012), cosa che avviene in un momento successivo all'uso di *Kahoot!*, con altre tecnologie che permettono di rivedere e correggere le parti sbagliate, come si vedrà nel punto 5.3.

5.2. Padlet

Partendo dall'analisi delle risposte fornite dagli studenti con l'attività realizzata con *Kahoot!* si è passati alla fase successiva, in cui gli studenti dovevano lavorare sulle criticità emerse durante lo svolgimento degli esercizi proposti nell'esperienza didattica del punto 5.1.

Gli studenti, in coppia o gruppi di tre, dovevano svolgere un'attività di produzione scritta di frasi contenenti determinati tipi di pronomi combinati (tipi forniti dal docente e che era imprescindibile includere nelle frasi prodotte come, per esempio: *me li, glielo, ce la*, ecc.).

Realizzare un'attività del genere, in una classe con 35 studenti, può richiedere un tempo notevole per lo svolgimento dell'esercizio, c'è il rischio di non riuscire ad avere la certezza che tutti hanno svolto l'attività richiesta in modo completo e, nella fase di correzione in plenum, c'è la possibilità di un abbassamento del coinvolgimento, dell'attenzione e della partecipazione degli studenti.

Per ovviare i possibili problemi elencati si è deciso di usare *Padlet*⁸, una *app* che può essere usata su di un computer, un tablet o un cellulare.

Come nel caso di *Kahoot!*, anche *Padlet* può essere considerato un risponditore (in letteratura conosciuti anche come *Audience Response System*, con l'acronimo ARS), vale a dire un sistema con il quale si trasmettono informazioni in tempo reale da un relatore al suo pubblico e viceversa, servendosi di strumenti, *software* e *app*⁹.

È stato chiesto agli studenti, divisi in coppie e gruppi di tre, di scrivere sui loro cellulari delle frasi o brevi dialoghi che contenessero i pronomi combinati che, durante la precedente attività con *Kahoot!*, avevano dato più problemi agli studenti (*gliene, glieli, me ne, ce la*, ecc.). Le frasi scritte dagli studenti sul loro cellulare apparivano in tempo reale sullo schermo in aula, formando un "tabellone virtuale" visibile a tutti (figura 7). Al termine dell'attività, con le frasi proiettate sullo schermo, si è passati a una fase di analisi, commento e correzione di quanto prodotto dai discenti.

L'uso di un ARS, in questo caso *Padlet*, incentiva la partecipazione degli studenti che, attraverso la visualizzazione delle loro risposte e i successivi commenti del docente,

⁸ <https://it.padlet.com/>.

⁹ <https://www.uis.edu/informationtechnologyservices/teaching-and-learning/ars/>.

aumentano il loro coinvolgimento nel processo di apprendimento e migliorano la comprensione della materia studiata (David Kolikant *et al.*, 2010).

Figura 7. Padlet. Tabellone con le frasi scritte dagli studenti sul tema assegnato

PRONOMI COMBINATI

PRONOMI COMBINATI

<p>ANDREA, LOLA, VÍCTOR</p> <p>1. A) PIERO, DOMANI NON POSSO ANDARE A COMPRARMI I PANTALONI. PUOI ANDARE TU E COMPRARMI? B) CERTO CHE TE LI COMPRO IO, NON TI PREOCCUPARE.</p> <p>2. A) HAI SAPUTO CHE ROBERTA È PARTITA PER LONDRA? B) SÌ, L'HO SAPUTO IERI MA NON ME NE IMPORTA PERCHÉ NON CI SENTIAMO DA MOLTO TEMPO.</p> <p>3. IERI SERA HO CUCINATO SPAGHETTI CON MIO PADRE E GLIELI HO FATTO ASSAGGIARE</p> <p>4.</p>	<p>Jiayun Hu, Yuhua Liu</p> <p>1. -Signora, ha sentito la novità? -Sì, me ne hanno parlato. 2. -Me li poi mandare domani? -Va bene. 3. -Avete già chiesto al capo le ferie? -No, non gliel'abbiamo ancora chieste. 4. -Adesso funziona la fotocopiatrice? -No, ce ne un'altra in sostituzione per qualche giorno. 5. -Allora, che cosa ha detto Gianni del progetto? -Non gliene ho parlato ancora.</p> <p>Javier, Gabriela</p> <p>-Ho dimenticato i libri, me li presti? +Non posso perché glieli ho dati a Maria.</p>	<p>HÉCTOR GONZÁLEZ, SARA VILLA</p> <p>1. A) MI PIACCONO GLI OCCHIALI BIANCHI, ME LI PRESTI PER FAVORE? B) SÌ, CERTO. 2. HO VOGLIA DI UN PEZZO DI PIZZA, ME NE DAI? 3. LEI VUOLE ANDARE AL CINEMA, CE LA PORTI TU? 4. A MARCO PIACCONO I GIOCHI CON IL COMPUTER, GLIELI COMPRO DUE? 5. A MARCO PIACE LA PASTA MA SUA MOGLIE NON GLIENE CUZINA NEANCHE UN PO. 6. IL TUO CANE È CATTIVISSIMO, NON</p>	<p>Sara, Maria</p> <p>1. Mi sono dimenticato a casa i fiori. Me li daresti? 2. Me ne piace solo un pezzo di pizza. 3. Maria vuole andare al cinema. Ce la porti tu. 4. Chi porta i fiori alla nonna? Glieli porti io. 5. A Sara piace la torta ma sua sorella non gliene compra mai neanche un pezzo. 6. La mia mamma ha comprato una pizza a Telepizza. Ce ne mangiamo un pezzo.</p> <p>Wiebke, Maria</p> <p>TI SEI COMPRATO I PANTALONI NERI? SÌ, ME LI SONO COMPRATI.</p>	<p>Jiayun Hu, Yuhua Liu</p> <p>1. -Quanta lettera noi ha scritta? -Ce ne ha scritta tre. 2. -Me li poi mandare domani? -Va bene.</p> <p>Maria Pilar Pérez, Noelia Escudero, Mar Blanco</p> <p>Maria: Ti hai mangiato tutti i spaghetti? Mar: Non, me l'ho mangiato, perché me ne ho mangiato la pizza. Noe: Sì ce la ho portata io. Maria: Perché hai comprato la pizza? Sì, glieli ho preparati questa mattina. Mar: Tranquilla Maria! Gliene mangerò per la cena. Noe: Non ti preoccupare, ce ne niera la roba che tu ririrai</p>
--	---	---	--	---

Created with Padlet

Internadifer marzo, 8 marzo 2018, 00:43

Come confermato da varie ricerche (Blessinger, Wankel, 2013; Kahn, 2013) le attività realizzate con *Padlet* hanno dato origine ad attività collaborative, motivanti e significative, che gli studenti hanno percepito come piacevoli e coinvolgenti, permettendo all'insegnante l'adozione di nuove strategie di insegnamento che hanno aumentato il livello di partecipazione dell'intera classe (Fuchs, 2014). Tali strategie sottolineano l'idea che la tecnologia dovrebbe permettere agli apprendenti di essere coinvolti attivamente nella costruzione della conoscenza della materia e liberarli da una conoscenza passiva (Muinga, 2004). Inoltre, i materiali prodotti dagli studenti con questo tipo di sistema, permettono di conservare ciò che hanno prodotto, per poter in seguito analizzare le loro risposte e valutarne la correttezza, sia a livello di gruppo che a livello individuale (Blessinger, Wankel, 2013: 8). Questo permette di offrire una risposta calibrata alle effettive necessità del singolo studente, permettendo di affrontare in modo dinamico e flessibile la specificità di ogni apprendente, aspetto sempre problematico quando si ha a che fare con le classi ad abilità differenziate che, in base alla nostra esperienza, sono la maggioranza.

L'importanza e l'utilità degli ARS nella didattica viene confermata dai risultati delle ricerche di vari autori che ne raccomandano l'uso per gli effetti positivi che essi hanno sull'apprendimento, qualsiasi sia la disciplina insegnata e il livello scolastico in cui sono usati (Cydis, 2011; Bartsch, Murphy, 2011; Dunn *et al.*, 2013; Moratelli, DeJarnette, 2014).

5.3. Moduli Google

Le caratteristiche di strumenti come *Kahoot!* e *Padlet* permettono dunque di valutare i risultati ottenuti dai singoli studenti e di stabilire in quale direzione è più opportuno procedere per colmare le lacune emerse. *Moduli Google*¹⁰ (a volte citato anche come *Google Forms*) è una *app* gratuita che, oltre a poter svolgere le funzioni dei due strumenti sopra citati, permette la creazione di questionari, inchieste con domande a risposta multipla, menù a discesa e scale lineari. Tali moduli possono essere condivisi tramite un link e le risposte alle domande formulate nei questionari possono essere visualizzate e valutate istantaneamente, sia dallo studente che risponde alle domande del formulario che dall'insegnante a cui arrivano le risposte fornite dagli studenti. Con tali risposte, in modo automatico, *Moduli Google* genera dei grafici in cui si visualizzano i nomi e le risposte date dagli studenti, creando dei fogli Excel per l'analisi di tutti i dati contenuti nei *Moduli Google*.

La possibilità offerta da *Moduli Google* di risolvere due problemi contemporaneamente, visto che può essere usato come tecnica di apprendimento attivo così come strumento di valutazione formativa (Simpson, 2012), ha permesso la creazione di esercizi basati sui punti critici emersi dalla scrittura delle frasi in *Padlet* e ha motivato la sua scelta come uno degli strumenti dell'esperienza didattica.

Dopo aver analizzato i pronomi combinati che avevano presentato le maggiori difficoltà per gli studenti, si è provveduto a creare delle frasi contenenti le strutture più problematiche e si è chiesto agli studenti di riscriverle in modo corretto nello spazio sottostante (figura 8).

Fig. 8. Frasi create dal docente con *Moduli Google* e inviate agli studenti

Riscrivi le frasi nel modo corretto.
Riscrivi, nello spazio apposito, tutta la frase in modo corretto. Attenzione all'ortografia e agli spazi fra parole!
Per esempio, se la frase da correggere è la seguente: "Claudio fa una pasta buonissima, quando andiamo a casa sua ce la dà sempre un piatto", tu dovrai riscrivere TUTTA la frase, correggendo la parte sbagliata e quindi dovrai scrivere: Claudio fa una pasta buonissima, quando andiamo a casa sua CE NE dà sempre un piatto". Attenzione quindi agli spazi, ortografia e punteggiatura!

Paolo ha fatto molte fotografie in viaggio e ce ne ha mostrate tutte*

Questa pizza è molto buona, ce la puoi dare un po'?"

Tua sorella, all'università, ce la porto io li'

¹⁰ <https://www.google.com/intl/it/forms/about/>.

Una volta terminato l'esercizio, lo studente lo inviava alla web preposta e dopo pochi secondi aveva la possibilità di visualizzare le sue risposte e controllare se fossero giuste o sbagliate: in quest'ultimo caso veniva visualizzata la risposta corretta. Le risposte date dagli studenti sono state poi analizzate e commentate in classe e di esse si è servito il professore per creare degli esercizi mirati a migliorare le criticità emerse. Tali esercizi sono stati usati anche per creare varie attività proposte in classe nelle settimane seguenti o date come compiti per casa.

6. SONDAGGI E PERCEZIONE DEGLI STUDENTI

Al termine del percorso di apprendimento gli studenti sono stati invitati a svolgere dei sondaggi, volontari e anonimi, sull'esperienza che li aveva coinvolti. I risultati sono rappresentati nei grafici 1, 2, 3 e 4. Di una classe di 45 persone, hanno risposto al sondaggio 37 persone.

Grafico 1. Risposta al sondaggio "In che modo preferisci lavorare in classe?"

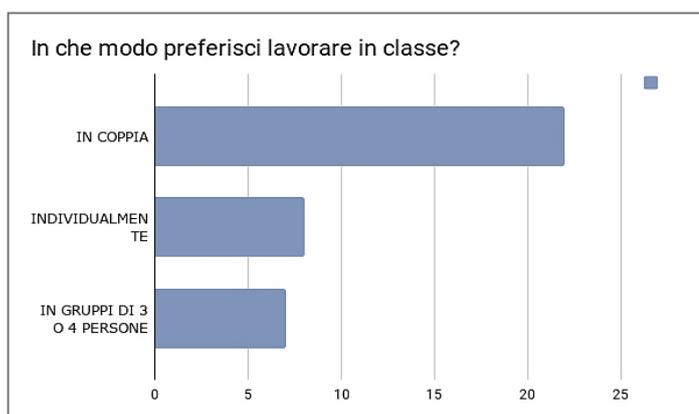


Grafico 2. Percezione degli studenti su Kahoot! e Padlet per la motivazione

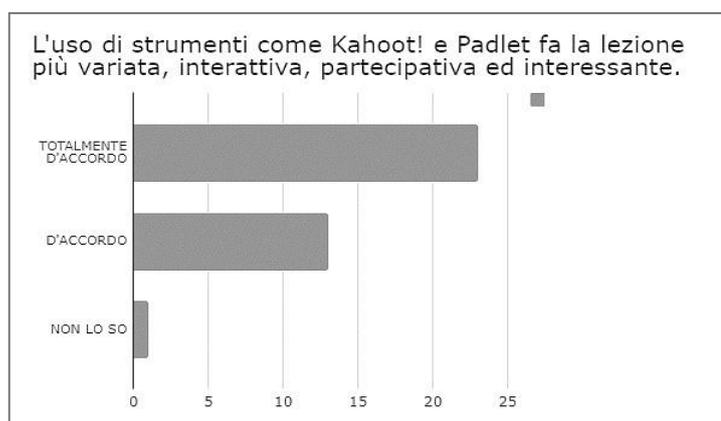


Grafico 3. *Percezione degli studenti sull'utilità di Kahoot! in classe*

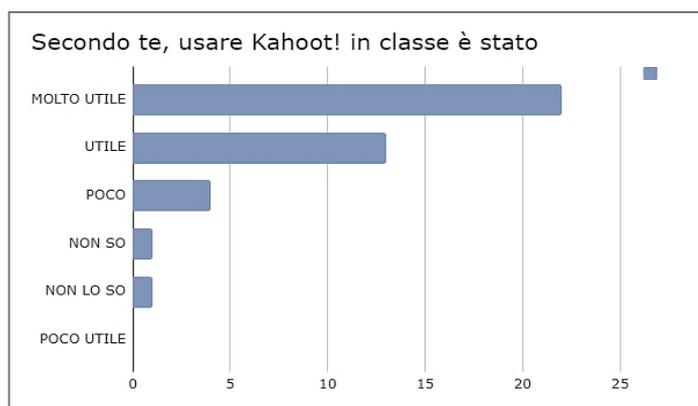
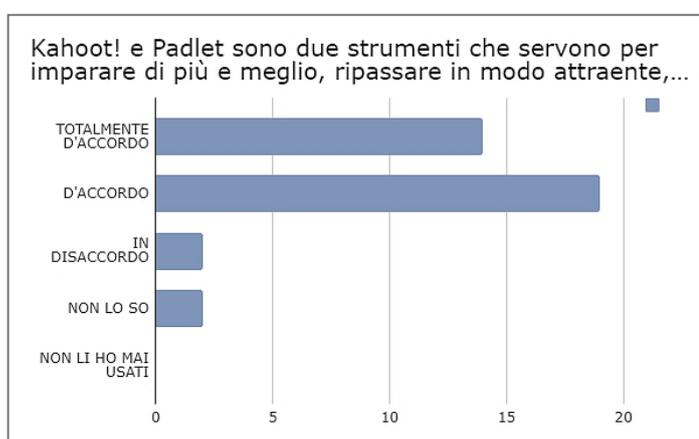


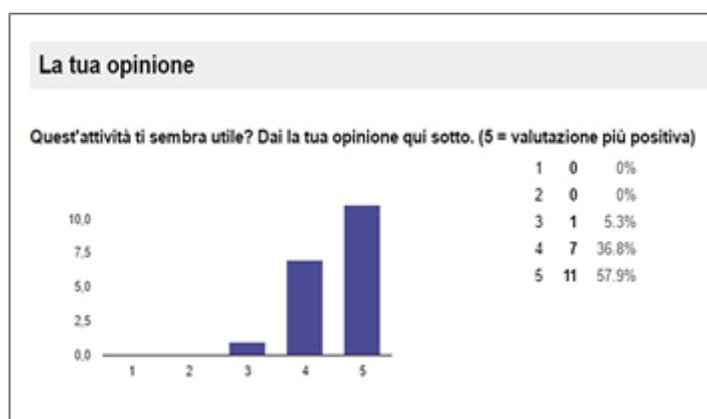
Grafico 4. *Percezione degli studenti sull'utilità di Kahoot! e Padlet per l'apprendimento*



Per quanto riguarda le frasi create con *Moduli Google* e che gli studenti dovevano riscrivere ed inviare, ricevendo un feedback immediato con le eventuali correzioni delle risposte sbagliate, esse sono state realizzate da 17 studenti a cui è stata rivolta la domanda: “Quest’attività ti sembra utile?”, a cui potevano rispondere con una valutazione da 5 (valutazione più positiva) a 0 (valutazione più negativa).

I risultati del sondaggio appaiono nel grafico 5.

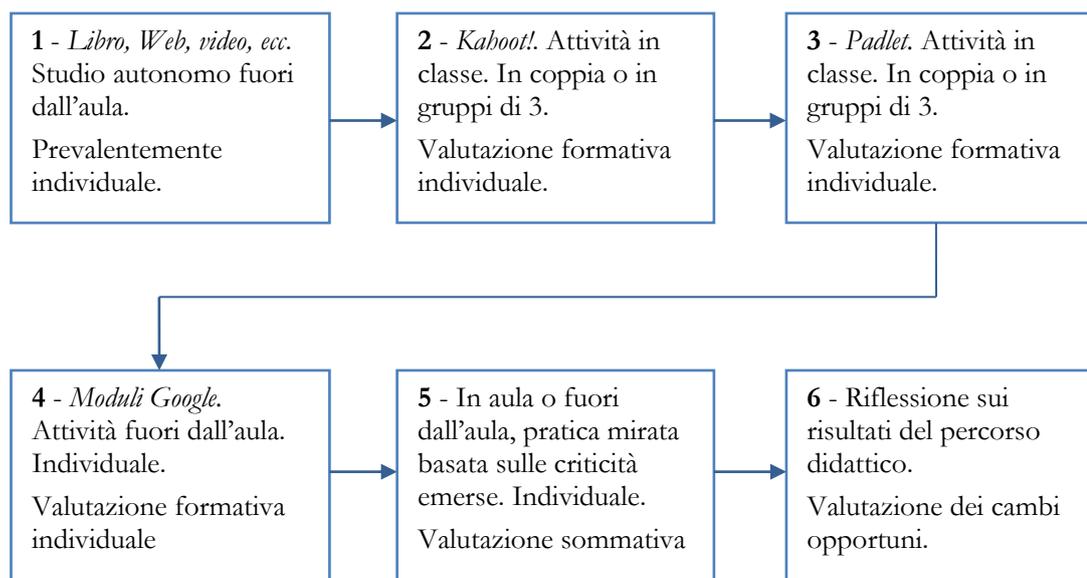
Grafico 5. *Percezione degli studenti sull'utilità dell'attività creata con Moduli Google (vedi Figura 8)*



7. CONCLUSIONI

Il percorso fin qui esposto può essere riassunto (Tabella 1) in modo molto schematico in una serie di azioni racchiuse nei riquadri e numerate in sequenza. In corsivo, le tecnologie usate, a cui seguono altri elementi che caratterizzano e definiscono le scelte didattiche realizzate che si concludono, nella casella 6, con la necessaria riflessione per introdurre i cambiamenti opportuni al miglioramento dell'esperienza.

Tabella 1. *Percorso di apprendimento con integrazione delle tecnologie*



Gli strumenti on line usati per creare il percorso di apprendimento illustrato hanno permesso di raggiungere alcuni degli obiettivi che ci si era prefissi nel disegnare tale percorso.

Le tecnologie usate per elaborare una serie di attività didattiche per l'apprendimento di un tema grammaticale specifico (i pronomi combinati) e la loro integrazione con la conoscenza pedagogica necessaria per collegare fra di loro tali esercizi, tenendo in considerazione il contesto di insegnamento hanno permesso di:

- elaborare attività didattiche caratterizzate da apprendimento collaborativo, ludicità, abbassamento del filtro affettivo e coinvolgimento degli studenti;
- mantenere alta la concentrazione degli studenti in un contesto logistico non ottimale;
- valutare, in una classe numerosa (47 studenti iscritti, con presenza media di 35 discenti a lezione), i punti problematici di punti grammaticali specifici, sia a livello generale che a livello individuale;
- monitorare continuamente il processo di apprendimento ed elaborare attività che tenessero in considerazione il livello della classe;

- creare, visualizzare, valutare e correggere in diverse modalità (sincrona e asincrona, *in plenum* e individualmente) una serie di attività grammaticali in modo rapido ed efficace;
- ottimizzare il tempo di lavoro in classe nelle diverse attività proposte;
- avere feedback sulla percezione degli studenti riguardo le attività e l'apprendimento;
- accedere alle attività didattiche realizzate in classe e agli esercizi online anche ai discenti assenti.

Sono da riconsiderare, strutturare in modo differente e monitorare più adeguatamente la tipologia degli esercizi creati con *Google Moduli*, che possono presentare problemi legati alle specificità dello strumento usato. Da rivedere anche la quantità di esercizi creati con *Google Moduli* per valutare se la loro implementazione con maggior frequenza può apportare benefici all'apprendimento.

Altro punto da considerare in futuro è la creazione di uno o più gruppi di controllo con i quali contrastare, su base empirica, i risultati generati da un percorso di apprendimento come quello proposto per analizzare, sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo, l'apprendimento degli elementi considerati.

Si dovrà anche valutare su base empirica, in ulteriori esperienze didattiche, se l'uso delle tecnologie, con le dinamiche relazionali e pedagogiche che sembrano attivare, può influire positivamente sulle presenze in classe, determinando un aumento della frequenza degli studenti.

Pur consapevoli dei limiti e delle migliorie necessarie ai fini dell'attendibilità della presente ricerca, l'idea che è alla base di quest'esperienza didattica e che ne riassume in gran parte il senso è contenuta in una frase che ci sembra riassumere al meglio l'articolo presentato: «At the heart of TPCK is the dynamic, transactional relationship between content, pedagogy, and technology. Good teaching with technology requires understanding the mutually reinforcing relationships between all three elements taken together to develop appropriate, context-specific, strategies and representations» (Koehler *et al.*, 2007: 741).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Angeli C., Valanides N. (2009), "Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK)", in *Computers & Education*, 52 (1), pp. 154-168.
- Bartsch R., Murphy W. (2011), "Examining the effects of an electronic classroom response system on student engagement and performance", in *Journal of Educational Computing Research*, 44 (1), pp. 25-33.
- Blessinger P., Wankel C. (2013), *Increasing Student Engagement and Retention Using Classroom Technologies: Classroom Response Systems and Mediated Discourse Technologies*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley (U.K).

- Brew C., Riley P., Walta C. (2009), "Education students and their teachers: comparing views on participative assessment practices", in *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34: 6, pp. 641-657.
- Cambra U. (2012), "Uso "envolvente" del móvil en jóvenes: propuesta de un modelo de análisis", in *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, pp. 253-261:
<http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/40979>
- Cochran K. F., De Ruiter J. A., King R. A. (1993), "Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation", in *Journal of Teacher Education*, 44, pp. 263-272.
- Cutri R., Marim L. R., Cordeiro J. R., Gil H. A. C., Guald C. C. T. (2016), "Kahoot, a new and cheap way to get classroom-response instead of using clickers", in 2016 *ASEE Annual Conference and Exposition*:
https://www.asee.org/public/conferences/64/registration/view_session?session_id=6326
- Cydis S. (2011), "Increasing student engagement with clickers: How personal response systems impact student learning", in *College & University Media Review*, 17, pp. 49-58.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011), "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification"", in *15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11)*. ACM, New York, NY, USA, pp. 9-15.
- Dexter S., Doering A. H, Riedel E. S. (2006), "Content area specific technology integration: a model for educating teachers", in *Journal of Technology and Teacher Education*, 14, 2, pp. 325-345.
- Dunn P., Richardson A., Oprescu F., McDonald C. (2013), "Mobile-phone-based classroom response systems: Students' perceptions of engagement and learning in a large undergraduate course", in *International Journal of Mathematical Education Science and Technology*, 44, 8, pp. 1160-1174.
- Fernández-Mesa A., Olmos-Peñuela J., Alegre J. (2016), "Valor pedagógico del repositorio común de conocimientos para cursos de dirección de empresas" in *@tic: revista d'innovació educativa*, 16 (Enero-Junio 2016), pp. 39-47.
- Fuchs B. (2014), "The writing is on the wall: using Padlet for whole-class engagement", in *LOEX Quarterly*, 40, 4, pp. 7-9:
https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1241&context=libraries_facpub
- Galliani L., Messina L. (2013), "Formazione universitaria degli insegnanti alle TD", in Persico D., Midoro V. (eds.), *Pedagogia nell'era digitale*, Menabò Edizioni, Ortona, pp. 125-133.
- Greenstein L. (2017), *La valutazione formativa*, UTET, Torino
- Harris J., Hofer M. (2009), "Instructional Planning Activity Typesas Vehicles for Curriculum-Based TPACK Development", in I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen, D. Willis (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009*, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Chesapeake, pp. 4087-4095.

- Jonassen D. H. (1999) *Computers as Mindtools for Engaging Critical Thinking and Representing Knowledge*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Computers-as-Mindtools-for-Engaging-Critical-and-Jonassen/3ef2ee19bfd265faf845c1fdf76484f856183509>.
- Kahn P. (2013), “Theorizing Student Engagement in Higher Education”, in *British Educational Research Journal*, 40, 6, pp. 1005-1018.
- Kapp K. M. (2012), *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, Wiley, San Francisco.
- Koehler M. J., Mishra P. (2005), “What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge”, in *Journal of Educational Computing Research*, 32, 2, pp. 131-152.
- Koehler M. J., Mishra P. (2008), “Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge”, in *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, pp. 3-29.
- Koehler M. J., Mishra P. (2009), “What is technological pedagogical content knowledge?”, in *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 1, pp. 60-70.
- Koehler M. J., Mishra P., Yahya K. (2007), “Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: integrating content, pedagogy, and technology”, in *Computers & Education*, 49, pp. 740-762.
- Kolikant Y. D., Drane D., Calkins S. (2010), “‘Clickers’ as Catalysts for Transformation of Teachers”, in *College Teaching*, 58, 4, pp. 127-135.
- Lee M. H., Tsai C. C. (2010), “Exploring Teachers’ Perceived Self Efficacy and Technological Pedagogical Content Knowledge with Respect to Educational Use of the World Wide Web”, in *Instructional Science*, 38, 1, pp. 1-21.
- Malone T. W., Lepper M. R. (1987), “Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning”, in Snow R., Farr M. J. (eds.), *Aptitude, Learning, and Instruction*. Volume 3, *Conative and Affective Process Analyses*, Hillsdale, NJ, pp. 261-276.
- Messina L. (2012), “Integrare le tecnologie nella formazione degli insegnanti, in prospettiva istituzionale e cognitiva”, in P. Limone (a cura di), *Media, tecnologie, scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*, Progedit, Bari, pp. 65-93.
- Messina L., De Rossi M. (2015), *Tecnologie, formazione e didattica*, Carocci, Roma.
- Messina L., Rivoltella P. C. (2012), “Media and technologies in teacher training: The SIREM proposal integrating institutional and cultural perspectives”, in *REM-Research on Education and Media*, 4, 2, pp. 265-279.
- Mishra P., Koehler M. J. (2006), “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”, in *Teachers College Record*, 108, 6, pp. 1017-1054.
- Mishra P., Koehler M. J., Henriksen D. (2011), “The Seven Trans-Disciplinary Habits of Mind: Extending the TPACK Framework towards 21st Century Learning”, in *Educational Technology*, 51, 2, pp. 22-28.
- Mora F. (2013), *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*, Alianza Editorial, Madrid.
- Moratelli K., DeJarnette N. K. (2014), “Clickers to the rescue”, in *The Reading Teacher*, 67, 8, pp. 586-593.

- Pede J. (2017), "The effects of the online game Kahoot on science vocabulary acquisition", *Theses and Dissertations*, 2405: <https://rdw.rowan.edu/etd/2405/>.
- Pellegrino J. W. (2002) "Knowing What Students Know", in *Issues in Science and Technology*, 19, 2, pp. 48-52. JSTOR: www.jstor.org/stable/43312299.
- Plump C. M., LaRosa J. (2017), "Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices", in *Management Teaching Review*, 2, 2, pp. 151-158: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2379298116689783>.
- Polly D., Mims C., Shepherd C. E., Inan F. (2010), "Evidence of Impact: Transforming Teacher Education with Preparing Tomorrow's Teachers to Teach with Technology", in *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26, 4, pp. 863-870: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09002224?via%3Dihub>.
- Popham W. J. (2008), "Transformative assessment", in *Association for Supervision and Curriculum Development Research Journal*, 40, 6, pp.1005-1018.
- Rivoltella P. C. (2012), "La comunicazione e le relazioni didattiche", in P. C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds.), in *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 151-166.
- Rivoltella P. C. (2018), "Neurodidattica, ecco i trucchi per imparare con il cervello", in *Avvenire.it*: <https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/neurodidattica-ecco-i-trucchi-per-imparare-con-il-cervello-verificato-il-03/04/2018>.
- Rodríguez-Fernández L. (2017), "Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria", in *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8, pp. 181-189: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/61238/6/ReMedCom_08_01_15.pdf.
- Saad M., Barbar, A. M., Abourjeili S. A. R. (2012), "Introduction of TPACK-XL, A Transformative View of ICT-TPCK for Building Pre-Service Teacher Knowledge Base", in *Turkish Journal of Teacher Education (TJTED)*, 2, pp. 41-60.
- Scardamalia M., Bransford J., Kozma R., Quellmalz E. (2012), "New assessments and environments for knowledge building", in P. Griffin, B. McGaw, E. Care (eds.), *Assessment and Learning of 21st Century Skills*, Springer, Dordrecht, pp. 231-300.
- Shulman L. (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", in *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp. 1-23.
- Simpson S. (2012), "Google Spreadsheets and real-time assessment: Instant feedback for library instruction", in *College and Research Libraries News*, 73, 9, pp. 528-549.
- Strommen E. F., Lincoln B. (1992), "Constructivism, Technology, and the Future of Classroom Learning", in *Education and Urban Society*, 24, 4, pp. 466-476.
- Thompson A. D. (2008), "Breaking news: TPACK becomes TPACK!", in *Journal of Computing in Teacher Education*, 24, 2, pp.38-64.
- Treccani = Enciclopedia Treccani on line <http://www.treccani.it/enciclopedia/ict/>.
- Veljković Michos M. (2017), "Gamification in Foreign Language Teaching: Do You Kahoot?", in *Sinteza 2017 – International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research*, pp. 511-516: <http://portal.sinteza.singidunum.ac.rs/paper/567>.
- Wang A. I., Lieberoth A. (2016), "The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using

- Kahoot!”, in Connolly T., Boyle L. (eds.), *Proceedings of the 10th European Conference on Games Based Learning*, Academic Bookshop, Paisley (Scotland), pp. 737-748.
https://www.researchgate.net/publication/309292067_The_effect_of_points_and_audio_on_concentration_engagement_enjoyment_learning_motivation_and_classroom_dynamics_using_Kahoot.
- Wang Q. (2008), “A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning”, in *Innovations in Education and Teaching International*, 45, 4, pp. 411-419.
- Wang Q. (2009), “Guiding teachers in the process of ICT integration. Analysis of three conceptual models”, in *Educational Technology*, 49, 5, pp. 23-27.
- Zarzycka-Piskorz E. (2015), “Kahoot It or Not? Can Games Be Motivating in Learning Grammar?”, in *Teaching English with Technology*, 16, 3, pp. 17-36.

SITOGRAFIA

Luces y sombras de las marcas:

<https://fatimamartinez.es/2017/02/27/cifras-de-telefonía-móvil-en-españa-y-el-mundo-mwc17/>.

Universidad Complutense de Madrid, datos y cifras:

<https://www.ucm.es/datos-y-cifras-2>.

Dizionario Treccani:

[http://www.treccani.it/vocabolario/ict_\(Neologismi\)](http://www.treccani.it/vocabolario/ict_(Neologismi)).

Recommendation of the European parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.

UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning:

<http://goo.gl/JpsVCz>.

Kahoot: <https://kahoot.it/>.

Padlet: <https://it.padlet.com/>.

University of Illinois, Audience Response System [Clickers]:

<https://www.uis.edu/informationtechnologyservices/teaching-and-learning/ars/>

Moduli Google: <https://www.google.com/intl/it/forms/about/>.

LABORATORIO ITA360: UN AMBIENTE COMUNICATIVO VIRTUALE

*Enrico Maso*¹

1. INTRODUZIONE

Secondo diversi analisti, il 2018 sarà ricordato come l'anno in cui la realtà virtuale, o più brevemente VR², ha iniziato a diffondersi in maniera massiva. Le scelte operate dai principali attori sul palcoscenico digitale³ lasciano infatti intravedere una direzione di sviluppo in cui la VR diventerà sempre più pervasiva, ripercorrendo per molti aspetti quanto già visto con l'offerta audiovisiva e completando quel processo secondo il quale «il concetto di audiovisivo è stato riassorbito all'interno di quello più ampio di multimedialità» (Antonelli, 2007: 10). In questo senso, è lecito aspettarsi uno sviluppo anche nel campo della didattica, con l'interesse dei docenti a portare in aula strumenti motivanti che gli studenti già conoscono, e talvolta utilizzano, in altri ambiti.

Partendo da aspettative riscontrate e potenzialità immaginate, è stato progettato e svolto un percorso laboratoriale in collaborazione con l'Università di Udine, che ha permesso di approfondire e avere conferma di come gli studenti percepiscano la VR come uno strumento non solo adatto alla dimensione ludica e informativa.

Il laboratorio, intitolato *ITA360*⁴, è stato proposto a tutte le studentesse partecipanti all'ISC2017⁵ e provenienti da Argentina, Australia, Austria, Canada, Cina, Federazione

¹ Università degli Studi di Udine.

² La *realtà virtuale*, più comunemente abbreviata in VR (*virtual reality*), racchiude al suo interno molteplici declinazioni in continuo aggiornamento, cosa che rende non facile una definizione chiara e univoca. A livello puramente teorico, la realtà virtuale indica una realtà che simula la realtà effettiva. Lo sviluppo della tecnologia digitale permette oggi la navigazione in ambientazioni fotorealistiche a 360°, interagendo con esse in tempo reale. Tuttavia, una realtà pienamente virtuale e immersiva dovrebbe coinvolgere l'intera gamma dei sensi, attraverso l'uso di apposite periferiche. Invece, almeno in questa fase di forte sviluppo, il termine più comunemente coinvolge e aggrega tutte le simulazioni virtuali che possono essere fruite attraverso computer, videogiochi, app o direttamente nel Web.

³ *Google* e *Facebook*, in particolare, stanno dimostrando un forte interesse nello sviluppo di contenuti VR. Lo sviluppo di visori e di applicazioni per foto e video a 360° indicano chiaramente la direzione che è possibile aspettarsi nell'ambiente web e social dei prossimi anni. Ambiente che già adesso conta oltre 25 milioni di foto e più di un milione di video a 360°. La progressiva diminuzione dei costi dei visori è ulteriore riprova della preparazione di un prossimo mercato di massa dell'esperienza VR.

⁴ I materiali utilizzati nel laboratorio sono stati sviluppati in collaborazione con *Red On Productions* e *RTVien*, due *start up* locali attive nel settore audiovisivo e della realtà virtuale. Da notare che la strumentazione utilizzata è stata scelta sulla base della massima accessibilità, sia in termini di acquisto che di uso. Inoltre, si è mirato a creare dei materiali che ogni docente possa essere in grado di realizzare, pur con modi e tempi diversi, e con un budget quanto più possibile limitato.

⁵ *L'Italian Summer Course* è un corso estivo intensivo di lingua e cultura italiana, organizzato dall'Università degli Studi di Udine. Nato nel 1994, è giunto nel 2017 alla sua ventiquattresima edizione. L'ISC prevede,

Russa, Regno Unito e Romania. Suddiviso in tre classi (livello base, intermedio, avanzato), il gruppo partecipanti contava nel suo complesso 25 studentesse. Di queste, 17 studentesse hanno poi partecipato al laboratorio.

Al termine del laboratorio, affrontato in piccoli gruppi non omogenei per livello linguistico, ogni partecipante ha compilato un questionario di valutazione dell'attività (v. appendice), diventato a sua volta occasione di approfondimento linguistico.

Il laboratorio è stato strutturato come una sfida tra i gruppi, chiamati a indagare su un evento misterioso⁶.

Come prima attività, i gruppi sono entrati in contatto con un dossier cartaceo e fotografico dell'evento, utile ad abbassare la soglia di attivazione dei campi semantici coinvolti. In questa fase si richiedeva ai gruppi di confrontarsi al proprio interno e di formulare ipotesi su cosa fosse realmente successo, utilizzando aspetti culturali e conoscenze pregresse. Ogni gruppo è stato lasciato libero di lavorare con calma e di ricercare in Internet eventuali ulteriori elementi per formulare ipotesi.

Quando questa prima fase si è conclusa, ogni partecipante ha avuto modo di utilizzare un visore VR e di *viaggiare indietro nel tempo*: il visore, infatti, trasportava virtualmente ogni studentessa al momento precedente l'evento, immergendola per circa un minuto nella realtà che il dossier aveva potuto far comprendere solo frammentariamente. Ogni studentessa visionava il filmato singolarmente, per poi riportare al gruppo le informazioni aggiuntive che riteneva più importanti.

Al termine di questa seconda fase, ogni gruppo ha scritto un nuovo dossier, formulando la propria ricostruzione dell'evento e confrontandolo in sessione comune con gli altri gruppi e con il docente.

2. UN AMBIENTE NUOVO E STIMOLANTE

Introdurre la VR come strumento didattico significa avvicinare i propri studenti a un ambiente sostanzialmente nuovo, ma di cui sentono parlare attraverso i media.

Nel caso del laboratorio svolto, infatti, più dell'80% delle studentesse coinvolte indica di conoscere la tecnologia VR, anche se solo una studentessa indica poi di utilizzare la VR per situazioni di gioco o di fruizione di video su Internet.

Tuttavia, il 100% dichiara di non aver mai utilizzato la VR nella propria vita studentesca. Alla luce di questo, diviene ancora più interessante il fatto che la stessa totalità delle partecipanti indichi la volontà di utilizzare maggiormente la VR in classe.

È evidente che la VR porti con sé una carica motivazionale⁷ intrinseca, non dissimile da quanto visto con la diffusione dei supporti audiovisivi nella didattica. La situazione VR introduce, soprattutto nel lavoro in classe, una componente di forte novità, che stimola alla risoluzione di sfide e che, se praticata in piccoli gruppi, favorisce la cooperazione per comprendere il contenuto della lezione. In più, è fortemente percepita

oltre alle attività didattiche in aula, anche altre attività che favoriscano l'apprendimento dei discenti, quali visite culturali sul territorio o la visione guidata di brani cinematografici di produzione italiana.

⁶ La modalità di approccio ludico richiamava la filosofia di un'ampia tipologia di giochi in scatola, tra i quali CLUEDO è forse il più noto.

⁷ Per la definizione della componente motivazione, si vede Delay, Burt, Krashen, 1982, anche in riferimento agli studi di Gardner e Lambert, 1959. La motivazione in gioco qui ha maggiormente a che fare con la sfera della motivazione legata al piacere, così come ripreso e descritto da Balboni, 2012.

dagli studenti la sua componente giocosa⁸, componente decisiva per far diminuire lo stress negativo della lezione.

Il paragone con l'utilizzo degli audiovisivi in classe, con tutto ciò che richiama sullo stretto legame tra emozioni e memorizzazione, risulta utile in quanto permette di comprendere come la VR si configuri come un ulteriore passo nella stessa direzione, potenziando le dinamiche di carica motivazionale e di autonomia nell'apprendimento.

Si è detto in molte sedi che il vantaggio didattico principale dei filmati⁹ è la loro capacità di presentare situazioni comunicative complete. La comunicazione viene offerta allo studente/spettatore nel contesto che la ospita, con componenti visive e sonore insieme. Anche le componenti non verbali ne beneficiano: lo studente può ad esempio capire subito l'età dei protagonisti di un dialogo, la loro familiarità o meno, il loro status sociale. E ancora, può capire la formalità o meno della situazione, con riflessioni inerenti prossemica e vestemica¹⁰.

In questo senso, la VR offre gli stessi vantaggi, ma toglie ogni residuo di passività che lo studente possa aver mutuato dalla visione, ad esempio, del mezzo televisivo. Non si tratta più di essere testimoni di un atto comunicativo davanti a uno schermo: ora lo studente viene trasportato dentro lo schermo, totalmente immerso nella comunicazione. Tutti i fattori linguistici ed extralinguistici in gioco possono essere percepiti con facilità ancora maggiore, in quanto fruiti senza il filtro riconoscibile dello schermo, e lo studente è pienamente autonomo nel guardare dove e cosa vuole, senza essere guidato dalle scelte di regia.

Come sempre, risulta determinante il ruolo del docente che, oltre alle conoscenze tecniche del caso¹¹, deve saper strutturare un avvicinamento progressivo alla VR. Materiali preparatori cartacei come pure lavori di attivazione, di gruppo e non, sono anche qui molto importanti per la riuscita dell'attività didattica seguente.

3. L'ESPERIENZA DELLO STUDENTE

Per molti studenti, la VR costituisce una situazione didattica nuova, in cui la dimensione di autonomia può risultare a tratti eccessiva.

Lo studente, infatti, si trova in una situazione in cui l'esperienza e la fruizione operano fortemente sulla dimensione del singolo, anche in presenza di un confronto di gruppo successivo. Autodisciplina e autoformazione sono elementi chiave in questa esperienza immersiva, che si può anche analizzare come massima declinazione dell'approccio comunicativo. Lo studente viene qui esposto a un notevole *input* linguistico, con stimoli frequenti e da fonti diverse¹².

In altre parole, la persona viene trasportata in un nuovo, anche se virtuale, ambiente linguistico che «circonda tutto ciò che l'apprendente sente e vede nella nuova lingua [...]

⁸ Con la dimensione della giocosità non si vuole qui intendere tanto la realizzazione di giochi di gruppo, quanto piuttosto una generale atmosfera di classe, tesa a diminuire lo stress negativo della lezione.

⁹ Si intende qui un'accezione ampia del termine, comprensiva di singole sequenze come di interi film, serie tv e trasmissioni televisive.

¹⁰ Per una panoramica generale sull'argomento, si veda Lonergan, 1984.

¹¹ La facilità d'uso sta rapidamente progredendo, specie nel caso delle videocamere 360°, gestibili direttamente dal proprio smartphone.

¹² Per la validità d'approccio, si vedano gli studi di Wilkins negli anni Settanta.

ed è di primaria importanza per apprendere una nuova lingua» (Dulay, Burt, Krashen, 1985: 45). Come dimostrato anche dall'analisi di Carroll, «l'esposizione naturale alla nuova lingua aziona l'acquisizione subcosciente delle abilità comunicative in quella lingua» (Dulay, Burt, Krashen, 1985: 47).

Nel laboratorio svolto, il 60% delle partecipanti ha indicato come motivo per usare la VR in classe proprio il senso di realtà trasmesso dall'esperienza. In particolare, lo stare in piedi indossando il visore, girandosi con tutto il corpo nelle diverse direzioni, ha portato a un coinvolgimento fisico totale nella situazione proposta. Dunque, l'aver vissuto la situazione dall'interno, con la possibilità di percepire a pieno l'atmosfera dell'ambiente¹³, è risultato il valore aggiunto di tutta l'attività.

Inoltre, in riferimento alla VR come strumento utile per imparare specificamente l'Italiano come L2, tutte le studentesse confermano l'utilità dello stesso, indicando come motivi prevalenti:

- il legame divertimento/motivazione;
- la possibilità di “fare un viaggio” in Italia;
- il contatto diretto con la cultura e la lingua del luogo.

In particolare, il filmato utilizzato nel laboratorio presentava anche due brevi frasi in lingua friulana, cosa che ha ulteriormente acceso l'interesse delle partecipanti. La varietà della situazione linguistica italiana, con una notevole presenza di dialetti e lingue minoritarie, è un argomento molto sentito dagli studenti e la VR permette di affrontarlo facendo comprendere e vivere le situazioni in cui i parlanti scelgono, ad esempio, di utilizzare il registro italiano o quello dialettale¹⁴.

Interrogate sulle tematiche che più volentieri vorrebbero affrontare con il supporto e/o integrazione di attività in ambiente VR, sono risultate in maggioranza¹⁵ le richieste su:

- storia e tradizioni;
- geografia;
- situazioni di viaggio e vacanze.

I dati più interessanti emergono però in una domanda successiva, per rispondere alla quale le studentesse sono chiamate a scegliere quale tra questi¹⁶ sia l'aspetto di maggiore utilità delle attività in VR:

1. imparare il lessico;
2. costruire frasi complesse;
3. capire aspetti comunicativi non verbali;
4. creare attesa e motivazione.

¹³ Durante la visione, ogni partecipante era dotato di cuffiette, così da isolarsi dal contesto classe e immergersi invece a pieno nella realtà virtuale.

¹⁴ Per un approfondimento sui rapporti tra dialetto e lingua nel panorama linguistico italiano, si veda Marcato, 2012.

¹⁵ Il quesito era formulato a risposta aperta, ogni partecipante poteva esprimere anche più suggerimenti. Le richieste qui indicate “in maggioranza” hanno tutte superato il 65% di occorrenza. Merita una nota la richiesta di vivere situazioni “insolite” del quotidiano, come nel caso del doversi recare in tribunale.

¹⁶ Nel quesito era possibile indicare anche più di una risposta.

A conferma dell'approccio comunicativo di queste attività, le studentesse indicano in particolare:

- capire aspetti comunicativi non verbali (75%);
- imparare il lessico (70%).

Gli *input* della VR sono percepiti come naturali e le studentesse si focalizzano a livello conscio sugli aspetti non verbali e sul lessico, sentito dall'apprendente come più utile per la propria capacità di comunicare¹⁷.

4. IN CLASSE E A CASA

La valutazione da parte delle studentesse si conclude infine con la richiesta di indicare se la cornice migliore per questo tipo di attività sia la dimensione scolastica o quella domestica.

Il 65% ha indicato nella classe il luogo preferibile, con un ventaglio di motivazioni diverse tra loro. Alla prevedibile diffidenza tecnologica e alla paura di non saper far funzionare i software, timore che fa preferire la presenza di un tutor/docente esperto, si affiancano anche la necessità di confronto con il gruppo e la volontà di vivere assieme la dimensione ludica del momento. Interessante è notare come per alcune studentesse il lavoro di gruppo in classe sia garanzia di utilizzare in modo proficuo la VR, senza le distrazioni presenti a casa propria.

D'altra parte, chi ha invece indicato la casa come ambiente ideale, ha addotto motivazioni legate alle necessità di massima concentrazione nell'uso della VR e di libertà nel gestire autonomamente il tempo di visione.

Le preferenze in un senso e nell'altro sono entrambe utili a formulare un'ipotesi di modalità appropriata di utilizzo. Da quanto visto in questo e altri laboratori simili, è evidente come il primo impatto con la VR sia vissuto meglio nella dimensione classe, dove il singolo può affrontare la nuova sfida nel contesto sicuro del piccolo gruppo.

Inoltre, ogni piccolo gruppo deve avere il tempo di prendere confidenza con il nuovo strumento, e dunque deve essere programmato un tempo congruo alla visione ripetuta di ognuno. Visione che, almeno nelle prime occasioni, può anche per questo motivo essere limitata a 30" di durata massima. Si ricordi, inoltre, che in una visione a 360° le informazioni da poter inserire sono molto più numerose, a parità di durata di tempo, rispetto a una visione classica. Una visione troppo prolungata, specie con rapidi movimenti del capo in ogni direzione, può poi risultare disturbante per alcuni.

Altra necessità da rispettare è che ogni studente sia dotato di un visore, in cui poter inserire il proprio smartphone. I costi dei visori/*cardboard* sono diventati accessibili, e molti sono regolabili su differenti misure di schermo.

Infine, e qui ritorna decisiva la figura del docente, è importante anche immaginare una certa progressività della fruizione. Si possono, ad esempio, ipotizzare i seguenti *step* di avvicinamento:

¹⁷ La naturalità degli input che il soggetto riceve facilita comunque anche l'acquisizione inconsapevole delle strutture linguistiche, come indicato da Krashen.

- immagine 360° fissa con didascalie¹⁸;
- immagine 360° senza didascalie;
- video in riproduzione, con audio spento;
- video in riproduzione con audio e sottotitoli (in lingua madre o inglese);
- video in riproduzione con audio e sottotitoli in italiano;
- video in riproduzione con audio¹⁹.

Nel corso del laboratorio è emerso come la possibilità di scegliere il livello di difficoltà sia stata particolarmente apprezzata, specie riguardo alla visione prima con, e dopo senza, sottotitoli. L'acquisizione del linguaggio qui non è legata solo a «an understanding *input* that is a little beyond our current level of (acquired) competence» (Krashen, Terrell, 1983: 32), ma a un livello di *input* che lo studente per primo e in autonomia sceglie come adatto al proprio livello di comprensione, con l'immaginabile calo di stress negativo che ciò comporta.

5. CONCLUSIONI

Si tratta di un'attività didattica nuova e motivante, utile «to involve student's feelings, opinions, desires, reactions, ideas and experiences» (Krashen, Terrell, 1983: 100) e che dunque mette davvero al centro l'esperienza dello studente, a casa come in classe.

L'ingresso della VR nelle attività didattiche di Italiano L2 potrebbe anche avere un ulteriore e maggiore motivo di interesse. L'esposizione a contenuti fotografati o filmati a 360°, fruiti in una modalità che isoli dagli *input* esterni e che immerga totalmente in un contesto comunicativo, getta una nuova luce sui corsi di Italiano come lingua straniera. La VR, infatti, consente vere e proprie esperienze di L2 anche in corsi LS.

Se è vero, quindi, che l'*input* rimane comunque deciso dal docente e in un ambiente in cui la lingua studiata non è parlata se non a scuola, è altrettanto vero che lo studente straniero può con la VR vivere piccole esperienze di vita quotidiana italiana, con l'*input* linguistico proveniente direttamente – anche se virtualmente – dall'ambiente esterno.

Ecco allora che l'ambiente comunicativo virtuale assume quest'ulteriore potenzialità: preparare gli studenti stranieri a un'esperienza più fruttuosa di un corso di Italiano L2. La possibilità di affrontare contenuti in questa modalità, e con un percorso progressivo e frequente²⁰, potrebbe garantire allo studente, una volta arrivato in Italia, di vivere i primi giorni con minor stress negativo e di sfruttare dunque a pieno e da subito l'esperienza del corso, dentro e fuori dall'aula.

¹⁸ Nel corso del laboratorio, il video era disponibile da un unico link su YouTube. L'immagine 360° fissa corrispondeva al fotogramma d'anteprima del video stesso. Nel caso di inserimento di didascalie lessicali su oggetti specifici, è opportuno immaginare un link specifico, utilizzabile in autonomia dagli studenti come un dizionario visuale.

¹⁹ Un ulteriore *step* potrebbe essere previsto nel caso di situazioni in cui i personaggi del filmato stimolino l'interazione degli studenti, ad esempio rivolgendosi loro con un saluto e aspettandone la risposta.

²⁰ «Frequency is [...] a key determinant of acquisition because *rules* of language at all levels of analysis (from phonology, through syntax, to discourse) are structural regularities that emerge from learners' lifetime analysis of the distributional characteristics of language input. Learners have to figure language out» (Ellis, 2002: 144).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2007), *L'italiano nella società della comunicazione*, il Mulino, Bologna.
- Balboni P. E. (2006), *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Balboni P. E. (2012), *Le sfide di Babele - Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, Torino.
- Balboni P. E. (2013), *Fare educazione linguistica - Insegnare Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Utet Università, Torino.
- Diadori P., Micheli P. (2010), *Cinema e didattica dell'Italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Dal Maso S., Massariello Merzagora G. (2009), *Lessico e grammatica del Lessico nell'acquisizione della seconda lingua*, Mimesis Edizioni, Milano.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. (1985), *La seconda lingua*, il Mulino, Bologna.
- Ellis N. (2002), "Frequency effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition", in *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 143-188.
- Fabbro F. (1996), *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astrolabio, Roma.
- Gardner R., Lambert W. (1959), "Motivational variables in second language acquisition" in *Canadian Journal of Psychology*, XIII, pp. 262-272.
- Giudizi G. (2013), *La lingua italiana per gli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano.
- Krashen S. D., Terrell, T. D. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford.
- Lonergan J. (1984), *Video in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Marcato C. (2012), *Dialetto, dialetti e italiano*, il Mulino, Bologna.
- Mariottini L. (2007), *La Cortesia. Analisi contrastiva spagnolo-italiano. Tra teoria e prassi linguistica*, Aracne, Roma.
- Watts R. J. (2003), *Politeness*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wilkins D. (1972), *Linguistica nell'insegnamento delle lingue*, MIT Press, Cambridge MA.

APPENDICE

QUESTIONARIO ITA360

Nazionalità: _____

Livello QCER: _____

Tu e la VR

1. Conoscevi già la tecnologia VR?

Sì No

2. Usi la VR (foto, video,...) in Internet?

Sì Poco No

3. Se sì, perché? (anche più risposte)

Gioco Studio

Cultura Altro _____

La VR e la classe

4. Nella tua vita da studente, avevi mai usato la VR?

Sì No

5. Se sì, in che tipo di lezione?

6. Vorresti usare più spesso la VR in classe?

Sì No

Perché?

LA VR e l'Italiano L2

7. Secondo te, la VR è uno strumento valido per imparare Italiano come L2?

Sì No

Perché?

8. Che tipo di argomenti vorresti studiare con la VR?

9. Per cosa è potenzialmente più utile la VR?

imparare il lessico

costruire frasi complesse

capire aspetti comunicativi non verbali

creare attesa e motivazione

10. È uno strumento più adatto a studiare...

a casa

in classe

Perché?

EDUCAZIONE LINGUISTICA

L'ORA DI LESSICO. DALL'INDAGINE SULLE COMPETENZE DEGLI STUDENTI AL CURRICOLO DELLE PAROLE

Nicola Zuccherini¹

PREMESSA

Il progetto “Quante parole conosci?” consiste in un percorso di ricerca sulla competenza lessicale rivolto agli studenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Le attività sono in corso dal 2015 presso l'Istituto Comprensivo n. 11 di Bologna, con il coinvolgimento delle classi seconde primarie, quarte primarie e seconde secondarie di primo grado (13 classi e 233 studenti nel 2017, 12 classi e 210 studenti nel 2018). Le scuole di riferimento sono caratterizzate da un'elevata incidenza di studenti di madrelingua non italiana (il 47% dei partecipanti alla ricerca nel 2017, il 57% nel 2018).

Nelle pagine che seguono, dopo un esame degli strumenti di lavoro del progetto, si presentano gli esiti di osservazioni e rilevazioni analitiche sulle strategie di risposta adottate dagli studenti. Sarà quindi delineata un'ipotesi di curricolo del lessico per la fascia 8-12 anni, che tiene conto di tali esiti e insieme dei risultati di un seminario di progettazione didattica realizzato dagli insegnanti delle classi partecipanti.

L'iniziativa ha preso le mosse da sollecitazioni emerse nel lavoro d'aula con gli studenti². Alla base del progetto non ci sono dunque motivazioni di natura speculativa né un quadro teorico da mettere alla prova, quanto un'esigenza di carattere didattico: complessificare il lavoro sul lessico, problematizzando l'idea di “arricchimento”³. Si è ritenuto che realizzare un percorso di indagine sulla propria competenza lessicale, definita in termini radicalmente quantitativi (numero di parole conosciute), avrebbe consentito agli studenti di *studiare le parole* come campo di conoscenza e riflessione e non solo come singoli “oggetti” di apprendimento. Si poteva così aprire uno spazio concreto di lavoro metalinguistico: agli studenti non è stato proposto infatti solo di apprendere nozioni sul lessico, ma di calcolare le dimensioni del proprio vocabolario⁴. Queste

¹ Scuola Primaria Romagnoli (Istituto Comprensivo n. 11), Bologna.

² Ho discusso le circostanze e le ragioni originarie del progetto in *Quante parole conosci? Un'esperienza di ricerca linguistica nella scuola primaria*, in Vedovelli, 2017: 493-504.

³ Si rinvia qui alla sintetica definizione del problema di Ferreri (2005: 80): «La parola intesa singolarmente, sia nel suo significante sia nel significato, è destinata a perdersi e a non radicarsi se non è posta in relazione con altre parole»; e alla discussione delle implicazioni del carattere “continuo” e “trasversale” della didattica del lessico nello stesso volume (Ferreri, 2005: 95-99), oltre a quanto richiamato più oltre, n. 25.

⁴ Esperienze cui fare riferimento sono quelle presentate in Gensini, Vedovelli, 1983; poi Russo, 2005; Carloni, Vedovelli, 2005; Sobrero, 2009, a patto però di tener conto della diversa natura delle attività: in tutti questi casi si tratta di ricerca, non di educazione, e di conseguenza è differente il ruolo degli studenti.

ipotesi di lavoro fondano i caratteri didattici qualificanti del progetto: è ancorato alla effettiva realtà linguistica degli studenti; si svolge su dati reali e non fabbricati appositamente per il compito – anzi, i dati sono, come vedremo tra poco, il prodotto delle attività degli studenti; non è infine vincolato a un esito predeterminato, poiché non prevede risultati “giusti” o “sbagliati” ma solo la stima valutativa delle conoscenze lessicali del singolo e, in media, di una classe, di una classe di età, di una scuola, di un determinato gruppo⁵.

1. STRUMENTI PER ESPLORARE IL LESSICO

Agli studenti viene proposto di dimostrare la conoscenza di 50 parole estratte tra le 20 mila del lemmario del *Daic - Dizionario avanzato dell'italiano corrente*⁶. Il lessico conosciuto viene calcolato in base al numero di parole riconosciute, dopo convalida delle risposte da parte dell'insegnante. La scheda di lavoro (Figura 1), ideata perché gli studenti possano usarla il più possibile in autonomia, contiene:

- una sommaria descrizione del progetto didattico;
- le indicazioni operative per completare l'attività;
- la tabella per il calcolo del vocabolario conosciuto.

Figura 1. *La scheda di lavoro*

Quante parole conosci?
Campione 2

Abbiamo progettato un esperimento per calcolare quante parole conosce ognuno di noi.

Hai un elenco di 50 parole, tratto da un dizionario scolastico con circa 20 mila voci (una parola ogni 400). Devi trovare tutte quelle che conosci.

Alcune delle parole sono contrassegnate con "⊕": sono le parole più comuni, che la maggior parte delle persone conoscono. Altre sono contrassegnate con "⊖": sono parole meno diffuse.

Come faccio a far vedere che conosco una parola?
Per dimostrare che conosci una parola devi usarla: spiegala, usala per scrivere una frase, presentane il significato con un disegno. Le altre parole, quelle che non conosci, cancellale con un tratto di penna.

Esempio:

~~ammiccare~~

~~bollettino~~

basare *ti devi basare solo sui dati del problema*

doccia 

Quando hai controllato tutte le parole, bisogna fare alcuni calcoli.

Moltiplicare:

1) il numero di parole "⊕" che hai riconosciuto x 250
2) il numero parole "⊖" che hai riconosciuto x 600
E poi sommare i due risultati. Il risultato indica approssimativamente il numero di parole che conosci.

Puoi usare questa tabella

Contrassegno	Parole riconosciute		
⊕		x 250 =	+
⊖		x 600 =	=
Totale parole conosciute			

Va ricordato anche, almeno per l'affine orientamento didattico, il percorso di Gisel Calabria, 2008; in Read (2000: 7-13) uno schema di analisi della ricerca sulla competenza lessicale, basato sui tre assi discrete/embedded, selective/comprehensive, context-independent/context-dependent.

⁵ Un modello può essere riconosciuto, con gli opportuni adattamenti, nel “laboratorio di italiano” proposto in Bertocchi, 2015: 283-289.

⁶ De Mauro, 1997. La parte del campione relativa al vocabolario di base (vedi oltre) è stata armonizzata con il “nuovo Vocabolario di base” pubblicato da Tullio De Mauro nel dicembre 2016 (De Mauro, 2016).

Le istruzioni per la compilazione delle risposte non impongono di dare definizioni astratte delle parole: non si chiede al partecipante di “definire” le parole o “spiegare” i significati, ma di *usare* i vocaboli del campione. La spiegazione del significato non è dunque che una delle modalità di risposta suggerite, insieme all’esempio d’uso e al disegno. Coerentemente (Figura 2), i campioni sono presentati in spazi relativamente ampi e parzialmente indivisi per favorire la scelta e la diversificazione delle strategie di risoluzione.

Figura 2. *La presentazione del campione sulla scheda di lavoro*

1 ☉ accompagnare	5 ☼ altresì
2 ☼ accomunare	6 ☉ alunno
3 ☉ accontentare	7 ☼ anguria
4 ☉ altopiano	8 ☼ angusto

Lo studente dunque viene chiamato a esplorare la propria competenza lessicale per produrre un risultato conoscitivo inedito (la stima del vocabolario conosciuto, il proprio e quello medio della classe, della scuola, di un determinato gruppo): si è scelto perciò di parlare di una vera e propria esperienza di ricerca didattica⁷.

Il campione lessicale proposto agli studenti è strutturato in base alla stratificazione del vocabolario individuata da Tullio De Mauro negli anni '80 e codificata nelle marche d'uso del *Grande dizionario italiano dell'uso*: vocabolario fondamentale (marca FO), formato dalle duemila parole circa più frequenti nell'uso; vocabolario di alto uso (AU), formato dalle successive tremila parole in ordine di frequenza; vocabolario di alta disponibilità (AD) in cui si trovano duemilacinquecento parole di uso non frequente ma conosciute dalla maggior parte dei parlanti; vocabolario comune (marca d'uso CO), costituito da circa cinquantamila parole conosciute nel loro insieme dai parlanti con istruzione superiore; infine vocabolari tecnici, specialistici, letterari, regionali, termini obsoleti e rari (vocaboli marcati TS, LE, RE, OB ecc.): centinaia di migliaia di parole che formano l'area periferica del lessico nella ben nota rappresentazione sferica (Figura 3). Le prime tre categorie (marche FO, AU, AD) costituiscono il vocabolario di base⁸.

⁷ Ho preferito questa definizione a “ricerca azione”, pure più diffusa e accreditata, perché questa si usa prioritariamente in riferimento a ricerche sui metodi e sulle tecniche dell'educazione, mentre nel caso del progetto “Quante parole conosci?” la ricerca è utilizzata come strumento didattico e ha per oggetto i dati di realtà raccolti anziché le modalità dell'intervento didattico in sé. Si rinvia ancora al citato scritto in Vedovelli, 2017.

⁸ Sul vocabolario di base: De Mauro, 1980; De Mauro, 2016; Chiari - De Mauro, 2010; Ferreri, 2005: 56-58.

Figura 3. La stratificazione del vocabolario secondo l'uso



Il lemmario del *Daic* (De Mauro, 1997) è stato scelto come base per l'estrazione dei campioni proprio perché costruito sulla stratificazione del vocabolario secondo l'uso, in modo tale da poter ottenere informazioni analitiche sulla competenza del parlante (e anche un più preciso controllo dei risultati). Nel campione le parole del vocabolario di base sono sovrarappresentate per poter ricavare dati analitici sulle diverse categorie che lo compongono: il campione contiene 28 parole di base (contrassegnate dalla faccina) e 22 di vocabolario comune (contrassegnate dal sole; il contrassegno serve a facilitare il conteggio analitico delle parole riconosciute)⁹. In tabella 1 la distribuzione delle parole campione fra le diverse categorie d'uso e la ponderazione per il calcolo della stima del lessico conosciuto.

Tabella 1. Distribuzione e ponderazione per marca d'uso dei campioni lessicali proposti

Marca d'uso	Lemmi Daic	Parole campione	Rapporto campione/corpus	Valore ponderato
FO - Fondamentale	2.049	9	1 a 228	250
AU - Alto uso	2.576	10	1 a 258	250
AD - Alta disponibilità	1.897	9	1 a 211	250
CO - Comune	13.478	22	1 a 613	600
TOTALE	20.000	50	1 a 400	-

⁹ Gli studenti di seconda primaria ricevono un campione ridotto di 25 parole.

I valori per FO, AU, AD sono quelli indicati in Ferreri (2005); il valore per CO è stato calcolato per differenza sul totale dichiarato di 20 mila lemmi. Il valore massimo raggiungibile nella prova è 20.200 (=28*250+22*600).

Si è inoltre tenuto conto della distribuzione delle parole per classe grammaticale (sostantivi, verbi, aggettivi, avverbi) a partire dai dati attestati nel *Lessico italiano di frequenza* (Bortolini, Tagliavini, Zampolli, 1971) e nel *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (De Mauro, Mancini, Vedovelli, Voghera, 1993)¹⁰.

Tabella 2. *Distribuzione dei campioni lessicali per classi grammaticali*

Classe	% in LIP*	% in LIF*	Parole campione (%)
Sostantivi	29	41	18 (36%)
Verbi	37	20	16 (32%)
Aggettivi	16	32	12 (24%)
Avverbi	18	7	4 (8%)
TOTALE	100	100	100

* Percentuale relativa alle sole quattro categorie incluse.

Qui di seguito la tabella di distribuzione dei campioni.

Tabella 3. *Distribuzione marche d'uso/classi grammaticali*

	Sostantivi	Verbi	Aggettivi	Avverbi	Totale
FO - Fondamentale	3	3	2	1	9
AU - Alto uso	4	3	2	1	10
AD - Alta disponibilità	3	3	3	0	9
CO - Comune	8	7	5	2	22
TOTALE	18	16	12	4	50

La tabella è stata quindi riempita con parole estratte casualmente dal dizionario.

A titolo di esempio si danno qui di seguito i primi dieci termini di ciascuno dei due campioni utilizzati nelle prove del 2018 (tra parentesi la marca d'uso):

- *campione 1*: accreditato (CO), accrescere (AD), accuratamente (CO), accusa (FO), aggravare (AD), agiato (AD), autonomia (AU), autopompa (CO), carne (FO), carnefice (CO).
- *campione 2*: accompagnare (FO), accomunare (CO), accontentare (AU), altopiano (AD), altresì (CO), alunno (AU), anguria (CO), angusto (CO), anima (FO), annacquare (AD)¹¹.

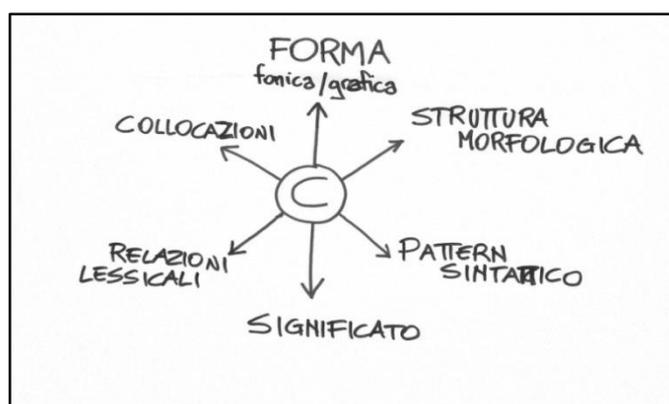
¹⁰ La distribuzione delle classi grammaticali nel campione non tiene conto dunque della quantità di parole di ogni singola classe presente nel vocabolario di riferimento, ma della diffusione nell'uso.

¹¹ Nel 2017 sono stati utilizzati tre campioni, distribuiti casualmente tra i partecipanti; i campioni sono stati successivamente rivisti e ridotti a due, utilizzati nel 2018. Nel 2017 la distanza media dalla media degli esiti dei tre campioni è stata del 3,9%; tra i due campioni usati nel 2018 è stata dell'1,3%.

2. I PROCESSI RISOLUTIVI: STRATEGIE DEGLI STUDENTI NELLA DECODIFICA, NELLA COMPrensIONE E NELLA RESTITUZIONE DEL SIGNIFICATO

Nell'analisi delle risposte degli studenti si terrà presente un modello di competenza lessicale sintetizzato da Silvana Ferreri (2005: 68-69), per cui conoscere una parola richiede la conoscenza di una serie di proprietà: forma fonica e forma ortografica; struttura morfologica e costituenti; pattern sintattico; significato semantico, affettivo e pragmatico; relazioni semantiche; collocazioni e ambiti d'uso privilegiati (vedi Figura 4).

Figura 4. *Le dimensioni della competenza lessicale (Ferreri, 2005)*



Prima di esaminare le risposte, conviene prendere conoscenza degli esiti complessivi dell'indagine relativamente agli ultimi due anni, riportati in tabella 4.

Tabella 4. *Esiti della ricerca*

Anno	Partecipanti	Classe	Stima parole VdB* conosciute	Stima parole non VdB conosciute	Stima parole conosciute totali
2017	233	2° primaria	3.653	1.027	4.680
		4° primaria	4.798	2.598	7.396
		2° secondaria	5.184	4.888	10.072
2018	210	2° primaria**	3.758	non rilevato	non rilevato
		4° primaria	4.877	3.077	7.954
		2° secondaria	5.037	3.688	8.726

* Vocabolario di base.

** Nel 2018 per le seconde primarie è stata rilevata la conoscenza del solo vocabolario di base.

La ricerca ha permesso il confronto tra i risultati ottenuti dagli studenti di madrelingua italiana e non italiana. In tabella 5 i dati relativi alle quarte primarie e alle seconde secondarie per il 2018¹².

Tabella 5. *Esiti studenti madrelingua italiana e non italiana (2018)*

	Stima media, studenti IL1	Stima media, studenti IL2	Stima media, tutti gli studenti
4° primarie	9.076	7.472	8.548
2° secondarie	8.980	8.668	8.726

Il dato evidenzia il divario tra studenti madrelingua e non madrelingua (-18% per questi ultimi nelle classi primarie, - 3% nella secondaria); il fatto che la stima per le classi secondarie sia inaspettatamente bassa (e per gli studenti IL1 anche più bassa di quella delle quarte primarie) è riconducibile a specificità della situazione locale.

Sono state inoltre rilevate informazioni sulla conoscenza delle diverse categorie lessicali. In tabella 6 sono presentati i dati relativi alla diffusione delle diverse categorie dell'uso (vocabolario fondamentale, di alto uso, di alta disponibilità e comune).

Tabella 6. *Diffusione della conoscenza delle parole per marca d'uso, classi quarte primarie e seconde secondarie*

Anno	FO	AU	AD	CO
2017	90%	67%	50	29%
2018	91%	79%	47%	27%

Sul piano qualitativo, osservare le modalità di elaborazione delle risposte degli studenti fornisce informazioni sulle strategie e sulle risorse linguistiche attivate nella soluzione del problema di decodificare e comprendere parole isolate per poi restituirne il significato.

Il primo compito che lo studente deve affrontare nel processo di elaborazione della risposta è la comprensione: si tratta di capire parole isolate, quindi di un compito che si presenta raramente nell'uso spontaneo della lingua. Osservando alcuni errori di decodifica, selezionati tra quelli che presentano almeno due occorrenze nel *corpus* delle risposte, si indovinano in controtuce gli approcci adottati¹³:

¹² I dati delle classi quarte primarie si riferiscono a quattro classi (76 studenti) delle cinque partecipanti a causa della mancata rilevazione del dato per la restante classe. Per la scuola secondaria il dato si riferisce ai 27 partecipanti delle due classi coinvolte.

¹³ Nelle citazioni degli elaborati la parola assegnata è in corsivo, la risposta degli studenti è tra virgolette solo se citata letteralmente, l'asterisco premesso indica risposta non convalidata.

- 1a. *calotta* = *carota (es. “una verdura”) (2° e 4° primaria)
 1b. *eccome* = *eccomi (2° e 4° primaria)
 1c. *duttile* = *utile/*di utile (4° primaria)
- 1d. *angusto* = *senza gusto (4° primaria)
 1e. *repubblicano* = *pubblicare di nuovo (4° primaria)
 1f. *coreografia* = *fotografia / =*correzione (4° primaria)
 1g. *corista* = *uno che corre (4° primaria)
 1h. *tastare* = *premere un tasto (4° primaria e 2° secondaria)
 1i: *riprendere* = *prendere/*riprendere (4° primaria e 2° secondaria)

Il processo decodifica-comprensione si basa su un evidente criterio di economicità: una volta identificati elementi sufficienti a attribuire un significato alla parola, quel significato viene attribuito anche a costo di ignorare o adattare interpretativamente gli elementi in contrasto.

Nei casi 1a, 1b, 1c la comprensione è basata sulla selezione dei caratteri alfabetici sufficienti a individuare una forma nota (in 1c c'è però anche la fusione in un unico lemma di un sintagma preposizionale); in 1i un risultato analogo è ottenuto con la soppressione, in un caso, e la modifica, nell'altro, del prefisso *na-*; in altri casi (1e, 1h) il costituente guida per la comprensione è un di tipo morfologico (nel caso di 1e, l'errata identificazione di una desinenza verbale sembra rinforzata dall'associazione con il supposto prefisso *re-*); un processo di riconoscimento e selezione di costituenti fonda anche le ipotesi risolutive 1g e 1f (in quest'ultima si osserva che il termine, peraltro piuttosto conosciuto all'età di riferimento, è qui diversamente interpretato a seconda che siano stati selezionati i formanti di destra o di sinistra). I fenomeni qui esemplificati possono essere considerati probabili spie di una natura processuale della comprensione lessicale, con caratteri analoghi a quelli della comprensione testuale: selettività, integrazioni successive, interferenza tra decifrazione e comprensione, intervento di modelli, schemi e *script*¹⁴.

Una volta identificate le parole, le risposte sono state formulate utilizzando tutte e tre le modalità proposte nella scheda di lavoro (spiegare, usare in una frase, ricorrere a un disegno), con interpretazioni anche estensive, come vedremo. Su un campione di 2.284 risposte di alunni di quarta primaria, le definizioni semantiche sono 922 (40%), gli esempi d'uso 916 (40%) e i disegni 446 (20%)¹⁵.

Le risposte mostrano come l'elaborazione del significato, una volta riconosciuta la parola, sia un processo tutt'altro che automatico. Le risposte classificate come “definizione” mostrano una sensibile diversificazione interna: su un sottocampione di 603 risposte di questo tipo¹⁶, oltre 450 presentano i contorni di una vera e propria descrizione semantica, che in molti casi appare esemplata sulle voci del dizionario (2a,

¹⁴ Sui fenomeni di selezione e successiva integrazione dell'informazione: Lumbelli 2009: 4-9; sul ruolo di script e schemi nella comprensione del testo: Lumbelli 2009: 19-23. Sull'interazione tra decodifica e comprensione: Colombo, 2002: 10-11 e 14. Processuale è la visione della comprensione lessicale nell'ipotesi della *Lexical quality* di Charles Perfetti (Perfetti, 2007).

¹⁵ Nella classificazione delle risposte ho tenuto presente indicazioni ricavate da De Mauro, 2005: 80-86.

¹⁶ Si tratta delle risposte di due delle quattro classi quarte primarie su cui sono stati fatti i rilievi per queste analisi.

2d); altre manifestano un evidente carattere narrativo (2b; molto frequente è la “strategia del quando” di 2c, diffusa soprattutto nella primaria e tra gli studenti di secondaria meno competenti):

2a. *pavimento*: “superficie che si utilizza nelle strutture” (2° secondaria di primo grado)

2b. *gratis*: “prendi qualcosa senza pagare” (4° primaria)

2c. *autonomia*: “quando una persona fa le cose da sola” (4° primaria)

2d. *cornacchia*: “uccello nero” (4° primaria)

Nel 17% dei casi considerati in questo gruppo di risposte lo studente si limita a richiamare un sinonimo o un iperonimo, senza chiarire la relazione semantica con la parola da spiegare e senza aggiungere altre informazioni.

3a. *cornacchia*: animale (4° primaria, come tutte le successive del gruppo)

3b. *durare*: resistere

3c. *carnevale*: una festa

3d. *differente*: diverso

Il restante 7% delle definizioni semantiche esaminate è formato secondo un modello che si allontana da quello del dizionario e che possiamo definire “ricorso all’enciclopedia”: la parola non viene spiegata mediante altre parole, affini o di significato più generale, né descrivendone i valori semantici, ma richiamando conoscenze connesse al significato noto.

4a. *chiave*: per aprire la porta (4° primaria, come tutte le successive del gruppo)

4b. *frenare*: quando c’è il semaforo

4c. *male*: cadere

4d. *durare*: fossili (con disegno)

Questo per quanto riguarda le definizioni. Gli esempi d’uso sono altrettanto diffusi (40% delle risposte): qui di seguito alcuni casi prototipici che mostrano tra l’altro il ricorso a espressioni idiomatiche (5e) e a narrazioni (5f) insieme al persistere, anche in questo tipo di risposta, del ruolo dell’enciclopedia dei parlanti (5c, 5d).

5a. *carne*: mangia tutta la carne (4° primaria)

5b. *durare*: la gomma è durata molto (4° primaria)

5c. *inchino*: inchinatevi alla regina Elisabetta! (4° primaria)

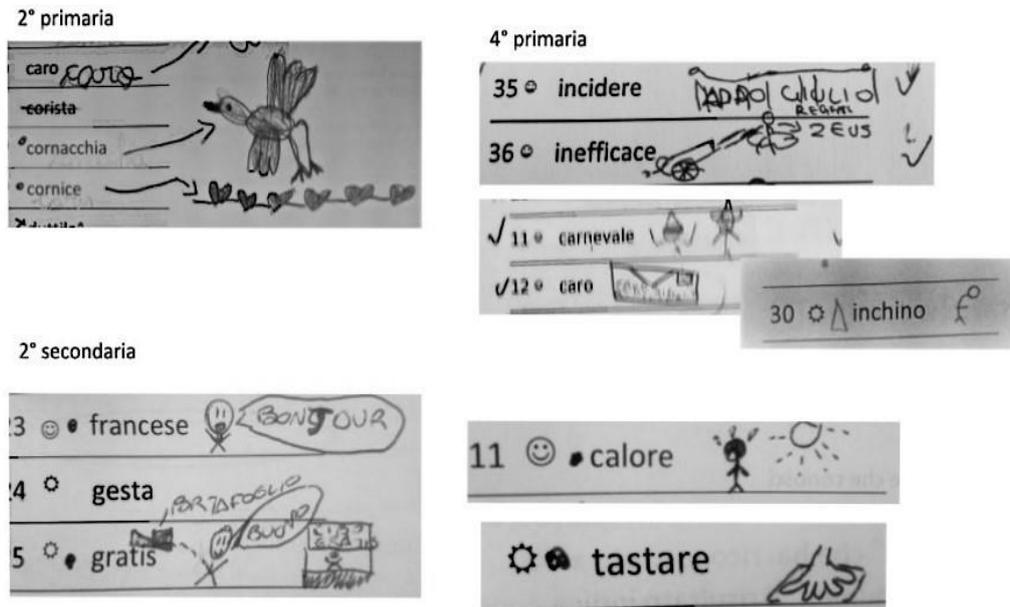
5d. *inchino*: nelle arti marziali l’inchino è segno di rispetto (2° secondaria)

5e. *mollare*: finalmente hai mollato la presa (2° secondaria)

5f. *male*: ieri mi sono fatto male cadendo da una collinetta (2° secondaria)

La categoria “disegno” (che include il 20% delle risposte) è piuttosto arbitraria: le soluzioni grafiche adottate infatti vanno da semplici illustrazioni a veri e propri fumetti, e ripropongono tutte le risorse e le strategie già viste per le opzioni testuali: si riconoscono le frasi fatte, i ricorsi all’enciclopedia, le vere e proprie micronarrazioni, come si vede negli esempi raccolti in Figura 5.

Figura 5. Risposte con disegni e fumetti



Il ricorso alle diverse modalità di risposta non è stato uniforme per le diverse categorie di parole. Nei grafici 1 e 2 la frequenza di tipologia di risposta per marca d'uso e per classe grammaticale (solo risposte accettate).

Grafico 1. Tipologia di risposta per marca d'uso

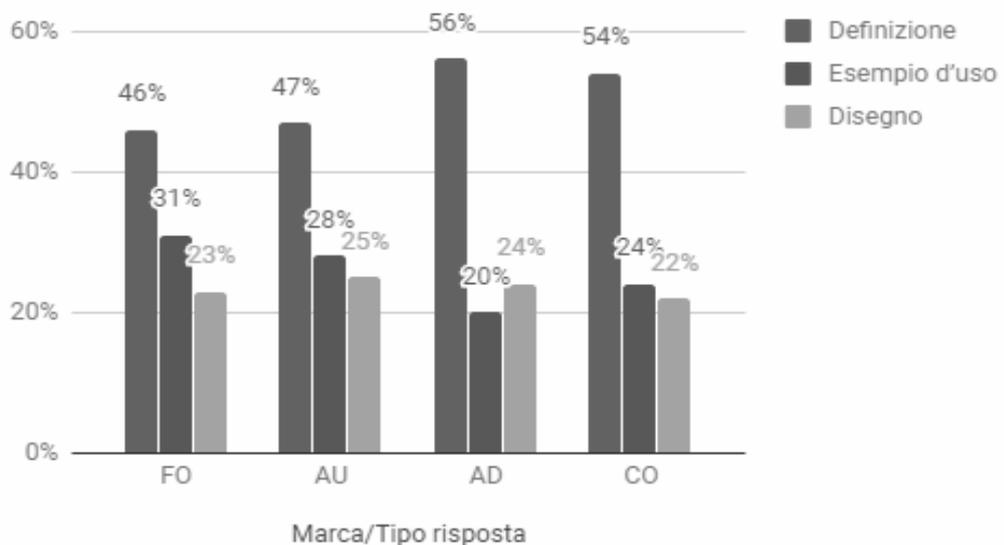
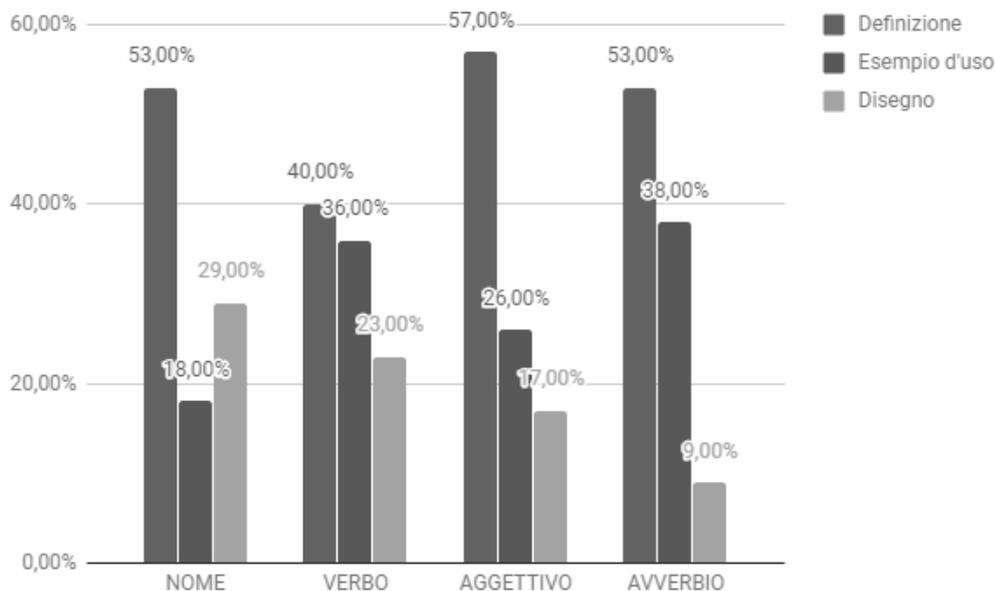
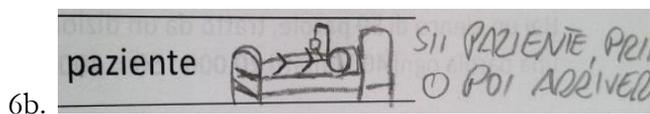
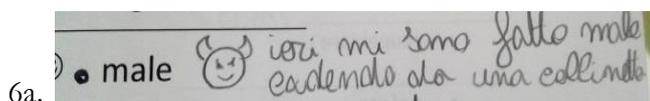


Grafico 2. *Tipologia di risposta per classe grammaticale*



Dal punto di vista della frequenza d'uso (Grafico 1), gli studenti privilegiano la modalità della definizione per le parole meno diffuse e l'impiego in frase per le parole più diffuse. Si può ipotizzare che l'esempio d'uso sia preferito nei casi in cui la competenza produttiva consente di integrare la parola in questione in una frase, e che si ricorra alla definizione per i vocaboli meno conosciuti e quindi meno immediatamente utilizzabili. Anche l'incidenza del ricorso alla semplice indicazione di un sinonimo e al richiamo all'enciclopedia sembrano coerenti con la manifestazione di una difficoltà a dare un contesto a parole di cui si conosce in qualche misura il significato senza essere in grado di usarle produttivamente.

La capacità degli studenti di selezionare gli strumenti di volta in volta più adatti è particolarmente evidente nella gestione delle polisemie. Se ne danno qui due esempi (di seconda secondaria):



Quanto osservato sembra confermare l'attivazione di tutte le dimensioni della competenza lessicale: gli studenti riconoscono, sfruttano e spesso integrano le proprietà semantiche (esempi 2a, b, c; 4c, d; 6a), morfologiche (1d, 1e), sintattiche (5c, 5d), e collocazionali (4b, 5c, 5e, 5f, 6b nella parte testuale) delle parole.

3. PRIME RISPOSTE DIDATTICHE: UN LABORATORIO DI PROGETTAZIONE

Mettere in luce le caratteristiche di molteplicità, flessibilità, reattività delle strategie risolutive elaborate dagli studenti è stato forse il risultato didattico più significativo di tutto il progetto. Da questo risultato, riconosciuto dagli insegnanti partecipanti, ha preso le mosse il lavoro di progettazione curricolare di cui si dà conto qui di seguito.

Al termine del terzo anno di attività (2017), quando il progetto era stato esteso a tutto l'Istituto comprensivo, alcuni degli insegnanti hanno posto il problema di integrare la ricerca sulle conoscenze lessicali degli studenti con una didattica specifica per rafforzare le relative competenze. In seguito a queste sollecitazioni è stato organizzato un seminario di progettazione didattica¹⁷ in cui, a partire da un incontro con Matteo Viale¹⁸ sulla didattica del lessico e su esperienze e strumenti didattici disponibili, sono stati messi a punto e poi sperimentati in classe cinque percorsi verticali, dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado:

- “Scoprire le parole”: sull’acquisizione del vocabolario di base con particolare riferimento ai primi anni della scuola primaria;
- “Trovare le parole”: sull’arricchimento del vocabolario oltre il lessico di base tra scuola primaria e secondaria di primo grado;
- “Studiare con le parole – scienze” sul vocabolario disciplinare di scienze tra scuola primaria e secondaria;
- “Studiare con le parole – storia” sul vocabolario disciplinare di storia tra scuola primaria e secondaria;
- “Il dizionario per imparare” sull’uso del dizionario nella didattica della lingua.

I primi due gruppi hanno centrato il lavoro sulla scoperta della polisemia, utilizzando testi di Gianni Rodari per lavori di sostituzione lessicale, giochi linguistici e scrittura a ricalco, con apertura alla costruzione di campi lessicali nel caso del laboratorio sull’arricchimento del vocabolario¹⁹. Anche il gruppo sul vocabolario disciplinare di scienze ha messo a fuoco il tema della polisemia, producendo giochi e attività sul tema delle parole che acquisiscono significati specifici in determinati campi disciplinari (*forza, raggio*). Il gruppo sul lessico della storia, occupandosi di insiemi lessicali relativi a un nucleo tematico (le forme di governo), ha individuato una specifica difficoltà: quella di tenere distinte le “parole e le “cose”, il lessico e i contenuti concettuali della materia. Il gruppo che si è occupato del dizionario ha progettato attività per favorire l’uso attivo e non solo strumentale del dizionario, inteso come libro di studio, dal reperimento della parola allo studio della voce e dei contenuti informativi che veicola, anche su dizionari diversi²⁰.

¹⁷ Il seminario “L’ora di lessico” si è svolto presso l’Istituto Comprensivo 11 di Bologna da gennaio a maggio 2018, con tre incontri intercalati da lavori nelle classi. Hanno partecipato 44 insegnanti, in gran parte dello stesso Istituto. Le figure 3, 4 e 6 riproducono materiali di lavoro utilizzati nel seminario.

¹⁸ Matteo Viale è professore associato dell’Università di Bologna, dove insegna Didattica dell’italiano.

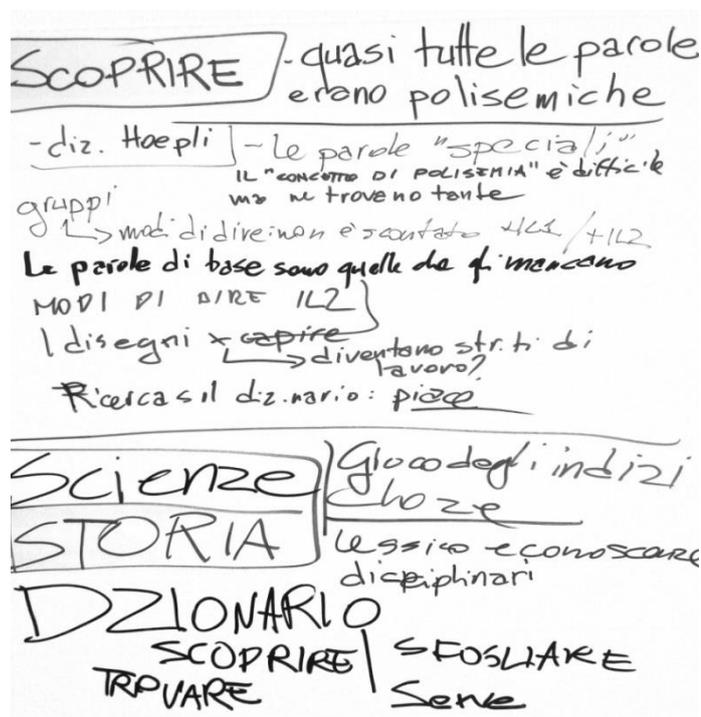
¹⁹ Il lavoro dei gruppi ha preso le mosse da spunti contenuti in Corda, Marelli, 2004.

²⁰ Sia consentito qui ringraziare i coordinatori dei gruppi di lavoro Paolo Bosco, Laura Dondi, Pasqua Marziliano, Gerardo Silvestri, e con loro Francesca Matrà per il contributo al percorso sul dizionario.

In un incontro di verifica al termine dei lavori sono state raccolte indicazioni e stimoli per l'elaborazione di un curriculum di lessico. In breve, e un po' alla rinfusa (in Figura 6 una traccia della discussione):

- il lavoro sulla polisemia si è rivelato motivante e produttivo (“quasi tutte le parole erano polisemiche”), soprattutto quando si è passati dalla definizione astratta al riconoscimento del fenomeno nei testi;
- le attività hanno messo in luce lacune nell'acquisizione del vocabolario di base (lo stesso fenomeno è stato osservato negli esiti del lavoro di ricerca)²¹;
- sono diffuse difficoltà nella comprensione e spesso anche nel riconoscimento di modi di dire, frasi fatte e polirematiche, soprattutto (ma non solo) tra gli alunni parlanti italiano seconda lingua;
- il lavoro di studio attivo sul dizionario è stato apprezzato dagli studenti, che hanno iniziato a usare autonomamente lo strumento;
- gli esercizi di *cloze* e i giochi di riconoscimento e indovinamento lessicale a indizi sono stati produttivi;
- si avverte la necessità e insieme la difficoltà di tenere distinti lessico e conoscenze disciplinari nel lavoro sui vocabolari disciplinari.

Figura 6. *Appunti collettivi dalla discussione finale del seminario “L'ora di lessico”*



²¹ Dati in proposito nel citato scritto raccolto in Vedovelli, 2017: 500-501. Le successive annualità della ricerca didattica hanno confermato gli esiti lì indicati.

4. FUORI DALLA *CULTURA DELLA DEFINIZIONE*. UN CURRICOLO DEL LESSICO PER LA SCUOLA DI BASE

Questi esiti del lavoro di progettazione, per quanto parziali possano sembrare, rispondono in misura sensibile alle esigenze didattiche emergenti nella ricerca sulle competenze degli studenti, e per questo offrono un buon punto di partenza per costruire di un curricolo del lessico per la scuola di base che abbia un carattere innovativo e si differenzi dalle pratiche didattiche più diffuse e in particolare da quelle veicolate dai manuali.

Le proposte elaborate dagli insegnanti, infatti, affrontano le ambiguità e le difficoltà della decodifica e della comprensione lessicale anziché evitarle o nasconderele dietro “regole” e etichette. Sono, poi, orientate all’attivazione della competenza degli studenti: l’osservazione di polisemie, i *cloze*, gli indovinelli, il riuso del materiale linguistico, l’estensione dei campi lessicali non sono stati impostati come “esercizi”, ma come strumenti di conoscenza diretta da cui risalire poi, induttivamente, all’esplicitazione e alla formalizzazione di un sapere metalinguistico²². In terzo luogo, il ricorso a tutto il set delle competenze lessicali fa sì che la conoscenza di una parola venga presa in carico nella didattica come fenomeno complesso, non riducibile al “sapere che cosa vuol dire”²³. Quarto, l’attenzione al problema dell’acquisizione incompleta del vocabolario di base pone una questione e una serie di obiettivi poco frequentati nella pratica e nei libri di scuola, in cui prevale l’insegnamento del significato delle parole “difficili”. Lo stesso avviene con lo sviluppo di una certa consapevolezza (in termini di difficoltà e di opportunità) del ruolo che polirematiche, frasi idiomatiche e collocazioni rivestono nell’insieme del vocabolario, e dei problemi di comprensione che questi fenomeni pongono ai parlanti.

I partecipanti al seminario hanno dichiaratamente avvertito l’innovatività e la differenza di questi approcci, con riferimento alla propria esperienza di insegnamento. Questa differenza consiste nel trattare il lessico in una logica diversa da quella dell’accumulo, nel considerarlo in modo integrato con altre dimensioni della lingua (per esempio la sintassi, come abbiamo visto), nel dare rilievo ai fenomeni lessicali complessi (come polirematiche e espressioni fisse) e ai rapporti tra le parole. Tutte pratiche normalmente ostacolate da quella che chiameremo qui “cultura della definizione”, per cui lo studio di ogni fenomeno si considera esaurito quando se ne è data una definizione in astratto e se ne sono enumerate le caratteristiche distintive, indicati i casi, dati gli esempi²⁴. È probabilmente proprio a causa di questo tipo di impostazione – così diffuso

²² Si tratta ancora una volta di riprendere la sfida degli *Esperimenti grammaticali* di Maria G. Lo Duca: «Attuare percorsi di ‘scoperta’ [...] su cui condurre gli allievi, perché essi imparino a ritrovare quella conoscenza linguistica immagazzinata e già all’opera nella loro testa [...]. Una volta ‘ritrovata’ questa conoscenza sarà scomposta nelle sue strutture, studiata nelle sue connessioni, verificata nella sua coerenza» (Lo Duca, 2002: 22). Sul tema dell’attivazione di risorse multiple, sia pure in una diversa chiave, ci sembra che il progetto qui discusso trovi importanti consonanze con l’utilizzo del software *Addizionario* (elaborato dall’Istituto di linguistica computazionale del Cnr) con studenti di madrelingua italiana presentato in Bosc, 2006.

²³ La direzione ci sembra la stessa indicata dal nuovo quadro di riferimento Invalsi per l’italiano, che per la prima volta dedica al lessico uno spazio specifico (Invalsi, 2018).

²⁴ Si vedano su questo fenomeno, che peraltro va ben oltre i confini della didattica della lingua, le ricerche di Adriano Colombo sulle grammatiche scolastiche (Colombo, 2012: 12-14; Colombo, 2015: 218 e 219-220).

da sembrarci *naturale*, scontato e senza alternative – che nei manuali e in tante pratiche didattiche le parole vengono considerate come blocchi unitari e separati, privi di articolazione interna e non integrati in un sistema²⁵, con proprietà formali, semantiche e grammaticali viste isolatamente, tanto da rendere difficile trattare fenomeni pure ben conosciuti come le polirematiche, le collocazioni, le appartenenze grammaticali multiple, i rapporti derivativi tra parole di diverse classi grammaticali.

Un'ipotesi di curriculum fondata su questi orientamenti didattici è in fase di elaborazione. Sono presentati qui di seguito, per punti, i passaggi principali del percorso didattico, con brevi chiarimenti e qualche essenziale esemplificazione.

1. *Associazioni libere e costruzione di campi lessicali aperti*

È un punto di partenza, tra i tanti possibili, che può servire a attivare le competenze linguistiche degli studenti e a mettere al centro dell'attenzione il tema del lessico. Formare associazioni di parole e riflettere sui meccanismi che portano a accostare proprio certe parole può essere un positivo stimolo iniziale, seguito dalla formazione e dall'osservazione di campi lessicali tematici (la cucina, lo sport, per fare degli esempi). Le osservazioni servono a preparare la riflessione esplicita sui fenomeni semantici (sinonimia, inclusione, polisemia) e a introdurre il tema delle scelte lessicali in relazione al registro e alle condizioni pragmatiche della produzione linguistica²⁶.

2. *Ricostruzione della dimensione strutturale delle parole e dei rapporti derivativi*

È la sezione di didattica del lessico più presente e organica nella prassi scolastica e nei manuali: in una prospettiva curricolare specifica occorre tuttavia dare rilievo alla derivazione con cambio di classe grammaticale (ancora in recenti testi scolastici la derivazione è trattata come una caratteristica del nome)²⁷. All'incrocio tra questa parte del curriculum e la precedente può trovarsi la costruzione di campi lessicali orientati, con evidenziazione dei rapporti derivativi e semantici tra le parole.

3. *Polirematiche, espressioni idiomatiche, collocazioni*

Le osservazioni raccolte con la ricerca sulle competenze lessicali degli alunni suggeriscono che questa sezione sia quella in cui è più ampio il divario tra conoscenze implicite e capacità di riflessione sulla lingua: polirematiche e frasi fatte vengono utilizzate – anche in funzione metalinguistica, come abbiamo visto – ma difficilmente riconosciute come tali. Le stesse caratteristiche di rigidità, aggiunta semantica e cristallizzazione delle forme fisse suggeriscono le tracce di lavoro per sviluppare attività di osservazione e esperimenti²⁸.

²⁵ Sul “convincimento che ogni parola sia un atomo a sé stante, quasi una monade isolata che non ha rapporti con le altre parole vicine per significato o per ambito di appartenenza” che è sotteso a questo tipo di didattica e sui relativi “effetti distorsivi”, vedi le considerazioni di Ferreri a proposito dell'uso scolastico dei dizionari (Ferreri, 2005: 44-45).

²⁶ Sull'efficacia didattica delle associazioni libere vedi Ambel, 1998. Le linee di una possibile didattica dei rapporti lessicali, orientata alla scelta delle parole, in Ferreri, 2002: 1096-1099 e in De Mauro, 2002: XI.

²⁷ Colombo, 2012: 22-23.

²⁸ Su questo tema si fa riferimento alle pagine dedicate alla nozione di *parola* e alle polirematiche da De Mauro, 2005: 11-19; 88-91.

4. La “zona grigia” e il lessico della conoscenza

Gli esiti della ricerca didattica sulle competenze e il confronto tra gli insegnanti hanno dato corpo all'ipotesi che la didattica dell'italiano tenda a concentrarsi prevalentemente su due strati del vocabolario: le parole di base, ma solo nei primi anni di scuola, e in seguito il vocabolario comune, per l'arricchimento lessicale e per l'acquisizione delle terminologie disciplinari. Resta scoperta un'area intermedia – una “zona grigia”, come è stata chiamata – in cui si collocano le parole di una “lingua formale” di cui si dà per scontata la conoscenza, al punto che “vengono utilizzate spesso per spiegare nuovi termini di lingua”, mentre “sono spesso nuove per i parlanti in L2” (e non solo per quelli, come è agevole verificare ripercorrendo i risultati degli studenti nella prova di conoscenza del lessico)²⁹. C'è però un rischio: la zona grigia è per sua natura difficile da delimitare (si rischia di trovare tante zone grigie quanti sono i parlanti). Ci si propone perciò di dare sostanza a questa sezione concentrandosi sul “lessico della conoscenza”, cioè sulle parole che – come *inferenza*, *dimostrare*, *identificare* – si usano nello studio e che ricorrono in ogni disciplina perché riguardano le operazioni e le modalità della riflessione, del ragionamento, dell'esposizione³⁰.

5. I lessici disciplinari

Se l'acquisizione del vocabolario specifico resta compito dell'insegnante di ciascuna delle singole materie di studio, nel curriculum del lessico possono trovare posto due dimensioni trasversali delle terminologie. La prima è l'esistenza di numerosissime parole compresenti, con diverso significato, nella lingua comune e nei linguaggi disciplinari (per esempio *forza*, *raggio*, *rivoluzione*): conoscere e saper riconoscere queste parole, riflettere sul fenomeno e imparare a selezionare l'accezione adatta al contesto sembrano compiti linguistici idonei a essere inseriti nel percorso che stiamo tracciando. La seconda è l'opportunità di insegnare a *riconoscere* il lessico specialistico nei testi disciplinari³¹.

6. L'uso del dizionario

Il dizionario si presenta a moltissimi studenti come un repertorio opaco, in cui è difficile anche solo localizzare e individuare le informazioni di cui si ha bisogno. In questa sezione del curriculum si raccolgono attività che mirano a sviluppare capacità come: reperire la parola, cogliere il senso degli esempi d'uso, sciogliere le abbreviazioni, comprendere la definizione, orientarsi fra le diverse accezioni. Questo in vista di una capacità di usare le diverse potenzialità del dizionario in modo definito e coerente, per studiare la lingua e non solo per cercare il significato di singole parole sconosciute³².

Questo, a grandi linee e beninteso in forma ancora provvisoria, il disegno di un curriculum del lessico che si vuole inferito dalla risposta degli alunni al questionario di “Quante parole conosci?” e dal lavoro di progettazione degli insegnanti. È uno schema

²⁹ Lundt, 2018: 149 e 152.

³⁰ Sulla lingua della conoscenza Ferreri, 2016; Ferreri, 2005: 133-138.

³¹ Si veda la discussione in Ferreri, 2005: 125-132.

³² Sulla didattica del dizionario indicazioni di base nei già citati contributi di Ferreri, 2005: 44, Ferreri, 2002 e gli apparati di De Mauro, 1997.

che si potrà verificare solo riempiendolo di attività coerenti con l'impostazione laboratoriale e sperimentale che tutto il progetto si è dato fin dall'inizio³³.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambel M. (1998), "Pacchettini di parole nella mente. Attività di riflessione e di consapevolezza metacognitiva sul lessico nella scuola media" in Prat Zagrebelsky M. T. (a cura di), *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 97-108.
- Bertocchi D. (2015), *I fili di un discorso. Scritti di Educazione linguistica*, a cura di Colombo A., Lugarini E., Pozzi S., Aracne, Roma.
- Bortolini U., Tagliavini C., Zampolli A. (1971), *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, Garzanti, Milano.
- Bosc F. (2006), "Il favoloso mondo di stra-addizionario", in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione tra università e scuola*, Loescher, Torino, pp. 274-285.
- Carloni F., Vedovelli M. (2005), "Il vocabolario di base dell'italiano degli stranieri", in Chiari I., De Mauro T. (2005), pp. 247-275.
- Chiari I., De Mauro, T. (a cura di) (2005), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Aracne, Roma.
- Chiari I., De Mauro. T. (2010), "The new basic vocabulary of Italian: problems and methods" in *Statistica applicata, Italian Journal of Applied Statistics*, 22, 1, pp. 23-36: [http://sa-ijas.stat.unipd.it/sites/sa-ijas.stat.unipd.it/files/22\(1\)_ChiariDeMauro.pdf](http://sa-ijas.stat.unipd.it/sites/sa-ijas.stat.unipd.it/files/22(1)_ChiariDeMauro.pdf).
- Colombo A. (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Colombo A. (2012), "Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte I)", in *Grammatica e didattica*, n. 4, pp. 10-24: <http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/02Colombo-4.pdf>.
- Colombo A. (2015), "Applicazione? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche" in Favilla M. E., Nuzzo E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, AItLA, Milano, pp. 213-230: <http://www.adrianocolombo.it/rifelin/rifelin08.pdf>.
- Corda A., Marellò C. (2004), *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1997), *DAIC. Dizionario avanzato dell'italiano corrente*, Paravia, Torino.
- De Mauro T. (2002), *Il dizionario dei sinonimi e contrari. Con sinonimie ragionate e tavole nomenclatorie*, Paravia, Torino.
- De Mauro T. (2005), *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*, UTET Libreria, Torino.

³³ Si fa riferimento qui alla discussione sui modelli didattici del progetto, del laboratorio e del modulo proposta da Bertocchi, *Apprendere l'italiano: alcune prospettive, qualche problema e qualche riproposizione generale*, in Bertocchi, 2015: 55-60.

- De Mauro T. (2016), “Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana”, in *Internazionale*, edizione online del 23 dicembre 2016: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, ETAS, Milano.
- Ferreri S. (2002), *Scegliere i sinonimi parlando e scrivendo*, in De Mauro T. (2002), pp. 1092-1105.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Ferreri S. (2016), “Parole per riflettere” in Corrà L. (a cura di), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*, Aracne, Roma.
- Gensini S., Vedovelli M. (1983), *Teoria e pratica del glotto-kit. Una carta d'identità per l'educazione linguistica*, FrancoAngeli, Milano.
- Giscler Calabria (2008), “Livello di conoscenza del vocabolario comune negli studenti delle elementari e delle superiori”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 187-201.
- Invalsi (2018), *Quadro di riferimento delle prove Invalsi di Italiano*, documento pubblicato il 30.08.2018: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Roma-Bari.
- Lundt K. (2018), “Le sfide dell'apprendimento delle competenze professionali e scolastiche attraverso la lingua seconda - La lingua della per scopi specifici e la lingua della zona grigia”, in Braddell A., Grünhage-Monetti M. (a cura di), *Lingua e lavoro. I quaderni della ricerca 40. Lingua e lavoro*, Loescher, Torino.
- Perfetti C. (2007), “Reading Ability, Lexical Quality to Comprehension”, in *Scientific Studies of Reading*, vol. 11, n. 4, pp. 357-383: [http://www.lrdc.pitt.edu/perfettilab/pubpdfs/Reading%20Ability%20\(SSR\)%20scanned.pdf](http://www.lrdc.pitt.edu/perfettilab/pubpdfs/Reading%20Ability%20(SSR)%20scanned.pdf)
- Read J. (2000), *Assessing vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Russo D. (2005), *La rilevazione dei gradi di notorietà dei lemmi del vocabolario di alta disponibilità*, in Chiari I., De Mauro T. (2005), pp. 233-246.
- Sobrero A.A. (2009), “L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 211-225: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/441>.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX convegno Giscler*, Aracne, Roma, 2017.

LA MACCHINA INSEGNANTE E L'AMBIENTE VIRTUALE: UN BILANCIO DI UN SECOLO DI DIDATTICA DELLE LINGUE CON LE TIC E UNO SGUARDO AL FUTURO

*Fabio Ruggiano*¹

1. LA MACCHINA INSEGNANTE

1.1. *Gli albori*

La prima macchina con il precipuo scopo di insegnare fu progettata da Sidney Pressey alla fine degli anni Venti del Novecento (cfr. Petrina, 2004). Trent'anni più tardi, Burrhus Skinner, riflettendo sulla funzione di queste macchine nel processo di insegnamento/apprendimento, notava che questi strumenti non avrebbero mai potuto sostituire l'insegnante umano:

Will machines replace teachers? On the contrary, they are capital equipment to be used by teachers to save time and labor. In assigning certain mechanizable functions to machines, the teacher emerges in his proper role as an indispensable human being (Skinner, 2003: 65).

Per Skinner l'innovazione tecnologica avrebbe lasciato al docente umano più tempo per insegnare²; ma la domanda che lo studioso poneva a sé stesso («Will machines replace teachers?») era motivata dalla constatazione, evidentemente diffusa, sebbene da lui rigettata, che gli insegnanti impiegati nelle istituzioni pubbliche di fatto non facessero altro che proporre e valutare test, quindi potevano essere non aiutati, bensì sostituiti dalle macchine:

Teaching machines are widely misunderstood. It is often supposed that they are simply devices which mechanize functions once served by human teachers. Testing is an example. The teacher must discover what the student has learned and can do so with the help of machines; the scoring of multiple-choice tests by machine is now common. Nearly 40 years ago

¹ Università di Messina.

² Lo stesso Pressey, del resto, pensava che le macchine avrebbero “liberato” gli insegnanti dalle attività più ripetitive e standardizzate, permettendo loro di sviluppare strategie didattiche individualizzate: «Like physicians who viewed technology as promising them more time to attend to patients, Pressey wanted the Automatic Teacher to give the human teacher more time for individual students. [...] Individuality, for conservative and radical educators alike, was effected by liberating students and teachers from the constraints of mass education. For progressive educators and psychologists in general, the social was antagonistic to the individual; schooling threatened individuality and human nature. The Automatic Teacher would simultaneously normalize, socialize, and liberate» (Petrina, 2004: 307).

Sidney Pressey [...] pointed out that a student learned something when told whether his answers are right or wrong and that a self-scoring machine could therefore teach. Pressey assumed that the student had studied a subject before coming to the testing machine, but some modern versions also present the material on which the student is to be tested. They thus imitate, and could presumably replace, the teacher. But holding a student responsible for assigned material is not teaching, even though it is a large part of modern school and university practice. It is simply a way of inducing the student to learn without being taught (Skinner, 2003: 75).

Piuttosto che liberare gli insegnanti dal peso delle esercitazioni, le macchine si candidavano a riprodurre gran parte del lavoro svolto dagli insegnanti nelle scuole e nelle università. Avendo preso a modello questi insegnanti, per giunta, le macchine si dimostravano persino migliori di quei modelli, essendo instancabili e pazienti più di qualsiasi essere umano:

Machines also have the energy and patience needed for simple exercise or drill. Many language laboratories take the student over the same material again and again, as only a dedicated private tutor could do, on some theory of “automaticity.” These are all functions which should never have been served by teachers in the first place, and mechanizing them is small gain (Skinner, 2003: 75).

Le macchine allora esistenti presentavano test a risposta multipla e alla fine valutavano il risultato contando il numero delle risposte esatte date dallo studente. Tale procedura di funzionamento, detta *lineare* (cfr. McMeen, 1986: 21) perché permetteva di accedere al quesito successivo solo dopo aver risposto correttamente al precedente, fu presto resa più sofisticata, con l’inserimento di unità informative che precedevano ogni quesito, e la possibilità di operare un’ulteriore scelta, nel caso di errore iniziale, potendo poi valutare il numero complessivo dei tentativi effettuati.

Il modello di funzionamento era applicabile a qualunque disciplina, modificando il materiale e le domande. Ovviamente, i programmi responsabili del funzionamento di queste macchine potevano proporre solamente domande a risposta chiusa; nell’ambito delle lingue, quindi, potevano testare solamente la conoscenza delle regole grammaticali e del lessico, senza riguardo per la riflessione metalinguistica e la dimensione pragmatica. L’interazione così organizzata, nella quale l’apprendente aveva un ruolo passivo e si conformava al modo di “ragionare” di una macchina, per giunta poco sofisticata, ha segnato il primo passo del CAI, *computer-assisted instruction*, e ha inaugurato un ambito di ricerca e di sviluppo commerciale proficuo ancora oggi, legato a doppio filo, in un rapporto di reciproca influenza, con la ricerca pura e con la pratica didattica.

Dagli anni Cinquanta a oggi i progressi tecnologici sono stati relevantissimi; una fase di svolta, che ha accelerato lo sviluppo di nuove metodologie, strategie e tecniche didattiche, è stata certamente la diffusione dei personal computer.

1.2. *Il personal computer come insegnante privato*

La programmazione lineare, alla base dei primi *software*, già alla fine degli anni Cinquanta era stata sostituita da quella ramificata (Sisti, 2007: 86). Questa strutturazione più complessa consentiva l'apertura di finestre di approfondimento con le informazioni necessarie per rispondere alle domande, nel caso di risposta sbagliata (ma l'analisi dei meccanismi di produzione dell'errore era comunque del tutto trascurata), e la possibilità di saltare delle unità, sulla base di una concezione più incline all'individualizzazione del processo di apprendimento. *Software* di questo genere permisero di passare dal CAI al CALL, *computer-assisted language (teaching and) learning*. Qualunque opzione, comunque, era decisa al momento della programmazione, e non poteva adattarsi alla diversità di età, stile cognitivo e bagaglio socioculturale degli apprendenti.

Questo tipo di programma trovò varie applicazioni nell'editoria privata, soprattutto dopo l'avvento del personal computer negli anni Ottanta. Il computer segnò un passaggio evolutivo netto rispetto agli strumenti precedenti, rendendo ancora più evidenti i punti di forza delle macchine: l'ampia memoria, l'instancabilità e la capacità di fornire un *feedback* immediato (che consiste, però, nella sola risposta possibile, o in un suggerimento preconfezionato).

Il *software* alla base dei corsi individuali di lingue straniere per il computer rappresentò un rinnovamento strumentale, ma non metodologico, rispetto ai corsi su cassetta e videocassetta, che, infatti, continuarono ad accumularsi, proponendo formule sempre più ricche di materiali, nelle edicole e sugli scaffali delle librerie ancora per molti anni. Gli esercizi, nei corsi individuali su CD-ROM, rappresentavano una trasposizione dei comuni esercizi strutturali su carta; attività controllate nelle quali lo studente doveva indovinare l'unica risposta possibile. Il vantaggio dell'uso del computer era rappresentato essenzialmente dalla praticità dello strumento: il CD-ROM consentì di trasportare in digitale, a poco a poco, tutto il contenuto del libro, compresi le tracce audio e i brevi video che già da tempo accompagnavano, su supporti magnetici, gli esercizi e le spiegazioni. Alla base dei corsi su computer, però, rimase la stessa impostazione situazionale di stampo comunicativo. L'ondata di corsi di lingua su CD-ROM si è andata esaurendo alla fine degli anni Novanta, sia per la saturazione del mercato, sia per il rinnovamento tecnologico, che ha fatto sparire i supporti usati fino ad allora e ha lanciato Internet come contenitore-veicolo dei materiali e delle attività.

Il principio della macchina insegnante, però, non è morto, anzi è ancora oggi vitale, nonostante che la ricerca glottodidattica abbia rivelato i grossi limiti di questa impostazione. Diversi corsi chiavi in mano per l'apprendimento di lingue straniere molto diffusi nel mondo, realizzati da aziende specializzate e frutto di ricerche e sperimentazioni di alto livello, ripropongono ancora oggi un modello di apprendimento di stampo comunicativo, basato sulla ripetizione di espressioni stereotipate e cristallizzate in uno standard non realistico. Metodologicamente, questi sistemi ripropongono l'interazione uno ad uno studente-computer: benché l'enfasi sia sullo studente, il controllo sulla comunicazione è ancora in mano alla macchina. Allo stesso tempo, la programmazione recupera molti principi del comportamentismo: tutta l'attenzione è posta sulla ripetizione di stimoli uditivi accompagnati dalle immagini statiche e in movimento, con la creazione di routine e la presenza del rinforzo, costituito da icone e impulsi sonori motivazionali. La grammatica, in questi corsi, è lasciata in secondo piano: le spiegazioni esplicite sono escluse, con il risultato che in alcuni punti

del programma sono presentati schemi e regole, tutti insieme, come fossero degli accessori.

Quasi tutti questi corsi danno accesso anche a un servizio di tutoring con una persona reale, in *chat*, al telefono o in videoconferenza; si tratta di un tentativo di limitare l'invasione della macchina, che, però, rimane il principale interlocutore dell'apprendente. Un altro servizio offerto da questi corsi è la possibilità di connettersi ad altri utenti del corso in una sorta di comunità virtuale, al fine di praticare la conversazione ed eventualmente sfruttare il *peer tutoring*. Come si vedrà anche per le applicazioni *on line*, tali servizi, privi di una progettazione latente che mira a un obiettivo didattico e culturale, e di un controllo autorevole, risultano poco efficaci. Solo un docente adeguatamente formato, infatti, può selezionare il giusto *feedback* da fornire al discente, più o meno esplicito e con informazioni metalinguistiche più o meno estese, e può elaborare strategie di insegnamento modellate sui principi della linguistica acquisizionale e della psicolinguistica (cfr. Chini, 2016).

1.2.1. Applicazioni per l'autoapprendimento on line

Nella sua versione più recente, la macchina insegnante opera attraverso le applicazioni internet, che sfruttano tutte le possibilità della rete per mitigare i limiti del modello di interazione.

La prima applicazione del genere ad avere un successo mondiale, *Livemocha*³, chiusa il 22 aprile 2016, si presentava come un social network finalizzato all'apprendimento linguistico, quindi con una spiccata propensione all'interazione tra gli utenti. Già questa dimostrava, comunque, tutti i limiti di uno strumento inerte, cioè non funzionale a un progetto didattico. Si configurava, al massimo, come un possibile complemento di un corso tradizionale, visto che, tra l'altro, proponeva esercizi che presupponevano una riflessione grammaticale non fornita in alcuna parte del corso (Ferri, 2014: 214).

Un recente sondaggio svolto tra gli studenti stranieri di italiano dell'Università per Stranieri di Reggio Calabria⁴ ha rilevato che le applicazioni per l'autoapprendimento linguistico disponibili *on line* sono largamente usate anche per rinforzare lo studio dell'italiano svolto all'interno di un corso in presenza. Tutti i 17 studenti coinvolti, di età compresa tra i 17 e i 55 anni, hanno rivelato di usare almeno *YouTube* per guardare video in italiano; molti di loro, inoltre, fanno uso anche di applicazioni come *Busuu*, *Memrise*, *Mosalingua*, *Duolingo*, di cui sfruttano i materiali e le attività⁵. Queste applicazioni sono costruite, in realtà, come percorsi da seguire in autonomia, che integrano attività di vario genere per favorire la memorizzazione di lessico e formule fisse decontestualizzate.

L'applicazione *Memrise* presenta nel suo sito una sezione *Scienza* (<https://www.memrise.com/it/science/>), nella quale viene spiegato che l'impianto dell'applicazione è di tipo neuropsicologico; alcune ricerche sul funzionamento della

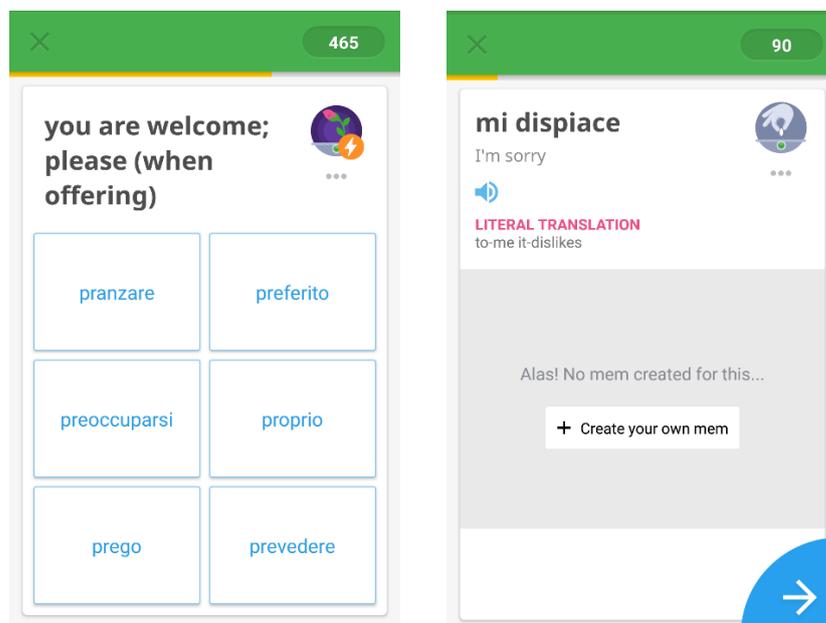
³ L'indirizzo internet www.livemocha.com risulta ancora attivo (febbraio 2019), ma indirizza automaticamente a www.rosettastone.com, nel quale si può acquistare *Rosetta Stone*, uno dei corsi chiavi in mano basati sull'interazione uomo-macchina più diffusi al mondo.

⁴ Il sondaggio è alla base di una tesi di laurea triennale in Lettere, curriculum Docente di italiano a stranieri, anno accademico 2016-2017, dell'Università di Messina.

⁵ Nessuno dei partecipanti al sondaggio ha, invece, nominato i corsi *on line* specifici per l'italiano, offerti da centri linguistici e istituzioni. Per una disamina di alcuni di questi corsi, cfr. Bartolucci, Santalucia, 2014.

memoria (*Memrise* fornisce anche una bibliografia minima) fanno da spunto per la strutturazione di una serie di modelli di attività applicati negli esercizi e nei test proposti. Ecco due esempi di attività⁶; nella prima si chiede di cliccare sulla parola che traduce in italiano la parola stimolo, nella seconda si chiede di ascoltare la pronuncia di «Mi dispiace»:

Figura 1. Esempi di attività di *Memrise*.



Come si vede, le parole e le espressioni sono presentate con la traduzione (o le traduzioni) nella L1 dell'apprendente. Non è facile risalire ai criteri di selezione del materiale, che appaiono vagamente ispirati alla funzionalità (non viene mai fatto, comunque, riferimento al QCER o ad altre scale di progressione acquisizionale), come dimostra l'elenco dei temi tra cui è possibile scegliere: *Launchpad*, *I Come in Peace*, *Being Human*, *Food*, *What Do You Like?*, *Where in the Universe?*, *10, 9, 8...*, *Word Mechanic* (diviso in due parti), *Getting Fed*, *TellIt How ItIs*, *My Opinion*, *Phrases: Make Them Smile*. Le due sezioni denominate *Word Mechanic* contengono, rispettivamente, le parole *siamo*, *siete*, *lui (gli)*, *lei (le)*, *esso (essa)*, *noi*, *voi*, *loro (gli)* e la coniugazione del presente indicativo del verbo *pensare* più l'infinito. Queste parole sono trattate alla stregua delle altre, cioè memorizzate in isolamento; non si capisce, in particolare, perché i pronomi siano proposti per la memorizzazione, visto che nelle frasi da memorizzare sono omessi, anche nel livello 2 del corso (ad esempio: «Sei sempre felice»).

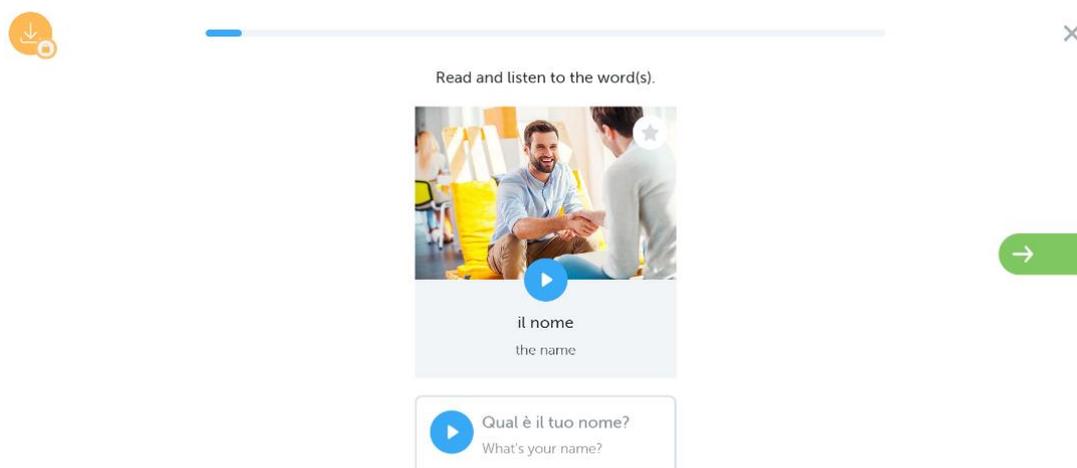
È riconoscibile nel funzionamento dell'applicazione il meccanismo della programmazione ramificata della macchina insegnante, aggiornata con una grafica accattivante e l'integrazione di audio e video.

Busuu, che insieme a *Memrise* è l'applicazione più usata dagli studenti coinvolti nel sondaggio, ha un'impostazione che ricalca un manuale di italiano L2, con una progressione ispirata al QCER e una serie di "lezioni" con sezioni differenziate –

⁶ Il profilo prescelto per accedere all'applicazione è di un anglofono; il corso scelto è denominato *Italian 1*.

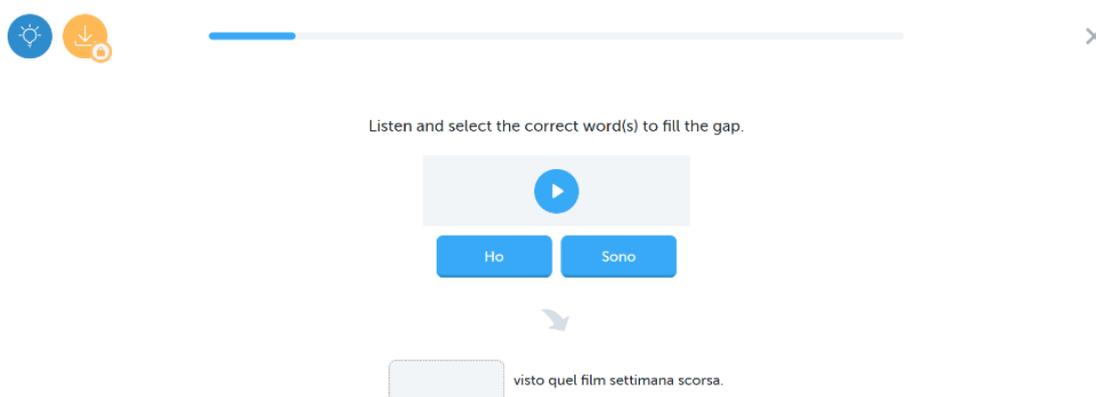
sebbene contenenti attività quantitativamente limitate, almeno nella versione gratuita – per ogni livello. Ogni lezione presenta all’inizio la sezione «*flashcards*», schermate che presentano un singolo lemma (un nome, un verbo, un aggettivo) scritto e letto ad alta voce dal programma (la voce è piuttosto naturale, ma è probabilmente sintetica); il lemma è poi usato in una frase, che può anche essere ascoltata ed è associata a una immagine che la rappresenta (a volte in modo opinabile)⁷

Figura 2. Esempio di *flashcard* di Busuu.



Ci sono anche sezioni denominate «Grammar»⁸, quasi tutte, però, accessibili solo nella versione a pagamento. Ecco un esempio di attività di una sezione gratuita di grammatica, dedicata al passato prossimo:

Figura 3. Esercizio sulla scelta dell'ausiliare in Busuu.



⁷ Lo stesso sistema di *flashcard* e lo stesso accoppiamento opinabile tra immagine e situazione comunicativa è notato da Ferri, 2014: 215 a proposito del social network *Livemocha*.

⁸ Come per *Memrise*, il profilo prescelto per l'accesso all'applicazione è di un anglofono.

Molto interessante, nell'esempio usato nell'esercizio, la scelta dell'espressione «settimana scorsa», decisamente substandard⁹. Una scelta così marcata non apparirebbe mai in un manuale tradizionale¹⁰, né si può ricondurre a un indirizzo glottodidattico: è, piuttosto, la conseguenza della mancanza di una linea teorica e metodologica alla base della selezione del materiale e di una vera responsabilità sui contenuti. Anche nell'esempio della figura. 2, del resto, si nota la traduzione dell'inglese *What's your name* in un innaturale 'Qual è il tuo nome'.

Busuu offre anche la possibilità di scrivere brevi componimenti e di farli correggere da altri utenti registrati, che a loro volta sottopongono i propri componimenti alla comunità. Si instaura, così, tra gli apprendenti, una relazione non di semplice *peer tutoring*, o *peer teaching*, ma di *peer to peer teaching*, nella quale lo studente di una L2 è allo stesso tempo docente della propria. Tale sistema rappresenta la quintessenza del *Web 2.0*, perché sfrutta al meglio la connettività e la co-costruzione della conoscenza; presenta, allo stesso tempo, alcuni evidenti limiti: la conduzione del corso risulta comunque in mano al programma; in assenza di una figura autorevole di controllo, inoltre, non ci sono garanzie sulla bontà e sulla efficacia del *feedback* ottenuto. L'unico modo per distinguere i tutor "meno bravi" da quelli "più bravi" sono i voti dati dagli utenti stessi alle correzioni ricevute; una sorta di *feedback* per il *feedback* (come avviene nelle piattaforme commerciali, nelle quali i compratori valutano l'affidabilità dei venditori).

Come si vedrà, l'ambiente virtuale prospettato nel presente contributo come il prossimo auspicabile sviluppo per la glottodidattica formale si basa sul *Web 2.0*, ma non prescinde dal ruolo del docente, progettista del corso e facilitatore del percorso di apprendimento.

1.3. I laboratori nella scuola

La macchina insegnante è penetrata anche nella didattica delle lingue straniere a scuola, dove ha preso la forma del laboratorio linguistico. I primi laboratori scolastici degli anni Settanta non avevano computer né *software*, funzionavano con il mangiacassette centralizzato e le cuffie. In essi si esplicava il paradigma comportamentista dell'apprendimento: l'apprendente veniva isolato dal contesto della classe, anche fisicamente, nella convinzione che l'interazione nuocesse alla concentrazione. Ogni apprendente, dunque, si sedeva all'interno di una cabina e indossava le cuffie, che erano collegate alla postazione del docente. Tipicamente, allo studente veniva chiesto di ascoltare e ripetere alcune espressioni, di completare delle frasi con la parola giusta, di coniugare il verbo nella forma adatta alla frase ecc. La macchina forniva i testi e gli esercizi e gran parte del lavoro del docente consisteva nel controllare che l'interazione tra gli studenti e la macchina fosse corretta, cioè rispettasse le attese della programmazione. Il docente, quindi, una volta impratichitosi con i

⁹ L'omissione, in alcune espressioni di tempo, dell'articolo e a volte della preposizione (come in «Ci vediamo pomeriggio» al posto di «Ci vediamo di pomeriggio») è oggetto di discussione da più di dieci anni (cfr. la nota del 2006 nel sito dell'Accademia della Crusca: <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/omissione-dellarticolo-determinativo-locuzio>), ma è ancora considerata un uso scorretto.

¹⁰ Sulla scelta dei manuali di italiano L2 di rispecchiare lo standard, con pochissime concessioni alle recenti innovazioni della lingua d'uso, cfr. Cutri, 2016 e Troncarelli, 2016.

pulsanti da premere, non doveva sforzarsi di adattare la macchina al percorso di studio, ma, al contrario, era lui ad adattarsi alla programmazione della macchina, rigida e imm modificabile. Il suo margine di intervento consisteva nella possibilità di fornire un rinforzo, ma anche indicazioni e suggerimenti, a tutta la classe, oppure a uno studente, o a un gruppo di studenti, dopo averne ascoltato la produzione. La presenza del docente rappresentava, comunque, un enorme vantaggio rispetto al corso autonomo, perché garantiva il controllo esterno di un esperto, laddove nel corso singolo l'apprendente autovalutava le sue prestazioni rispetto alle aspettative della macchina.

Il passaggio dalla cassetta audio alla videocassetta, negli anni Ottanta, segnò un'evoluzione ancora più decisa in senso comunicativo, con un maggior peso dato alla contestualizzazione della lingua. Le immagini in movimento sono innanzitutto molto più coinvolgenti rispetto all'audio e alle immagini statiche. Veicolano, inoltre, molto efficacemente contenuti culturali, valori impliciti, convenzioni sociali e abitudini della comunità che parla la lingua oggetto di studio. L'immagine in movimento, infine, è complessa, perché contiene informazioni sulla gestualità, la relazione tra il corpo e lo spazio, l'abbigliamento, i colori, gli oggetti, che lo studente trova all'esterno ma che non sempre può comprendere. A parte questa novità innegabilmente positiva, comunque, il laboratorio linguistico multimediale è rimasto il regno della macchina, nel quale l'uomo doveva adattarsi alla programmazione, prestabilita e indifferente alla situazione della classe.

L'ultimo tipo di aula multimediale, sebbene più potente e dotato di un certo fascino perché prevede l'uso delle periferiche del computer, lo schermo, la tastiera, il mouse, assomiglia ancora strutturalmente e metodologicamente ai laboratori tradizionali, dei quali ha replicato la rigidità, anche fisica, e l'isolamento dell'alunno. Quest'ultimo è ancora lasciato in molti casi solo con la macchina insegnante, laddove la classe dovrebbe invece privilegiare l'interazione tra persone.

Veniamo, così, all'evoluzione più recente dell'offerta tecnologica scolastica: la LIM. Questo oggetto tecnologico complesso nei primi anni Duemila promise un cambiamento di prospettiva nel rapporto tra la scuola, non solo italiana, e le tecnologie. Cominciò a diffondersi nelle scuole italiane dal 2006 (cfr. Ruggiano, 2015), grazie al progetto *DIGI Scuola per l'introduzione dei contenuti digitali nella didattica* del Ministero della Pubblica Istruzione (oggi Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), del Ministero per le Riforme e l'Innovazione nella Pubblica Amministrazione (oggi Ministero per la Pubblica Amministrazione) e dell'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa). Al momento della sua introduzione, la lavagna interattiva sembrò poter sintetizzare tutta l'offerta tecnologica necessaria per il rinnovamento della didattica di tutte le discipline. L'impatto di questo strumento nella pratica didattica, però, non è stato significativo: molti insegnanti non ne hanno mai sfruttato che le funzioni di base, la lavagna (versione digitale di quella di ardesia) e, a volte, il proiettore, escludendo del tutto o in parte il *software* integrato. L'incompletezza del sistema tecnologico in dotazione alle scuole e carenti sensibilizzazione e formazione all'impiego dello strumento a fini didattici, infatti, hanno evidenziato che la LIM, al pari di qualsiasi dispositivo tecnologico, è un mezzo inerte senza un progetto che la animi. Bisogna sempre porre in primo piano la ricerca didattica e glottodidattica e solo in un secondo momento concentrarsi sul mezzo utilizzato per metterla in pratica, sia esso il computer, la lavagna, il libro o tutti insieme. È vero, infatti,

che l'aspetto più complicato per tutti i docenti non è usare il computer, ma adattare le TIC alla didattica e la didattica alle TIC.

Persino un'analisi improntata all'entusiasmo per lo strumento come Di Carlo (2014) non può non ammettere che

Nonostante gli indiscussi vantaggi associati alla lavagna interattiva in aula, si assiste tuttavia nella prassi didattica a un diffuso utilizzo della LIM all'insegna di metodologie didattiche tradizionali che la relegano al ruolo rivestito dalla classica lavagna in ardesia attorno a cui ruota la lezione frontale tradizionale. Ancora, molti docenti utilizzano la LIM per proporre attività che sono possibili con altri supporti più familiari, trascurando le opportunità offerte dalla lavagna (ivi: 331).

Opportunità che, è bene ricordarlo, nel contesto della classe fisica si esplicano solamente se la LIM è parte di un sistema tecnologico, composto di un collegamento internet veloce, una serie di *software* integrativi e, preferibilmente, un computer per ogni studente. La LIM, in definitiva, presuppone, per funzionare al meglio, la sua integrazione in un laboratorio multimediale¹¹. Nella classe tradizionale, infatti, mantiene la classica direzionalità da uno (o al massimo da pochi) a molti¹², con il risultato che, per quanto multimodale, la fruizione della lezione da parte della maggioranza, o della totalità, della classe è passiva:

La LIM [...] resta un elemento che difficilmente può, da “solo”, sostenere un approccio multicanale alla glottodidattica (soprattutto se il numero di insegnanti favorevole ad un suo utilizzo integrato non è esteso) se è riconoscibile come supporto di condivisione esclusivamente nello spazio fisico dell'aula. Un computer con proiettore in classe – se non collegato alla rete – diventa, anch'esso, uno strumento di uso locale, al quale “portare” i materiali da utilizzare. Un computer con proiettore e connessione diventa, invece, uno strumento attraverso il quale rendere tangibili anche sviluppi “estemporanei” che vanno a inserirsi nel percorso di insegnamento/apprendimento in maniera sostanziale, definendosi automaticamente come un veicolo flessibile e concreto (Santalucia, 2015: 182).

Nella classe laboratorio, invece, la LIM rappresenta il massimo grado di interattività oggi ottenibile con il computer nella classe fisica, nella quale gli studenti sono contemporaneamente raccolti. L'innovazione più avanzata apportata da questo strumento, infatti, è la possibilità di mostrare in un'unica schermata i prodotti realizzati contemporaneamente dagli studenti nelle loro postazioni. La LIM, in questo modo, realizza una forma minima di conoscenza co-costruita, una versione controllata di ambiente tecnologico.

¹¹ Alcuni esempi di interazione tra la LIM e le postazioni dei singoli studenti collegate in rete sono mostrati in questo video promozionale del 2014 a cura di INDIRE Ricerca: <https://www.youtube.com/watch?v=suBZPeU3I8E>. Simili attività sarebbero impossibili da realizzare con la sola LIM.

¹² Non è necessario elencare le funzioni manipolatorie sui testi consentite a chi usa la lavagna (quasi sempre il docente), come la sottolineatura e l'evidenziazione, lo spostamento delle parole, il *drag and drop*, l'accoppiamento di lingua e immagini ecc. (cfr. Di Carlo, 2014).

L'apprezzamento delle istituzioni scolastiche per la LIM nella sua versione minimale è coerente con l'impostazione di fondo dell'istruzione formale, la costruzione di processi che mirano a obiettivi precisi e tendenti alla standardizzazione. Le tecnologie "ambientali" (di cui si parlerà nel prossimo paragrafo), per loro natura livellanti, difficili da controllare e votate all'intrattenimento più che all'istruzione, mal si adattano a questa impostazione. Le stesse ragioni che hanno decretato il successo della LIM nella scuola, nonostante lo scarso apporto innovativo che è in grado di produrre (o proprio in virtù di questo), impediscono l'adozione a scopo didattico, e in particolare glottodidattico, nella scuola e in qualsiasi istituzione ispirata all'apprendimento formale, di strumenti di comunicazione 2.0.

2. L'AMBIENTE VIRTUALE

2.1. *Due dibattiti che si rispecchiano*

Il confronto tra macchina insegnante e ambiente virtuale rispecchia un dibattito nato insieme alle macchine insegnanti, tra la visione della tecnologia come insieme di strumenti meccanici, poi elettrici, poi elettronici, usati per la didattica, e la visione della tecnologia come modalità progettuale dell'intervento didattico:

The view of instructional technology as audiovisual devices has been reinforced as new devices such as the microcomputer [...] have entered the educational scene. Among people in the field, however, the trend has been away from viewing instructional technology as audiovisual devices and toward viewing it as a systems approach for designing instruction, "a systematic way of designing, carrying out, and evaluating the total process of learning and teaching" (Rao, 2008: 21).

Con *tecnologia dell'istruzione*, cioè, si può intendere non solo l'insieme degli strumenti tecnologici che possono essere usati per la didattica, ma anche l'impostazione sistematica dell'istruzione, ovvero la progettazione, che individua gli scopi del percorso didattico e, sulla base di quelli, organizza gli interventi in termini di metodologia, materiali e strumenti, anche tecnologici. Le macchine che si propongono di assolvere a tutti i compiti dell'insegnante e del gruppo di apprendenti, così come gli strumenti tecnologici introdotti nel sistema scolastico come innovazioni isolate, non integrate funzionalmente in una progettazione, non possono che aspirare a risultati specifici e parziali, nucleari; la didattica che si prefigura scopi generali, come l'apprendimento di una lingua straniera, deve essere guidata e costantemente rielaborata dall'intelligenza umana.

2.2. *La sfida dell'italiano L2 a scuola*

Le nuove sfide per il sistema dell'istruzione italiano – dalle politiche unitarie in favore del plurilinguismo (cfr. Luise, 2013) alle migrazioni – impongono una riflessione sulla didattica delle lingue con le TIC nell'ottica dell'individuazione di modi efficaci e pratici

per diffondere le competenze comunicative in italiano tra persone provenienti dall'Europa e da ogni parte del mondo. Mai come oggi la scuola italiana ha dovuto affrontare cambiamenti così urgenti e massicci, che richiedono non un aggiustamento, ma un ripensamento profondo della visione della didattica. Un ripensamento talmente profondo che non potrà lasciare fuori neanche la metodologia e gli scopi della didattica dell'italiano L1.

Le TIC, oggi sempre più accessibili e flessibili, rappresentano un'occasione imperdibile per accogliere il paradigma del costruttivismo. La progettazione per *task*, ma anche, a un livello più generale, la riflessione sugli aspetti pragmatici del parlato (presa di turno, cortesia, scelta del registro, sintassi marcata, ecc.) e su quelli testuali dello scritto (funzioni narrative, forza illocutiva e implicature, coesione, collocazioni, ecc.) si possono giovare dell'ambiente virtuale, delle applicazioni che facilitano il lavoro cooperativo, l'uso autentico e sociale della lingua, lo sviluppo di un modo di esprimersi creativo e personale.

Sullo sfondo, ovviamente, c'è la culturizzazione (Diadori, 2000: 94), la risposta a un bisogno di riconoscersi, sia per lo straniero, che si sentirà più a casa in un ambiente comprensibile, sia per la comunità, che sentirà meno estranea e sospetta una persona comprensibile.

2.3. *Il costruttivismo*

2.3.1. *Principi generali*

La modalità dell'ambiente virtuale nella didattica è in linea con il paradigma filosofico, psicologico e pedagogico costruttivista (Bruner, 1992; Vygotskiĭ, 2012), che basa i suoi principi sull'interazione sociale tra gli attori del processo didattico, studenti e insegnanti.

I principi base del costruttivismo riportano l'apprendimento alla socialità e alla realtà, sottolineando che esso è un processo attivato dalla relazione con il mondo. In quest'ottica, lungi dall'essere accettazione passiva della conoscenza che esiste fuori dal soggetto, l'apprendimento è una costruzione di significati attraverso le esperienze. Ecco come Bevilacqua (2011) spiega le caratteristiche dell'apprendimento significativo (sulla scorta di Jonassen, Howland, Marra, Crismond, 2008):

L'azione, infatti, si traduce nell'imparare attraverso un fare costruttivo, che richiede la comprensione del compito, delle consegne e procedure, la riflessione cognitiva e metacognitiva sulle esperienze in corso, la comprensione del "perché" e del "come" della propria azione. Riflettendo su una situazione dubbiosa, gli studenti integrano le nuove esperienze e informazioni ricevute dall'esterno con la loro precedente conoscenza del mondo, in una sorta di negoziazione interna volta a trovare un senso a ciò che osservano. [...] L'apprendimento avviene in modo significativo anche quando implica eventi consapevoli, intenzionalmente diretti al raggiungimento di un obiettivo e carichi emotivamente. Quando gli studenti intendono attivamente e deliberatamente conseguire un obiettivo cognitivo, pensano e imparano di più perché stanno realizzando un'intenzione. Ciò consente loro di utilizzare più efficacemente le conoscenze che hanno

costruito in nuove situazioni, governando il cambiamento e le circostanze imprevedibili.

Le persone imparano continuamente, ma mentre memorizzano informazioni ristrutturano il proprio modo di pensare, quindi imparano a imparare mentre imparano nuovi contenuti: ne deriva che l'apprendimento è costruzione di significati, ma anche costante costruzione del sistema delle conoscenze.

Quello che impariamo, in altre parole, ci permette di dare più facilmente significato ad altre esperienze simili; solo grazie a ciò che ci è noto, inoltre, possiamo imparare nuovi contenuti. Si impara, cioè, solo se si sono precedentemente costruite strutture di conoscenza a cui appoggiarsi. Quindi, più conosciamo più possiamo imparare.

Se la conoscenza è il frutto delle esperienze, i processi mentali sono solo una parte dell'apprendimento, accompagnata da tutte le facoltà della persona, l'emotività, il carattere, i sensi; ma anche le convinzioni, i valori, i pregiudizi, le paure. Inoltre, le esperienze presuppongono l'interazione con altri, quindi l'apprendimento è un'attività sociale: è strettamente interconnesso con la qualità e la quantità delle nostre relazioni con gli altri, gli insegnanti, i pari, gli esperti, la famiglia; ed è situato e in contesto. Non impariamo niente che sia separato dalla nostra vita quotidiana, e soprattutto dalla nostra prospettiva di vita.

Il quadro filosofico e pedagogico costruttivista ha avuto forti conseguenze sulla visione della didattica e, ancora di più, della didattica delle lingue: innanzitutto con il principio che l'apprendimento coinvolge sempre il linguaggio e, di conseguenza, il linguaggio che usiamo influenza l'apprendimento. Questo principio discende direttamente dalla valorizzazione della dimensione sociale della conoscenza: se le persone costruiscono conoscenza attraverso le relazioni, allora il mezzo privilegiato per questa costruzione è il dialogo e, più in generale, la comunicazione.

La didattica costruttivista, inoltre, è orientata all'azione, sia nel senso dell'organizzazione collaborativa e cooperativa, sia nel senso della valorizzazione della creatività degli individui (docenti e studenti), sia nel senso della considerazione della didattica non come la messa in pratica di schemi e programmi, ma come il frutto di una progettazione e di una costante ricerca-azione. La progettazione, rispetto alla programmazione, riflette l'esigenza di centrare l'intervento sullo studente, sugli stili di apprendimento, sulle strategie individuali, sull'autonomia e sulla capacità di imparare a imparare. Rispetto al programma, che è calato dall'alto e contiene l'elenco degli argomenti da trattare, il progetto contiene indicazioni sui metodi, le strategie e gli obiettivi in termini di competenze; ma soprattutto subordina tutto all'analisi dei bisogni degli apprendenti, che segna la rotta da seguire anche nella selezione delle tecniche e degli strumenti, comprese le TIC.

Tali principi diventano particolarmente significativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda nella scuola, in quanto il ragazzo immigrato inserito in una classe di italiano deve non solo apprendere un uso strumentale della lingua italiana, ma partecipare socialmente e culturalmente; allo stesso modo, gli alunni italiani sono incoraggiati a trovare nel compagno straniero una fonte di ricchezza, confronto, stimolo. La scuola, del resto, non persegue solamente l'obiettivo di istruire le nuove generazioni, ma aspira a educarle, perseguendo obiettivi più generali, quali la socializzazione, l'autopromozione, lo sviluppo della consapevolezza, del relativismo culturale e della pari dignità dei punti di vista e delle visioni del mondo, la

culturizzazione. Questo aspetto dell'educazione, in particolare, è cruciale per gli apprendenti stranieri, che devono inserirsi, attraverso la comunicazione (e non solamente l'apprendistato linguistico) in un contesto nuovo, fatto di tradizioni, costumi e regole non scritte.

2.3.2. *Costruttivismo e tecnologie*

Nell'approccio costruttivista, l'uso delle tecnologie non può e non deve limitarsi al rapporto uomo-macchina, come nelle prospettive comportamentiste e cognitiviste, ma deve soprattutto essere considerato come un modo per facilitare la comunicazione tra persone (Dolci, 2004). Le tecnologie non devono essere considerate come surrogati che possono sostituire in tutto o in parte l'insegnante, ma rappresentano risorse strumentali e riserve di contenuti che l'insegnante può usare per sostenere l'apprendimento in un ambiente ispirato al lavoro collaborativo. I computer, e i *software* che li fanno funzionare, quindi, aiutano gli studenti a fare, costruire, imparare a imparare, dialogare, essere creativi, offrendo l'opportunità di realizzare esperienze molto vicine all'autenticità.

Dal punto di vista tecnologico, un ambiente di apprendimento ispirato al costruttivismo dovrebbe avere a disposizione risorse di contenuti tradizionali, come i libri e i dizionari, e *on line*; una serie di applicazioni *software* per l'elaborazione e la manipolazione di dati, testi, suoni e immagini (*word processor*, programmi di grafica, programmi per la realizzazione di ipertesti, altri *tool* specifici); programmi per la comunicazione elettronica: posta elettronica, *forum* telematici e *chat*, che permettono di contattare altre persone e di lavorare in modo cooperativo su progetti assegnati. Grazie a questi strumenti, tutti reperibili *on line*, facilmente e gratuitamente, l'aula multimediale può diventare un'aula virtuale.

2.4. *Le TIC promuovono il rinnovamento metodologico*

Il primo ostacolo alla diffusione dell'aula virtuale nella scuola italiana è la difficoltà del docente ad abbandonare il controllo. Nell'aula tradizionale l'insegnante è l'esperto che tutto sa e che fornisce l'unico *feedback* autorizzato; nel laboratorio multimediale il materiale e il *feedback* sono forniti da una fonte esterna, ma comunque soggetta all'autorizzazione del docente. In ambito linguistico, questa impostazione comprime la possibilità di socializzare autenticamente attraverso la lingua, che dovrebbe essere, nel quadro costruttivista, lo scopo principale dell'apprendimento linguistico.

La comunità in rete promuove esattamente l'aspetto pragmatico della lingua, perché si configura come un

sistema di azioni. Per i membri di questo tipo di comunità l'appartenenza "geografica" al luogo virtuale del gruppo telematico non conta: "essere in Rete" significa, invece, per loro condividere delle attività, fare significato insieme, far interagire i loro contesti di appartenenza (Rivoltella, 2003: 165).

L'interesse per l'aula virtuale è scoraggiato, inoltre, dai costi (anche per la manutenzione) dei computer (o *device* sostitutivi) e dell'infrastruttura digitale. Una valida

soluzione a questi problemi è la realizzazione di un'aula veramente virtuale, priva di limiti spaziali e, in parte, temporali. All'interno di un patto formativo con le famiglie, la scuola potrebbe organizzarsi per promuovere lo svolgimento di progetti in collaborazione a distanza, soprattutto in orario non scolastico.

Per potersi dispiegare al meglio, le potenzialità delle TIC sfidano i docenti a ripensare completamente la modalità didattica, adottando organizzazioni del lavoro in parte asincrone, come la classe capovolta (o *flipped classroom*, cfr. Maglioni, Biscaro, 2014) e il *blended learning* (cfr. Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2006). Lo sviluppo del *Web 2.0* può trasformare il computer in uno strumento che facilita sia il contatto con altri che l'individuazione e la condivisione di risorse:

Dal punto di vista della riflessione teorica, il rapido sviluppo del Web 2.0 porta alla definizione di nuovi modelli di apprendimento. Nascono così orientamenti come il connettivismo [...] e il social learning [...], accompagnati dalla possibilità di costruire conoscenza in maniera attiva e collaborativa, ricollegandosi esplicitamente all'approccio socio-costruttivista. Siemens e Weller (2011) pongono in questo senso l'accento sul dialogo tra pari, sulla creazione e condivisione di contenuti e sul possibile sviluppo di capacità comunicative favorito da questi ambienti (Moricca, 2016: 182).

Internet offre infiniti testi, attività, materiali, ma, cosa ancora più importante, rappresenta un'occasione per riorganizzare e ristrutturare i percorsi di apprendimento. Le TIC possono facilitare la realizzazione del paradigma costruttivista (non solo nella didattica delle lingue), ma possono farlo solamente se i docenti sono disponibili a rimodellare il proprio modo di lavorare, la relazione instaurata con gli studenti, il loro stesso ruolo. La tecnologia non può essere considerata neutra, ma spinge fortemente verso il rinnovamento della didattica, e chi pretende di usarla come stampella per ravvivare solo superficialmente metodi tradizionali (attraverso le presentazioni in diapositive, l'ascolto di tracce audio o la visione di video, l'uso strumentale della LIM)¹³ mortifica il potenziale rivoluzionario delle TIC e rischia di rendere questi strumenti persino demotivanti. Il mezzo inevitabilmente influenza i contenuti e le modalità di interazione con essi, quindi affrontare il problema della tecnologia per la didattica si traduce direttamente nell'affrontare il problema del rinnovamento dei contenuti e della modalità di realizzazione della didattica, che è cosa ben più complessa. È difficile, infatti, rinunciare a tante certezze che la metodologia tradizionale offre, anche perché non c'è un modello chiaro a cui conformarsi, ma ci sono tanti futuri possibili, tanti suggerimenti, tutti affascinanti sulla carta, ma sui quali bisogna scommettere, provare e sbagliare, per poterli affinare e rendere efficaci. Tocca agli insegnanti più ricettivi e amanti del rischio fare questi passi, in modo da trasformare questi suggerimenti, questi esperimenti, in sperimentazioni e poi in esperienze.

Le nuove tecnologie, inoltre, non offrono solamente un inedito ambiente di lavoro per gli studenti, ma rappresentano opportunità di formazione e aggiornamento per gli stessi docenti. La rete, infatti, permette di reperire materiali già pronti o da adattare alle proprie esigenze, ma soprattutto di confrontarsi e collaborare con professionisti che

¹³ I questionari alla base di Bankava Jonina, 2015 (somministrati in ambiente universitario) rivelano che nel 2012 erano ancora diffusi tra i docenti italiani (e lettori) CD e DVD, mentre gli studenti avevano già colto le potenzialità dei social network e dei *device* come gli smartphone e i tablet.

gravitano intorno al mondo dell'istruzione (docenti di varie materie e di tutti i gradi di scuola, di diversa provenienza geografica, di diversa formazione, di età diverse, formatori, ricercatori nell'ambito di varie discipline, comunicazione, didattica, pedagogia). Grazie all'opportunità rappresentata dalla rete, il docente è costantemente parte del processo di costruzione condivisa della competenza sua e della comunità impegnata nella ricerca-azione: la rete annulla le distanze, le attese, i costi, rende la formazione accessibile, flessibile e personalizzata.

Come detto, la formazione dei docenti è la chiave per integrare le TIC nella didattica e abbandonare i metodi trasmissivi e, nelle lingue, comunicativi in senso situazionale:

La scuola del futuro pretende altre professionalità rispetto al passato, arricchite di nuove competenze comunicative, linguistiche, tecnologiche e organizzative in grado di rispecchiare e interpretare i cambiamenti intervenuti. Per affrontare queste sfide ed essere capaci di gestire la complessità della realtà scolastica, occorre, in primo luogo, una visione nuova, propria di una professionalità docente in grado di evolvere lungo tutto l'arco della vita (*life long learning strategy*). Da qui nasce la necessità che agli insegnanti sia garantita l'opportunità di vivere una formazione permanente che li solleciti ad adottare un pensiero flessibile e a rivedere costantemente i modi di confrontarsi con una realtà mutevole, fino ad assumere una concezione della cultura come *forum*, ovvero di un'educazione improntata alla negoziazione e ricostruzione del significato, abbandonando l'idea che il processo educativo consista in una trasmissione di conoscenze e valori da chi sa di più a chi sa di meno (Cimino, Troiano, 2011).

Volendo, infine, allargare il quadro a tutti gli operatori che ruotano intorno all'istruzione, dobbiamo rilevare che gli insegnanti non sono gli unici a doversi aggiornare per entrare in sintonia con il paradigma costruttivista e con la didattica con le TIC; accanto a loro è necessario anche

formare i produttori di materiale, i quali dovranno essere in grado di percepire come i documenti potranno essere fruiti al variare del supporto e della condizione nella quale i discenti ne fruiranno (e con questo non si intende «solo» una questione di *setting*, ma anche di velocità di connessione, di potenzialità del supporto mobile – dimensione del monitor, qualità audio, qualità video ecc.) (Caburlotto, 2016: 54).

3. TIC E CMC

3.1. *Un nuovo modo di comunicare*

Una didattica delle lingue che si realizzi attraverso le TIC si deve confrontare con la CMC, *Computer-Mediated Communication* (Pistoiesi, 2004; Androutsopoulos, 2006), o CMT, *Comunicazione Mediata Tecnicamente* (Prada, 2015); una nuova microlingua, già ampiamente penetrata nelle abitudini dei parlanti, che, per le sue componenti lessicali e morfosintattiche e per le caratteristiche di informalità e velocità di fruizione, si colloca a metà strada tra il parlato e lo scritto. Innanzitutto, infatti, è multimediale, dal momento che i servizi consentono di inserire nel testo scritto gli *emoticon* e gli *emoji* per

rappresentare iconicamente gesti, posture del corpo, espressioni facciali, di sfruttare i segni paragrafematici come il maiuscolo per rappresentare la forza illocutoria dell'atto comunicativo in presenza, di integrare la modalità scritta con l'audio e il video, secondo la preferenza degli interlocutori. Nella CMC, inoltre, le modalità comunicative dello scritto e del parlato si integrano in un nuovo codice, formalmente scritto, strutturalmente caricato di tratti del parlato, come l'organizzazione testuale orientata alla distinzione di dato e nuovo e alla focalizzazione, l'interpunzione che rispecchia la prosodia (grazie all'uso abbondante di marche dell'intonazione e puntini di sospensione) e la sintassi dell'informazione (virgola tra soggetto focalizzato e predicato o, al contrario, assenza di segni di interpunzione, nella convinzione che il testo scritto possa riprodurre automaticamente l'andamento di quello parlato), la deissi e in generale il forte ancoramento alla situazione extralinguistica.

Comunicare attraverso le TIC, quindi, non equivale a farlo oralmente, né per iscritto, ma è una terza via, che contiene caratteri dell'una e dell'altra modalità. Le TIC, inoltre, offrono la possibilità di comunicare “uno a uno”, “uno a molti” e “molti a molti”, in forma sincrona e in forma asincrona, permettendo, quindi, la creazione di comunità di apprendimento e di pratica fatte di studenti e docenti. Oltre che modificare la struttura dell'offerta didattica, insomma, il mezzo tecnologico influenza anche la forma e il contenuto del messaggio. Questo non deve spaventare: la CMC è utile, anche se non è tutto. La comunicazione scritta velocizzata e avvicinata al parlato tipica delle interazioni attraverso le TIC favorisce lo sviluppo delle abilità connesse alla competenza pragmatica e può essere un valido oggetto di riflessione autentico da usare per un confronto diafasico e diastratico con lo standard linguistico.

3.2. Tipi di programmi per una CMC asincrona e quasi sincrona

Tra i mezzi di comunicazione *on line* che consentono una CMC asincrona, il più facile da usare è la *e-mail*. Essa rappresenta un'evoluzione tecnologica del sistema degli amici di penna, ma può essere efficacemente usata anche per le comunicazioni tra il docente e gli studenti, per assegnare dei compiti o fornire dettagli metodologici e tecnici. All'inverso, «Scrivi un'*e-mail* al tuo professore per consegnare il compito svolto» può ben essere un compito di realtà, un *task* autentico da realizzare al termine di una unità didattica incentrata sulla narrazione di sé¹⁴.

I *blog* sono diari ipertestuali *on line* che chiunque, se autorizzato dal proprietario, può leggere e commentare. In un *blog* lo studente è chiamato a divenire produttore e diffusore dei propri contenuti multimediali, originali o assemblati in modo originale. Questi strumenti richiedono, quindi, più responsabilità, nonché più impegno, perché il singolo studente è l'unico responsabile del contenuto del messaggio (a meno che il *blog* non sia di classe, o addirittura di scuola). La pubblicità che lo caratterizza lo rende meno adatto agli studenti più timidi, che possono sentirsi inibiti; al contrario, i più intraprendenti si possono sentire motivati dalla possibilità di mettersi in mostra. L'aggiornamento costante è comunque faticoso, per cui va inteso come parte strutturale del corso di lingua (anche ai fini della valutazione). Anche questo, cioè, deve rientrare

¹⁴ Sulla progettazione per *task* cfr. Torresan, Mazzotta, 2016.

nella logica del *task*, integrato nel progetto didattico, e non lasciato alla libera iniziativa dello studente; altrimenti viene abbandonato presto.

Similmente all'*e-mail*, un *blog* garantisce un forte controllo sull'interazione, visto che è essenzialmente monologico, e i commenti, pur possibili, sono secondari. I mezzi di comunicazione ispirati alla partecipazione, i *forum*, i *wiki* e le *chat*, diversamente dalle *e-mail* e dai *blog*, condividono il rischio che la discussione prenda strade imprevedibili e confuse, o che ristagni, o che non sia affrontata con serietà. Rispetto a questo rischio, il docente deve scegliere se lasciare la classe libera di interagire, senza correggere, né rimettere la discussione sui binari, oppure fare da moderatore, operando costantemente da filtro. Questo secondo caso è il più prudente (e il più in linea con l'impostazione tradizionale della scuola), ma anche il più impegnativo per il docente, in termini di tempo ed energie dedicate all'attività: egli dovrebbe, infatti, garantire la sua presenza virtuale negli stessi periodi in cui si svolge l'attività, decidere al momento che cosa sia *on* e *off topic*, applicare strategie di prevenzione del *flaming* (eventualmente escludendo partecipanti facinorosi dalla discussione), censurare allegati inappropriati o semplicemente distraenti.

L'alternativa di lasciare che la discussione si sviluppi liberamente non esclude, ovviamente, il controllo, ma assegna a questa funzione una dimensione precisa, prima e dopo l'attività. Prima dell'attività, il docente stabilisce e spiega chiaramente per iscritto le regole per la discussione: istruzioni, obiettivi, persino forme linguistiche da esercitare preferibilmente devono essere ben interiorizzate dagli studenti, e comunque accessibili in ogni momento per un controllo (non sfuggirà la funzione di *task* anche dell'atto secondario di leggere, comprendere e applicare le regole della conversazione). Alla fine dell'attività, il docente ripercorre la conversazione, che i servizi consentono di memorizzare, e raccoglie così i dati che gli servono per la valutazione, la progettazione e, eventualmente, la sanzione disciplinare.

Questa seconda modalità di relazione tra il docente e gli studenti rimanda a precisi principi, non solamente didattici, ma anche pedagogici. Dal punto di vista didattico/acquisitivo, la libertà (pur sempre inquadrata in un'attività scolastica) nella conversazione ne aumenta l'autenticità (reale e percepita) e stimola il reperimento da parte degli studenti di strategie di *problem solving* anche in relazione agli inceppamenti e alle sorprese che possono insorgere in questo genere di interazione. Dal punto di vista pedagogico, in un spazio di libertà gli studenti si sentono responsabilizzati e protagonisti del proprio percorso formativo, oltre che di istruzione¹⁵.

Tra gli strumenti che favoriscono l'interazione, il più semplice è il *forum*, che può essere usato, in modo simile all'*e-mail*, per diffondere avvisi per tutta la classe e ricevere *feedback*. Il *forum*, però, è più indicato per un altro tipo di attività: la discussione plenaria su un argomento. Il docente lancia un argomento sotto forma di *thread* e richiede a tutti i partecipanti di confrontare le proprie opinioni su di esso rispondendo al messaggio iniziale. La forma del *forum* ha il vantaggio di mantenere visibile tutto il *thread* organizzando gli interventi in modo gerarchico, distinguendo tra quelli in risposta al messaggio iniziale, quelli di commento a risposte al messaggio iniziale e così via. In questo modo si può ricostruire in un'occhiata l'andamento della discussione: alla fine della discussione, scaduto il tempo stabilito dal docente, quest'ultimo ha la possibilità di

¹⁵ Un'esperienza di percorso *blended* (in un corso universitario di psicologia) finalizzato al «coinvolgimento degli studenti in termini di espressione identitaria e di costruzione del senso di appartenenza» è descritta in Cucchiara, Spadaro, 2008 (la citazione a p. 45).

valutare i contributi e prende spunto da essi per attività future (nonché per la valutazione, in base all'impegno e alle competenze linguistiche e interazionali dimostrate da ogni partecipante).

Un grande vantaggio del *forum* è che è uno strumento livellante, perché attenua il predominio esercitato nella discussione dal vivo dalle persone dalla personalità più forte: quindi sprona tutti a partecipare.

Sempre tra gli strumenti asincroni, molto attuali sono i *wiki*, simili ai *blog*, ma prodotti come iniziativa di un gruppo più che di un singolo. Rispetto al *blog* non sono organizzati cronologicamente, con l'ultimo post pubblicato posizionato in alto in home page, e via via quelli meno recenti; il prodotto è costantemente visibile solamente nella sua ultima versione, ulteriormente modificabile con aggiunte, correzioni, sottrazioni fatte da tutti gli utenti autorizzati, ognuno dei quali individuabile e distinguibile dagli altri. Il *software* tiene un registro a parte con tutti gli aggiornamenti fatti sul prodotto, con orari e nomi. Ogni intervento di uno studente modifica e influenza lo sviluppo del lavoro per gli altri, quindi il *wiki* può diventare una guerra di correzioni e controcorrezioni, oppure favorire la collaborazione verso un obiettivo finale, che deve essere, ovviamente, chiarito dal docente fin dall'inizio, e che avrà una definizione e una serietà molto maggiore di quella garantita da *forum* o *chat*. L'obiettivo finale di solito è una ricerca, che può comprendere testo, immagini, video, audio, link ad altri siti e tutto quello che la rete può offrire.

Rispetto all'ambiente di tipo *blog* o *wiki*, le *chat* (scritte o audiovisive), come quelle di *Facebook*, *Google+*, *Skype*, e i servizi di messaggistica istantanea (*Whatsapp*, *Telegram* e simili) presentano una modalità quasi sincrona: permettono di esprimere i propri commenti alle opinioni degli altri in tempo reale, come nel caso di uno scambio comunicativo condotto in presenza. Tutto questo risulta piuttosto innovativo nella misura in cui ciascuno può partecipare stando di fronte al proprio computer o *device* mobile. Nella *chat* sincrona (audiovisiva, solo vocale o scritta) i partecipanti possono comportarsi, da un punto di vista pragmatico, come se si incontrassero realmente. Anche in uno scambio comunicativo condotto a distanza, infatti, si chiameranno in causa abilità socio-pragmatiche quali riconoscere l'argomento della conversazione, fare predizioni, formulare ipotesi su ciò che verrà detto e verificarle, riconoscendo le parti ambigue ed eventualmente segnalandole all'interlocutore per ottenere informazioni aggiuntive, manifestare approvazione o disapprovazione rispetto a quanto detto/scritto da altri ecc. Anche in uno scambio *on line*, inoltre, occorre conoscere e mettere in pratica le strategie per mantenere viva l'interazione, per essere cortesi e considerare lo stato d'animo dell'interlocutore mostrandosi, all'occorrenza, solidali con lui. Anche in quel caso, infatti, il *feedback* ricevuto in tempo reale può e deve modificare i termini della conversazione in un costante gioco di negoziazione tra partecipanti.

I vantaggi della *chat*, inoltre, sono che rallenta il ritmo della discussione rispetto all'interazione faccia a faccia. I messaggi sono pubblicati e visibili a tutti, quindi non del tutto effimeri: gli studenti, pertanto, possono rileggere gli interventi della conversazione più volte, e, inoltre, hanno il tempo di prepararsi per la risposta. Il filtro affettivo risulta, grazie a questi vantaggi pratici, più basso che nella conversazione di persona. Dal punto di vista della competenza linguistica, lo sforzo a scrivere il proprio pensiero induce a riflettere sui propri sbagli e il maggior tempo garantito per la formulazione del proprio enunciato consente di enfatizzare il *focus on form*, con conseguenze positive sulla metariflessione e sull'accuratezza.

Va rilevato, infine, che tutti gli strumenti descritti consentono una autentica interazione con un gruppo di pari; un vantaggio strategico che in classe può essere ottenuto a costo di una fatica organizzativa molto maggiore, e per periodi di tempo ridotti.

3.3. *Dai social per l'apprendimento linguistico all'apprendimento con i social*

Tutti gli strumenti strutturati di comunicazione sincrona o asincrona visti, *forum*, *blog*, *wiki*, *chat* e messaggistica istantanea sono integrati nei più comuni *learning management system* (cfr. Jafrancesco, 2014). Queste piattaforme consentono di pianificare, organizzare, seguire passo passo un intero corso di studio, con il calendario delle lezioni, le lezioni stesse, se necessario, l'assegnazione dei compiti, i compiti stessi, la valutazione e i canali di comunicazione tra docente e studenti e tra gli studenti.

In realtà, i registri *on line* in uso nelle scuole già somigliano alle piattaforme gestionali, perché hanno al loro interno almeno il calendario e un mezzo di comunicazione; ma alcuni registri hanno anche altre funzioni. Ovviamente i registri *on line* e le piattaforme di gestione sono utili se si sa come usarli, ma per usare questi strumenti efficacemente bisognerebbe fare qualche cambiamento metodologico sostanziale e abbandonare molte certezze della didattica tradizionale – a partire dalla circoscrizione spazio-temporale della lezione –, per inoltrarsi in campi ignoti e problematici.

Un avviamento verso queste nuove prospettive potrebbe essere favorito dal social medium *Facebook*, presenza familiare per giovani e meno giovani, facile da usare, accattivante e ricco di funzionalità. Questo medium può essere usato come *forum*, sfruttando il sistema dei commenti ai post, che non hanno limiti di lunghezza. Può diventare un *blog*, personale o della classe, contiene una piattaforma *chat*, supporta allegati di vario genere (anche i file pdf, che non possono essere postati come le immagini e i video, ma possono essere condivisi all'interno di un gruppo).

Insomma, pur non essendo nato per scopi formativi, *Facebook* si configura come una raccolta di strumenti utilmente sfruttabili per l'istruzione, in particolare per quella linguistica. La sua natura di mezzo di comunicazione (potremmo dire di *ipermedium*) orizzontale e allo stesso tempo verticale, perché richiede la presenza di una figura di organizzazione e controllo (senza la quale rimane uno strumento di intrattenimento e di socializzazione generica), elimina il difetto dei social strutturati per l'apprendimento linguistico come *Busuu*, che si affidano al rapporto uomo-macchina e alla consulenza tra pari per la correzione della produzione (soprattutto scritta).

Le potenzialità per la didattica delle lingue di *Facebook* e degli altri social media sono note da un decennio; Selwyn (2012) metteva già in evidenza, sulla base di ricerche precedenti, la spinta motivazionale derivante dall'integrazione nella didattica di mezzi di comunicazione come i social media, familiari per gli studenti, nonché ispirati alla collaborazione e alla co-costruzione della conoscenza. Allo stesso tempo, metteva in guardia dai tentativi di vivacizzare la didattica con l'applicazione di una patina tecnologica superficiale al solo scopo di mascherare le pratiche tradizionali. Rischio, come abbiamo visto, presente fin dall'introduzione del laboratorio linguistico nella scuola, e ancora oggi vivo nell'uso superficiale della LIM e di simili oggetti tecnologici. Rilevava, inoltre, come il modello educativo latente nelle istituzioni educative sia funzionale a una ideologia politica e sociale di soppressione del conflitto (realizzabile

solamente attraverso lo stretto controllo delle attività da parte della figura autorevole del docente), e come questa ideologia sia intrinsecamente in contrasto con la libertà di dialogo, di confronto e persino di disputa che sono i vantaggi primari dei social media (e del *Web 2.0* in generale).

Nella prospettiva elaborata nel presente contributo, l'impostazione dell'insegnamento formale, che è la radice della resistenza della scuola all'ingresso delle TIC "ambientali" nella didattica (non solamente nella didassi), è considerata legittima: senza un progetto e una figura che aiuti il gruppo a realizzarlo non c'è un corso; l'ambiente virtuale, inteso come il prolungamento in Internet della lezione (per mezzo degli strumenti di comunicazione messi a disposizione dal *Web 2.0*) non deve essere visto come la smaterializzazione del corso e dei suoi capisaldi, ma va inteso come una risorsa per il docente. La funzione del docente non è affatto annullata da questi strumenti: sono chiari, infatti, i limiti dei corsi di autoapprendimento, che pretendono di prescindere dal gruppo classe (a volte sostituito dalla *comunità* degli utenti del corso) e affidano la funzione del docente a un *software* (a volte accompagnato da un tutor).

L'idea dell'ambiente virtuale piegato alle necessità del corso di lingua sulla base di un progetto glottodidattico, nel quale, cioè, le dinamiche della classe non sono stravolte, ma si rispecchiano (gli studenti interagiscono, il docente progetta, facilita, corregge e valuta), è la strada per superare i dubbi sull'uso degli strumenti di comunicazione del *Web 2.0* e dei social media per la didattica delle lingue, senza cadere, d'altra parte, nella convinzione che una macchina, ovvero un *software* – per quanto complesso e sofisticato – possa insegnare qualcosa all'uomo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Androutsopoulos J. (2006), "Introduction: Sociolinguistics and computer-mediated communication", in *Journal of Sociolinguistics*, 10, pp. 419-438.
- Bankava B., Jonina I. (2015), "Il ruolo del docente di lingue straniere – tra nuove tecnologie e tradizione", in Ramsey-Portolano C. (ed.), *The Future of Italian Teaching*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 22-35.
- Bartolucci S., Santalucia D. (2014), "Il web e l'offerta formativa per l'autoapprendimento dell'Italiano L2 per studenti di livello A2/B1, in *Italiano LinguaDue*, 6, 1, pp. 1-96:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4228/4322>.
- Bevilacqua B. (2011), "Apprendimento significativo mediato dalle tecnologie", in *Rivista Scuola IaD*, 4. <http://rivista.scuolaiad.it/n04-2011/apprendimento-significativo-mediato-dalla-tecnologie>.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Caburlotto F. (2016), "Le nuove potenzialità glottodidattiche del computer e della rete", in Caon F., Serragiotto G. (2016), pp. 49-56.
- Caon F., Serragiotto G. (2016) (a c. di), *Tecnologie e didattica delle lingue*, UTET università, Torino.

- Chini M. (2016), “Elementi utili per una didattica dell’italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 1-18:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8172/7806>.
- Cimino M. R., Troiano A. (2011), “Dalla lavagna nera alla lavagna digitale. Come le tecnologie possono cambiare la scuola”, in *Rivista Scuola IaD*, 4:
<http://rivista.scuolaiad.it/n04-2011/dalla-lavagna-nera-alla-lavagna-digitale-come-le-tecnologie-possono-cambiare-la-scuola>.
- Cucchiara S., Spadaro P. F. (2008), “Identità e comunità in contesti collaborativi: un’esperienza blended universitaria”, in *Qwerty - Rivista italiana di tecnologia, cultura e formazione*, 1, pp. 23-48.
- Cutri A. (2016), “le varietà dell’italiano in alcuni manuali per stranieri diffusi all’estero”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 1, pp. 84-102:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7565/7338>
- Diadori P. (2000), “Bisogni, mete e obiettivi”, in De Marco A. (a c. di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma, pp. 87-115.
- Di Carlo T. (2014), “Uso della LIM nella classe di lingue”, in Fratter I., Jafrancesco E. (a cura di), pp. 315-335.
- Dolci R. (2004), “Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie”, in Serragiotto G. (a c. di), *Le lingue straniere nelle scuole*, UTET, Torino, pp. 83-104.
- Ferri E. (2014), “*Social network* nell’apprendimento linguistico: *Livemocha* per l’italiano L2”, in Fratter I., Jafrancesco E. (2014), pp. 207-223.
- Fratter I., Jafrancesco E. (2014) (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all’uso delle TIC*, Aracne, Roma.
- Jafrancesco E. (2014), “*Forum e wiki* per lo sviluppo della produzione scritta”, in Fratter I., Jafrancesco E. (a cura di), pp. 227-256.
- Jonassen D., Howland J. L., Marra R. M., Crismond D. P. (2008), *Meaningful Learning with Technology*, Pearson, Upper Saddle River (NJ)-Columbus (OH).
- Ligorio M. B., Cacciamani S., Cesareni D. (2006), *Blended learning. Dalla scuola dell’obbligo alla formazione adulta*, Carocci, Roma.
- Luise M. C. (2013), “Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale”, in *LEA - Lingue e letterature d’Oriente e d’Occidente*, 2, pp. 525-535.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La Classe Capovolta*, Trento, Erickson.
- McMeen G. R. (1986), “Modern Technology in Education: From Teaching Machine to Microcomputers and Student Response Systems”, in *Educational Technology*, 26, 8, pp. 20-24.
- Moricca C. (2016), “L’innovazione tecnologica nella scuola italiana. Per un’analisi critica e storica”, in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16, 1, pp. 177-187:
https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1040476/196417/innovation_italian_school.pdf.
- Petrina S. (2004), “Sidney Pressey and the Automation of Education, 1924-1934”, in *Technology and Culture*, 45, 2, pp. 305-330.
- Pistolessi E. (2004), *Il parlar spedito. L’italiano di chat, e-mail e SMS*, Esedra, Padova.
- Prada M. (2015), *L’italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- Rao V. K. (2008), *Instructional Technology*, New Delhi, APH Publishing Corporation.

- Rivoltella P. C. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*, Erickson, Trento.
- Ruggiano F. (2015), “2007. LIM”: <http://www.treccani.it/90anni/parole/2007-lim.html>.
- Santalucia D. (2015), “Competenza digitale e glottotecnologie per l’insegnante di italiano L2/LS”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 157-183: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5040/5099>.
- Selwyn N. (2012). “I Social Media nell’educazione formale e informale tra potenzialità e realtà”, in *TD-Tecnologie Didattiche*, 20, 1, pp. 4-10.
- Siemens G., Weller, M. (2011), “Higher education and the promises and perils of social network”, in *RUSC-Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8, 1, pp. 164-170.
- Sisti F. (2007), “Il computer come strumento di simulazione”, in *Studi di glottodidattica*, III, pp. 85-100.
- Skinner B. F. (2003), *The technology of teaching*, B. F. Skinner Foundation, (ed. orig. 1968, Appleton-Century-Crofts, New York): <http://www.bfskinner.org/wp-content/uploads/2016/04/ToT.pdf>.
- Torresan P., Mazzotta C. (2016), “«Task» e multimedia”, in Caon F., Serragiotto G. (2016), pp. 155-167.
- Troncarelli D. (2016), “La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l’insegnamento dell’italiano L2”, in *Italiano a stranieri*, 20, pp. 8-13.
- Vygotskij L. S. (2012), *Thought and Language* (ed. Hanfmann E., Vakar G., Kozulin A.), MIT Press, Cambridge MA-London.

LINGUISTICA E STORIA DELLA LINGUA ITALIANA

LA MUSICA DEL CORPO: SULLA DENOMINAZIONE DEI *RUMORI* DEL CORPO NELL'ITALIANO MEDICO CONTEMPORANEO

Rosa Piro¹

PREMESSA

Questo lavoro è volto a mostrare quanto creativo, ricettivo e reattivo è (ancora) il linguaggio medico italiano contemporaneo, nonostante il numero degli anglicismi, sia lessicali sia sintattici, possa far temere un suo imminente declino². Ci sembra evidente che anche per la lingua medica sia necessario definire in modo più approfondito registri e situazioni comunicative in cui non sempre l'italiano potrà abdicare all'inglese (si pensi soprattutto alla lingua medica nel rapporto medico-paziente) e che ci sarà sempre necessità di rinnovare e rendere più prossima la lingua della medicina alle esigenze della comunicazione contemporanea.

Per questo saggio abbiamo preso come *corpus* di riferimento il *Lessico Medico Italiano* (*LMI*), un dizionario in formato *e-book* coordinato da due medici, Pietro Benigno e Pietro Li Voti, e pubblicato tra il 1992 e il 2012. Il dizionario ha il merito di colmare un vuoto nella lingua della medicina italiana perché, fatta eccezione per alcuni tentativi ormai lontani nel tempo, non sono molti gli strumenti lessicografici a disposizione dei medici o degli studenti di medicina: «esistono traduzioni, spesso pregevoli ma con il peccato d'origine della mancanza di autenticità linguistica» (cfr. *Presentazione* di Benigno e Li Voti in *LMI*)³. L'opera raccoglie 66.000 entrate: ogni lemma è seguito da tutte le locuzioni in cui esso occorre (per es. sotto la voce *rumore* si troveranno le unità lessicali superiori *rumore atriale*, *rumore diastolico del cuore*, *rumore di eiezione*, etc.), che alcune volte sono immediatamente definite, altre volte, invece, rinviano al secondo termine della locuzione. In molti casi, per facilitare la pronuncia, i vocaboli sono accentati, anche se a volte non si fa distinzione tra accento grave e accento acuto, per cui sono presenti trascrizioni erranee (ad es. *sòffio* invece di *sóffio*). Il dizionario offre, inoltre, per alcune voci e tra parentesi quadre, anche l'etimologia del termine.

Dallo spoglio del *LMI*, che in questo articolo è dato per brevi sondaggi, è emersa una grande creatività del linguaggio medico italiano contemporaneo grazie allo slancio onomaturgico dei medici nel definire la realtà del corpo attraverso metafore e suoni

¹ Università di Napoli "L'Orientale".

² Questo articolo approfondisce uno degli aspetti rimasti marginali durante il convegno *La créativité de la langue médicale*, tenutosi a Parigi nel 2018. Il convegno, a cui ho partecipato su invito di Pascaline Faure, si è tenuto alla Sorbonne Nouvelle il 28.9.2018. I contributi saranno pubblicati in volume nel 2019.

³ Recente è anche il *NMB = Nuovo Medicina e Biologia - Medicine & biology. Dizionario enciclopedico di scienze mediche e biologiche e di biotecnologie*, Zanichelli, Bologna, 2003, che non abbiamo consultato per questo lavoro.

provenienti dalla lingua quotidiana. In particolare ci sembra che ciò che si potrebbe definire la «musica del corpo», fatta di *crepitii*, *murmuri*, *rumori*, *soffi*, *schiocchi*, *toni*, possa offrire nuovo materiale per riflettere sulla composizione dell'italiano medico. Ci soffermeremo sui processi di denominazione dei *reperti auscultatori* riconducibili principalmente a tre procedimenti di formazione: metaforici, onomatopeici ed eponimici.

1. LA DENOMINAZIONE DEI RUMORI DEL CORPO

I termini che designano i *rumori* del corpo sono quelli di cui il medico si serve per descrivere i suoni organici di cui ha percezione uditiva durante l'*auscultazione*, ossia durante quel procedimento che consiste nell'esaminare il corpo del paziente e nel percepire i rumori normali o patologici provenienti dagli organi interni, per «auscultazione diretta o immediata» (appoggiando direttamente l'orecchio sulla parte del corpo interessata)⁴ o per «auscultazione indiretta o mediata» (con particolari strumenti, quali il fonendoscopio e lo stetoscopio), cfr. *LMI* s.v. *auscultazione*.

In generale i *rumori organici* sono precisati nelle definizioni con la locuzione *reperto auscultatorio* (o *ascoltatorio*), oppure con il termine *rumore*:

borborismo: «rumore a carattere gorgogliante, provocato dalla presenza di gas nel contenuto liquido intestinale» (s.v.);

soffio di Cabot-Locke: «rumore di soffio cardiaco» (s.v. *Cabot-Locke*);

respirazione bronchiale: «reperto ascoltatorio toracico [...] che si ha quando si percepisce il rumore di un soffio» (s.v. *bronchiale*);

rumore di tabourka: «(rumore di tamburo). Reperto ascoltatorio cardiaco [...]» (s.v. *tabourka*);

rumore di va e vieni: «reperto ascoltatorio toracico o precordiale [...]» (s.v. *va e vieni*);

segno di Bughart: «reperto ascoltatorio di piccoli rantoli in corrispondenza del margine inferiore del polmone» (s.v. *Bughart*);

soffio cardiaco: «rumore che si percepisce all'auscultazione del cuore» (s.v. *soffio*); ecc.

Si parla di *focolaio di auscultazione* per indicare la «zona elettiva per la percezione, mediante auscultazione, di un determinato reperto ascoltatorio» (s.v. *focolaio*); per i *rumori* o *toni cardiaci* si parla anche di *lacuna* o *silenzio auscultatorio* o *vuoto ascoltatorio* quando «la percezione dei primi toni arteriosi (corrispondenti alla pressione sistolica) è seguita da un periodo di silenzio» (s.v. *auscultatorio*).

Per indicare i suoni del corpo, numerose sono pertanto le occorrenze della parola *rumore* sia nella denominazione dei suoni provenienti dagli organi interni sia, come si è visto, nelle definizioni. Il *rumore* è definito nel *LMI* come un «fenomeno acustico o

⁴ In alcuni casi sono presenti vere e proprie manovre per favorire l'auscultazione del cuore, come la manovra di Azoulay, «che consiste nel sollevamento delle estremità inferiori del soggetto posto in decubito supino; in questo modo viene provocato un aumento del ritorno venoso al cuore e sono percepiti meglio rumori come il terzo tono, il galoppo e i rullii» (s.v. *Azoulay*).

perturbazione acustica interna all'organismo, percepibile all'auscultazione. Generalmente interessa l'apparato respiratorio e il cuore». Il *rumore* è legato, nella gran parte dei casi, alla presenza di patologie.

Fatta eccezione per il termine *tono* che indica il «grado di elevazione di un suono» e che è usato soprattutto in riferimento ai rumori cardiaci⁵ (si parla infatti di *toni cardiaci* per indicare i ritmi del cuore), la presenza di un *rumore* proveniente dagli organi interni è quasi sempre indizio di una patologia. Ciò vale per i sostantivi che seguono:

crepitatio: «seguito di rumori brevi e secchi che si ascoltano nei polmoni» e

crepitazione: «tipo di suono generato dal contemporaneo manifestarsi di piccoli rumori secchi, scoppiettanti, che si fondono fra di loro»;

crepito: «indica rumori secchi e scoppiettanti»;

murmure: «rumore caratteristico percepito all'ascoltazione, il cui significato clinico è indicato dall'aggettivazione»;

rantolo: «rumore aspro, sincrono con gli atti respiratori e da essi prodotto, [...] percepibile all'ascoltazione del torace. È l'espressione di un'interferenza al flusso aereo nelle vie respiratorie esercitata da materiale liquido presente nelle stesse vie a livello diverso, ovvero da un restringimento organico dei bronchi o dei bronchioli»;

ronco: «rumori di stenosi a caratteri acustici diversi, prodotti dal passaggio dell'aria attraverso i bronchi»;

schiocco: «tipo di rumore ascoltorio secco e breve, simile a uno scoppio rapido»;

sibilo: «rumore respiratorio secco più sottile del fischio, a volte percepibile a distanza»;

soffio: «rumore che si può produrre sia nell'apparato respiratorio che nell'apparato cardiovascolare e che ricorda quello generato da una colonna d'aria o da un liquido spinti con forza in un canale ristretto [...]».

A parte va considerato il termine *fremito* che indica la «sensazione vibratoria particolare, che si percepisce alla palpazione. Deriva da situazioni fisiologiche o patologiche che interessano l'apparato respiratorio, il cuore o i grossi vasi» (s.v.). La gran parte dei lemmi di *fremito* presenti nel *LMI*, infatti, fa riferimento alla *sensazione vibratoria* o alla *frizione*:

fremito aneurismatico: «è la sensazione vibratoria che si percepisce palpando un aneurisma»;

fremito aortico: «si percepisce nelle malattie delle valvole aortiche»;

fremito bronchiale: «[...] è la trasmissione vibratoria dei rumori prodotti dall'aria passante attraverso porzioni stenotiche dei bronchi (ronchi) o attraverso liquidi (rantoli) [...]»;

fremito da frizione: «tipo di fremito che è l'espressione dello sfregamento reciproco di due superfici secche e scabrose (p. es. foglietti pericardici in corso di pericardite)»;

fremito diastolico: «si percepisce al di sopra della zona precordiale, in caso d'insufficienza aortica avanzata»;

⁵ Il termine è anche usato per indicare la «condizione di attività basale persistente che è mantenuta da una struttura organica (per es. dal muscolo)» s.v. *tono*.

fremito pleurico: «lo stesso di sfregamento pleurico»;

fremito vibratorio: «tipo di fremito che può essere percepito alla palpazione eseguita in corrispondenza della sede di una formazione aneurismatica, sotto forma di vibrazioni sincrone con le pulsazioni cardiache [...]».

Nella lingua comune, anche se in combinazioni non frequenti, *fremito* può far riferimento a un suono (es. *fremito del mare*). In due casi anche nel *LMI* le locuzioni rinviano alle vibrazioni che si producono insieme al suono emesso dal paziente; in questi casi la vibrazione e il suono sono prodotti in momenti inscindibili:

fremito della tosse: «tipo di fremito che viene percepito soggettivamente all'atto di un colpo di tosse»;

fremito vocale tattile e il sinonimo **fremito pettorale:** «trasmissione alla parete toracica delle vibrazioni delle corde vocali (vibrazioni della voce) o delle vibrazioni comunque prodotte nel tratto tracheobronchiale (vibrazioni patologiche). Si avverte applicando la palma della mano o le dita su regioni simmetriche del torace e facendo pronunciare al malato, con voce chiara, parole staccate o ricche di consonanti [...]» (s.v. *fremito*).

Le voci viste fin qui, fatta eccezione per *ronco* (che non ha derivati) *esibilo* (che ha come unico derivato *sibilante*), divengono l'elemento determinato, la testa, in unità lessicali superiori. I determinanti sono costituiti da aggettivi (ess. *rumore atriale*, *rumore bronzino*, ecc.), oppure da un sintagma preposizionale (ess. *rumore a tre tempi*, *rumore di eiezione*, ecc.).

2. PROCEDIMENTI DI DENOMINAZIONE

All'interno delle locuzioni, i determinanti possono descrivere il luogo in cui il rumore si produce, che può essere individuato a livello degli atri cardiaci (*cardiale*), delle vene, dell'addome (*venoso*), del capo (*cefalico*), dei muscoli (*muscolare*) o dell'utero:

rumore atriale v. *toni cardiaci*;

rumore muscolare o **rumore rotatorio**⁶: un «rumore che si percepisce all'ascoltazione sul muscolo quando esso si contrae. Per le sue caratteristiche è detto anche *rumore rotatorio*» (s.v. *muscolare*).

rumore venoso di Condorelli: «rumore intermedio fra il rumore di trottola e il thrill, percepibile all'ascoltazione del torace [...]»;

soffio cefalico: «Soffio dolce, d'origine venosa, che si può percepire all'ascoltazione sulla fontanella anteriore del neonato»;

soffio uterino: «Soffio sincrono con le pulsazioni cardiache, che si apprezza all'ascoltazione in corrispondenza dell'utero gravido (a partire dal quarto mese di gravidanza)».

⁶ *rumore rotatorio* «reperto ascoltorio di un rumore continuo, simile a quello dello scorrimento di un rullo, che si ha quando *si* applica lo stetoscopio sopra un muscolo che si contrae. Sin. *rumore muscolare*» (s.v. *rotatorio*).

Alcuni determinanti fanno riferimento alla modalità del ritmo del rumore o alle pause:

rumore a tre tempi: «lo stesso di schiocco pleuropericardico»;

rumore diastolico del cuore: v. *toni cardiaci*;

rumore sistolico del cuore: v. *toni cardiaci*.

In altri casi rimandano a un momento particolare in cui il suono viene percepito:

rumore di eiezione o soffio da eiezione: «soffio sistolico cardiaco determinato dalla spinta del contenuto ventricolare nella direzione normale della corrente sanguigna attraverso un orifizio ristretto (aortico o polmonare)» (s.v. *soffio*);

rumore di riempimento ventricolare rapido: v. *toni cardiaci*.

L'aggettivo può anche rinviare agli ammalati in cui si trova un certo rumore cardiaco, come avviene in *soffio anemico*, un rumore rilevabile nei pazienti anemici:

soffio anemico: «soffio cardiaco sul primo tono, esteso dal centro del cuore al focolaio della polmonare. Si osserva negli anemici clorotici e si presume sia dovuto a un restringimento spastico dell'ostio polmonare».

2.1. *Procedimenti metaforici*

Molte delle metafore presenti in medicina⁷ sono da considerarsi «morte», ossia sono metafore che si sono lessicalizzate con il tempo, che non vengono più sentite come tali al punto che molte di esse sono diventate basi per la formazione di nuove parole o di composti di parole.

Nel *LMI* frequente è il ricorso alla metafora per la denominazione dei suoni organici. Consideriamo il caso del termine *galoppo*, associato spesso a *rumore* e *ritmo* (*rumore* o *ritmo di galoppo*). Il *LMI* lo definisce come «ritmo cardiaco a tre tempi acusticamente simile al rumore del cavallo che galoppa, dovuto alla presenza di un tono aggiunto diastolico [...]» (s.v. *galoppo*).

Il termine fu usato per la prima volta in medicina nel 1838 dal medico francese L. G. Charcellay de Tours, che se ne servì per associare il quarto tono cardiaco all'andatura del cavallo. Quella che in origine era una «metafora viva», accolta successivamente anche nelle altre lingue (oltre che in italiano si veda l'inglese *gallop rythm* e il tedesco *Galopprythmus*, cfr. DESTEM s.v. *galoppo*), si è lessicalizzata e non solo è divenuta base per la formazione di nuove locuzioni (*galoppo atriale*, *galoppo mesosistolico*), ma ha dato anche origine all'aggettivo *galoppante*, utilizzato per descrivere il decorso di malattie che avanzano senza controllo: es. *tisi galoppante* (una locuzione peraltro giunta in italiano non direttamente dal francese ma dall'inglese *galoping consumption* nel XIX sec.; cfr. DESTEM).

Come già notato in Oliveira (2009), la gran parte delle metafore relative ai suoni del cuore sono metafore uditive, rimandano cioè a immagini acustiche e sono state create

⁷A partire dalla seconda metà del Novecento, numerosi sono stati gli studi sulle metafore. Per la bibliografia si invia ai recenti studio di Frezza, Gagliasso (2014) e Ervas, Gola (2016). Per l'uso della metafora nella lingua medica cfr. Gualdo, Telve, 2011: 83-87.

dopo il 1816, quando i medici cominciarono a usare lo stetoscopio, invenzione del francese René-Theophile Laennec. L'esigenza di descrivere i suoni auscultati grazie allo stetoscopio spinse i medici a usare metafore attinte dalla lingua comune per rendere più comprensibile il tipo di rumore percepito. Così, dopo il 1816, furono create locuzioni con determinanti metaforici, tra le quali segnaliamo alcune di quelle che sono passate anche all'italiano:

bruit de cuir neuf (1824): *rumore di cuoio capelluto nuovo*⁸;

bruit de galop (1838): *galoppo* (o *ritmo* o *rumore di galoppo*);

bruit de canon (1908): *rumore (o colpi) di cannone*.

Degli usi metaforici presenti nel *LMI* segnaliamo quelli inerenti ai rumori della natura come nel caso di *fiotto* e *guazzamento*:

*rumore di fiotto*⁹: «Rumore che somiglia a quello determinato dallo scuotimento di una botte non piena di liquido; si percepisce, nello pneumotorace e nell'idropneumotorace, quando si scuote il torace in senso trasversale (succussione ipocratica), applicando le mani ai due lati»;

rumore di guazzamento: «lo stesso di rumore di fiotto»;

o quelli inerenti ai rumori atmosferici:

rumore di tempesta: «Sovrapposizione di rumori diversi a forte tonalità (rantoli secchi, umidi e subcrepitanti) che si percepisce all'ascoltazione del torace nei soggetti con bronchite capillare» (s.v. *tempesta*).

Rinviano a suoni metallici le locuzioni seguenti:

rumore bronzino: «rumore simile a quello prodotto battendo su un vaso di bronzo; corrisponde al reperto che si ha all'ascoltazione del torace con pneumotorace quando, sul lato opposto dello stesso emitorace, si esercita una percussione su una moneta applicata sulla superficie cutanea» (s.v. *bronzino*);

rumore di catena: «rumore che si suscita esercitando una pressione alternativamente con le due mani sulla superficie del fegato in caso d'idatidosi, quando cisti figlie multiple sono contenute in cavità di piccole dimensioni comunicanti fra di loro; è causato dal passaggio delle cisti da una cavità all'altra [...]» (s.v. *catena*);

rumore di incudine: «si può ascoltare in corso di stenosi mitralica. Il tono aggiunto mitralico che segue il secondo tono, viene paragonato ai due rumori ravvicinati che il martello produce quando rimbalza dopo aver colpito l'incudine. Tripier e Devic usano questo termine per indicare il timbro che può assumere il primo tono in corso d'insufficienza aortica». (s.v. *incudine*);

⁸ Si tratta di un «reperto ascoltorio cardiaco o toracico osservato nei soggetti rispettivamente con pericardite o con pleurite secca; consiste in un rumore simile a quello che si provoca strofinando la superficie di una pelle nuova sotto tensione (sfregamento della pelle della sella sotto il cavaliere)». (s.v. *cuoio capelluto*).

⁹ *Rumore di fiotto* diviene base per un altro composto: *rumore di fiotto ascitico* («lo stesso di segno di Lian e Odinet», s.v. *fiotto*).

rumore di pentola fessa: «rumore che si può avvertire quando si fa una percussione in sede sottoclavicolare invitando il paziente a tenere la bocca aperta; è segno dell'esistenza di una caverna polmonare superficiale comunicante con l'albero bronchiale attraverso una apertura di piccole dimensioni. • Rumore che si osserva alla percussione sul cranio di un bambino affetto da idrocefalia» (s.v. *pentola fessa*);

rumore di vaso incrinato: «reperto acustico ottenuto percuotendo sulla regione sottoclavicolare di un soggetto, che mantiene la bocca aperta, quando nella zona polmonare in corrispondenza della quale si fa la percussione esiste una grossa caverna superficiale, comunicante con l'albero bronchiale attraverso un orificio ristretto. • Rumore che si provoca percuotendo il cranio di un bambino con idrocefalo. Corrisponde al rumore di pentola fessa» (s.v. *vaso*).

segni del soldo: «la percussione del torace eseguita col plessimetro dal lato in cui esiste un versamento emorragico, associata all'ascoltazione sul punto simmetrico dell'emitorace controlaterale, fa percepire un rumore ascoltorio di timbro argentino e limpido, come il tintinnio di una moneta, molto vicino all'orecchio che ascolta» (s.v. *soldo*).

Tra i determinanti che rinviano a oggetti appartenenti (o che sono appartenuti) alla vita quotidiana segnaliamo *bandiera* e *locomotiva*:

rumore di bandiera: «reperto ascoltorio toracico paragonabile al rumore determinato dalla vibrazione di un grosso lembo di tessuto esposto al vento; si osserva in casi di bronchite pseudomembranosa» (s.v. *bandiera*);

rumore di locomotiva: «brevi sfregamenti pericardici che precedono il primo e il secondo tono e che acusticamente ricordano il rumore di una locomotiva in lento movimento. Si possono ascoltare in corso di pericardite» (s.v. *locomotiva*).

Rinviano a oggetti musicali o a giochi i determinanti contenenti *tabourka* e *trottola*:

rumore di tabourka: «(rumore di tamburo). Reperto ascoltorio cardiaco caratterizzato da particolare sonorità del secondo tono sul focolaio aortico, che viene paragonato al rullo di un tamburo arabo; è segno di sclerosi delle semilunari aortiche» (s.v. *tabourka*);

rumore di trottola: «Rumore sordo, continuo, con rinforzo sistolico, che si percepisce all'ascoltazione eseguita appoggiando leggermente lo stetoscopio lungo il decorso della vena giugulare interna, in soggetti affetti da anemia clorotica. Sin. *rumore di monaca* (per la frequenza nelle monache di questa forma di anemia)» (s.v. *trottola*).

Dal mondo del lavoro provengono

rumore di mulino¹⁰: «reperto ascoltorio cardiaco osservato nei soggetti con idropneumomediato. Consiste in un rumore ritmico, simile a quello che fanno le pale di un mulino ad acqua nella loro rotazione» (s.v. *mulino*);

rumore di raspa: «rumore simile a quello che si ha quando si sega o si usa una grossa raspa su un asse di legno. È un tipo di rumore che si apprezza a volte all'ascoltazione

¹⁰ Sinonimi di questo tipo di rumore sono *rumore di ruota idraulica*; *rumore di pala*; *rumore di gorgogliamento*. Una variante è data anche dall'espressione *rumore di carillon* «variante del *rumore di mulino*, caratterizzata da una tonalità metallica accentuata del suono percepito all'ascoltazione» (s.v. *carillon*).

del cuore dilatato in soggetti con stenosi valvolare e con insufficienza respiratoria (soffio rasposo, o di raspa). Sin. *rumore di lima*¹¹».

Tra i rinvii metaforici al mondo animale, oltre a *galoppo* già visto, segnaliamo:

fremito felino: «tipo di fremito che può essere percepito alla palpazione della regione precordiale ed è l'espressione palpatoria dell'esistenza di una condizione vorticosa del flusso del sangue all'interno della cavità cardiaca, per la presenza di una stenosi valvolare (aortica, mitralica) o di una comunicazione anomala interventricolare, alla quale corrisponde di solito anche un reperto ascoltorio di soffio»;

rumore di mosca: «rumore musicale, simile al ronzio di una mosca, che si avverte ascoltando con lo stetoscopio appoggiato leggermente in corrispondenza della vena giugulare esterna, in soggetti affetti da anemia clorotica» (s.v. *mosca*).

In un caso il rinvio è letterario: il **rumore di dattilo**, per esempio, è un rumore cardiaco proprio della stenosi mitralica che ha tre tempi e per questo «è paragonato al dattilo, che nella metrica classica è un piede composto da tre sillabe, la prima lunga, le altre due brevi» (s.v. *dattilo*).

Segnaliamo la locuzione **respiro anforico** detto

«di rumori apprezzabili all'auscultazione, dotati di forte risonanza e simili a quelli che si producono soffiando sopra l'apertura di una bottiglia vuota. Sono riscontrabili in caso di pneumotorace o di cavità aeree comunicanti con un bronco (p. es. caverna tubercolare aperta). È detto anche eco anforica o soffio anforico. Sin. respiro metallico»).

Dal determinante *anforico* sono derivati **anforismo** («lo stesso di soffio o respiro anforico»), **anforofonia** («fenomeno per il quale la voce dell'ammalato, ascoltata attraverso la parete toracica, assume una particolare risonanza anforica o metallica [...]. Sin. anforoloquia») e **anforoloquia** («lo stesso di anforofonia»).

Sono presenti, infine, due rinvii metaforici che non sono metafore uditive, ma in un caso rinviano a un movimento, come nella locuzione *rumore di va e vieni*, in cui il determinante rimanda più all'andirivieni del respiro nei polmoni, talvolta all'origine di uno «sfregamento» anomalo, che non a un suono:

rumore di va e vieni: «reperto ascoltorio toracico o precordiale costituito da un rumore di sfregamento sdoppiato per ogni atto del respiro (rispettivamente inspiratorio ed espiratorio) o per ogni pulsazione cardiaca (rispettivamente sistolico e diastolico)» (s.v. *va e vieni*);

nella denominazione dell'esempio che segue si usa una metafora visiva, la *clessidra*, che non fa riferimento al suono, descritto nella definizione, ma alla forma assunta dalla zona ottimale di auscultazione del *soffio*:

soffio a clessidra: «È così detto il rumore di soffio che si percepisce all'ascoltazione del cuore in caso d'insufficienza aortica, in quanto la zona di ascoltazione ottimale ha la forma di una clessidra, essendo più larga in corrispondenza della punta, più ristretta

¹¹ Altre entrate rinviano a questo rumore che viene detto anche *rumore di sega* e *rumore serratico*.

fra la punta e il focolaio aortico (secondo spazio intercostale destro), più larga ancora a livello di questo focolaio» (s.v. *clssidra*).

2.2. *Procedimenti onomatopeici*

Oltre alle metafore, per meglio descrivere i suoni prodotti dal corpo, i medici possono servirsi di onomatopee per riprodurre il suono percepito all'auscultazione. Occorre tuttavia distinguere tra quelle che potremmo definire voci onomatopeiche lessicalizzate o adattate, ossia quelle voci in cui l'origine fonosimbolica non è più chiara, e le onomatopee ancora vive. Sono riconducibili al primo gruppo tutti quei termini che i parlanti non riconoscono più come onomatopee e che di solito provengono da parole già lessicalizzate in greco o in latino come *fremito*, *borborismo* («rumore a carattere gorgogliante, provocato dalla presenza di gas nel contenuto liquido intestinale. È udibile nel corso di movimenti peristaltici»), in cui il primo elemento *bor-bor* rimanda al gorgoglio; oppure come *gorgogliamento* che il LMI registra nella locuzione *rumore di gorgogliamento* («rumore del tipo prodotto da colui che parla con un liquido in gola; si produce nei borborismi», s.v. *gorgogliamento*). Onomatopea adattata è anche *murmure* che nel LMI ha il semplice significato di «rumore» e si trova sempre in unità lessicali di cui è testa e in cui il determinante è costituito da un aggettivo che lo specifica (ess. *murmure asistolico*, *murmure venoso*, *murmure vescicolare*, ecc.).

Tra le voci onomatopeiche vive, ossia quelle che in cui il suono riprodotto dalle lettere è ancora facilmente riconoscibile dalla comunità dei parlanti, si segnalano *ron-ron* e *glu-glu*:

fremito simile al ron-ron del gatto: «fremito vibratorio percepito alla palpazione del torace, in sede precordiale, nei soggetti con una stenosi valvolare cardiaca o una comunicazione interventricolare; più raramente è percepito sul decorso di una grossa arteria» s.v. *ron-ron del gatto*);

rumore di glu-glu: «rumore gorgogliante che si può provocare con la succussione del torace in caso di idro- o pio-pneumotorace» s.v. *glu-glu*.

La prima locuzione ha anche varianti in *fremito vibratorio*, e *fremito felino*.

Riconducibile ai suoni onomatopeici vi è anche *tic* (di etimologia incerta forte dal francese, cfr. DELIN s.v.) che, nella lingua comune, è voce onomatopeica che imita un rumore secco, mentre in medicina «è riferito a un movimento involontario che, nel soggetto considerato, si ripete abitualmente con lo stesso ritmo e non si accompagna a disturbi della motricità o del tono».

Alcune delle voci onomatopeiche sono prese in prestito da altre lingue: segnaliamo il francese *clapotage* e l'inglese *cappling*, entrambi derivati dal tedesco *klappen* «fare rumore». Il primo indica «il suono che si produce imprimendo, sulla parete addominale, piccoli colpi con le dita, in corrispondenza di zone dove esiste un viscere disteso (stomaco o intestino) a contenuto liquido e gassoso» (s.v. *clapotage*); il secondo è usato come sinonimo di «percussione a piatto» (s.v. *clapping*).

Per indicare il rumore organico sibilante che «si può avvertire ascoltando, anche a distanza, il respiro di soggetti affetti da stenosi bronchiale» si fa ricorso a *wheezing* dall'inglese *wheeze* “sibilo”.

Appartengono sicuramente alle voci onomatopeiche vive gli anglicismi *clac* (che trova sinonimi italiani in *schiocco valvolare* e che è base nelle locuzioni *clac d'iezione sistolica*, *sindrome del clac*, *clac mesotelediastolico*) e *bonk* («particolare tonalità rauca del forte rumore sistolico che si percepisce all'ascoltazione cardiaca in caso di rigonfiamento della valvola mitralica»).

2.3. Procedimenti eponimici

Caratteristici della lingua della medicina sono i procedimenti di formazione legati alle locuzioni eponimiche che, in molti casi, mantengono un determinato generico (es. *segno*). Ciò rende difficile l'individuazione del reperto auscultatorio che è ricavabile solo dalla lettura della definizione:

segno di Bayley: «reperto auscultatorio di trasmissione dei toni cardiaci con sovrapposizione di rumori tipo tintinnio metallico [...]» (s.v. *Bayley*);

segno di Carey Coombs: «rumore mesodiastolico percepito all'ascoltazione cardiaca in caso di cardite reumatica acuta con insufficienza mitralica; è necessario differenziarlo da un terzo tono» (s.v. *Carey Coombs*);

segno di Collin: «sfregamento pericardico della pericardite acuta; inizialmente lieve, diviene col tempo più forte, paragonabile a uno scricchiolio da cuoio fresco (rumore di cuoio nuovo)» (s.v. *Collin*);

segno di Gorham: «lieve rumore di sfregamento avvertibile in fase precoce all'ascoltazione del cuore, nell'infarto miocardico acuto» (s.v. *Gorham*);

segno di Jossierand: «reperto auscultatorio di schiocco rumoroso del secondo tono cardiaco sul focolaio polmonare, con particolare rudezza del suo timbro, osservabile in corso di malattia reumatica, quale premessa di una localizzazione pericardica del reumatismo» (s.v. *Jossierand*);

segni di Korotkow: «Detti anche rumori o toni di Korotkow, sono rumori che si ascoltano col fonendoscopio posto sulla piega del gomito, durante la misurazione della pressione arteriosa omerale. Sono dovuti alla turbolenza del flusso sanguigno [...]» (s.v. *Korotkow*);

segno di Müller: «Nel paziente con comunicazione interventricolare, il reperto auscultatorio cardiaco è quello di un forte e lungo brusio sistolico, che copre i toni cardiaci (rumore del saldatore autogeno); [...]. Per lo più coincide con un reperto palpatorio di fremito felino a livello del terzo spazio intercostale» (s.v. *Müller*), ecc.

In altre locuzioni eponimiche, invece, il determinato specifica già il tipo di reperto auscultatorio:

doppio tono di Traube: «doppio rumore, sincrono con le pulsazioni cardiache, che si apprezza all'ascoltazione applicando leggermente lo stetoscopio sull'arteria femorale [...]» (s.v. *Traube*);

rumore di Graham Steell: «soffio cardiaco diastolico, di timbro dolce, dovuto a insufficienza funzionale della valvola polmonare, per dilatazione dell'arteria polmonare conseguente a un notevole stato ipertensivo del piccolo circolo (stenosi mitralica)» (s.v. *Steell*);

sibilo di Sabli: «rumore sibilante che si può percepire all'ascoltazione dell'addome in soggetti con stenosi intestinale» (s.v. *Sabli*);

soffio di Cabot-Locke: «rumore di soffio cardiaco, udibile in fase diastolica precoce, nei soggetti con grave anemia» (s.v. *Cabot-Locke*);

soffio di Graham Steell: «lo stesso che *rumore di Graham Steell*».

Nel caso della locuzione *rantolo di Skoda* (un «rumore bronchiale che si rende particolarmente evidente all'ascoltazione del torace di soggetti con affezione polmonare che comporta fenomeni di consolidamento del parenchima (epatizzazione)», s.v. *Skoda*), il determinante è produttivo e per derivazione si hanno *rumore skodico* e la variante *skodismo*, una «modificazione del suono dato dalla percussione dell'apice del polmone quando esso è sano ed esiste un modico versamento pleurico [...]» (s.v. *skodico*).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

DELIN = *Nuovo dizionario etimologico della lingua italiana* (1999), a cura di M. Cortelazzo e M. A. Cortelazzo, Zanichelli, Bologna.

DESTEM = Marcovecchio E., *Dizionario etimologico storico dei termini medici* (1993), Edizioni Festina Lente, Ferrara.

Ervas F., Gola E. (2016), *Che cos'è una metafora*, Carocci, Roma.

Gualdo R., Telve S., (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.

Frezza G., Gagliasso E. (2014), "Fare metafore e fare scienza", in *Aisthesis. Pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico. Rivista on-line del Seminario Permanente di Estetica*, VII, 2, pp. 25-42.

LMI = Benigno P., Li Voti P. (1992-2012), *Lessico Medico Italiano*, Edizioni Medico Scientifiche, Torino.

Oliveira I. (2009), *Nature et fonctions de la méthapore en science. L'exemple de la cardiologie*, Harmattan, Paris.

Rega L., Magris M. (2004), *Übersetzen in der Fachkommunikation - Comunicazione specialistica e traduzione*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

LA PUNTEGGIATURA NELLE SCRITTURE DI ITALIANI SEMICOLTI: LE “LETTERE” DI LEO SPITZER

Maria Laura Restivo¹

1. INTRODUZIONE

Il presente lavoro si propone di esplorare un campo di ricerca a cui è stata riservata un’attenzione soltanto marginale: la punteggiatura nelle scritture di “semicolti” (Bruni, 1978; D’Achille, 1994; Fresu, 2014); più precisamente, l’analisi viene condotta su un *corpus* costituito dalle lettere di prigionieri di guerra italiani raccolte dal filologo romano Leo Spitzer negli anni del primo conflitto mondiale (Spitzer, 2016). L’opera spitzeriana, apparsa in Germania all’inizio degli anni Venti, viene tradotta in italiano da Renato Solmi e pubblicata presso Boringhieri nel 1976. Quarant’anni dopo l’opera viene riedita dal Saggiatore: quest’ultima edizione è il risultato di una scrupolosa revisione dei testi compiuta sulla base dell’originale tedesco e di un dattiloscritto del 1916 recentemente ritrovato nel *Kriegsarchiv* di Vienna da Silvia Albesano (2015).

Nelle pagine che seguono si considerano le peculiarità linguistiche del *corpus* oggetto della nostra indagine e successivamente si esamina l’uso della punteggiatura nelle missive; in particolare, si concentra l’attenzione sui segni interpuntivi maggiormente adoperati dagli scriventi, la virgola e il punto.

2. IL CORPUS: ASPETTI FILOLOGICI E LINGUISTICI

L’opera *Italienische Kriegsgefangenenbriefe. Materialien zu einer Charakteristik der volkstümlichen italienischen Korrespondenz* viene pubblicata nel 1921² in Germania. Come nota Renzi (2017: 32), i criteri di edizione delle lettere vengono definiti da Spitzer in *Die Umschreibungen des Begriffes “Hunger” im Italienischen*³ (1920: 5-7): il filologo, optando per un’edizione di tipo diplomatico, riproduce in modo fedele i testi delle missive. In un passo delle *Lettere* Spitzer motiva tale scelta:

i passi sono citati sempre letteralmente nella forma che avevano nell’originale, senza nessuna modifica nell’ortografia, nella separazione delle parole e nella punteggiatura, anzitutto, in omaggio al principio della fedeltà scientifica, in secondo luogo perché questi elementi esteriori ci forniscono un criterio per la valutazione del livello di cultura di chi scrive, e in terzo

¹ Università di Bergamo/Università di Pavia.

² Come nota Albesano (2015), il libro deve essere apparso in realtà alla fine del 1920, postdatato.

³ Renzi traduce in italiano il passo in questione nella prima edizione delle *Lettere* (cfr. Spitzer, 1976: XII).

luogo perché spesso ciò che presenta una particolare attrattiva è proprio il contrasto tra la finezza della sensibilità e la rozzezza dello stile (2016: 108).

La scelta di un'edizione diplomatica, escludendo qualsiasi intervento da parte del filologo, si configura come condizione necessaria per il nostro lavoro: la punteggiatura presente nelle *Lettere* è esattamente quella introdotta dagli scriventi; ciò consente di fornire un quadro veritiero delle scelte interpuntive nei testi esaminati. L'adozione di un altro tipo di edizione, quella interpretativa, se da un lato avrebbe agevolato la lettura dei testi, dall'altro avrebbe inevitabilmente compromesso la nostra analisi dei segni interpuntivi.

Alla questione dei criteri di edizione delle lettere fa accenno Renzi (2017: 33), il quale si pronuncia a favore di un'edizione di tipo interpretativo; quest'ultima, nota lo studioso, «non sarebbe stata una deroga dalle regole filologiche [...], ma avrebbe rappresentato semplicemente l'adozione di criteri differenti, sempre filologici, ma a nostro parere più adatti al caso». Egli evidenzia, poi, come l'edizione interpretativa non sacrifichi le particolarità linguistiche del testo dal momento che di esse si dà conto nelle note⁴.

Passando ora all'edizione italiana dell'opera spitzeriana, le lettere, tradotte in italiano da Renato Solmi, vengono pubblicate nel 1976 con il titolo *Lettere di prigionieri di guerra italiani. 1915-1918*⁵. La seconda edizione dell'opera (2016), curata da Lorenzo Renzi, offre una versione riveduta e corretta del testo delle missive presentato nell'edizione degli anni Settanta. Come nota Albesano (2016: 429), il testo è stato ricontrollato sull'originale tedesco del 1921, di cui è stata quasi sempre ripristinata la lezione (in particolare, vengono sanate alcune discrepanze nell'uso della punteggiatura); si è scelto invece di mantenere le modifiche operate tacitamente nel 1976 nei casi in cui esse migliorano o restituiscono il senso del testo (si pensi, ad esempio, ai casi in cui esse correggono sviste piuttosto frequenti – prive di particolari implicazioni linguistiche – dovute a scambi di caratteri imputabili a Spitzer o ai tipografi tedeschi)⁶.

È opportuno ricordare che la revisione delle lettere, operata nel 2016, si basa non solo sull'edizione tedesca del 1921, ma anche su un dattiloscritto di oltre centosettanta cartelle con correzioni a penna risalente al 1916. Come evidenzia Albesano (2016: 56), questo documento è pressoché identico a quello pubblicato nel 1921: presenta la stessa struttura (numero, contenuto e titolazione dei capitoli) e consta di buona parte delle lettere contenenti nell'edizione a stampa. Ci sono naturalmente delle divergenze: esse riguardano la sostanza del testo (il dattiloscritto presenta talvolta lezioni più complete), la grafia e la punteggiatura.

La studiosa sceglie di accogliere le lezioni del dattiloscritto, distinguendole con una sottolineatura, solo nei seguenti casi (Albesano, 2016: 61):

⁴ Bisogna riconoscere che un'edizione di tipo interpretativo comporta delle manipolazioni sul testo (ad esempio la divisione delle parole secondo l'uso corrente e l'inserimento della punteggiatura) che oscurano aspetti di grande interesse agli occhi del linguista. Si pensi, ad esempio, alla segmentazione delle parole che devia dalla norma: quest'ultima obbedisce, nella maggior parte dei casi, ad una *ratio* ben definita: in altre parole, non è casuale la concrezione di articoli, pronomi clitici, preposizioni (*ilmeso* per il mese; *lariceve* per *la riceve*), ma risponde a criteri di natura fonetica e morfosintattica. Data la complessità della questione, ci si riserva di indagarla in modo approfondito in futuro.

⁵ L'edizione del 1976 è corredata di una *Presentazione* di Lorenzo Renzi e di una *Nota linguistica* e una *Tavola delle provenienze delle lettere* di Laura Vanelli.

⁶ Per l'elenco completo delle lezioni del 1976 accolte nella seconda edizione italiana delle *Lettere* si veda Albesano (2016: 429-431).

- a) quando esse consentono di completare o migliorare il senso del testo, come nei seguenti esempi: «vicini di stata» presente nell'edizione del 1921 viene emendato in «vicini di strata»; «e legni non o forza» viene sostituito da «e legni non abbiamo perche io non o forza», che completa il senso del passo;
- b) quando esse presentano tratti linguistici più plausibili nel contesto della lettera: ad esempio, si preferisce «rose» a «rosi» perché la missiva è scritta in italiano standard.

Albesano ignora la lezione del testo del 1916 nel caso di varianti di sostanza equivalenti e di varianti di natura grafica, portatrici o meno di differenze linguistiche (ad esempio segmentazione delle parole, punteggiatura, uso delle consonanti doppie), dal momento che, in entrambi i casi, non è possibile individuare la lezione originaria.

Si considerino adesso le peculiarità linguistiche del *corpus* oggetto della nostra indagine. Nell'*Introduzione* alla sua opera (2016: 67-109) Spitzer compie alcune riflessioni sulla lingua delle missive: non si tratta di un'analisi sistematica poiché l'obiettivo del filologo tedesco è di usare la corrispondenza⁷ raccolta negli anni in cui svolge il ruolo di censore della posta militare italiana a Vienna per studiare le «caratteristiche psicologiche» del popolo italiano⁸ (2016: 73).

Spitzer riconosce il carattere unico dei materiali linguistici a sua disposizione (2016: 77): «le lettere ci offrono un materiale dialettale che proviene dal presente più attuale e che è ben delimitato dal punto di vista geografico»; tuttavia nel contempo nota che

sarebbe un errore nutrire speranze eccessive nei frutti che dal punto di vista dialettologico si possono trarre dalla corrispondenza di guerra. [...] Il dialetto fluisce spontaneamente dall'animo del campagnolo solo quando si sente interamente libero e a suo agio: ma quando avviene che la guerra determini una situazione in cui ci si sente a proprio agio al momento di scrivere e le labbra si aprono liberamente al discorso? Bisogna tenere conto, inoltre, del fatto che ben pochi di quelli che parlano normalmente in dialetto sono anche abituati a scrivere nel loro idioma naturale. Per la maggior parte degli italiani la scrittura e la lingua letteraria sono strettamente congiunte: quando scrivono, scrivono come meglio possono i suoni, le forme e i vocaboli della lingua nazionale (2016: 77-78).

⁷ È importante notare che Spitzer non è il primo a pubblicare una raccolta di missive di soldati. Le *Lettere* hanno alcuni precedenti, segnalati dallo stesso filologo tedesco nelle sue *Circolocuzioni per esprimere la fame* (1920) (di prossima pubblicazione presso Il Saggiatore; traduzione a cura di Silvia Albesano). Come nota Renzi (2017: 30), il principale punto di riferimento di Spitzer è Charles Bonnier, che nel 1891 pubblica *Lettres de soldat*: si tratta di quattordici lettere che un contadino, il cui nome viene abbreviato in T***, spedisce ai suoi genitori durante il servizio militare.

⁸ Non è chiaro che cosa intenda Spitzer con “psicologia”, termine adoperato non solo nelle *Lettere*, ma anche nella *Lingua italiana del dialogo* (1922). Come evidenzia Renzi (2010: 188), «si tratta probabilmente [...] di un richiamo a qualcosa che appariva evidente al tempo sia allo studioso che la scriveva sia a chi leggeva. Ma per noi non è più così. Quello che stupisce è che il tentativo di recuperare quel significato sia così difficile. Ho provato a fare qualche assaggio su certe opere correnti al tempo, ma il risultato è stato scoraggiante. Questi tentativi mi hanno convinto a esermi dal leggere per un breve controllo i nove volumi [in realtà dieci] (alcuni dei quali in più tomi) della *Völkerpsychologie* (1900-1920) di Wilhelm Wundt e qualche altro volume dello stesso prolificissimo e autorevolissimo autore, esperto anche in linguistica».

In altre parole, le lettere non possono restituirci il dialetto nella sua integrità a causa dell'intervento di fattori tutt'altro che secondari: il senso di disagio nei confronti della censura e la tendenza a riprodurre sul foglio bianco i suoni e le forme della lingua standard, che riduce i casi di "slittamenti" nelle forme dialettali⁹. La lettera popolare, dunque, «non dà tanto un'immagine del dialetto quanto piuttosto della lotta del dialetto con la lingua scritta» (Spitzer, 2016: 78). In questa "lotta" il dialetto riesce, seppure in forme sfumate, ad emergere; Spitzer (2016: 78-107) individua nelle lettere diversi tratti dialettali: ad esempio, fra i tratti tipici dei dialetti meridionali annovera la trasformazione di *nt* in *nd* (*londano* per *lontano*), la trasformazione di *mp*, attraverso *mb*, in un *b* prolungato e leggermente nasale, talvolta riprodotto con una doppia *b* (*tebbo* per *tempo*), a volte con *mb* (*combare* per *compare*).

Per quanto riguarda la classificazione delle lettere, nella sua *Nota linguistica* al testo di Spitzer, Vanelli (2016: 437-442) adotta due criteri: uno di tipo geografico (più precisamente il luogo di provenienza degli scriventi) e uno di tipo linguistico (la lingua in cui sono scritte le missive). Si concentri l'attenzione sul secondo, di grande rilievo per la nostra analisi. La studiosa individua:

- a) lettere scritte in italiano popolare;
- b) lettere scritte in dialetto (relativo alla regione dello scrivente);
- c) lettere scritte in italiano (nel senso di italiano standard/letterario).

Il *corpus* è quasi interamente costituito dalle lettere appartenenti al primo gruppo; esiguo è invece il numero delle lettere in dialetto (nella maggior parte dei casi si tratta di dialetto settentrionale) e in italiano; queste ultime sono solitamente redatte da ufficiali¹⁰, che mostrano una buona padronanza della scrittura.

Quanto ai testi che costituiscono il gruppo in a), occorre soffermarsi sulla nozione di italiano popolare. De Mauro, il primo studioso ad introdurla, fornisce la seguente definizione (1970: 49): «il modo di esprimersi di un incolto che, sotto la spinta di comunicare e senza addestramento, maneggia quella che ottimisticamente si chiama la lingua 'nazionale', l'italiano». Cortelazzo (1972: 11) definisce l'italiano popolare come «il tipo di italiano imperfettamente acquisito da chi ha per madrelingua il dialetto». Successivamente – a partire dallo studio di Bruni che introduce la nozione di semicolto (1978) – si preferisce parlare di "italiano dei semicolti" (D'Achille, 1994; Fresu, 2014; Testa, 2014)¹¹; l'uso di questa nuova etichetta – che si limita a rendere più trasparente

⁹ Una maggiore spontaneità nell'approccio alla scrittura si riscontra nei casi in cui lo scrivente non ha ricevuto alcuna istruzione scolastica; come nota Spitzer (2016: 84), «solo chi non è mai stato toccato dalla cultura letteraria ha il coraggio di riprodurre francamente e liberamente i suoni che pronuncia». A questo proposito riporta una missiva in cui è possibile individuare tratti tipici della parlata dei trentini: la *v* resa come se fosse una *f* (*drofo* per *trovo*), la trasformazione della *s* in *š* scritto *sb* (*shano* per *sano*, *shaluto* per *saluto*).

¹⁰ La scelta di riportare solo qualche esempio di lettere scritte da ufficiali e di dare invece ampio spazio alle missive dei prigionieri è legata alla volontà spitzeriana di restituire la "psicologia" del popolo e di dare espressione al punto di vista di quest'ultimo sui tragici eventi della Grande guerra.

¹¹ A proposito della nozione di "semicolto" Fesenmeier (2017: 229) nota: «Che il concetto di "semicolto" comporti spesso il riferimento (più o meno esplicito) a una determinata norma e che vi si manifesti, di conseguenza, una prospettiva di deficit, a volte lo si evince in maniera molto chiara, come si nota in Fresu (2014)»; infatti nel contributo citato (Fresu, 2014: 195) con "italiano dei semicolti" s'intende la varietà di coloro che si servono dello «strumento linguistico in modo deviante rispetto alla norma corrente, condivisa e accettata, e il cui comportamento linguistico per tale motivo è soggetto a forte stigmatizzazione sociale».

l'oggetto di cui si parla – non produce tuttavia alcun cambiamento sostanziale¹²: essa, infatti, è intercambiabile con quella di “italiano popolare”; in entrambi i casi si fa riferimento ad

una realizzazione linguistica intermedia che, tenendo dell'uno e dell'altro, mette in contatto i due mondi dell'oralità e della scrittura. Ovvero: la varietà multiforme delle parlate locali e la varietà standard dell'italiano normativo senza però sfociare in una trascrizione delle prime (anzi è opinione comune che i tratti dialettali siano minori di quanto ci si attenderebbe) e senza neppure coincidere tantomeno con la seconda (Testa, 2014: 20).

Ciò che emerge dalle definizioni considerate è lo stretto legame fra lingua parlata e italiano popolare. Nel caso delle *Lettere* la lingua parlata a cui si fa riferimento è il dialetto. Quest'ultimo è riscontrabile a tutti i livelli di analisi (fonologico, morfologico, sintattico): in una buona parte di missive il sostrato dialettale è evidente, mentre in altre le deviazioni dalla norma sono meno significative; i testi spitzeriani si collocano, dunque, lungo un *continuum* i cui due poli sono rappresentati da italiano standard e dialetto. Di seguito si farà accenno ad alcuni dei tratti che caratterizzano la lingua dei semicolti. Numerosi sono i processi di semplificazione che interessano sia la morfologia che la sintassi¹³; ad esempio, si riscontra la tendenza a regolarizzare i paradigmi nominali (Vanelli, 2016: 449):

- (1) moglie (“moglie”) (p. 161)
- (2) ferroviere (“ferroviero”) (p. 318)

Il medesimo meccanismo di estensione analogica opera anche in ambito verbale. Nel congiuntivo presente delle coniugazioni diverse dalla prima si trova abbastanza frequentemente per le persone del singolare la terminazione *-i* al posto di quella in *-a* (Vanelli, 2016: 450):

- (3) voio che il papa mi *scrivi* (p. 114)
- (4) Pregiamo con grande fervore Iddio che *apri* quelle porte (p. 162)

In (3)-(4) il congiuntivo presente di prima coniugazione viene assunto come modello al quale uniformare tutte le altre terminazioni¹⁴.

¹² Occorre notare che nel dibattito intorno all'italiano popolare (o dei semicolti) non c'è accordo sulla collocazione cronologica delle sue prime apparizioni. Sia De Mauro (1970) che Cortelazzo (1972) sostengono che l'italiano popolare emerga in seguito ai grandi mutamenti economici e sociali del periodo postunitario: la guerra, l'emigrazione, la scolarizzazione. Secondo altri studi (Trifone, 2006; Testa, 2014) l'italiano dei semicolti è più antico; Testa (2014: 22), ad esempio, sostiene che «il momento decisivo per questo tipo di lingua va collocato nel Cinquecento, nel periodo cioè della codificazione bembiana. È in questi anni che, da un lato, si fanno sempre più numerose le testimonianze dei semicolti e che, dall'altro, si determina – in seguito alla normalizzazione grammaticale – una sempre più netta separazione tra scritture di livello alto e scritture di stampo medio-basso».

¹³ Si rimanda a Vanelli (1976) per un'analisi dettagliata di tali fenomeni nelle *Lettere*.

¹⁴ Si potrebbe formulare l'ipotesi, seppure remota, secondo cui i supposti congiuntivi siano, in realtà, imperativi: in altre parole, lo scrivente semicolto si servirebbe di un modo verbale di gran lunga a lui più familiare quale l'imperativo.

A livello morfo-sintattico, fra le peculiarità dell'italiano popolare si segnala l'uso del *che* polivalente (Vanelli, 2016: 452):

- (5) Non puoi immaginarti la mia grande gioia quando ricevo un tuo schritto
che eravamo stati tanto tempo senza poterci darci nessuno scritto (p.
137)

Un altro fenomeno significativo è la reduplicazione dei pronomi personali (Vanelli, 2016: 453):

- (6) Ti vorrei spiegarti (p. 131)
(7) ti voglio dirti (p.184)
(8) le vorrei tenerle tutte (p. 237)

Per quanto riguarda gli aspetti testuali, la lingua dei semicolti risulta scarsamente coesa. Prevala una deissi esoforica: è costante il rinvio al contesto extralinguistico. Si nota inoltre il ricorso a strategie di tematizzazione quali la dislocazione a sinistra e a destra (Vanelli, 2016: 454):

- (9) lanno scorso lò passato male (p. 184)
(10) e tutti la spera la pacce (p. 153)

Il quadro fornito ha illustrato alcuni dei fenomeni linguistici, comuni alle scritture dei semicolti, sulla base dei quali diversi studiosi¹⁵ hanno sostenuto l'unitarietà dell'italiano popolare. In altre parole, i fenomeni in questione sono panitaliani perché presenti in scritture di parlanti nativi di varietà dialettali differenti.

Riassumendo, i testi oggetto di indagine presentano le seguenti caratteristiche:

- sono scritti da semicolti; gli scriventi cioè dispongono di uno scarso grado di istruzione che non consente loro di padroneggiare adeguatamente la scrittura. Quest'ultimo aspetto si combina con una competenza linguistica primaria di tipo dialettale;
- presentano uno stretto legame con la dimensione orale: come nota Berruto (1987: III), la loro lingua risulta «tendenzialmente indipendente rispetto alla dicotomia scritto/parlato» dal momento che la variabile diamesica agisce in modo trascurabile;
- presentano un'ampia gamma di variazione linguistica: l'interferenza del dialetto è più marcata in alcuni testi che in altri; le *Lettere*, dunque, si distribuiscono lungo un *continuum* ai cui due estremi si trovano l'italiano standard e il dialetto.
- hanno una funzione pratica.

Le scritture semicolte possono definirsi, adoperando la felice espressione di Fesenmeier (2017: 234)¹⁶, il prodotto di «scriventi novelli», i quali dinanzi al foglio

¹⁵ De Mauro (1970) parla di "italiano popolare unitario"; anche Cortelazzo (1972) attribuisce un carattere sovraregionale all'italiano popolare.

¹⁶ Fesenmeier (2017) esamina una raccolta di lettere, risalente agli anni Sessanta, scritte da *Gastarbeiter* italiani a Radio Colonia. Sala e Massariello Merzagora (2008: 256) notano come la domestichezza degli

bianco si trovano a fronteggiare le sfide sia della grafizzazione (legate cioè alla scelta di adottare il mezzo scritto) sia della scritturalizzazione (connesse all'elaborazione di un testo). Questa etichetta viene adoperata dallo studioso con lo scopo di «designare, in modo neutro e al contempo preciso, coloro che, per riprendere le parole del Tommaseo, s'ingegnano a «”togliere dal [loro] comune uso i suoni, farli interpreti di cose non comuni, congegnandoli in forma che dicano il finora non detto, e siano nondimeno intesi e sentiti comunemente”» (Fesenmeier, 2017: 241)¹⁷.

3. GLI USI INTERPUNTIVI NELLE LETTERE

Come evidenzia Fesenmeier (2017: 236), gli studi riguardanti la scrittura dei semicolti adottano prevalentemente una prospettiva di tipo normativo: è cioè costante un confronto tra standard e fenomeni fonetici, morfosintattici e testuali riscontrati in tali scritture volto a segnalare le frequenti deviazioni. Nelle pagine che seguono ci si propone di integrare questo approccio con una prospettiva di tipo funzionale¹⁸, ovvero di considerare gli obiettivi comunicativi degli scriventi e di individuare i mezzi mediante i quali tali obiettivi vengono raggiunti. In altre parole, non ci si limiterà ad evidenziare le violazioni della norma, ma si verificherà anche se e in che misura tali violazioni siano funzionali agli obiettivi che lo scrivente si prefigge¹⁹.

Dall'analisi degli usi interpuntivi nelle *Lettere* emerge una generale tendenza alla sottospecificazione: in un numero cospicuo di missive la punteggiatura è pressoché assente; si manifesta cioè quello «smarrimento interpuntorio»²⁰ legato al trasferimento del parlato nello scritto. Nell'esempio che segue lo scrivente usa unicamente un punto al termine della lettera:

(11) Aprile 20. 1917.

Miacara moglie vidolemie buonnotizie io fino al giordoggi coteuna perfetta salute e nello stesso denpopero che sio anche intierotella notro famiglie anchetei notre ginidore mia mata moglie io sonomotte condette chea stesse miarive quello che mi spetisse [...] miacaro Moglie nonpiu chedérde unsalude condiveroquore daltuo Morido saludele nodrefiglie einotre cenidore dutte inodre compare dutte di famiglie Nonpiu chidirde ridon a saludavivoe e Midico persem per il duo Marido²¹. G.S. (p. 81)

emigrati italiani con la lingua scritta evidenzi una situazione immutata rispetto a cinquant'anni prima (l'epoca delle lettere di Spitzer) ovvero «una tensione non risolta tra italofoonia e dialettologia».

¹⁷ Come nota Fesenmeier (2007: 235), l'espressione “scriventi novelli” è tratta da un saggio di Niccolò Tommaseo (1862: 449) su Dionigi Solomos.

¹⁸ Ci appare più calzante parlare di “prospettiva funzionale” anziché di “prospettiva onomasiologica”; con quest'ultima etichetta Fesenmeier (2017: 237) si riferisce ad un approccio che parte dagli scopi comunicativi dello scrivente e che si propone di indagare i mezzi adoperati a tali fini. A questo approccio si contrappone quello “semasiologico” (Fesenmeier, 2017: 236), cioè di tipo normativo, di cui si è parlato sopra.

¹⁹ Come si vedrà in seguito, nelle *Lettere*, ad esempio, è frequente l'attribuzione alla virgola di funzioni tipiche del punto; si tratta di una violazione della norma che tuttavia risponde alla fondamentale esigenza di strutturazione del discorso.

²⁰ Si veda Cortelazzo (1972: 119-123).

²¹ Nelle lettere spitzeriane è frequente il ricorso alla maiuscola per marcare ciò che si ritiene importante. In (11) lo scrivente usa, sebbene in modo incostante, la maiuscola per i nomi di parentela (*Moglie, Marido*).

In (11) il compito di segnalare i confini delle varie unità testuali è affidato unicamente all'intonazione: è probabile che in casi come questo la stesura della lettera sia stata accompagnata da una lettura ad alta voce in grado di restituire le gerarchie del testo. La stessa ipotesi può formularsi per i seguenti esempi:

- (12) cossi termino col salutarti A.²² mi dice e papa quando viene casa dove papa mama io volio che il *papa*²³ mi scrivo anche ame ma non e tanto cativo povero cosa vuoi e maltenuto qua Giulio poi se tu lo vedesi mi *morde mi* da mi pisiga mi fa di tuto e caro e anche cativo vuole stare sempre in braccio e sta in pie. (p. 114, corsivi miei)
- (13) Caro marito dati coragio non ramentarti dei giorni pasati caro marito non guardare sempre la mia fotografia e piangere e pensare lasia tutto pasare perche setu piangi tu puoi prendere una malatia e per questo dati coragio. (p. 177)

Alle lettere prive di interpunzione si accostano quelle in cui la punteggiatura compare qua e là, senza alcuna coerenza. Ecco alcuni casi:

- (14) ora m. mia non sta disperarti datti coragio che gia ritorneremo felici di, nostri amori. (p. 157)
- (15) Cara sposa io di nuovo bacio le mano ai nostre 3, cari genitori di vero Cuore come sefusimo di presenza saluto a tutte i nostre fratelle è sorelle è baci, e baci, di vero. Cuore. (p. 120)
- (16) Cara sorella gi sono passatte tante cose chisa che passi anche cuesta malefita a di venire ancora in vostra compagni e di racontare tutti i miei patimenti tutti i miei sacrefigi, per la mia bella Patria che tanto lanno [= l'amo] che che volarebe soffrire anche piu non miliporta niente abasta che un giorno si riunisca tutta intera (p. 157)

Si può ipotizzare che in alcuni di questi casi i segni di interpunzione tendano a riprodurre pause ed esitazioni tipiche del parlato, che riflettono le difficoltà nella pianificazione discorsiva.

In diverse lettere affiora la coscienza di una generica funzione segmentante della punteggiatura:

- (17) Di mia Madre o ricevute una lettere e una cartolini, E dove con lalettere mia Madre midice che aripresse la Caretta, che latrovato a ventere, e volute sapere il prezzi, E ore con una cartoline che dove midicce.. (p. 103)
- (18) e vero mio caro papa, che anche tu mi vorai tanto bene come la mamma minpara volerti a te, papa mio datti coraggio e abbi pasiensa anchora questi pocci di giorni, e poi tutto cambierà (p. 184)

²² Spitzer riduce i nomi dei destinatari presenti nelle lettere alla sola iniziale puntata.

²³ Come si è detto nel precedente paragrafo, la seconda edizione italiana delle *Lettere* accoglie alcune lezioni del dattiloscritto del 1916 qui indicate in corsivo.

- (19) Mia cara Moglie, Ogi o rigevuto 10 Cor Speditemi da ti li 2/11 Son molto contento perche in questa magniera ai dimostrato di non averti dimenticato di mi, Cara L. il tuo pensiero e grande in mio riguardo, ma non dovevi mai far un simile sacrificio. mi saro molto piu contento quando mi scriverai tu stesso. (p. 144)

In (17) la virgola presenta una duplice funzione: da un lato viene adoperata sia nella coordinazione asindetica (*mia Madre midice che aripresse la Caretta, che latrovato a ventere*) che in quella sindetica (*mia Madre midice..., e volute...*), dall'altro segnala il confine di Enunciato (è ad esempio il caso di *il prezzi*), quell'unità del testo che, come nota Ferrari (2014: 81), «si caratterizza per il fatto di svolgere contemporaneamente una funzione illocutiva (asserzione, domanda ecc.) e una funzione di composizione testuale che si definisce rispetto al cotesto, cioè al suo intorno linguistico: conclusione, motivazione, esemplificazione, riformulazione ecc.». Quest'ultima funzione si riscontra anche in (18), in cui troviamo una virgola laddove ci si aspetterebbe un segno interpuntivo di livello testualmente superiore (*a te,*). In (19) il primo confine di Enunciato non viene segnalato mediante alcun segno interpuntivo; il secondo è invece indicato da una virgola (*di mi,*) e il terzo e il quarto da un punto (*sacrifio.* e *stesso.*). Inoltre la virgola viene correttamente adoperata per separare le frasi che intrattengono un legame di coordinazione avversativa.

Dagli esempi sinora considerati risulta evidente che le *Lettere* offrono un panorama di usi interpuntivi piuttosto articolato: in diversi testi la punteggiatura viene omessa; in altri i segni interpuntivi sono presenti, ma non obbediscono ad alcuna *ratio*; in altri ancora è possibile rinvenire degli usi che, per quanto non sistematici, sono espressione della funzione segmentante della punteggiatura. In relazione a quest'ultimo tipo di usi riteniamo che si possa parlare di un impiego “ingenuo”²⁴ della punteggiatura: un uso, cioè, che riflette corrette intuizioni del parlante (poco o per nulla scolarizzato) circa il ruolo della punteggiatura nella strutturazione del testo.

I segni interpuntivi maggiormente adoperati nelle *Lettere* sono la virgola e il punto. La virgola occorre frequentemente:

- negli elenchi;
- prima della congiunzione *e*.

Ecco alcuni esempi:

- (20) Non più quel schiumazzo, quell'allegria, quella gioventù spensierata e felice... (p. 229)
- (21) tralasciamo per un momento le sofferenze, le fatiche, i disagi, le angustie passate sul fronte, che pur troppo saranno ricordi che rimarano incancellabili per tutto il corso della mia vita (p. 263)
- (22) ti saluto da papa e tutti di casa saluto da nuovo e nonni, genitori, sorelle, cuginate, avecini, altri fratelli addio addio un baccucccio (pp. 124-125)

²⁴ Per questo uso del termine “ingenuo” ci si rifà a Graffi (1994: 26), che definisce nozioni come “frase” e “parola” concetti sintattici ingenui.

- (23) pregare Gesù, Gesù mandare un angelo con i capelli biondi a riscaldare, raddolcire, far vibrare di voluttà, d'amore, la mia esistenza. (p. 214)
- (24) Tutti i giorni ricordati di un requiem ai poveri trapassati, e di un ave a tuo padre che se Dio mi de la grazia un giorno verò fra le vostre braccia. (p. 218)
- (25) Ed io ricordo laniversario come ero contento framezo la mia tanto sospirata famiglia che niente mi mancava, e con dipiu ero framezzo chi mi voleva bene (p. 169)
- (26) Io non manco tuti i giorni di raccomandarvi al Beata Vergine che mi possiamo rivederci ancora, e che mi tiene tutti sani. (p. 215)
- (27) Augurovi a voi tutti di passarla [la Pasqua] bene se ci fossi io. è disgrazia mia che non ci sono, e a te ti raccomando di non mangiare tante uova e salame (p. 158)
- (28) la mattina 2 Messe le dice i nostri preti, e quell'altra un prete Austriaco, e tutte le mattine si fanno sempre molte Comunione (p. 224)

Occorre notare che tali usi interpuntivi non sono sistematici. Seppure minoritari, non mancano i controesempi:

- (29) Con molta gioia ieri ho ricevuto il vostro pacchetto contenente due pezzidi formaggio un paio di calzetti una mela e noci e castagne (p. 245)
- (30) Mi puoi spedire un paco di ch.5 e il mio vestito dinverno il mio beretto nuovo capello una camicia di quelle che costumano adeso con le punte. (p. 246)
- (31) Io ti tengo nel libro di messa e ti saluto e ti baccio ogni giorno e cosi il papà ti tiene nel portafolio e va a messa ogni giorno.(p. 222)
- (32) Cara madre ti facio sapere che io mi ritrovo senza un soldo cosi se anche ricevete pochi scritti di me vi prego di non avelirsi e di non perdervi di coraggio (p. 243)

Nonostante queste oscillazioni interpuntive, dall'analisi del *corpus* risulta chiaro che *e* svolge il ruolo di "parola-calamita". Tale etichetta, coniata da Biasci (2004), ben si attaglia al nostro caso: come è stato notato a proposito delle epistole di suor Maria Leonarda²⁵ (Biasci, 2004: 161), per tentare di individuare una *ratio* nella prassi interpuntiva dei semicolti occorre attestarsi su un livello linguistico facilmente analizzabile dagli scriventi, ovvero la parola. Non potendo cogliere punti di riferimento di natura sintattico-testuale (l'uso corretto della punteggiatura implica una padronanza della sintassi e della testualità che i semicolti non possiedono), gli scriventi si appigliano alle parole: ritengono, cioè, che alcune di esse necessitino, più di altre, di un segno

²⁵ Biasci (2004) compie un'accurata analisi linguistica delle lettere scritte dalla suora orsolina Maria Leonarda Bussani al cugino Tommaso Merolli nel primo quarto dell'Ottocento.

interpuntivo. In altri termini, associano l'occorrere di *e* e l'uso della virgola²⁶. Probabilmente tale associazione è dettata da ragioni prosodiche: è possibile che in alcuni casi la virgola rifletta nello scritto l'occorrere di una pausa in corrispondenza dell'uso di *e* nel discorso orale.

In misura più limitata rispetto ad *e*, anche *che* (che in diversi casi si configura come “che polivalente”) e *perché* “attirano” la virgola:

- (33) ora la tua lontanansa mi sembra ancora più dura, perché non ricevo tue notizie come prima (p. 169)
- (34) Cara M. tu mi scrivi che io sono dimenticato dati invece mi pare che voi altri siate dimenticati dime ma non solo ti matuta la famiglia, perche io vigo sento gia tante volte e da voi siriceve molte poche notizie (p. 144)
- (35) Gli ripeto che non credevo mai mai e mai una simile cosa. che con tante cartoline che io ho scritto, che domandavo qualche cosa almeno un chilo di farina di polenta, non si ha mosso il cuore? (p. 190)
- (36) Cara molie darti coraggio tu. e porta pazienza tu anche per me, vedi di stare alegra di Non appassionarti, che passeranno anche questi giorni. (p. 207)

Gli esempi riportati presentano un uso della punteggiatura che sopra abbiamo definito “ingenuo”, ossia intuitivo: si può ipotizzare che gli scriventi abbiano coscienza del fatto che in casi come quello in (33) le due proposizioni non si collocano sullo stesso piano (riflessione probabilmente suggeritagli dalla prosodia dell'Enunciato); ne consegue la segnalazione del confine tra reggente e subordinata mediante la virgola.

Oltre ad occorrere in presenza di enumerazioni e di alcune congiunzioni, la virgola viene adoperata in contesti in cui ci si aspetterebbe un punto; essa cioè segnala un confine di Enunciato:

- (37) e mi ritrovo andove si raduna per il giorno di sangiacoma tutte lesizile e rondinelle che lo sai quando fanno il passaggio, noi siamo in quei posti che anche noi si aspetta abbracia apperte quel caro giorno di potere fare il passaggio. (p. 151)
- (38) io mi trovo bene, stai contenta, al termine della pace si vedremo. (p. 359)
- (39) ho risolto di volermi chiaramente parlare, che un amante piu fido di me non potete trovare, dite se avete qualche altro amante sesiete impegnata e se avete qualche altro federazione dedestata (p. 189)
- (40) Bisogna pregare e continuare a pregare sempre, perché e la preghiera l'unico nostro solievo, io prego i giorni e quando sono in servizio pregando passano le ore più presto, dunque ti raccomando prega tù in compagnia dei bambini. (p. 220)
- (41) intesi con una certa malinconia nel mio misero cuore che il fratello è andato a compiere il suo dovere da militare, oh in questi momenti, cosi di grandi

²⁶ Nel *corpus* esaminato da Biasci (2004) si comportano come parole-calamita *che e*, in misura minore, *e*.

sucessi, e nell'impensarmi mi cascano le lagrime dagli occhi, ma il Buon Dio lo compagni alla Fortuna, e preghiamo di cuore che gli passa bene, ma veramente i sogni che fo di notte portano gravi dispiaceri, ed ora lo devo proprio dire che i sogni son proprio giusti, sognandomi in fiori in cimiteri in croci in tanti, e che mi pare d'essere nei grandi pericoli. insomma sogni straordinari, mi Rivolgo Al Buon Dio Oh Dio Buonissimo Aiutici a darci Coraggio, Fate tutto ciò alla vostra tanta Volontà Fate che possiamo di nuovo rivederci ed abbracciarsi. (p. 170)

- (42) Oggi ho ricevuto un suo vaglia di C. 17.40, io non so di cosa si tratta, prego di darmi spiegazioni. Io non posso che ringraziarlo per il suo buon cuore, però con quella miseria faceva melio andare da Cassio, a fare un merendino, che faceva piu bella figura, ci vuole proprio in questi momenti un bel coraggio per mandare una simile miseria, adesso vedo con chi ho da fare, grazie. (p. 244)

In (37) la virgola non è sufficiente a segnalare il cambiamento di tipologia testuale che in quella posizione si produce: il passaggio dalla narrazione (il volo degli uccelli) alla riflessione sulla condizione del prigioniero (quest'ultimo, come un uccello migratore, è in attesa del giorno della partenza). In (38) le due virgole separano unità testuali dotate di autonomia illocutiva e pertanto dovrebbero essere sostituite dal punto. In (39) il mancato uso del punto – che dovrebbe occorrere al posto della seconda virgola segnalando così il cambio di atto illocutivo – determina un appiattimento delle gerarchie testuali. Lo stesso risultato si ottiene in (40) dal momento che la seconda e la terza virgola pongono sullo stesso piano informativo le tre unità testuali; occorre, invece, separare mediante un punto a) la premessa coinvolta nell'inferenza consecutiva (*Bisogna pregare e continuare a pregare sempre, perché e la preghiera l'unico nostro solievo*), b) il segmento testuale che esprime la relazione logica di illustrazione (*io prego i giorni e quando sono in servizio pregando passano le ore più presto*) e c) la conclusione che si sviluppa a partire dalla premessa iniziale (*dunque ti raccomando prega tu in compagnia dei bambini*). In (41) e (42) le varie unità semantico-pragmatiche costitutive dell'architettura del testo si giustappongono per successivo accumulo; l'uso quasi esclusivo della virgola non è in grado di restituire le gerarchie testuali e pertanto determina, come negli esempi precedenti, un appiattimento informativo.

Gli esempi considerati evidenziano una sovraestensione delle funzioni attribuite alla virgola (si tratta della cosiddetta virgola *passé-partout* (Serianni, 2003: 53): lo scrivente riconosce i confini delle unità semantico-pragmatiche in cui si articola il testo, ma non padroneggiando la gamma di segni interpuntivi di cui la lingua scritta dispone opta per l'uso della virgola in quasi tutti i contesti.

Tornando all'uso della virgola all'interno dell'Enunciato, in un numero esiguo di casi il segno interpuntivo in questione sembra marcare l'articolazione interna dell'Enunciato creando focalizzazioni informative. Negli esempi che seguono, attraverso l'uso della virgola doppia, si attribuisce rilievo informativo a determinate porzioni di Enunciato:

- (43) Coraggio A. mio caro che nulla si deve temere, ne paventare ne fame, ene fredo, nulla inssoma, purché il Signore e Maria SS. ci faccia la grazia, di sopravvivere, per poi un giorno abbracciai assieme con tutti i nostri 8 cari... (p. 217)

- (44) Ti giuro per quanto t'ama, tutte le notte, mi sogno di essere abbracciato
Con te. [...] Quando verra Verra quel giorno, la quale posso ritornare, da te,
a tranquillizzare ancora una volta i nostri Cuori Come prima? (p. 154)
- (45) Noi caro figlio preghiamo sempre Iddio che metta Sua Benedetta Mano, e
che scenda dal Cielo la Sua santa Benedizione e mette la Pace per tutto il
Mondo, intero, che ti faccia Iddio venire in casa nostra con salute e
contentezza, e che si ritrovano tutti in casa loro, di ogni parte e di tutto il
Mondo... (p. 214)

In (43) lo scrivente isola, mediante l'uso della virgola, *di sopravvivere*, ne consegue una sua valorizzazione comunicativa. La stessa cosa accade in (44) con *tutte le notte e da te* e in (45) con *intero*.

Veniamo adesso all'uso del punto nelle *Lettere*. Esso svolge la funzione di segnalare il confine di Enunciato (46-50). Tuttavia non viene adoperato in modo sistematico: spesso laddove ci si aspetterebbe la sua presenza o viene sostituito dalla virgola, o non compare alcun segno interpuntivo:

- (46) Piu presto non vi bevete tutto il vino. Lasciatemene unpò anche a me che o
gran diritto. (p. 253)
- (47) son rimasto molto dispiacente nel leggere che è morta la figlia C. ma piu
tosto che essere al mondo discraziata è meglio che sia morta. Ora mi pare di
averti avvertito parecchie volte di non continuare con quelle parole dio la
madona che per me è un fico secco. (p. 225)
- (48) appena ricevi la presente subito farai dire una messa cantata alla Madonna
della grazia e ci porterai una cinta stesso la mattina e di più una messa letta a
S. Nicolo. Appena ricevi la presente mi spedirai subito un pacco con 2 paia
calzini di lana. (p. 219)
- (49) Caro Padre Vorrei sapere se ai ricevuto lamia ultima lettera il quale ti facevo
sapere che io sono Prigioniero in austria. (p. 242)
- (50) Tu adesso scrivi al tribunale militare come è avvenuto il fatto. ma vedi di
dire sempre le stesse parole e non cambiare mai il discorso se no ti
prendono in trapola. e una lettera scrivi al padre come è statto il fatto ma
sempre compagno di quello che scrivi al Tribunale militare. (p. 277)
- (51) Non puoi immaginarti la mia grande gioia quando ricevo un tuo schritto
che eravamo stati tanto tempo senza poterci darci nessuno scritto e sansa
poterci sapere dove siamo ne uno ne laltro ah. Cara mia non poscio per
tanto che ti dica non poscio tirti nulla confronto la pascione grande che
provai in questi 5 mesi passatti, il mio pensiero del giorno e notte non era
altro che sopra di te e apensare di non potere sapere nulla di te come anche
della mia famiglia. (p. 137)
- (52) Il mio lavoro consiste di giorno col mangiar fumare patate cocinar di notte
poi un duro servizio che per un soldato e un gran suplizio mi tocca
sorvegliar che i taliane sui monti passa quando essi mi vidono sbarano il
Dundun che se la palla mi piglia mi mando in piano ma in ora devo Id DIO

devo ringrascia che mi han lasciato star. Poi finito il mio servisio ritorno nela mia cela e di niovo scaldo la Gamela. caffè, supa patate mi piace. Da procurar di mangia del resto io godo buona salute. anche di cuore desidero a lei. (pp. 113-114)

Nell'esempio in (51) l'interpunzione è intermittente. L'architettura informativo-testuale proiettata dalla prima parte del testo (*Non puoi immaginarti... uno ne laltro*) non viene segnalata dalla punteggiatura: è infatti assente sia la virgola prima del *che* polivalente (*scritto che...*), che in questo contesto introduce una proposizione causale, sia il punto al termine dell'Enunciato (*ne uno ne laltro*). Nella seconda parte del testo lo scrivente alterna la virgola (*questi 5 mesi passati,*) al punto (*della mia famiglia.*) per la segnalazione del confine di Enunciato. Anche nell'esempio successivo la corrispondenza fra punteggiatura e articolazioni informativo-testuali proiettate dal contenuto semantico di (52) è solo parziale: nella prima parte del testo la punteggiatura è assente, mentre nella seconda, caratterizzata da brevi frasi giustapposte, lo scrivente adopera correttamente quattro punti fermi.

Ora si considerino i seguenti esempi:

(53) Avevo tentato di porre afine questa lontananza che ci divide purché anche qua prigioniero sono respetato e tratato abastanza bene ma sai che mi piace la liberta e il 9 marzo tentai la fuga riuscii a fugire din mezzo alle sentinelle e raggiungevo i confini della Rumania mentre stavo per traversare il Danubio sono stato preso dai bulgari e ricondotto al concentramento finora non o subito nesuna pena cone spero di non sobirne ne anche perché la fuga ai prigionieri di guerra e amessa. Non puoi in maginare quanto dolore e quanta contentezza o provato nella mia fuga sognavo la liberta vedevo in mezzo ai campi i fiori che cominciavano a sbociare sentivo la via libera sognavo di rivedere fra poco la mia birichina che tanto lo amato mentre vedevo la liberta che mi apariva avanti gli occhi mentre non avevo che il danubio da traversare e poi ero libero i gendarmi bulgari mi presero. In quel momento rimasi di pietra vidi i miei sogni che faghegiavo a svanirsi vidi che ancora non potevo raggiungere la mia birichina che tanto l'amo. (pp. 141-142)

(54) mia cara Anna ricorendo oggi il giorno della prima Festa dei Santi ovoluta festeggiare con tutta quella grazia di dio che miai spedito soltanto mi dispiace che non mi ritrovo in per fetta salutte seno te logaratisco io che avesse preso una di quelle sbornie comme quella volta che mi avette spoliato voi una simile volevo prendere perdimenticar tutto ma cio che mitratiene la salute. credimi anna che ieri esendo il giorno di domenica o passato pure una bella giornata mangiando non assai ma un bel pesso di strucolo e poi ho fatto una buona ciocolata e un due sardine cherano magnifiche cosi passai la domenica un simile questoggi. Ma infine mia carra Anna non sipuo dimenticare e cosi viene tutti i piu brutti pensieri. (p. 254)

(55) fami sapere lenotisie di tuo fratello Giacomo e di pietro e di tutta la tua famiglia e salutami Giacomoe diglii che io mitrovo inostria e che lo saluto tanto. *bene* daglii un ben spelinsigone a Nenin per me e un pugno apietro e alla canalia diglii umpocosece ancora andato a Roma per quelli affari che sarebbe Tempo. bene altro non miresta adirti che augurarti buone feste del santo Natale ate e atutta latua famiglia ancora mille strete dimano e mille

saluti e mille baci damia Bocca atte e atutta la tua famiglia e anche alla mia e
mi firmo per sempre tuo Affesionatisimo Sposo. ciao. (p.126, corsivo mio)

Negli esempi riportati i punti scandiscono il testo in blocchi. In (53) il punto articola la lettera in tre unità testuali: la narrazione relativa al tentativo di fuga conclusosi negativamente, poi il vagheggiamento della libertà e infine la cattura da parte dei bulgari. Ciascuna di esse consta di diversi Enunciati, che tuttavia non vengono separati mediante l'interpunzione. Anche in (54) il punto svolge la funzione di delimitare unità testuali ben precise: la prima riguarda il ricordo della sbornia presa in passato e l'impossibilità di ubriacarsi nel presente per motivi di salute; la seconda concerne la descrizione della giornata di domenica; la terza si configura come breve riflessione.

Da quanto osservato emerge che, in alcuni casi, il punto rappresenta un segnale di delimitazione di unità testuali più ampie dell'Enunciato; si delinea così uno suo slittamento verso l'alto nella gerarchia dei segni interpuntivi. Questo fenomeno presenta elementi di contatto con quanto rilevato sopra a proposito della virgola, la quale in diverse missive (ess. 37-42) vede un ampliamento delle proprie funzioni, più precisamente occupa il posto del segno interpuntivo di livello superiore, il punto.

Spostando l'attenzione sui segni interpuntivi intermedi, essi vengono adoperati molto raramente. Il punto e virgola segnala il confine di Enunciato:

(56) io non facio altro che dire quando sira cuel caro momento che mi metterò
sedere vicina alla mia eterna felicità; spero che sia pocco lontano cuel caro
giorno e poi spero di ritornare acasa (p. 156)

(57) tutti i giorni midice mama non piangere che il nostro papa el viene ancora;
mi fa ben coraggio. (p. 179)

Veniamo all'uso dei due punti. In alcune lettere svolge la sua funzione più tipica, ovvero introduce un discorso diretto o una citazione:

(58) Questa mattina invese mi arriva una lettera e vedo subito lo scritto era di T.
Allora esclamai: Non c'è da fare, l'erba cattiva arifà sempre e via di seguito.
(p. 327)

(59) Carissima moglie forse vi ringrescie a scrivere perche dice il proverbio:
quando la gatte non ge il sorecie ci abballa (p. 229)

In altre lettere sembra costituire un espediente di cui lo scrivente si serve per isolare (e quindi porre in rilievo) un determinato elemento:

(60) Mi credo che lei si sbaglia: molto. (p. 341)

(61) Anche ai miei compaisani la Nusippepare ci dice: tante, e tante buggie che
quando loro riddon, io sten' lilibitti perche ave 16 mesi he sono amico di
loro. (p. 321)

Ora si consideri l'uso dei puntini di sospensione. In una buona parte dei casi si configurano come indice di reticenza: lo scrivente tace dei contenuti che il lettore è

chiamato a ricostruire. Come nota Pecorari (2017: 178), essi veicolano una semantica di tipo interattivo; tale etichetta è giustificata dal fatto che i puntini «non si limitano ad agire sulla struttura del testo, determinandone l'articolazione in unità semantico-pragmatiche, ma mettono in gioco fattori sociali, cognitivi e affettivi della comunicazione, che vanno al di là del dominio testuale in senso stretto e abbracciano aspetti complessi dell'interazione discorsiva tra scrivente e lettore». Si considerino i seguenti esempi:

(62) credo caro amico che a mio ritorno passa un brutto quarto d'ora lei e chi
sara il suo amante... (p. 338)

(63) Il rangio che d'anno in baracha è cose neanche di dire, e il pane e troppo
caro, e denaro non cene...(p. 308)

In (62) i puntini di sospensione invitano il lettore a partecipare alla costruzione del significato veicolato dal testo: lo scrivente non esplicita in che cosa consisterà il “brutto quarto d'ora”, ma sa che il proprio interlocutore sarà in grado di desumerlo facilmente. Lo stesso meccanismo opera nell'esempio successivo. In (63) i puntini segnalano la non esaustività della lista introdotta (relativa ai fattori che rendono la vita da prigioniero insostenibile) e, quindi, invitano il lettore ad ipotizzare gli altri elementi concettualmente omogenei a quelli indicati che potrebbe essere aggiunti all'elenco.

In altre lettere i puntini si limitano a segnalare il confine di Enunciato:

(64) Viva l'italia Viva l'italia sun fratelli avanti avanti viva L'italia e Viva Il Re...
ora ti faccio sapere che sono ritornato indietro 24 chilometro e sono nella
bella Italia. (pp. 284-285)

(65) Io ti prego cara g. continua a pregare per me come io continuo tutti giorni
chome ti o promesso... se ricevi questa non pensare più di mè e mangia e
bevi e sta con Dio e la M.S. che ti aiuti (p. 219) |

4. CONCLUSIONI

L'analisi qui condotta ha messo in luce un panorama di usi interpuntivi piuttosto articolato. Essendo incapace di orientarsi su un terreno così complesso come quello della punteggiatura, che presuppone una buona padronanza di sintassi e testualità, nella maggior parte dei casi lo scrivente semicolto opta per la totale omissione dei segni interpuntivi. In alcune lettere, invece, si riscontra un uso “ingenuo” della punteggiatura, che si basa cioè su alcune intuizioni dello scrivente circa la sua funzione. In relazione a quest'ultimo caso sembra legittima l'ipotesi secondo cui lo scrivente avrebbe cognizione della funzione segmentante della punteggiatura (infatti è in grado di delimitare graficamente le varie articolazioni informativo-testuali), ma non della gerarchia che si instaura fra i segni interpuntivi (non ha del tutto chiaro l'ambito di azione di ciascun segno di punteggiatura). Ne consegue l'attribuzione alla virgola della funzione ricoperta dal punto, ossia la scansione del testo in Enunciati; si è visto, infatti, come la virgola tenda a comparire a cavallo di unità sintattiche associate, ad esempio, a un cambio di atto illocutivo o di tipologia testuale. Quanto al punto, è stato notato che in alcuni casi

viene adoperato come segnale di delimitazione di unità testuali più ampie dell'Enunciato. Si delinea quindi uno slittamento verso l'alto di virgola e punto all'interno della gerarchia dei segni di punteggiatura.

Riassumendo, il dato più significativo che emerge dall'analisi dei segni interpuntivi nelle *Lettere* è l'affiorare di una "coscienza testuale" negli scriventi novelli: questi ultimi cioè riconoscono il ruolo centrale della punteggiatura nella strutturazione del testo e pertanto di essa si avvalgono seppure con esiti che talvolta si discostano dalla norma.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albesano S. (2015), "Leo Spitzer: un dattiloscritto ritrovato e l'officina delle opere sui prigionieri di guerra", in *Strumenti critici*, 30, 1, pp. 63-83.
- Albesano S. (2016), "Note al testo" e "Interventi al testo", in Spitzer L. (2016), pp. 59-63 e 425-433.
- Berruto G. (2007), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Biasci G. (2004), "Alfabetizzazione imperfetta: strategie interpuntive nelle lettere di suor Maria Leonarda", in Antonelli G., Chiummo C., Palermo M. (a cura di), *La cultura epistolare nell'Ottocento. Sondaggi sulle lettere del CEOD*, Bulzoni, Roma, pp. 137-177.
- Bruni F. (1978), "Traduzione, tradizione e diffusione della cultura: contributo alla lingua dei semicolti", in Bartoli Langeli A., Petrucci A. (a cura di), *Alfabetismo e cultura scritta*, Atti del Seminario di Perugia, 29-30 marzo 1977, Università di Perugia (pubblicato anche in *Quaderni storici*, 38, pp. 523-554).
- Cortelazzo M. (1972), *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana*. vol. III: *Lineamenti di italiano popolare*, Pisa, Pacini.
- D'Achille P. (1994), "L'italiano dei semicolti", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. II, Einaudi, Torino, pp. 41-79.
- De Mauro T. (1970), "Per lo studio dell'italiano popolare unitario", in Rossi A., *Lettere di una tarantata*, De Donato, Bari, pp. 43-75.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Fesenmeier L. (2017), "Le lettere a Radio Colonia: spunti di riflessione sugli scriventi novelli", in Gerstenberg A., Kittler J., Lorenzetti L., Schirru G. (edd.), *Romanice loqui. Festschrift für Gerald Bernhard zu seinem 60. Geburtstag*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 225-244.
- Fresu R. (2014), "Scritture dei semicolti", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, Carocci, Roma, pp. 195-223.
- Graffi G. (1994), *Sintassi*, il Mulino, Bologna.
- Pecorari F. (2017), "Puntini di sospensione e mimesi del parlato: le facce del rapporto tra punteggiatura e prosodia", in *Chimera. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 4, 2, pp. 175-201.
- Renzi L. (2010), "Spitzer italiano. La *Italienische Umgangssprache* nella versione italiana", in Paccagnella I., Gregori E. (a cura di), *Leo Spitzer. Lo stile e il metodo*. Atti del XXXVI Convegno Interuniversitario (Bressanone/Innsbruck, 10-13 luglio 2008), Esedra, Padova, pp. 183-202.

- Renzi L. (2017), “Philologica Militaria. In margine alle “Lettere dei Prigionieri di guerra di Spitzer nella nuova edizione del 2016”, in *Linguistica e Filologia*, 37, pp. 7-50.
- Sala R., Massariello Merzagora G. (2008), *Radio Colonia. Emigrati italiani in Germania scrivono alla radio*, UTET, Torino.
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Spitzer L. (1920), *Die Umschreibungen des Begriffes “Hunger” im Italienischen: stilistisch-onomasiologische Studie auf Grund von unveröffentlichtem Zensurmaterial* [Circonlocuzioni per esprimere il concetto della fame in italiano: uno studio stilistico-onomasiologico basato su materiale inedito proveniente dalla censura], Halle, Niemeyer.
- Spitzer L. (1976), *Lettere di prigionieri di guerra italiani. 1915-1918*, Boringhieri, Torino.
- Spitzer L. (2007), *Lingua italiana del dialogo* (edizione a cura di Caffi C., Segre C.), Il Saggiatore, Milano.
- Spitzer L. (2016), *Lettere di prigionieri di guerra italiani. 1915-1918* (edizione a cura di Renzi, L.), Il Saggiatore, Milano.
- Testa E. (2014), *L’italiano nascosto*, Einaudi, Torino.
- Tommaseo N. (1862), “Dionigi Solomos”, in Tommaseo N., *Il secondo esilio. Scritti di Niccolò Tommaseo concernenti le cose di’Italia e d’Europa dal 1849 in poi*. Vol. II, Sanvito, Milano, pp. 446-450.
- Trifone P. (2006), *Rinascimento dal basso. Il nuovo spazio del volgare tra Quattrocento e Cinquecento*, Bulzoni, Roma.
- Vanelli L. (1976), *Nota linguistica*, in Spitzer L. (1976), pp. 295-312.
- Vanelli L. (2016), *Nota linguistica*, in Spitzer L. (2016), pp. 435-461.

DA “I CLASSICI IN DIALETTO” AI “CLASSICI DEL DIALETTO” NELLA MANUALISTICA SCOLASTICA E POPOLARE TRA IL 1861 E IL 1930.

*Michela Dota*¹

1. “I CLASSICI IN DIALETTO”: I RIFACIMENTI DIALETTALI DELLA *COMMEDIA*

Questo contributo si focalizza sul rapporto tra i classici letterari e i dialetti nella manualistica scolastica e popolare edita nel periodo postunitario fino al primo trentennio del Novecento. Si è ritenuto proficuo osservare questo rapporto nella sua declinazione scolastica poiché il concetto di classico è intrinsecamente legato alla scuola, in quanto comporta la fissazione di un canone consolidato e tramandato proprio attraverso l'istruzione, che abbia una forza e un fine modellizzanti per il discente, tanto sul piano linguistico quanto su quello culturale. Reputiamo classico, infatti, ciò che è costitutivo e imprescindibile per la formazione dell'identità culturale di una comunità (cfr. Serianni, 2010: 95-106).

Quanto all'estremo cronologico novecentesco, esso è stato fissato per comodità al 1930, benché già nel 1926, secondo Augusto Simonini e Angelo Stella, fosse venuta «meno la sensibilità del fascismo per “gli aspetti e gli elementi positivi delle parlate locali”, e si pose fine agli esperimenti che prescrivevano “nelle scuole elementari dizionari dialettali-italiani ed esercizi di traduzione dal dialetto”, ritenuto un fattore “di disgregazione della compagine nazionale”» (Stella, 1993: 81 e n. 7)².

Considerando allora l'epoca risorgimentale, cioè l'estremo inferiore dell'arco temporale selezionato per questa indagine, il culto di Dante come primo intellettuale che indicò l'esistenza di una lingua unitaria italiana e con essa di una unità politica, e il programma di educazione nazionale che ne consegue, si concretano tra l'altro proprio nel binomio tra il classico dantesco per eccellenza, la *Commedia*, e i dialetti d'Italia: molteplici sono le traduzioni dialettali dell'opera, o di sue parti, molte delle quali saranno segnalate da Carlo Salvioni nel suo saggio bibliografico del 1902: *La divina commedia, l'Orlando furioso e la Gerusalemme liberata nelle versioni e nei travestimenti dialettali a stampa*. Questo studio considera alcuni di questi rifacimenti, ai quali si aggiunge uno più tardo del 1909:

- Francesco Candiani, *L'inferno di Dante esposto in dialetto milanese da Francesco Candiani*, Milano 1860.

¹ Università degli Studi di Milano. Questo contributo rielabora e approfondisce l'intervento tenuto in occasione del Seminario *La vita dei Classici nelle letterature dialettali: un incontro di studi* (21 maggio 2018, Casa del Manzoni – Milano).

² In effetti gran parte delle pubblicazioni ispirate dai Programmi gentiliani è antecedente al 1926. Cionondimeno uno dei testi rintracciati per questo studio è datato 1928.

- Antonio Gaspari, *Saggio di traduzione in dialetto veronese della Commedia di Dante*, Verona, 1865.
- Domenico Iaccarino, *Il Dante popolare o la divina commedia in dialetto Napolitano*, Napoli, 1870.
- Francesco Limarzi, *Il paradiso di Dante Alighieri. Versione in dialetto calabrese e commento*, Castellamare 1874.
- Giuseppe Cappelli, *La divina commedia di Dante Alighieri tradotta in dialetto veneziano*, Padova 1875.
- P. Angelico Federico Gazzo, *La divina commedia tradotta nella lingua genovese*, Genova 1909.

L'analisi dei rifacimenti settentrionali si è giovata degli studi di Felice Milani, Angelo Stella e Alfredo Stussi.

Nelle prefazioni gran parte dei “traduttori” ottocenteschi dichiara come proprio scopo primario di voler divulgare il classico fondativo dell'identità italiana tra il popolo incolto o poco istruito, pratica non inedita nella storia della cultura italiana: già nel Medioevo «la Comedia dantesca fu l'unica opera capace di rompere la barriera tra la cultura elevata e gli incolti» (Bruni, 1984: 201). Stando alle previsioni dei traduttori, questa iniziativa di educazione popolare avrebbe avuto successo poiché la *Commedia*, trasposta nell'unico linguaggio padroneggiato da tutti i neoitaliani, cioè il loro dialetto materno, sarebbe risultata più comprensibile:

ma l'amore e lo studio che posi e tengo incessanti alla volgar nostra favella, [...], penso m'avvicinino a quella massima parte d'incolta società che costituisce il paese, e per la cui educazione parmi si parli tuttavia più che non si operi. E siccome *ad istruirmelo [...], credetti così far non disutile cosa dandogli a leggere almeno nel linguaggio più intelligibile, perché suo, i tre primi canti della divina Trilogia* (Gaspari, 1865).

Secondariamente ci fu di sprono a questa ardua impresa, *la speranza di poter rendere popolare quella parte del Divino Poema la più trascurata*, ed a nostro credere la più importante, *perché più istruttiva in quelle sacre massime religiose*, che ora, snaturate, distornano dal retto sentiero la dabbenaggine e l'ignoranza del vulgo (Limarzi, 1874).

vagheggiai l'idea di farne io stesso la traduzione per intero, *parendomi assai bella cosa che anche il popolo men colto ber potesse alla fonte di tante sublimi idee* (Candiani, 1860).

La versione della Divina Commedia da me fatta in dialetto veneziano, [...], *ha per iscopo di rendere*, per quant'è possibile, *popolare un'opera astrusa* alle volte persine nell'esteriore sua forma (Cappelli, 1875).

In diversi casi, inoltre, i destinatari potevano beneficiare del raffronto immediato della versione dialettale con l'originale italiano a fronte.

Tanta nobiltà di intenti ricevette la benedizione disponenti di spicco del settore dell'istruzione, come il ministro Coppino e Pietro Fanfani, i cui apprezzamenti sono investiture per le traduzioni che le ospitano:

Il Ministro della Pubblica Istruzione, scriveva al Jaccarino dal suo Gabinetto Particolare, Firenze 7 agosto 1867.

Illustrissimo Signore

Sarà sempre degno di molta lode chiunque fa opera, con qualsiasi mezzo, di educare il popolo a nobili sentimenti, di istillargli l'amor del lavoro, il rispetto alle leggi, e tutte quelle altre virtù che formano l'uomo onesto ed il buon cittadino. *Se Ella stima ed ha provato mezzo utile a ciò lo spiegare il Dante a cotesto popolo nel suo dialetto io non posso che commendarla e rallegrarmi del bene che son certo deriverà dalle sue fatiche, giacché non vi è dubbio che Ella saprà dai tesori di sapienza riposti nella Divina Commedia cavare argomenti atti a infondere ne' suoi uditori quelle virtù ch'io diceva.* Resta ch'io auguri all'impresa della S.\T. quel buon successo di cui è degno, e profitto di questa occasione per offerirmi alla S. V.a

Devotissimo

COPPINO (Jaccarino, 1870: 9)

L'autorevolissimo giudizio del periodico fiorentino *L'Unità della Lingua*, diretto dall'insigne e chiarissimo filologo Cav. Pietro Fanfani, che dichiarò (V. N° 10 del 5 Maggio 1873) questa mia traduzione «utile nel riguardo dello scopo cui mira, e veramente bellissima» (Cappelli, 1875: 4).

D'altro canto, le dichiarazioni di intenti illustrate poco fa appaiono capziose, poiché danno per assodate circostanze non scontate: data l'elevata variabilità diatopica interna alle singole regioni, quale varietà del dialetto usa il traduttore quando afferma di scrivere, ad esempio, in dialetto calabrese? Inoltre, un testo scritto con norme ortografiche altamente arbitrarie, perché ancora meno codificate rispetto a quelle, non del tutto stabilizzate a questa altezza cronologica, dell'italiano, davvero è in grado di agevolare la lettura per una popolazione in gran parte del tutto analfabeta? Viene allora da pensare che la vocazione educativa sia una dignitosa maschera per altre finalità.

In primo luogo, anche quando gli autori selezionano una varietà più localizzata (napoletano, milanese, veneziano ecc.), è inevitabile che ricorrano a una stilizzazione del dialetto, anche per ragioni extra-linguistiche e programmatiche, ossia l'assunto dell'intrinseca inferiorità dei vernacoli, che tuttavia convive con la sempre meno dissimulata velleità di promozione e di elogio delle potenzialità del dialetto, persino oltre i confini municipali o regionali:

[...], dicemmo, che *la Calabria fra tutte le regioni italiane primeggia per l'abbondanza di vocaboli speciali, o di origine greca o latina*, o non importati da altre limitrofe nazioni; e che perciò, nell'attuazione della proposta fatta dall'immortale Manzoni per la composizione di un nuovo vocabolario italiano, il suo dialetto potrebbe essere assai più utile di quello delle altre contrade. Quindi l'opera degna di lode sarebbe quella di ogni cittadino di nobilmente cooperasse; e che *grande giovamento recherebbe alla Nazione la pubblicazione di qualsiasi lavoro composto nel natio idioma*. Ne viene adunque di conseguenza, che tutti quei componimenti che più son ricchi di frasi e di vocaboli speciali del dialetto, più si prestano all'intento, e, quando non siavi ricercatezza, sono

naturalmente più pregiati. [...] nella nostra versione vi fu anche lo scopo, come di sopra dicemmo di *fare un cemento che possa facilitare l'interpretazione del testo, non solo ai Calabresi, ma a tutti gli altri delle diverse regioni d' Italia*. (Limarzi, 1874; corsivi miei)

le traduzioni non si fanno soltanto per agevolare l'intelligenza di opere letterarie o scientifiche, classiche o straniere: le si fanno altresì per un ben inteso orgoglio nazionale, per soddisfazione e diletto. *Si fanno per un lusso, se vuoi si o per esercizio intellettuale, per provare la grazia e vigoria di un idioma; tanto più quando il si voglia vindicare da immeritati vilipendi, da stolti pregiudizii, e farlo conoscere qual'esso è; oppure per ingentilirlo e piegarlo a tutte le concezioni della mente, allenarlo ai più alti voli della fantasia.* [...] Non è davvero questo lo scopo precipuo della versione, ma sì gli altri vantaggi, oltre la soddisfazione di dimostrare a tutti la latinità e intima italianità del nostro idioma, così poco conosciuto e tanto calunniato; *provando col fatto la sua idoneità a trattare con precisione e sveltezza le materie più sublimi, esatte e immaginose.* [...] *Per facilitar la lettura e l'intelligenza di questa versione, non solo ai miei concittadini, ma anche ai Liguri dei varii circondari, e – perchè no? eziandio agli Italiani delle altre provincie, che amassero formarsi un'idea più adeguata del genovese linguaggio* [...] (Gazzo, 1909; corsivi miei).

Si può allora supporre, come già aveva ipotizzato Alfredo Stussi nel 1982³, che le versioni dialettali della *Commedia* abbiano per scopo la nobilitazione del dialetto, riflessa per l'accostamento al classico italiano per eccellenza, in un momento storico poco tollerante verso la sopravvivenza di concorrenti alla lingua nazionale: far riconoscere la ricchezza e le potenzialità espressive dei vernacoli sarebbe un antidoto alle minacce di purga linguistica. Nella pratica traduttoria dignificare comporta una purificazione, o la selezione della varietà diastraticamente più elevata del dialetto, come dichiarano alcuni traduttori o come rilevano i recensori delle opere:

felice idea quella di *rendere popolare in purgato dialetto napoletano* la Divina Commedia.⁴

Del resto *il dialetto da me usato, reso così men arduo nella sua vera appropriata intelligenza, è quello che parlasi dalla civile società veneziana, quello usato dai poeti sopraccitati, siccome il più adatto alla, dignità del soggetto* (Cappelli, 1875: 4).

Cionondimeno le traduzioni considerate in questa analisi, con l'eccezione di quella – generalmente fedele – in genovese, mantengono una certa autonomia rispetto

³ Muovendo dalle considerazioni riportate nella versione di Gaspari, Stussi afferma: «accettata, anzi teorizzata, la declassazione del testo dantesco, l'impegno del traduttore si volge a fornire una prova valida sul versante linguistico. Da questo punto di vista anche le traduzioni della *Divina Commedia* possono rientrare almeno in parte nella reviviscenza ottocentesca della poesia dialettale, reviviscenza stimolata in modo preciso dal conseguimento dell'unità politica italiana di cui si vede un ovvio correlato nell'incombente unificazione linguistica a detrimento della tradizione vernacolare» (Stussi, 1982: 79). E concludendo, con un accenno alle più recenti traduzioni novecentesche, lo studioso osserva che «l'idea di tradurre in vernacolo per divulgare non è meno diffusa e tenace dell'altra che induce al confronto tra il testo dantesco e i presunti caratteri intrinseci di questo o quel dialetto» (ivi: 84).

⁴ *La Guida del Maestro Elementare Evangelico di Napoli*, Anno I. num. 4, dicembre 1869, cit. in Jaccarino, 1870: 37.

all'originale, seguito naturalmente nell'intreccio ma non pedissequamente nella selezione e nella disposizione di voci e di sintagmi.

Considerando il primo canto dell'*Inferno*, presente in gran parte del *corpus*, la *selva*, ad esempio, rimane tale soltanto nella versione veneziana, riflettendosi perlopiù nei corrispettivi dialettali di *bosco* e *boscaglia* (napoletano: *boscaglia / voscaglia*; milanese: *bosch*; veronese: *boscaja*)⁵; la terna aggettivale *selvaggia, aspra e forte* è conservata soltanto nelle versioni napoletana (*sarvaggia, e aspra, e forte*) e genovese (*sarvaega e sciazza e forte*) poiché, come accade in altri luoghi, i traduttori personalizzano e municipalizzano i riferimenti (*in confronto l'è giusto 'na cagnara, fra i nostri boschi, quel de val-lovara* – Gaspari, 1865) e, in generale, tolgono o aggiungono dettagli rispetto all'originale, anche in base alle esigenze metriche; è da rilevare, infatti, la trasposizione in sestine per il milanese e in ottave per il veronese, allo scopo di «aggiungere all'uopo qui e là alcun che di municipale e della giornata a temperare, allettando più, la gravezza testuale incompatibile col dialettico tono» (Gaspari, 1865: pp. non numerate). La costitutiva (o presunta) leggerezza del «dialettico tono» sarà responsabile del ricorso a traduenti diafasicamente marcati, nell'*Inferno* talvolta ancor più marcati rispetto al registro originale: nella versione napoletana di Inf. VIII, *ardito* («Che sì ardito entrò per questo regno») è tradotto con *facce-tuosto*; veneziana di Inf. V, ad esempio, *dipartille* / «l'ha fati fora», *vento* / «ventazzo»; Inf. XXIV 115 *cade* / «ha fato [...] un tombolon», perifrasi colloquiale comprensibilmente ricorsiva nella prima cantica come traducente delle varie declinazioni di *cadere*, ma riproposta persino nel *Paradiso*, in barba all'attesa rimodulazione stilistica: Par. VII 86 «da queste dignitadi [...] fu remota» / «da sto ben i xe cascai [...] a tombolon».

Ugualmente diffuse sono le locuzioni idiomatiche: punteggiano prevedibilmente l'*Inferno*, dove sono omogenee allo stile comico della cantica⁶: a titolo esemplificativo, nel rifacimento milanese «Ma cojon anca ti, che per salvatt / Dalla padella set saltaa in del foegh»; «Dove gh'èel ver paes della cuccagna?»⁷; in quello veronese «Sul monte in dove gh'è ogni ben de Dio?» per «il diletto monte, ch'è principio e cagion di tutta gioia?»; in veneziano «Chè persa mi gavea la tramontana» per «ché la diritta via era smarrita»; nella versione napoletana «Ma vòvertù e sapienzia non scompute, per non restare co le mmosche mmane» per i vv. «Questi non ciberà terra nè peltro, / Ma sapienza e amore e virtute». Non è esentato il *Paradiso*, poiché le espressioni idiomatiche affiorano persino in bocca a Beatrice, sortendo un effetto stridente con la materia e colla gentilezza del personaggio:

Tu stesso ti fai grosso
Col falso immaginar, sì che non vedi
Ciò che vedresti se l'avessi scosso.

Si stai cuomu citrulu a chistu luoco
Certu *vissiche pigli ppe linterne*,
e de ste belle scene apprinni puoco.

Ancora di più Virgilio nell'*Inferno* calamita soluzioni traduttive prosaiche e umoristiche, proprio in corrispondenza di alcuni tra i versi più memorabili

⁵ Ugualmente accade per i veri e propri fitonimi disseminati nella *Commedia*: *ellera* (Inf. XXV 58) si riflette in *elera* veneziano, *èllera* napoletano e *èrgna* milanese; *abete* (Pur. XXII 33) è *albéo* in veneziano; *cerro* (Pur. XXXI 70) è invece tradotto in veneziano con il coiponimo di quercia *rovare*, presumibilmente perché il cerro, acclimatato nei boschi submediterranei, non appartiene al più consueto paesaggio veneto. E s.v. *Ròvare* Boerio (1867) avverte: «più comun. *rovere* o *rovero*».

⁶ Sulle locuzioni idiomatiche nel rifacimento di Candiani cfr. Basora, 2015: 223.

⁷ Già nel rifacimento portiano dell'*Inferno*, cui Candiani è debitore: Milani, 2010: 54.

Or se' tu quel Virgilio, e quella fonte,
Che spande di parlar sì largo fiume?

Sì tu chillo Vergileo e chella fonte,
Che chiacchiereja comm'a no Papasso?

Setu Virgilio ti, quella fontana
Che de saver un'Adese spampàna?

O degli altri poeti onore e lume,
Vagliami 'l lungo studio, e 'l grande amore,
Che m'han fatto cercar lo tuo volume.

O de l'autre poete *lummo a grasso*,
pe chell'opera toja, pe chill'ammore,
pecchè letto l'aggio io passo pe passo.

Onor e lume dei poeti tuti!
Che a intrarte in grazia m'abia da valer
L'èssar stà come 'l vermo per i fruti

In generale la tendenza è rendere più vivide e concrete le immagini originali, soprattutto quando più generiche e astratte, seppur incluse nelle cantiche stilisticamente più elaborate: il sintagma «lunga la barba» di Pur. I è sviluppato in veronese con «El te g'avea 'na barba da Rabin», così come la sintetica indicazione narrativa «ed io su mi levai» è drammatizzata in «e mi son levà su / Che za me fasea mal schena e zenoci»; *magri e scalzi* («Dello Spirito Santo, magri e scalzi», Par. XXI 128) è reso da Limarzi col più diffuso *scauzi, scuntienti e macri de gangale*, cioè 'magri di guance, smunti'; oppure si veda l'intera terzina di apertura del canto XX del Paradiso:

Quando colui che tutto 'l mondo alluma
Dell'emisperio nostro si discende
E 'l giorno d'ogni parte si consuma

Quannu de chistu cielu lu Stillune,
Ch'allumadi lu munnu, si nne accanna,
E scurare vidimu uogne cantune

Così in veronese la similitudine sintetica di Par. I 141 «Com'a terra quieto fuoco vivo» è sviluppata nel più iconico «Come che se vedesse da la jente / Quiete in tera le bampe 'un brujel / Fato in baldoria a la campagna in piassa». Le similitudini nell'originale estese su una o più terzine possono essere perfezionate verso una maggiore iconicità popolare: «Qual è 'l geometra, che tutto s'affige, / Per misurar lo cerchio, e non ritruova, / Pensando, quel principio ond'egli indige; / Tale era io a quella vista nuova» è resa in veneziano «Così 'el serio geometro sta atento / Del circolo a studiar la quadratura, / *E buta el tempo e la fadiga al vento* / Cossì resto davanti a la figura» (corsivo mio). Ne consegue che le immagini già triviali possono essere ulteriormente intensificate: i vv. «Vidi gente attuffata in uno sterco, / Che dagli uman privati pareo mosso» (Inf. XVIII) sono riscritti in napoletano come «Dinto a la mmerda tutte 'mbrosenare / Che te pareo cacata fresca fresca».

Significativo, inoltre, è il trattamento delle terzine relative alla prima profezia, talvolta meno ermetica rispetto all'originale: se il *Veltro* è reso con *gran cane* in napoletano, *Can levrer* in veronese, *livree numer vun, perla di can* in milanese, diventa più inequivocabilmente *potente signore* in veneziano; la localizzazione geografica del verso *e sua nazion sarà tra feltro e feltro* in veronese è tradotto col meno opaco *E nassarà el Campion de sta cucagna / Tra el poder Trevisan e la Romagna*, in veneziano *Questo tra un feltre e l'altro el nasserà* e in milanese

El sarà la delizia de Verona. La traduzione milanese di Candiani⁸, dedicata a Garibaldi e patriotticamente votata al sostegno economico della campagna dei Mille, esplicita inoltre la ricercata connessione del testo dantesco con l'attualità politica, specificando, in nota alla profezia, che il Veltro *Adess ghe l'emm in Vittori Emanuel II* (Candini, 1869: 10, n. 1)⁹.

Nonostante le libertà di questi rifacimenti, resta la volontà di non tradire il patrimonio culturale tesaurizzato nel testo, che può richiedere l'impiego di voci non strettamente dialettali, se nel dialetto non è rintracciabile un traducevole adeguato:

spesso accade che le parole nel dialetto esistenti sono povere ed ineguali al concetto, e quindi è giocoforza il cercare le equipollenti in altra lingua, e talvolta anche crearle [...] Perciò stimiamo che non debba ritenersi a difetto, se nel nostro lavoro s'incontri per avventura qualche vocabolo estraneo al dialetto (Limarzi, 1874).

Perciò il dialettale *scava* acquisisce il significato di 'approfondisce'¹⁰ (Ceussi di Deu la *Mente* nullu scava / Tal è il giudizio eterno a voi mortali, canto XIX); ma l'inadeguatezza del lessico dialettale si avverte soprattutto per i termini dei sottocodici, niente affatto secondari nel lessico del poema (Manni, 2013: 116-119). Essi possono essere aggirati e non tradotti letteralmente: in calabrese il filosofico *sillogismi* è reso coll'iperonimico, metaforicamente parlando, concetto di pazzia («quanto son difettosi sillogismi») è reso con «cuomu te inciotalisti alla mmuina» Par. XI o di generica «pensata» (in veneziano «Quele pensate xe che ve strassina / drio le cosse del mondo el cuor, la mentel!»).

Considerando allora le lingue speciali maggiormente rappresentate nella *Commedia*, i tecnicismi astronomici *emisperio* (Par. XX), *epiciclo* (Par. VIII), *meridiano* (Par. IX) in calabrese sono resi rispettivamente *chistu cielu, cielu* e *se mera*; *emisperio* (Inf. XXXIV) è tradotto in *vólto celeste* in veneziano e *lo tunno* in napoletano; *zenit* (Par. XXIX), invece, si conserva in veneziano, provvisto di una spiegazione in nota.

I termini matematici *circonferenza* e *arco declivo* (Par. XX) in calabrese sono parafrasati in *jurune*, in nota glossato con 'principio del ciglio', e *chhiù la vada calannu*. Simile la resa in veneziano per *arco declivo* («nel voltar de l'arco»); viceversa *arco superno* è «primo sora l'arco». Così *tetragono* (Par. XVII) è traslato in veneziano col più piano *pronto* («Mi pronto ai colpi de nemiga stela»), mentre in calabrese è reso più trasparente da una similitudine: «ntostatu siadi già cuomo pipiernu», glossato in nota con 'pietra viva'. Coerentemente la similitudine a base geometrica di Par. XXXIII 133 («O cara pianta mia, che si t'insusi / Che, come reggion le terrene menti / Non capere in triangolo du' ottusi») è resa più esplicita nelle traduzioni in calabrese («O tu ch'hai vista, patre purtentusu, / Chi cuomu alla triangulu se scerne / Ca sulamente c'è n'angulu uottusu») e in veneziano («Che no sta in un triangolo do otusi»). Trattamento analogo subiscono le similitudini a base

⁸ Sulla traduzione del Candiani, e sulla centralità che per questi ebbe la figura di Garibaldi, si rinvia da ultimo all'intervento di Felice Milani, *Da Antonio Picozzzi a Felice Oggioni: costanti e novità della poesia dialettale*, tenuto in occasione del convegno "Milano dall'Unità alla fine del secolo. Letteratura, scuola, editoria" (Milano, 9-10 maggio 2018). Cfr. inoltre Milani, 2010; Stella, 2011 e Basora, 2015.

⁹ La stessa equazione si ritrova nei *Saggi di traduzione della Divina Commedia* del 1864 ad opera di un prete bergamasco, mentre nel 1936 il frate Giovanni Ricci identificherà il veltro con Benito Mussolini (Stussi, 1982: 78-79).

¹⁰ Alla voce *scavare* Accattatis (1991 [1895]) non include "approfondire" tra i possibili significati.

aritmetica: ad esempio «Ed ogni permutanza credi stolta, / Se la cosa dimessa in la sorpresa, / Come 'l quattro nel sei, non è raccolta» (Par. V 58) diventa in veneziano «Credi, che xe da mato ogni cambianza, / Quando la cossa nova no la cressa / D'un terzo de la prima e soravanza», mentre in calabrese è sostanzialmente evitata («De l'autre spere lu motu misura, / E sempre eguale forza illu ce dadi»).

Quanto ai termini medici e anatomici non popolari, *coagulando* (Pur. XXV) è parafrasato in veneziano con «sto sangue unito a l'altro a laorar»; il grecismo *epa* 'ventre' (Inf. XXX) muta in napoletano e in milanese nei più popolari *panza* e *venter*; *oppilazion(e)* 'ostruzione' (Inf. XXIV) in veneziano è banalizzato in *mal* e in milanese è sostituito dal verso «Ghe par comè de sentiss rott i oss», mentre *idropico* (Inf. XXX) è salvaguardato con *idropich*.

Il rimedio estremo è ignorare il tecnicismo: è il caso di *arco superno* (Par. XX) e di *zenit* tralasciati nel rifacimento calabrese; di *emisperio* (Par. I, Inf. IV, XXXIV), talvolta espunto, come accade nel rifacimento veronese (Par. I) e in alcuni luoghi delle versioni milanese, napoletana e veneziana (Inf. IV, XXXIV; Par. XXIX); di *meridiano* (Par. IX) e di *epa* in veneziano, di *idropico* in veneziano e in napoletano, che trascura ugualmente *oppilazione*.

Soltanto la versione in genovese, più orientata alla valorizzazione del dialetto piuttosto che del poema dantesco, conserva quasi tutti i tecnicismi considerati, che si configurano come italianismi; fanno eccezione le voci mediche indagate: *idropico* è reso col colloquiale *bùddego*¹¹ 'trippone', *oppilazione* col più banale *mà* 'male', *coagulando* con *coaggiando* 'quagliando', mentre *epa* non è tradotto.

Il rifacimento genovese, inoltre, mantiene qualche latinismo originale (cfr. Manni, 2013: 113-116) più delle altre traduzioni: conserva, ad esempio, *milizja* (Par. X, XVI, XVIII, XX), trascritto *miliçia*; *ineffabile* (Par. XXVII 7; inefabbile in Par. X 3), in un caso tradotto con *purissima* nel rifacimento veneziano («o purissima alegrezza!»), che tuttavia tralascia l'altra occorrenza; la traduzione in calabrese, invece, le ignora entrambe. Anche per *conflati* il genovese esibisce il traduttore più affine («insemme fùxi»); Limarzi, infatti, opta per una immagine materiale e domestica («vitti ligati a na matassa»), mentre la traduzione veneziana tralascia il vocabolo.

Benché i traduttori siano naturalmente consapevoli della multiformità lessicale della *Commedia* (anzi, Gaspari tematizza la prassi programmatica dantesca, scrivendo in Purg. I «E m' ho proposto adesso de cantar, / Cambiando ton, de quel secondo regno»), non la riproducono nel proprio rifacimento; a maggior ragione sono sacrificati gli inserti alloglotti (su cui cfr. Manni, 2013: 129-131). Gli avverbi *issa* (Purg. XXIV 55) e *istra* (Inf. XXVII 21) 'ora', rispettivamente lucchese e genericamente settentrionale, non sono salvaguardati: «O frate, issa vegg'io, diss'egli, il nodo» è tradotto in veneziano «Capisso adesso, dise l'altro, el tanto», in genovese «“Oh frse, véggio aoa” o me responde – “o nòddo». Così «Istra ten va, più non t'adizzo» in veneziano diventa «Va pur, che altro da ti no vogio adesso»¹²; in milanese «“Va pur, te secchi pu” fermet l'istess»; nel napoletano «Dicenno: Va, ca io mo echiù non te slizzo» figura *mo* 'ora', ampiamente diffuso nell'Italia medievale, non soltanto nell'area settentrionale (cfr. Manni, 2013: 130, 195) e all'epoca del traduttore piuttosto segnale diatopico centro-meridionale. Fa eccezione ancora una volta il rifacimento genovese, che in un caso conserva l'alloglossia dialettale:

¹¹ Casaccia, 1876, s.v.: «Boldrò o pescatore marino. [...] Pesce di carne molle [...]. Buzzone, Trippone, Pentolone, dicesifigurat. a Colui che ha gran ventre».

¹² Va detto che il rifacimento veneziano legge *Issa* anche in Inf. XXVII 21.

Dixendo: «*Issa te' n va, pù non aiçco*»; tutte e tre le versioni dialettali del Paradiso, però, conservano la terzina in latino di Par. XV 28-30, senza tuttavia tradurla in nota.

Quanto ai due inserti in lingue incomprensibili attribuiti a creature diaboliche, «*Raphèl mai amècche zabì almi*» (Inf. XXXI 67) è perlopiù conservato, talvolta con qualche variante (napoletano: *zabi arme*; genovese: *izabi armi*); fa eccezione la versione di Candiani, che rende il verso con «*Im nessimac en issipacim em*», ironico rovescio di *ne mi capissi ne capissen mi*; così il più noto «*Pape Satàn, Pape Satàn aleppe*» di Inf. VII 1 è stravolto nel comico «*Pap e Sottan! Pap e Sottan a slepp!*», con l'avvertenza in nota «*Foo visaa che l'è 'l Diavol che parla*». Del resto, pure gli altri rifacimenti interpretano il verso più liberamente (napoletano: «*O forza! o forza de no Santanasso!*»), a volte per ragioni metriche (in veneziano «*pape alepe Satan, pape Satan*», l'anticipazione di *alepe* espone a fine verso un rimante presumibilmente più semplice da concordare).

Dunque più che il valore letterario e linguistico dell'opera dantesca, le trasposizioni dialettali intendono conservare i contenuti narrativi e religiosi. Questa disposizione programmatica induce in particolare il rifacimento calabrese a sciogliere le circonlocuzioni: designazioni perifrastiche come «*Venne Cephas, e venne il gran vasello / dello Spirito Santo*» (Par. XXI) in calabrese, e in veneziano, scompaiono in favore dell'identificazione inequivocabile «*Eranu Pietru e Paulu [...]*», «*San Piero e anca San Polo ha caminà*»; anche il più piano «*mia Donna*» (in «*Perché mia donna: Manda fuor la vampa*», Par. XVII o in «*Già eran gli occhi miei rifissi al volto / Della mia Donna, e l'animo con essi*», Par. XXI) è sciolto in *Beatrice* («*Perciò Biatrice: [...]*» e «*E ccu Beatrice sulu me trovai*») o *Bice* nella versione veneziana («*Dov'el cuor gera, su la Bice mia*»).

Simile la prassi di altri rifacimenti: «*Lo bel pianeta che ad amar conforta*» (Pur. I) diventa in veronese «*De Venare la stela, che g'ha al don / De far amar*»; «*Lo Duca mio*» muta nel semplice *Virgilio* (*ibid.*; ma è conservato, di contro, in Inf. VI di Iaccarino); così in veneziano l'eufemistico «*chi in vita ci spense*» (Inf. V) diventa «*chi n'ha mazzà*».

Laddove si mantiene la perifrasi, se ne può attenuare la complessità, espungendo ad esempio l'artificio retorico che la sostiene: la sineddoche presente in «*Ma son del cerchio ove son gli occhi casti*» (Pur. I) non è ripresa nella traduzione veronese, ugualmente perifrastica, «*Ma son del sito in dove va i putei*».

La semplificazione del dettato punta, inoltre, a meglio esplicitare i riferimenti alla cultura classica: nella traduzione di «*Seguitando il mio canto con quel suono / Di cui le Piche misere sentiro / Lo colpo tal che disperar perdono*» (Pur. I) il riferimento al mito è più dettagliato in veronese («*E con quel son che vînzar no se pol, Onde (cossi ci è presuntuoso impara) D'un fiasco, a sfida, fate persuade, / Nove sorele se cambiava in gase*»); i versi di Inf. V «*L'altra è colei che s'ancise amorosa, / E ruppe fede al cener di Sicheo*» nel rifacimento napoletano e veneziano esplicitano l'identità del personaggio, con un registro decisamente più comico e referenziale nel secondo caso («*E l'altra è la Dedona abbannonata*»; «*Didona drio / De questa vien, che per amor de Enea / La s'ha mazza e ga Sicheo tradio*»; «*do gran duca de' Greci*» (Par. V) è sciolto in *Agamenòn* (veneziano) e *Agamennune* (calabrese), ecc.

Talvolta il riferimento mitico nel corpo del testo è corredato di un approfondimento: la nota «*Gluco, fiol de Netun e de Naide, famoso pescador dela Beozia. Tastado una zerta erba gh'è vegnù voja de butarse in l'aqua, e l'è sta convertì in t'un Dio marin (cossi la Mitologia)*» accompagna la similitudine di Glauco nel rifacimento veronese («*In tel guardarla m'ho senti il cambiar / De Glauco in l'istessissima natura, / Fato un di sozio ai altri Dei del mar / Parchè l'avea tastà zerta verdura*»).

2. I CLASSICI (GRECO-LATINI) IN DIALETTO

Certamente più rara in questa produzione popolare e scolastica è la combinazione tra dialetto e classici in senso stretto, al di là del generico vanto, per i dialetti meridionali, di custodire in sé l'eco delle lingue classiche. In un volume di *Esercizi in dialetto piacentino da tradursi in italiano dagli alunni delle scuole rurali di questa provincia* edito nel 1872, dunque in un'epoca che tollera l'uso del dialetto «solo a necessaria dichiarazione delle parole italiane non ancora note agli alunni.» (Programmi, 1867), soprattutto per le scuole rurali i cui libri di testo dovevano attenersi a una impostazione diversa rispetto alle gemelle urbane¹³, spuntano le versioni dialettali di tre aneddoti classici: uno è estrapolato dagli *Apotegmi spartani* di Plutarco (l'episodio del soldato Androclida), un secondo, dedicato a Zenone, dal *Del falso pudore* sempre di Plutarco e un terzo, su Anassagora, è presente nella *Naturalis Historia* di Plinio il vecchio e nelle *Vite dei filosofi* di Diogene Laerzio. Tuttavia le versioni dialettali potrebbero rifarsi a una versione italiana intermediaria, più che agli originali, molto più stringati, essendo sostanzialmente, almeno in due casi, dei detti memorabili. La fonte potrebbe essere allora *La geografia trasportata al morale* di Daniello Bartoli (1664), che conobbe numerose edizioni nella prima metà dell'Ottocento¹⁴ e che contiene tutti e tre gli aneddoti, caratterizzati da un impianto narrativo molto simile, e identico in diversi punti, alle versioni dialettali proposte nell'eserciziario.

Versione in dialetto piacentino	Aneddoto in D. Bartoli	Traduzione letterale del testo classico
<p>Androclida, soldà <i>ad gran valor</i>, l'è andà al camp <i>c'unna gamba d' legn</i>. Un atar soldà, viliacòn, all'ha <i>mincionà</i>. Lu al sa ghè votà acontra e al g'ha dít: Te an ta ghè gnanca una gamba, e t'am minción me parchè ag n' ho vüna sola? Te at nin vorris quattar par scappà; me ag n' ho assè d'vüna par combatt. E, <i>mostrandag tutt dò il man</i>, al g'ha dít: I'en quisti ca g'völ in d'un soldà, e <i>an a ghià miga i donèin, nè i cerav, acsè bein fornì d'gamb, parchè i'arm ad lör i'en la svaltèzza di pè, e al lor veinz</i></p>	<p>[...] onde imparino a rispondere come quel <i>valoroso</i> Androclida, che portatosi in battaglia <i>sopra una gamba di legno, e motteggiatone</i> da cert'altro, voltoglisi, e tra sprezzante, e sdegnoso, Di me, disse, perche ho meno una gamba ti fai beffe tu, a cui ne mancano due? perche apparecchiato non a combattere, ma a fuggire, ne desideri quattro, dove a me una sola basta per combattere, non solamente immobile, ma piantato: e <i>mostrategli ambo le mani</i>,</p>	<p>Androclida, un Lacone, zoppo a una gamba, si arruolò fra i volontari. Ma quando alcuni seppero che era menomato, insorsero, dicendo: “Ma come: per combattere contro i nemici c'è bisogno di chi sa stare fermo, non di chi sa fuggire”</p> <p>(Plutarco, <i>Tutti i moralia</i>, 2017: 217C, p. 399).</p> <p>Androclida Spartano zoppo d' una gamba si mise da sé stesso nella fronte della battaglia ordinata. Alcuni se</p>

¹³ Barausse, 2008: 43. Nel 1878, inoltre, il ministero appronta le *Istruzioni intorno alle nuove scuole magistrali per gli insegnanti delle Scuole rurali*, precedute da una serie di pubblicazioni che evidenziano la differenziazione microdiatopica che caratterizzava l'istruzione del tempo. A titolo di esempio si possono segnalare: *Genio delle scuole rurali. Cenno pedagogico-didattico a tenore dei programmi governativi*, 1874; *La grammatica nelle scuole rurali*, in «La vedetta lombarda» 12, 20 (set. 1887), pp. 308-310; *La scuola di campagna. Proposta di un nuovo ordinamento*, 1873.

¹⁴ Stando all'Opac: Brescia, 1827; Venezia, 1831 e 1838; Torino, 1839; Napoli, 1855.

<p><i>l'è a scappà.</i> Se un gioran, o fiö, sarì soldà, tigniv bein in ameint il parol dal brav Androclida.</p> <p>(Bertazzoni, 1872: 32)</p>	<p>Queste, ripigliò, sono le membra da considerare in un soldato: <i>e non le hanno i conigli, nè i cervi, pur così ben forniti di gambe, per che la loro arme è la prestezza de' piedi, e il lor vincere è il fuggire.</i></p> <p>(Bartoli, <i>La geografia trasportata al morale</i> [1664], in <i>Opere morali</i>, 1687: 512).</p>	<p>gli opposero perchè era storpiato, onde così rispose: Non fa per voi aver gente pronta a fuggire, ma che stia ferma per combattere contra gli avversarj.</p> <p>(<i>Opuscoli di Plutarco volgarizzati da Marcello Adriani nuovamente confrontati col testo e illustrati con note da Francesco Ambrosoli. Tomo primo sesto</i>, 1826)</p>
<p>Al gran Anassagora, <i>tutt vöia in d'un tabar</i>, l'è andà a vèd in d'una piazza di gran zög che là s'fava, <i>meintar pr'al dè sreïn e 'l sol cad, i' atar i' eran vistì all'alzera</i>: tutt i s'en tòt zög ad lu.</p> <p><i>In sal prinzipi dal divertimeint s'è nuvlà: in dalpö bèll s'è miss a vegn zò un sguazzaron fìss e furios. Dop s'è srinà, e' l filosof s'è tirà via da dossal tabàr: lu sol l'era suttin mezz a i'atar tutt bagn cme i pollein.</i></p> <p>Bisogna deräv par teimp i' occ' a prevéd al mal ca pö succèd.</p> <p>(Bertazzoni, 1872: 31)</p>	<p>Entrò egli a veder nel Teatro i famosi giuochi Olimpici, <i>involto in un grosso feltro, mentre per lo dè sereno e I Sole caldo, tutti gli altri v'erano alla leggiera</i>: e fuvvi ricevuto con mille risa, e mille motti, come un nuovo spettacolo del Teatro. <i>Al cominciarci de' giuochi, s'annuvolò: nel meglio d'essi, venne giù un rovescio di pioggia, denso e furioso, quanto ne soglia romper la State: indi tornò sereno; e 'l Filosofo si trasse di dosso il feltro, solo egli asciutto fra tutti gli altri doppiamente bagnati.</i></p> <p>(Bartoli, <i>La geografia trasportata al morale</i> [1664], in <i>Opere morali</i>, 1687: 463).</p>	<p>Anche quando andò a Olimpia, si sedette avvolto in un manto di cuoio, come se stesse per piovere: e ciò avvenne.</p> <p>(G. Reale [a cura di], <i>Vite e dottrine dei più celebri filosofi</i>, libro secondo, 2005: 155)</p>
<p>Al filosof Zenòn l'incontrè un gioran <i>viün di so'scolàr che tutt mortificà e con i'occ' piangoleint al s' n'andava par lu tutt pinsaros cme viün ch'alva e al na sa miga in dova</i>, e al g'ha dit: <i>Cosa ghet e che fazzia è cla lè da om ac par ch'al vaga al supplizì?</i> Qull l'è gnì ross e l'ha dit che un barabba al vorriva ch'al fass una brutta aziòn. – <i>E tè cosa ghet rispòst? Gnint; ma vargognos e seinzà parlà a sòn gnì via – Fiö seinzà coragg' anca quand at veinz; parchè mezz at veinz e</i></p>	<p>Altrettanto insegnò di fare a gli svergognati addomandatori Zenone filosofo, <i>avvenutosi su le mura d'Atene in un giovane suo scolare, che in faccia malinconica, e con quasi le lagrime in su gli occhi, se ne andava tutto solo e impensierito, come chi va, e non sa dove. Che hai tu (disseglì il maestro), e che faccia é cotesta da uomo che par condotto al supplicio?</i> Quegli, a gran pena, e prima tutto arrossando, gli confessò, d'averlo testé</p>	<p>[...] nel caso, invece, di richieste dannose e fuori di luogo, bisogna avere sempre a portata di mano la risposta di Zenone. Egli aveva incontrato un suo giovane amico che passeggiava tranquillamente lungo le mura, e nell'apprendere che stava cercando di evitare un amico che gli chiedeva di prestare falsa testimonianza a suo favore, gli disse: “Che stai dicendo, sciagurato? Lui, che pur si comportava male</p>

<p><i>mezz at perd: at ghe ragion da varognàt; ma pö ad te, che ad quell barabba. Lu al gh'avì al coragg' da dmandàt un brutt sì, e te t'an glè miga d'avè da dig un bèl no? O ragazz, abbieg seimpar al coragg' da dig un bel no sécc a chi af fa dil brutt dmand!</i></p> <p>(Bertazzoni, 1872: 30)</p>	<p>richiesto un ribaldo di non so che mal fare. <i>E tu (ripigliò Zenone) che gli hai risposto? Nulla, disse il giovane: ma vergognando, e mutolo per confusione partimmi. Arruffossi lo Stoico, e con un torbido riso: Codardo, disse, ancor quando vinci, perche mezzo vinci, e mezzo perdi, a ragion ti vergogni, ma di te, più che di quel ribaldo. Dunque ardisce il vizjo in lui di chiederti un mal Sì, e non ardisce la virtù in te di rendergli un buon No? quegli non ha vergogna mostrandosi un animale, l'hai tu dimostra[r]ti uomo e filosofo. Detto ho fin d'ora del ben rispondere chi si dee a chi male addomanda</i></p> <p>(Bartoli, <i>La geografia [...]</i>, in <i>Opere morali</i>, 1687: 423)</p>	<p>e ingiustamente, di te non ha avuto paura né vergogna, e tu, invece, non hai il coraggio di affrontarlo per difendere la giustizia?”</p> <p>Plutarco, <i>De vitioso pudore</i>, 13, 5313 = SVF I, 313</p> <p>(Plutarco, <i>Tutti i moralia</i>, p. 1007)</p>
---	---	---

Rispetto al rifacimento dell'originale classico scritto da Bartoli, il testo dialettale appare più vivace per la scelta di alcuni traduttori più marcati in intensità rispetto al registro controllato della versione italiana e a quello pressoché neutro del testo originale (ad esempio, *barabba* 'mascalzone' si oppone a *ribaldo*, *mincionà* 'minchionare' a *motteggiare*, *sguazzaron* 'acquazzone' a *rovescio di pioggia*). Inoltre il testo di Bartoli mostra, anche dal punto di vista sintattico, una cura retorica per la *dispositio* dei sintagmi assente nella versione dialettale, più propensa a emulare movenze colloquiali: ad esempio, nell'episodio di Androclida, si veda la doppia apertura delle due proposizioni con la pronominalizzazione del soggetto *tu*, con una forza indessicale pari a quella di un dito puntato, dunque in grado di evocare gli aspetti paraverbali che completano l'interazione orale («Te an ta ghè gnanca una gamba, e t'amminción me parchè ag n' ho vüna sola? Te at nin vorris quattar par scappà; me ag n' ho assè d'vüna par combatt»), rispetto all'ipotassi del corrispettivo italiano¹⁵ («Di me, disse, perchè ho meno una gamba ti fai beffe tu, a cui ne mancano due? perchè apparecchiato non a combattere, ma a fuggire, ne desideri quattro, dove a me una sola basta per combattere, non solamente immobile, ma piantato»). La tensione verso l'informalità induce a selezionare in dialetto espressioni che, una volta tradotte in italiano, avrebbero offerto un appiglio per le analoghe locuzioni italiane dell'uso vivo (*tutt bagn come i pollein* 'tutto bagnato come un tacchino' richiama infatti *bagnato come un pulcino*, similitudine consolidata e propagata da

¹⁵ Rispetto alla sintassi, «nelle opere narrative del Bartoli coesistono due tendenze: una al periodo lungo, ipotattico, l'altra caratterizzata da periodi più brevi, spesso privi di nessi o con connessioni deboli» (Koban, 2012: 148). Sulla sintassi della prosa bartoliana si rinvia dunque a Koban, 2012 e riferimenti.

Pinocchio¹⁶). Significativa, inoltre, la resa di «nel Teatro dei famosi giochi Olimpici» con «in d'una piazza di gran zög», nonché l'omissione della localizzazione ateniese nell'aneddoto su Zenone: queste infedeltà rispetto all'originale proiettano gli episodi classici, caratterizzati da specifici cronotopi, in un passato vago, perciò potenzialmente conterraneo al lettore, di cui è importante preservare soltanto il portato educativo.

Gli aneddoti, infatti, sono corredati di una breve morale (ad esempio, «Se un gioran, o fiö, sarì soldà, tigniv bein in ameint il parol dal brav Androclida»), che palesa il motivo di questi recuperi classici: sono coerenti col filone della letteratura pedagogico-morale fondata sugli *exempla* dei Plutarci moderni, come i libri di lettura *Plutarco italiano*, o il *Plutarco femminile* e il *Plutarco per le scuole maschili* di Pietro Fanfani¹⁷.

3. UN ANELLO DI CONGIUNZIONE TRA I DUE PARADIGMI

Si è quindi lontani dal mutamento di paradigma innescato da Ernesto Monaci e concretato in ambito scolastico da Lombardo Radice, per cui il dialetto e la cultura dialettale hanno un valore in sé, tale che il parlante deve esserne orgoglioso¹⁸. Tuttavia è possibile rintracciare un anello di congiunzione tra i due poli del *continuum* “classico e dialetto a scuola”: esso è costituito dalla *Antologia italiana di prosa e poesia: per le scuole elementari superiori, primi corsi militari, commerciali* del 1888 di Policarpo Petrocchi¹⁹. Il compilatore, toscano, vi inserisce il sonetto *Una lingua* di Carlo Porta, traducendolo dal milanese. Nella nota informativa sul testo, Petrocchi spiega che «questo sonetto era scritto contro un certo Gorèlli senese che l'aveva biasimato di scrivere in dialetto, dicendo male dei dialetti. Il Porta gli risponde argutamente che non è la lingua solamente che fa belle le cose, ma lo studio e l'arte» (Petrocchi, 1888: 275).

Dunque se anche il dialetto può essere trasfigurato e perfezionato dal fine artistico, come lascia intendere Petrocchi tramite la selezione di questo sonetto, allora le più alte espressioni artistiche municipali possono assurgere legittimamente nel canone letterario nazionale. Resta, però, l'attenuazione dell'intensità espressiva originale, per cui Petrocchi, traducendo il sonetto, non conserva la colloquialità e la trivialità di alcuni significanti dialettali preferiti da Porta (la locuzione *gh'han flemma de*²⁰ e la voce *cojon*²¹); d'altro canto allude alla locuzione idiomatica *avere sale in zucca / nel cervello*²² con *sal nel cervello*, traducendo il sintagma isosillabico *senza on cervell*.

¹⁶ Nel cap. VI: «Tornò a casa bagnato come un pulcino». Sulla fraseologia toscana propagata dal *best seller* collodiano cfr. Pizzoli, 1998; Tesi, 2005: 150-151.

¹⁷ Sulla letteratura per l'infanzia e la pubblicistica scolastica offrono un quadro di insieme Morandini, 2003; Boero, De Luca, 2009; Barausse, 2008 e Ascenzi, Sani, 2017.

¹⁸ Un'illustrazione sintetica della proposta glottodidattica di Radice e della sua ricezione da parte dei maestri si legge in Catarsi, 1990: 92-94; cfr. Gensini, 1985 e 2005: 36-39.

¹⁹ Sulla figura di Petrocchi e sulla sua attività linguistica osmotica col mondo scolastico si rinvia a Manni, 2001.

²⁰ Cherubini, 1840 s.v. *flemma* annota un'altra locuzione, ugualmente colloquiale: «s. f. *flemma*. *Torbidezza*. Ona flemma porca *sostantivamente*. Infingardaccio. Un torpidaccio, un pigraccio».

²¹ Cherubini, 1839 osserva che *cojon* è «Voce bassa che le persone civili sogliono schivare nei loro discorsi usando altre frasi o parole sostitutive, e spesso ricorrendo anche perciò a reticenze ridicole. V. Minción».

²² Nella principale lessicografia coeva, soltanto P segnala la locuzione *sale nel cervello* per 'senno' (P: «[...] fig. *Uomo senza sale, con poco sale nel cervello. Zucca senza sale. Avér – in zucca* [...]») come equivalente a *sale in zucca*, esclusiva negli altri regesti: s.v. *sale*, GB: «Avere o non avere sale in zucca. Essere o no senza criterio, senza giudizio»; RF: «[...] *Sale*, dicesi in senso fig. e familiare per Senno, Saviezza naturale; onde la maniera

CARLO PÒRTA, versione del Compil.

I paroll d'on lenguagg, car sur Gorell,
hin ona tavolozza de color,
che ponn fà el quader brutt, e el ponn fà bell
segond la maestria del pittor.

Senza idej, senza gust, senza on cervell
che regola i paroll in del descor,
tutt i lenguagg del mond hin come quell
che parla on sò umilissim servitor:

e sti idej, sto bon gust già el savarà
che no hin privativa di paes,
ma di coo che gh'han flemma de studià:

tant l'è vera che in bocca de Usciuria
el bellissem lenguagg di Sienes
l'è el lenguagg pù cojon che mai ghe sia.

Una lingua, mio caso sor Gorèllo,
è una tavolòzza: ogni colore
Può fare il quadro brutto e farlo bello
Secondo la bravura del pittore.

Se non c'è gusto, idèe, *sal nel cervello*,
Che conferisca alle paròle onore,
Ogni linguàggio rassomiglia a quello
Che parla il suo devòto servitore.

Ma in quanto a gusto e idèa, mi può insegnare,
Non è una privativa di paesi,
Ma di tèste *che bådino* a studiare:

Tant'è che in bocca di vosignoria
La bellissima lingua de' Senesi
È la lingua *pù insulsa* che ci sia

4. I "CLASSICI DEL DIALETTO"

La svolta, lo si è anticipato, avviene intorno agli anni Venti: nei manualetti e negli eserciziari pubblicati sulla scorta dei *Programmi* ministeriali del 1923 compare qualche classico tradotto in dialetto, come ricordano nei loro studi Silvia De Martini, Silvia Capotosto e Emiliano Picchiorri. Anche nella grammatica di Ciro Trabalza, si avvicendano traduzioni dialettali, perlopiù d'autore, di un passo tratto da un classico più recente, cioè *I promessi sposi*; sul temasi rinvia agli studi di Angelo Stella (1999) e di Nicola De Blasi (2011).

Per l'analisi è stato raccolto il *corpus* seguente:

F. Babudri, *Noi e i nostri nonni. Libro per gli esercizi di traduzione dal dialetto veneto giuliano. Volume secondo per la quarta classe*, Trevisini, Milano, 1924;

O. Trebbi, *Come si parla a Bologna. Versi e Prose per gli Esercizi di traduzione dal dialetto bolognese*, Sandron, Palermo, 1924;

C. De Titta, *Fiure e ffrutte. Libro per gli esercizi di traduzione dal dialetto abruzzese, per la terza classe elementare*, Carabba, Lanciano, 1924;

C. De Titta, *Fiure e ffrutte. Libro per gli esercizi di traduzione dal dialetto abruzzese, per la quinta classe*, Carabba, Lanciano, 1924;

Gruppo d'azione per le scuole del popolo, *Esercizi di traduzione dal dialetto milanese per la quarta classe elementare*, Paravia, Torino-Milano-Roma, 1925;

Gruppo d'azione per le scuole del popolo, *Esercizi di traduzione dal dialetto milanese per la quinta classe elementare*, Paravia, Torino-Milano-Roma, 1925;

Avere o Non avere sale in zucca, per Essere o Non esser savio, assennato»; TB, infine, riporta l'espressione *sale nel cervello* per il significato traslato di 'astuzia, malizia' (*Questo sol basterebbe a chi tenesse Un grano o due di sale nel cervello*), mentre per 'senno' registra solo la locuzione *sale in zucca*.

F. M. Pugliese, *Zolle infocate, esercizi di traduzione dal dialetto pugliese per la terza classe elementare*, Carabba, Lanciano, 1924;

F. M. Pugliese, *Zolle infocate, esercizi di traduzione dal dialetto pugliese per la quarta classe elementare*, Carabba, Lanciano, 1924;

F. M. Pugliese, *Zolle infocate, esercizi di traduzione dal dialetto pugliese per la quinta classe elementare*, Carabba, Lanciano, 1924;

G. Fabris, *Lingua e dialetto. Esercizi di traduzione per la città e provincia di Padova*, vol. 3. Edit. La Editoriale Libreria, Trieste, 1928.

In questi testi il classico affiora, invece, con alcune favole esopiane (la favola del corvo, intitolata *La cornacchia scornata* [Fabris, 1928] o *La fôla dal corv* [Trebbi, 1829: 3]), di Fedro (*Il lupo e il capretto* in Fabris, 1928) e dei fratelli Grimm; il *côté* dialettale di queste traduzioni non è soltanto linguistico, bensì genericamente culturale: un esempio sono le *pezzele* ‘schiacciate di pasta fritta’ nel paniere di Cappuccetto Rosso nel volume *Zolle infocate. Esercizi di traduzione dal dialetto pugliese per la quarta classe elementare*. La fiaba antologizzata *Lu lup’ e Ceccuzze*, infatti, «con qualche variante, corrisponde a quella di “Cappuccetto Rosso”» (Pugliese, 1924: 30, n. 6)²³.

Proprio le fiabe permettono a tutte le realtà regionali, comprese quelle che non possono vantare una solida tradizione letteraria dialettale, di approdare ai “classici del dialetto”: secondo le prescrizioni dei programmi del 1923, i libri di lettura contengono fiabe tratte dalla letteratura orale dialettale accompagnate «da annotazioni grammaticali molto sobrie, per il confronto con l’italiano». Come raccomandano i programmi, «Una metà dei passi è data con la traduzione a fianco; gli altri, senza la traduzione». In seguito, alcune delle fiabe antologizzate compariranno nella raccolta delle *Fiabe italiane* di Italo Calvino, completando così, molto più tardi, quel processo di canonizzazione nazionale della letteratura popolare-dialettale orale inaugurato da Lombardo Radice e castrato dal Fascismo²⁴. Esempio per questa trafila è proprio il racconto che apre la raccolta di Calvino, *Giovannin Senzapaura*, antologizzato in *Zolle infocate [...] per la quinta classe* col titolo *Giovanni Senzapaura*²⁵.

²³ Ecco il passo: «“E che pourte qua dinde?” decett’ ‘u lupe, vedenne ca lu guaglione teneva ‘mmane ‘nu fazzulette, attaccate p’i quatte pizze. “So’ doie pezzelle c’ ‘u furmagge. L’à fatte mamme, stasere, e ‘ngi port’ a nononne, pecchè ‘nge piacene tande... Nononne staci ‘ammalate...”» (Pugliese, 1924: 31). A onor del vero, elementi narrativi comuni a Cappuccetto Rosso sono rintracciabili in diverse storie che anticipano, di sei secoli o più, il principio della storia letteraria di questa fiaba, dovuta a Perrault (1697); tuttavia la popolarità di Cappuccetto Rosso si deve alla riscrittura dei fratelli Grimm (1812): la storia di Perrault termina con la vittoria del lupo, configurandosi non come fiaba, ma come inequivocabile lezione ammonitrice per le bambine che cedono alle lusinghe erotiche dei lupi. Sulla storia di Cappuccetto Rosso e sui suoi molteplici significati, in particolare delle due versioni dei fratelli Grimm, si rinvia senz’altro a Bettelheim, 1977.

²⁴ Tuttavia, come osserva De Blasi commentando alcuni passi del libro di lettura *Il balilla Vittorio*, la situazione della pubblicistica scolastica fascista sarebbe stata «fino al Novecento inoltrato più sfumata e meno graniticamente antidialettale di quanto non si creda» (De Blasi, 2010: 79). Sulla battaglia fascista contro i dialetti vd. Catarsi, 1990: 115-119.

²⁵ Il racconto, peraltro, è alla base dell’omologa locuzione idiomatica, tuttora viva almeno presso alcuni dialetti dell’area (ad esempio a Cerignola [FG]: *Givan senza pagb’r*; San Bartolomeo in Galdo [BN]: *Givan senza paur*). Il medesimo libro di lettura antologizza anche *L’aucielle belle verde* (L’uccel Belverde) che, al pari di Giovanni Senzapaura, si racconta quasi alla stessa maniera in tutta Italia. Per Giovanni Senzapaura, però, Calvino rendiconta versioni «raccolte tutte nell’Italia settentrionale e centrale» (cfr. Calvino, 1957: 825); L’uccel Belverde, invece, esiste in tutta Europa e nell’Asia occidentale (ivi: 849-850).

Il rifacimento novecentesco in italiano di queste fiabe elude i roveli di gran parte dei compilatori delle raccolte primo novecentesche circa le questioni ortografiche del dialetto, esposte nelle prefazioni. L'*impasse* di molti, ossia la necessità teorica di introdurre ulteriori grafemi e segni paragrafematici rispetto al bagaglio ortografico italiano insufficiente, contrapposta all'esigenza di non voler complicare ulteriormente l'insegnamento ortografico, induce molti compilatori a semplificare la trascrizione, usando il più possibile grafemi e segni paragrafematici comuni all'italiano e lasciando alla competenza linguistica dell'insegnante madrelingua di interpretare e trasmettere correttamente le peculiarità fonetiche dialettali non trasposte nella scrittura.

Non ò voluto servirmi di diversità grafiche per le e semimute, quelle chiuse, quelle aperte (mi affido, per la giusta pronunzia di esse, alla cura del docente), né servirmi di segni poco noti (Pugliese, 1924c).

dopo aver rinunciato a malincuore all'uso dell'*j*, perché non compreso nell'alfabeto che s'insegna nelle scuole, m'è parso miglior proposito tenere una via intermedia, accogliendo alcuni criteri della nuova ortografia, [...] e attendendomi, quando non sembra possibile, alle norme approssimative dell'ortografia tradizionale, che necessita di minor numero di segni ed ha probabilità di riuscire più facile ad essere spiegata, da maestri bolognesi a scolari bolognesi già in possesso del loro dialetto (Trebbi, 1924: iv)

Perciò si comprende perché i *pəʒɛllə/pə'tse:llə/* è trascritto con *pezzelle*.

Un problema ulteriore deriva dalla difficoltà di doversi rivolgere con un testo unico a parlanti di varietà diatopiche molto diverse, seppur iscritte nel medesimo confine amministrativo regionale e perciò confluite nella confezione di un unico testo. L'impossibilità, probabilmente dettata da ragioni economiche, di congegnare testi meglio calibrati sulle reali isoglosse dialettali arriva a creare varietà non attestate nella realtà, poiché esito della media più o meno ponderata dei tratti comuni a più parlate e di cui, perciò, non esistono parlanti madrelingua. In tal senso è emblematica il libro di esercizi per il dialetto pugliese per la classe quinta:

A chi mi osserverà che il dialetto da me usato è più del foggiano che del barese o del leccese (chè anche la nuova provincia di Taranto à un dialetto "tutto suo", come l'anno Otranto ed il così detto "lu capu", la punta estrema, cioè, di tutto il Salento) risponderò che, di fronte a due province marinare, commerciali per eccellenza ed in contatto continuo con la Dalmazia e l'Albania, ò cercato di *ridurre le varie parlate paesane ad un tipo unico*, trascurando le singole differenze grafiche o foniche, che, quando ò ritenuto assolutamente necessarie, ò citate tra le annotazioni o nel dizionarietto (Pugliese, 1924c: prefazione).

Il glossario in coda al volume, infatti, rende conto della variabilità intra-regionale almeno per le voci ad alta frequenza: ad esempio, «*iame* 'andiamo' (*ghiame, sciame*)», «*ghiuoche* – *iuoche* – *sciuoche*, gioco», «*ghiurne* – *iuorne* – *sciuorne* – *giornu*, giorno» o, con le localizzazioni precise, «*prevete* – (lecc.: papa) *prete*», «*terrazze*, (bar: *astreche*; lecc.: loggia) *terrazza*» ecc. La documentazione della variabilità diatopica è appunto limitata al solo comparto lessicale, mentre fonetica, morfologia e morfosintassi sono frutto di una creazione a tavolino.

D'altro canto, la traduzione in italiano di questi testi additale carenze della lingua nazionale. Contrariamente a quanto accadeva per le traduzioni della *Commedia*, talvolta sono le risorse linguistiche dell'italiano a risultare insufficienti per tradurre l'originale; è il caso della voce *ternás* in una *narzisata*²⁶ bolognese:

ternás: non v'è in italiano una parola equivalente. Si usa per indicare un ragazzo irrequieto, che non sta mai fermo, che non lascia gli oggetti al loro posto, che dà una continua preoccupazione a chi gli è vicino (Trebbsi, 1924: 17, n. 10).

Questo rovesciamento di prospettiva agevola l'immissione, nelle traduzioni italiane, di soluzioni informali, colloquiali e finanche regionali, malgrado i compilatori condividano l'ostilità ministeriale per le varietà ibride italiano-dialetto²⁷.

Dunque sono riprodotti in italiano i costrutti di sintassi marcata presenti nel testo dialettale, quali le frasi scisse («Sono settecet'anni che ti cerco»: De Titta, 1924b: 35), le pseudoscisse («e quale è questa fortuna che riporti?», ivi: 40), le dislocazioni a destra, presenti in mimesi («Ma chi te li dava gli zecchini?», ivi: 40; «dammi la borsa a me», ivi: 41; «io non voglio vederli questi tre fannulloni», Pugliese, 1924: 49; «e chi lo può sapere come si spiega», De Titta, 1924c: 45; «la mente tua non ci arriva a certe cose», ivi: 54) e le dislocazioni a sinistra («questi giochetti non voglio vederli», Pugliese, 1924: 52).

È ugualmente riprodotto il *che* indeclinato («Ecco s'incontra con una carrettella che ci va su una persona tutta adirata [...]», De Titta, 1924b: 34; «il bastoncello si ferma innanzi a un castello, che c'erano tanti soldati alla porta», De Titta, 1924c: 42.).

Talvolta le aberrazioni dallo standard sono commentate in nota, con indicazioni sul corrispettivo costrutto normativo: ad esempio, «*la Fortuna ora gli gira*. alla Fortuna gira il capo», De Titta, 1924b: 47; «*che ci va su*. Il costrutto letterario sarebbe: su cui o su la quale va», ivi: 34.

Dell'informalità colloquiale presente negli originali dialettali, l'italiano a fronte conserva inoltre la sveltezza delle profrasi («se nno te se le n'ome pijje» 'se no te la pigliano', De Titta, 1924b: 38) e della sintassi nominale, sfruttata in alcune chiose dei racconti dialettali («Andreuccio ringraziò la fortuna e lesto per la via», De Titta, 1924b: 38; «e lesto per la sua strada», ivi: 55; «Il padre non sa che pensare, ma piglia la borsa e l'apre. *Tutti a guardare*», ivi: 40; «Ci mette le dita, ma...nemmeno un chicco di grano per fare lo scongiuro contro il malocchio», ivi: 41; «E via di buon passo verso Vallescura», ivi: 42).

Oltre alla *consecutio temporum* non ortodossa («il solo pensiero che un giorno l'avevano a inchiodare dentro una cassa», De Titta, 1924b: 31) e ai periodi ipotetici misti («se non ti ritrovavo, avrei dovuto consumare sette carrettelle», De Titta, 1924b: 35), in italiano è

²⁶ «La *Narzisata*, è un altro particolare componimento della poesia petroniana, diviso in strofe, le quali, nei secoli scorsi venivano cantate per le strade, durante il Carnevale, o nei teatri, a guida d'intermezzo, fra un atto e l'altro delle commedie, dalla maschera del *Narzis* (Narciso). In origine il *Narzis* era un villano che, argutamente o satiricamente, punzecchiava col suo canto i difetti del prossimo e commentava i fatti del giorno» (Trebbsi, 1924: 17, n. 1).

²⁷ Cfr. quanto riportano De Martini, 2010, De Blasi, 2010 e Picchiorri, 2011. Nei nostri testi la disapprovazione degli italiani regionali si evince da note simili. Ad esempio Babudri, 1924: 7: «In dialetto si usano quasi regolarmente i troncamenti in fin di parola, in italiano invece, comunemente parlando, no [?]. Bisogna quindi imparare a non fare in lingua i troncamenti dialettali».

ricalcato l'intero armamentario della narrazione favolistica orale (cfr. Ricci, 2009), costellato di:

- frequenti deittici (ad es., «ma stu barone» reso senza aferesi in «ma questo barone», De Titta, 1924b: 31; «Ora sali qui, che mi sei venuto innanzi tu stesso», *ivi*: 35; e eccoti, Andreuccio», *ivi*: 37; «ed eccoti di nuovo il mago», De Titta, 1924c: 52);
- di domande retoriche utili a dinamizzare la narrazione («che vede?», De Titta, 1924b; «E che fa?», Pugliese, 1924a: 42);
- di moduli iterativi («Je dicè sotto sotto sam Pietre» tradotto con «gli diceva sotto sotto San Pietro», De Titta, 1924b: 33; «magro magro», *ivi*: 34; «cammina cammina», *ivi*: 37, «dopo una corsa lunga lunga», *ivi*: 41);
- di locuzioni fatiche («chi zi chi nun zi» per *che è che non è*, Babudri, 1924: 67; cfr. anche Pugliese, 1924c: 39, dove *che è che non è* compare in questa forma anche in dialetto).

La fedeltà all'oralità degli originali dialettalisi ripercuote anche sull'interpunzione: l'uso prosodico delle virgole è ricorrente in alcuni testi:

il solo pensiero che un giorno l'avevano a inchiodare dentro una cassa, gli faceva venire la tremarella (De Titta, 1924b: 31);

Prima di mezzogiorno arriva al paese, e tutti i monelli che lo vedono, si mettono a gridare (*ivi*: 39);

e gli scherzi che fa lei, dice che li facciamo noi (*ivi*: 46);

E poi, mi ha chiamato anche compare! (*ivi*: 47);

ascoltando il consiglio che gli aveva dato la nonna sua, aveva sparso lungo la strada fatta, la cenere che aveva messa nelle tasche (Pugliese, 1924c: 52).

Sempre sintoniche all'oralità colloquiale sono le locuzioni idiomatiche scelte per tradurre le gemelle dialettali: «nen ci vedé cchiù pe la fame» / «non ci vedeva più dalla fame; e mangiò a crepabelle» (De Titta, 1924b: 43); «manghe per tutte l'ore d'u monne» / «neppure per tutto l'oro del mondo» (Pugliese, 1924c: 41), «deceve chiar' e tunn'» / «diceva chiaro e tondo» (*ivi*: 52), mentre è introdotta *ex novo* «rimasero di stucco», a fronte di «remanettere» (*ibid.*).

Per quanto concerne, invece, i fenomeni diatopicamente marcati, nell'italiano dei manuali di area meridionale si registra:

- il pronome interrogativo *che*, tanto nel discorso indiretto quanto nel discorso diretto («Il barone domanda che portano in quella rozza barella», De Titta, 1924b: 31; «che vede?», *ivi*: 31);
- la posposizione dell'aggettivo possessivo, non esente, d'altra parte, da connotazione stilistica e diafasica nell'italiano standard, che vi ricorre per trasmettere una certa solennità in virtù della sua marcatezza («badate, che io vi riporto la fortuna vostra!», «con questi occhi miei», «col figlioletto suo», «andò dalla nonna sua», «piangeva perduti i figli suoi», Pugliese, 1924: 41, 50, 51, 52; «Pareva fosse arrivato il fratello vostro», «deve pur venire il giorno tuo», De Titta, 1924c: 43, 53); infatti compare, sin

dall'italiano antico, negli allocutivi (Serianni, 1988: 231). Non vi sfugge il nostro campionario: «sorte mia, dove ti trovi», De Titta, 1924b: 38;

- l'uso della preposizione *a* in luogo di *da* col significato di 'verso' («Torniamocene a mio padre» traduce «Famm'arej a ttate», De Titta, 1924b: 39)²⁸;
- l'accusativo preposizionale (nell'esempio rafforzato dal *ci* attualizzante: «non ci guardare al frugnólo» riproduce «Nen ci guardà' a lu riéquiè», ivi: 44).

Inoltre, asseconda l'uso centro-meridionale l'impiego in italiano del perfetto indicativo per eventi puntuali del passato recente²⁹ («per vedere se tu mi avevi cambiata la tavolina, come mi cambiasti la borsa. – Io ti cambiasti la borsa?», De Titta, 1924b: 46), mentre è respinta la reduplicazione abruzzese del dimostrativo³⁰ («sta notte *quéste* n'ti so' cagnate la bbanchétte, *chela* notte *quélle* n' ti cagnive la bborse», ivi: 47), in favore della giacitura, ugualmente pletorica, settentrionale³¹ («questa notte *qui* non ti ho cambiato la tavolina, *quella* notte *li* non ti cambiasti la borsa», *ibid.*), rintracciabile anche nei libri di lettura di quest'area («non è una bella mensa questa qua?» traduce «A nu zi un bel disnà stu sa?», Babudri, 1924: 67). Quest'ultima eccentricità diatopica nei manuali di area meridionale è comunque un *unicum*, poiché la traduzione italiana, come accade per testi simili³², si attiene perlopiù alle varianti abituali della prosa filotoscana, documentate su tutti i livelli linguistici:

- in fonetica, generalmente si mantiene il dittongo velare nei tipi *cuore*, *buona* (De Titta, 1924b: 33, 41; Pugliese, 1924c: 40), *nuova/e* (ivi: 39) a petto di radi fiorentinismi dell'uso vivo (*bono*, De Titta, 1924: 54), peraltro coincidenti con l'assenza del dittongo in alcune aree diatopiche (*bonomo*, che traduce il padovano *bon omo*, Fabris 1928: 20; per il dittongo dopo consonante palatale *campagnolo*, che si specchia perfettamente nel *campagnolo* del testo in dialetto veneto di Babudri, 1924: 7). È inoltre rispettata la regola del dittongo mobile (*sonata*, *rintonava* in De Titta, 1924: 52) e sono attestate alcune varianti aferetiche della tradizione (*limosina* in De Titta, 1924b: 31, 37);
- in morfologia è presente l'aggettivo *codesto* nei manualetti del dialetto abruzzese, che possiede la medesima tripartizione toscana dei dimostrativi³³ («Che è *ssu* riéquiè

²⁸ Rohlfs (1966-69, III, § 833) ricorda che l'uso di *da* nel Meridione è ristretto a poche zone; la preposizione è generalmente sopperita da *de*, *di*.

²⁹ «Molto usato è il passato remoto nel Meridione. In Sicilia e nella metà meridionale della Calabria il passato remoto è anzi l'unico tempo perfetto popolare, e viene usato anche nei casi in cui toscano e lingua letteraria sogliono usare il passato prossimo: anche, dunque, quando si tratta d'un fatto che s'estende fino all'immediato presente» (Rohlfs, 1966-1969: § 672). Invece, per lo standard coevo «Il passato remoto è il tempo proprio della narrazione, come l'imperfetto della descrizione. Nella poesia e nel linguaggio sostenuto, fa anche le veci del passato prossimo» (Morandi, Cappuccini, 1895: 203). Analoghe, per quanto più distese, le considerazioni in Fornaciari, 1881: 179-181.

³⁰ Su questa peculiarità sintattica si veda Pescarini, Pascetta, 2014: nel dialetto sanvalentinense d'Abruzzo, unico tra le altre varietà alto-meridionali, esiste «un doppio sistema di dimostrativi tale per cui il dimostrativo prenominali può essere raddoppiato da un dimostrativo che segue il nome e precede gli altri modificatori postnominali». Per la morfologia dei sistemi prenominali e postnominali, coincidenti con quelli impiegati da De Titta, si rinvia a p. 106 e ss.

³¹ Cfr. De Blasi, 2012: 74.

³² Cfr. De Martini, 2010.

³³ Cfr. Pescarini, Pascetta, 2014: 106.

[...]?» è tradotto con «che è codesto fragnolo», De Titta, 1924b: 44; e ancora «E che mme n'uoije fa' di ssa gallina vecchie» / «e che me ne voglio fare di codesta gallina vecchia»; «Sié ca mi persuade ssu raggiunamènte» / «sai che mi persuade codesto ragionamento», ivi: 47; altri esempi in De Titta, 1924c: 52-53). Compagno, inoltre, i suoi composti («Si sta bene *costaggiù?*») traduce il pugliese «Se sta buone qua basce?»», Pugliese, 1924c: 43).

Oleografico, per il carattere favolistico dei testi e per i loro destinatari, lo scialo degli alterativi (*cavalluccio*, *carrozzeria*, *carrettella*, *viottola* in De Titta, 1924b: 31, 33, 35), insieme al presente indicativo monosillabico di prima persona (*fo*, De Titta, 1924b: 33; De Titta, 1924c: 43). Nondimeno affiora qualche variante morfologica toscana più peregrina ma ugualmente dell'uso (*allo spiede*³⁴);

- nel lessico non possono mancare gli inconfondibili segnali di toscantà, quali *babbo*, *briconata* (De Titta, 1924c: 40, 42).

L'italiano che specchia il dialetto, dunque, non si attiene ai dogmi linguistici della tradizione letteraria. Oltre alla fenomenologia già illustrata, lo conferma il settore pronominale: i pronomi soggetto *esse / isse* possono essere tradotti tanto da *egli* (De Titta, 1924b: 40; Pugliese, 1924c: 40, 51) e *ella* (Pugliese, 1924c: 50), quanto da *lui / lei* (De Titta, 1924b: 43; De Titta, 1924c: 42); *gli* per *le* non rappresenta un tabù, è anzi esclusivo in un libro di lettura («Devo tornar da lei, e gli voglio domandare» per «C-i-ajje da rei', je voujij' addummannà», De Titta, 1924b: 41-42, e il già visto «La fortuna ora gli gira»). Non sono affatto rari i dativi etici³⁵ («torniamocene a mio padre»/«famm'arei' ttate», «e che me ne voglio fare di codesta gallina»; «mi pensavo di ritrovarti», De Titta, 1924c: 44, 52), né le moderne, e di matrice centro-meridionale, risalite dei clitici con i verbi modali («che io non mi posso fermare» / «ca i' ne' mmi pòzze fermà», De Titta, 1924b: 35), insieme al locativo *ci* in luogo del più sostenuto *vi* («ci trova il cognato», De Titta, 1924c: 45).

Nondimeno si riscontrano alcuni traduenti di registro più formale rispetto all'originale («*Vi* era una volta», Pugliese, 1924c: 38; «Un bel giorno [...] *perviene*» per il dialettale *arrive*, ivi: 39; «conduco meco»/ «me porte pur»; «li conduco meco» / «me li porte che me», ivi: 50), talvolta indotti da assonanze («se situe c'u bangariell» / «si situa col deschetto»³⁶, ivi: 42).

D'altra parte, per alcuni manuali il registro sorvegliato è predominante. Così il testo per il padovano seleziona varianti di registro più elevato, talvolta culte, anche per le favole antologizzate: ad esempio, per la morfologia tra i pronomi soggetto compaiono soltanto *egli / ella* (*passim*); nel lessico, *tosto*, cultismo a questa altezza cronologica, traduce il dialettale *subito* (Fabris, 1928: 30) e non sono replicate le costruzioni verbali

³⁴ P lemmatizza *spiede* e ritiene la variante *spiedo* volgare; TB la considera addirittura estinta. Consultando il DiaCoris, invece, nel periodo 1861-1900 *spiede* era in via di dismissione (1 occorrenza) rispetto a *spiedo* (7 occorrenze), egemone già nell'arco temporale successivo (1901-1922).

³⁵ Sul notevole sfruttamento dei dativi etici nei dialetti cfr. Rohlfs (1966-69, III:§ 640).

³⁶ In realtà, per la lessicografia coeva (RF, TB, GB) il lessema *situare* non sembra distinguersi per nessuna connotazione formale, con l'eccezione del participio sincopato *sito*, non comune per P. Nel DiaCoris, però, l'arco temporale 1861-1900 attesta 3 sole occorrenze per *situa* e una per *situare*, tutte nei testi di critica letteraria di De Sanctis, il periodo successivo (1901-1922) fa registrare soltanto un *situare*, in un articolo tratto dall'Almanacco della Voce, di registro sostenuto. Per converso, la lessicografia dialettale pugliese otto-novecentesca (Cotugno, 1909; De Vincentiis, 1872; Villani, 1929) non lemmatizza la voce; dunque non è escluso che si tratti di una dialettizzazione di un vocabolo italiano.

sintagmatiche tipicamente settentrionali³⁷ (*lavorava drio*); in morfosintassi non è accolta la risalita del clitico (*mentre stava lavorandovi* traduce «che el ghe lavorava drio», ivi: 30), mentre le strutture connotate popolarmente sono sanzionate esplicitamente, come accade col *che* indeclinato («g'jà sposà na zovene piena de bona volontà, ma che ghe mancava la pratica» è commentato in nota con «Sarebbe errore grave tradurre *che le mancava!* Perché?», ivi: 34). Inoltre, alla coordinazione più piana e propria dell'oralità favolistica, che non disdegna la ripetizione di interi sintagmi a fini coesivi e mnemonici, può essere preferita la subordinazione, che evita la ripetizione con un pronome relativo («Ghe gera na volta namama, che g'aveva un fiolo e sto fiolo voleva sposarse» è reso con «C'era una volta una donna che aveva un figlio, il quale voleva sposarsi», *ibid.*).

Anche l'italiano a fronte dei testi dialettali di autori già canonizzati nelle rispettive letterature locali può non assecondare la regionalità e la colloquialità degli originali, privilegiando un registro più neutro, con qualche punta formale: è il caso della traduzione italiana de *L'inverno* di Emilio De Marchi e, molto più parcamente, di uno stralcio dello *Sprolico* del Ruzante. La traduzione del primo non preserva l'uso dialettale del clitico pleonastico³⁸: sistematica è la conversione *l'è > è* («L'è chi l'inverno» / «È qui l'inverno») e *la > Ø* («sta scighéra [...] la vensü» / «Questa nebbia [...] vien su», Gruppo d'azione per le scuole, 1925: 20); nel medesimo esempio si apprezza la preferenza per il dimostrativo intero *questa* in luogo della soluzione aferetica *sta*, preferita nell'originale; il settentrionale *adess* è tradotto col centromeridionale *ora* e in generale non è accolto il lessico analitico proprio di un registro informale e colloquiale, che caratterizza l'originale («E che legria l'era vedè sta nev a vegni giò» / «E che allegria era veder cadere la neve!», ivi: 21; «voialter che *ste de cà*» / «voialtri che *abitato*», ivi: 23; «*à daa sù i cart per el Loengh Pijl*» è tradotto con la perifrasi di stampo burocratico «ha presentato l'istanza per entrare nel Luogo Pio!», ivi: 22).

Un caso analogo si rintraccia nella traduzione del Ruzante: «de n'essere nassù *in ti*» diventa in italiano «di non essere nato *nel tuo grembo*» (Fabris, 1928: 39).

Queste prassi divergenti e ancipiti dipendono naturalmente dall'arbitrio dei singoli compilatori dei manuali: pur condividendo lo spirito e le indicazioni ministeriali, essi traducono autonomamente, offrendo modelli di italiano sensibilmente diversi.

D'altra parte una possibile *ratio* generale per questa ambivalenza potrebbe dipendere dal presupposto comune di questa pubblicista, ossia promuovere il dialetto soltanto nelle sue varietà diastraticamente e diafasicamente più alte, in sintonia con l'obiettivo di Trabalza di dimostrare «che il dialetto avesse una sua legittima valenza letteraria potenziale» e che potesse aspirare a una sua purezza ideale (De Blasi, 2011: 123)³⁹. Da questa premessa ne consegue che i classici dialettali già consacrati vadano specchiati di preferenza in un italiano più sorvegliato, formalmente coerente con l'idea di classico espressa dalla letteratura in lingua.

³⁷ De Blasi, 2012: 63-85; per il Veneto e il Friuli cfr. Marcato, 2002a: 316 e 2002b: 346.

³⁸ Per il milanese di De Marchi si rinvia alle pagine in Morgana, 2012; per la sua prosa italo-lombarda, cfr. Branca, 1946.

³⁹ Nel nostro *corpus* si veda, ad esempio, quanto scrive De Titta, pur incline a usare un italiano marcato in diatopia, come si è visto: «E tanto più cresce la difficoltà quanto più si scende tra il volgo rozzo, presso il quale la parlata ha le forme più grezze e pesanti, come si può osservare in molte scuole rurali. Or io credo utile che gli alunni di queste scuole passino dalla parlata goffa o sguaiata del loro villaggio a una parlata, ugualmente dialettale, ma più evoluta, e da questa all'italiano». (De Titta, 1924b: prefazione).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ascenzi A., Sani R. (2017), *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Accattatis L. (1991 [1895]), *Vocabolario del dialetto calabrese (casalino-aprighianese): opera in 3 volumi*, Rist. anastatica, Edizioni Brenner, Cosenza.
- Babudri F. (1924), *Noi e i nostri nonni. Libro per gli esercizi di traduzione dal dialetto veneto giuliano. Volume secondo per la quarta classe*, Trevisini, Milano.
- 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)*, Alfabetica, Macerata, 2 voll.
- Bartoli D. (1664), *La geografia trasportata al morale*, Antonio Malatesta, Milano.
- Basora M. (2015), "L'«Inferno» dantesco «travestito» in milanese. La versione di Carlo Porta e di Francesco Candiani a confronto", in *La funzione Dante e i paradigmi della modernità*. Atti del XVI Convegno Internazionale della MOD Lumsa Roma, 10-13 giugno 2014, a cura di Bertini Malgarini P., Merola N., Verbaro C., ETS, Roma, pp. 219-225.
- Bettelheim B. (1977), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano [trad. di *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Knopf, New York, 1975].
- Boerio G. (1867), *Dizionario del dialetto veneziano*, Terza edizione aumentata e corretta, Reale tipografia di Giovanni Cecchini editore, Venezia.
- Boero P., De Luca C. (2009), *La letteratura per l'infanzia*, nuova ed. riveduta, GLF, Roma-Bari.
- Branca V. (1946), "La prosa italo-lombarda del De Marchi", in *Letteratura*, 29, pp. 79-83.
- Bruni F. (1984), *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, UTET, Torino.
- Calvino I. (1957), *Fiabe italiane*, Einaudi, Torino, 2 voll.
- Candiani F. (1860), *L'inferno di Dante esposto in dialetto milanese da Francesco Candiani*, a spese di Cristoforo Candiani, Milano.
- Capotosto S. (2012-2013), "Dal dialetto all'errore. Un'indagine sul metodo 'dal dialetto alla lingua'", in *Studi di grammatica italiana*, XXXI-XXXII, pp. 355-374.
- Capotosto S. (2014), "I rischi della 'napoletanità' nei manuali di Fausto Nicolini per l'insegnamento dell'italiano (1924)", in Garavelli E., Suomela Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al Web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Franco Cesati, Firenze, pp. 441-449.
- Cappelli G. (1875), *La divina commedia di Dante Alighieri tradotta in dialetto veneziano*, Tip. del Seminario, Padova.
- Casaccia G. (1984 [1876]), *Dizionario genovese-italiano*, 2^a ed., Tipografia e libreria del R. Istituto sordo-muti, Genova [ripr. facs. Forni, Bologna].
- Catarsi E. (1990), *Storia dei programmi della scuola elementare: (1860-1985)*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Cherubini F. (1839-1843), *Vocabolario milanese-italiano*, 2^a ed., Imperiale regia stamperia, Milano, 4 voll.
- Cotugno R. (1969 [1909]), *Lessico dialettale andriese-italiano*, rist. anast. Forni, Bologna.
- De Blasi N. (2010), "Per la divulgazione della storia linguistica dei dialetti e dell'italiano", in Ruffino G., D'Agostino M. (a cura di), *Storia della lingua italiana e dialettologia*. Atti ASLI, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo, pp. 75-100.

- De Blasi N. (2011), “Un episodio della fortuna del dialetto tra letteratura e scuola: il contributo di Salvatore Di Giacomo a un libro di Ciro Trabalza”, in *Critica letteraria*, pp. 111-137.
- De Blasi N. (2012), *Geografia e storia dell'italiano regionale*, il Mulino, Bologna.
- De Laurentis R. (2012), “La ricezione di Dante tra Otto e Novecento: sondaggi tra bibliografia e diplomatica”, in *La rassegna della letteratura italiana*, 2, pp. 443-494.
- De Martini S. (2010), “«Dal dialetto alla lingua» negli anni Venti del Novecento. Una collana scolastica da riscoprire”, in *Letteratura e dialetti*, 3, pp. 63-80.
- De Titta C. (1924a), *Fiure e ffrutte. Libro per gli esercizi di traduzione dal dialetto abruzzese, per la terza classe elementare*, Carabba, Lanciano.
- De Titta C. (1924b), *Fiure e ffrutte. Libro per gli esercizi di traduzione dal dialetto abruzzese, per la quarta classe elementare*, Carabba, Lanciano.
- De Titta C. (1924c), *Fiure e ffrutte. Libro per gli esercizi di traduzione dal dialetto abruzzese, per la quinta classe*, Carabba, Lanciano.
- De Vincentiis D. L. (1967 [1872]), *Vocabolario del dialetto tarantino in corrispondenza della lingua italiana*, rist. anastatica, Forni, Bologna.
- DiaCoris = *Corpus diacronico dell'italiano scritto (1861-2001)*:
<http://corpora.fclit.unibo.it/DiaCORIS/>.
- Diogene Laerzio (2005), *Vite e dottrine dei più celebri filosofi*, a cura di Reale G., Giunti, Milano.
- Fabris G. (1928), *Lingua e dialetto. Esercizi di traduzione per la città e provincia di Padova*, vol. 3, Edit. La Editoriale Libreria, Trieste.
- Fornaciari R. (1881), *Sintassi italiana dell'uso moderno*, Sansoni, Firenze.
- Gaspari A. (1865), *Saggio di traduzione in dialetto veronese della Commedia di Dante*, Rossi, Verona.
- Gazzo A. F. (1909), *La divina commedia tradotta nella lingua genovese*, Stampaya da Zuventù, Genova.
- GB = Giorgini G., Broglio E., *Novo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze*, M. Cellini e C., Firenze, 1870-1897, 4 voll.
- Gensini S. (1985), “Lingua, dialetto, modelli di educazione linguistica nella scuola dell'Ottocento”, in *La scuola primaria dall'Unità d'Italia alla riforma Gentile*, BNC, Roma, pp. 53-60.
- Gensini S. (2005), *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Carocci, Roma.
- Gruppo d'azione per le scuole del popolo (1925a), *Esercizi di traduzione dal dialetto milanese per la quarta classe elementare*, Paravia, Torino-Milano-Roma.
- Gruppo d'azione per le scuole del popolo (1925b), *Esercizi di traduzione dal dialetto milanese per la quinta classe elementare*, Paravia, Torino-Milano-Roma.
- Iaccarino D. (1870), *Il Dante popolare o la divina commedia in dialetto Napolitano*, Tip. dell'Unione, Napoli.
- Koban F. I. (2012), “Le articolazioni sintattico-testuali nella *Ricreazione del savio* di Bartoli”, in *Lingua e stile*, XLVII, pp. 129-169.
- Limarzi F. (1874), *Il paradiso di Dante Alighieri. Versione in dialetto calabrese e commento*, Tipografia Stabiana, Castellamare.
- Manni P. (2001), *Pollicarpo Petrocchi e la lingua italiana*, Franco Cesati, Firenze.
- Manni P. (2013), *La lingua di Dante*, il Mulino, Bologna.
- Marcato C. (2002a), “Il Veneto”, in Cortelazzo M., Marcato C., De Blasi N., Clivio G.P. (a cura di), *I dialetti italiani. Storia struttura uso*, UTET, Torino, pp. 296-328.

- Marcato C. (2002b), “Il Friuli-Venezia Giulia”, in Cortelazzo M., Marcato C., De Blasi N., Clivio G. P. (a cura di), *I dialetti italiani. Storia struttura uso*, UTET, Torino, pp. 329-356.
- Milani F. (2010), “Francesco Candiani (e altri traduttori di Dante)”, in Danzi L., Milani F. (a cura di), *Rezipte i rimm del Porta. La letteratura in dialetto milanese dal Rajberti al Tessa e oltre*, Biblioteca Nazionale Braidense, Milano, pp. 53-60.
- Morandi L., Cappuccini G. (1895), *Grammatica italiana (regole ed esercizi)*, Paravia, Torino.
- Morandini M. C. (2003), “I testi di lingua italiana prima e dopo l’Unità”, in Chiosso G. (a cura di), *TESEO, Tipografi e editori scolastico-educativi dell’Ottocento*, Editrice Bibliografica, Roma, pp. XLIX-LXII.
- Morgana S. (2012), *Storia linguistica di Milano*, Carocci, Roma.
- Mori G. (1985), “Il «culto di Dante» e le traduzioni dialettali della «Divina Commedia» nel Veneto, tra ’800 e ’900, [s.n.], [s.l.]”.
- P = Petrocchi P., *Novo dizionario universale della lingua italiana*, Firenze, 1887-1892, 2 voll. [si consulta l’ed. Treves, Milano, 1912, 2 voll.]
- Pescarini D., Pascetta S. (2014), “Osservazioni sulla sintassi del dialetto di San Valentino in Abruzzo citeriore”, in *Quaderni di lavoro ASIt*, 17, pp. 99-113.
- Picchiorri E. (2011), “Impostazioni teoriche e modelli di lingua nei manualetti per lo studio dell’italiano a partire dal dialetto (1915-1925)”, in Nesi A., Morgana S., Maraschio N., *Storia della lingua italiana e storia dell’Italia unita. L’italiano e lo stato nazionale*, Atti del IX Convegno dell’Associazione per la Storia della Lingua Italiana (Firenze, 2-4 dicembre 2010), Franco Cesati, Firenze, pp. 485-495.
- Pizzoli L. (1998), “Sul contributo di Pinocchio alla fraseologia italiana”, in *Studi linguistici italiani*, XXIV, pp. 167-209.
- Plutarco (2017), *Tutti i moralia*, Bompiani, Milano.
- Programmi 1867 = R. D. 10 ottobre 1867 - Istruzioni e programmi per l’insegnamento della lingua italiana e dell’aritmetica nelle scuole elementari, in *Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti del Regno d’Italia*, Stamperia Reale, Firenze, 1867, vol. VII (Parte supplementare), pp. 399-410.
- Pugliese F. M. (1924a), *Zolle infocate, esercizi di traduzione dal dialetto pugliese per la terza classe elementare*, Carabba, Lanciano.
- Pugliese F. M. (1924b), *Zolle infocate, esercizi di traduzione dal dialetto pugliese per la quarta classe elementare*, Carabba, Lanciano.
- Pugliese F. M. (1924c), *Zolle infocate, esercizi di traduzione dal dialetto pugliese per la quinta classe elementare*, Carabba, Lanciano.
- RF = Rigutini G. e Fanfani P., *Vocabolario italiano della lingua parlata*, Tip. Cenniniana, Firenze, 1875.
- Ricci L. (2009), “L’italiano per l’infanzia”, in Trifone P. (a cura di), *Lingua e identità, nuova edizione*, Carocci, Roma, pp. 323-350.
- Rohlf G. (1966-1969), *Grammatica storica dell’italiano e dei suoi dialetti*, 3 voll., Einaudi, Torino.
- Salvioni C. (1902), *La divina commedia, l’Orlando furioso e la Gerusalemme liberata nelle versioni e nei travestimenti dialettali a stampa*, Tip. Lit. C. Salvioni, Bellinzona.
- Serianni L. (1988), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*; con la collaborazione di Alberto Castelvechi, UTET, Torino.
- Serianni L. (2010), *L’ora di italiano*, Laterza, Roma-Bari.

- Stella A. (1999), “«Il miracolo delle noci» e la sapienza dei dialetti”, in Polimeni G. (a cura di), *I colori della letteratura nella Lombardia postunitaria*, per Ettore Mazzali, Edizioni Guardamagna, Varzi, pp. 79-132.
- Stella A. (2011), “Premessa” a F. Candiani, *L’inferno di Dante esposto in dialetto milanese*, Coi tipi di D. Salvi e Comp., Milano, 1860 (rist. anast., Edizioni Fondazione Labus-Pullè, Varese).
- Stussi A. (1982), “Fortuna dialettale della “Commedia” (appunti sulle versioni settentrionali), in Id., *Studi e documenti di storia della lingua e dei dialetti italiani*, il Mulino, Bologna, 1982, pp. 73-84.
- TB = Tommaseo N., Bellini B., *Dizionario della lingua italiana*, UTET, Torino, 1861-1879, 4 voll.
- Tesi R. (2005), *Storia dell’italiano: la lingua moderna e contemporanea*, Zanichelli, Bologna.
- Trebbi O. (1924), *Come si parla a Bologna. Versi e Prose per gli Esercizi di traduzione dal dialetto bolognese*, Sandron, Bologna.
- Venturi L. (2008 [1911]), *Le similitudini dantesche*, Salerno Editrice, Roma.
- Villani C. (1929), *Vocabolario domestico del dialetto foggiano*, Stab. industrie editoriali meridionali, Napoli.

DEL CLASSICO IN DIALETTO: PRASSI O NUOVA PRATICA? SAGGIO DI COMMENTO A “COMME S’ARRICETTAIE ZIZÍO” (Carlo Avvisati, Arte’m, 2018)

Marta Idini¹

1. INTRODUZIONE

Il processo che pertiene al *volgarizzare* ha segnato non solo un’evoluzione, ma una vera e propria rivoluzione nella nostra storia letteraria e soprattutto linguistica, riconoscendosi «come situazione mentale prima ancora che attività specifica»². I volgarizzamenti sono stati momento essenziale per dare al volgare una sua dignità formale e una sua tradizione, potendo ampliare lo spettro culturale e le fonti di sapienza da cui poter trarre esempi illustri e confrontare ispirazioni o, come meglio scrive Giovanna Frosini:

Le traduzioni hanno accompagnato il definirsi progressivo della prosa – ossia della lingua scritta – e più in generale della lingua nascente, rappresentando la necessaria connessione con la lingua latina e gli idiomi romanzi, portata sul serrato confronto dei concetti e delle idee, sulla scommessa che si sarebbe potuto dire in volgare *di sì* ciò che si era pensato e scritto in altri idiomi³.

La sistematizzazione del lessico, la ricchezza dei costrutti, l’innesto di un vocabolario giuridico e tecnico-scientifico, furono le prime e più dirette conseguenze di questo sviluppo che, nel corso del tempo, conobbe profonde trasformazioni e che mai, in fondo, si è del tutto esaurito: volgarizzamento in un senso “verticale”, cioè dal latino ai volgari, e anche “orizzontale”, da una lingua romanza a una seconda lingua romanza, secondo la felice analisi di Folena⁴. Per l’aera campana e per Napoli soprattutto, la storia linguistica richiede però una distinzione: Regno di diverse dinastie forestiere (dagli Svevi, agli Angiò, agli Aragonesi) e insieme centro propulsivo di grande interesse per gli scambi commerciali, a Napoli «mancarono i presupposti che favorissero l’affiancarsi del volgare al latino»⁵. Da una parte, infatti, la temperie culturale sveva, angioina e aragonese relegò

¹ Università degli Studi di Milano.

Per una traduzione dal latino che non fosse mediata attraverso il libro preso in esame e per alcuni spunti di riflessione, ringrazio l’amico Ivan Ferrari. Senza i suoi consigli e la sua pazienza una comparazione utile a un lavoro più preciso sarebbe stata difficoltosa. Questo contributo rielabora e approfondisce un intervento tenuto in occasione del Seminario *La vita dei Classici nelle letterature dialettali: un incontro di studi* (21 maggio 2018, Casa del Manzoni - Milano).

² Segre, 1953: 11.

³ Frosini, 2014: 20.

⁴ Folena, 1991: 13.

⁵ Bianchi, De Blasi, Librandi, 1994: 633.

il volgare locale a usi prettamente orali e mai ufficiali, dall'altra, il profondo multiculturalismo e plurilinguismo della regione fecero sentire fin da subito il prestigio del fiorentino quale strumento immediatamente pronto per un uso scritto multifunzionale. Come ben sottolinea De Blasi:

[...] nella comunicazione corrente e non certo per effetto di imposizione, il fiorentino viene visto come un modello da imitare e da seguire. [...] La propensione verso il toscano – sia ben chiaro – non dipende da un obbligo di legge o da imposizioni private, ma solo da un orientamento culturale spontaneo che andava verso una lingua riconosciuta come prestigiosa e adeguata a uscire da confini locali ristretti. Il Regno di Napoli aveva del resto un prestigio politico superiore rispetto a quello di Firenze; quindi non si deve pensare che la lingua fiorentina fosse sostenuta dalla forza politica (né tantomeno militare) di Firenze [...]⁶.

Con una cultura municipale quasi del tutto assente e il progressivo ampliarsi di una cortigiana, per il napoletano non si cercò mai un'elevazione letteraria e rimase, per molto tempo, lingua del quotidiano, della parlata spiccia e della strada, tanto che le prime notizie di volgarizzamenti cittadini annotano testi tradotti dal latino al francese⁷. Conferma di quanto appena asserito si può avere anche da un veloce spoglio del *corpus* DiVo, il *Dizionario dei volgarizzamenti* ideato e diretto da Elisa Guadagnini e Giulio Vaccaro, che indicizza volgarizzamenti e traduzioni di testi classici e tardo-antichi fino al Trecento e che, per l'area campana, non restituisce alcun risultato.

Perché si abbia una più decisa presa di posizione letteraria e una più consistente riflessione linguistica sul proprio dialetto, la città di Napoli dovrà attendere la seconda metà del Quattrocento quando, sotto la dominazione aragonese, compariranno i primi componimenti in lingua napoletana (i cosiddetti *gliommieri*) che al dialetto associano usi della commedia e del gusto farsesco a un sentimento nostalgico per la perduta potestà angioina. Ma non solo. A quest'epoca risalgono infatti due distinti e opposti volgarizzamenti della *Naturalis Historia* di Plinio il Vecchio e la prima, concreta cesura di un letterato napoletano nei confronti di una tradizione scritta assestata sulle mode del fiorentino. Il primo volgarizzamento, condotto entro il 1475 da Cristoforo Landino (mss. Biblioteca del Escorial, h.13 e h.12) e frutto di quella "seconda fase" dei volgarizzamenti promossa e voluta da Lorenzo de' Medici, venne offerto a Ferdinando I d'Aragona come «atto congruente con la condotta estera medicea»⁸; a questa rispose con veemenza l'umanista Giovanni Brancati, bibliotecario regio che, incaricato da Ferdinando stesso, produsse un secondo volgarizzamento della prosa pliniana, sottolineando e consacrando il napoletano a proposta linguistica in opposizione al fiorentino. Scrive al proposito De Blasi che Brancati, dal suo punto di vista,

valuta negativamente il volgare e non condivide la moda toscaneggiante [...] che si va affermando presso i letterati napoletani, perciò tiene a precisare che la traduzione è stata compiuta adottando il volgare «nostro» quotidiano (vale a dire che, rinunciando al latino, ha evitato pure il toscano) [...]⁹.

⁶ De Blasi, 2012: 25-26.

⁷ Sabatini, 1975: 39.

⁸ Frosini, 2014: 69.

⁹ De Blasi, 2012: 54.

Un'opposizione al fiorentino e alla sua unica proposta di letterarietà che verrà a consolidarsi nel Seicento per tramite dei lavori di Giulio Cesare Cortese e, soprattutto, di Giambattista Basile, che assegnano al dialetto napoletano usi linguistici propri della materialità e della concretezza, nell'intento teorico di ottenere una netta separazione con l'italiano. È il mito del "dialetto chiantuto" e di una scelta linguistica sì alternativa, ma, come ben sottolinea De Blasi, non di tipo etnico:

vale a dire che l'italiano non è avvertito come lingua di un altro popolo, visto che a Napoli le persone che parlano l'italiano o usano l'italiano in letteratura non appartengono a un popolo diverso rispetto a quelle che usano solo il napoletano. La scelta del napoletano, se da un lato permette il recupero e l'assunzione in letteratura di una sorta di "enciclopedia" popolare locale, dall'altro assume di sicuro una valenza pienamente letteraria¹⁰.

L'assunzione del napoletano a letteratura avviene allora attraverso una ricercata alternativa rispetto alle mode affettate del fiorentino aureo (a quegli anni risalgono, per dovere di ragionamento storico, *Le Prose della vulgare lingua* del Bembo e il dibattito linguistico seguitone) e per mezzo di quel *topos*, che da qui prese avvio, «della corposità del dialetto popolare»¹¹.

Al dialetto e a una produzione dialettale in prosa che non risente della lingua letteraria toscana è legato, a quell'altezza cronologica, anche il filone della cronachistica. Gli interessi e gli obiettivi degli scrittori, lungi dall'essere orientati al raggiungimento di uno stile elegante, ben sposano la materia di cui informano i contenuti al vernacolo che, nella narrazione di eventi storici o nelle descrizioni della vita cittadina, non si priva di certo tono epico allorché si avverte «l'entusiastica adesione dell'autore agli eventi narrati»¹².

Ai cronisti napoletani, avvezzi alle scritture professionali ma anche inseriti nella prospettiva della cultura dell'oralità e del racconto, si deve il costituirsi di una memoria cittadina [...]. La loro lingua, che pure si apre alle caratteristiche del napoletano corrente, e la stessa idea di costruire un progetto cronachistico complesso, non autorizzano peraltro a immaginare per loro un profilo culturale da scrittori sprovveduti¹³.

Mutatis mutandis, nello scorso febbraio 2018 è partita, dalla città di Napoli e dal Parco Archeologico dei siti di Pompei ed Ercolano, l'iniziativa di un volgarizzamento in napoletano di quelle *Lettere* che Plinio il Giovane dedicò alla morte di Plinio il Vecchio durante l'eruzione del Vesuvio e che indirizzò all'allora storiografo latino Publio Cornelio Tacito. Operazione curiosa e ricca di significati che si è qui cercato di indagare, a partire proprio da una sua collocazione all'interno della storia dei volgarizzamenti dal latino e di una tradizione della pratica di traduzione dei classici antichi. Ciò che ha spinto a relazionarsi con *Comme s'arricettaie zizzo* è stata la cognizione presente di un profondo cambiamento nei riferimenti linguistici e culturali che guardano alla latinità in un senso filologico e non più come a un *exemplum* per costruire e affermare la letterarietà di un

¹⁰ De Blasi, 2012: 81.

¹¹ De Blasi, 2012: 81.

¹² Bianchi, De Blasi, Librandi, 1994: 643.

¹³ De Blasi, 2012: 63.

idioma; da qui, si è dunque affacciata la pur semplice e invero opaca domanda: che cosa significa tradurre, oggi, in dialetto?

Per quanto la scrittura di ciò che segue sia mossa più da suggestione che da precisa consapevolezza, pare però affascinante l'idea che sia stato scelto proprio il nipote di quell'autore il cui volgarizzamento quattrocentesco tanto clamore fece e che, immancabilmente, nella stesura di un'apparente e semplice lettera, scrisse invece una cronaca storiografica.

2. USI LINGUISTICI DI UNA NON TRADIZIONE

Introducendo il proprio lavoro, Carlo Avvisati fa seguire una breve annotazione linguistica a una più sintetica descrizione sulle convenzioni ortografiche seguite e suggerisce una continuazione letteraria del suo dialetto con il napoletano dei «grandi della letteratura dialettale del Novecento», guardando così «alla evoluzione che ogni lingua o dialetto ha nel tempo»¹⁴. Ma l'operazione e le dichiarazioni dell'autore risultano fin da principio controverse e, potremmo dire, non circostanziate: lo sguardo proiettato allo sviluppo di un napoletano più contemporaneo viene preceduto, come poco sopra accennato, da alcune precisazioni sull'impiego dei segni grafici per i quali si afferma di aver utilizzato il *Vocabolario napoletano lessicografico e storico* di Vincenzo De Ritis. La citazione, allora, tradisce in parte quelli che sono gli intenti dello scrittore, allorché il *Vocabolario*, mai completato e risalente al 1845, non sarà mai stato in grado di restituire quelle tracce fonetiche e quei fenomeni di cui oggi, a causa delle forti pressioni del superstrato italiano, si connota il napoletano. Ma non solo: Vincenzo De Ritis, nel suo lavoro di compilazione, avrà quasi sicuramente attinto alla tradizione seicentesca della letteratura in dialetto, contemplando quel «napoletano classico»¹⁵ di Gianbattista Basile che Avvisati invece ha preferito non imitare «per rendere meglio accessibili pensieri e descrizioni»¹⁶. Incoerenze forse banali che tuttavia segnano l'intera operazione, lasciando emergere un'incuria e un atteggiamento non del tutto consapevole all'atto della traduzione. Quest'ultima infatti, come ci si interrogava agli esordi del contributo, non risulta avere gradi di parentela con l'originale latino e il napoletano, dimentico di una parte sostanziale di sé, pare al contrario ritagliato sulle costruzioni della versione italiana posta in appendice al volume¹⁷. Senza che si abbia modo di risalire alla mano che l'ha composto, l'italiano della traduzione appare piuttosto datato o quantomeno assestato sull'uso di un alto registro stilistico, avvertibile in espressioni percepite come desuete o a lungo sostituite (*quantunque*, *plaghe*, *in grazia di*, una tenuta del pronome *egli* in tutti i luoghi che lo sviluppo sintattico conosce), insieme a un periodare che incoraggia le costruzioni ipotattiche.

Particolare e significativo, in questo senso, è il passo in cui Plinio il Giovane paragona la nuvola di vapori e cenere dell'eruzione a un pino:

¹⁴ Avvisati, 2018: 12-13.

¹⁵ Avvisati, 2018: 12.

¹⁶ Avvisati, 2018: 12.

¹⁷ In Appendice sono riportati i brani della prima lettera così suddivisi: latino, traduzione a cura di Ivan Ferrari e traduzione posta in calce al volume. La suddivisione in paragrafi, suggerita dallo stesso Ferrari e non presente all'originale, è funzionale a un migliore orientamento nel tracciato della lettera.

Comme de fatto se nnauzàva ‘e na manera ca faceva penzà ca se trattava de nu fusto ‘e pianta assaie àuto, po’ se spaparanzava comme si tenesse nu cuófeno ‘e ramme; i’ penzo ca ‘o mutivo ‘e sta cosa steva int’o fatto ca, annariata da la ventecata accumparuta sùbbeto doppo ‘o schiuoppo, e senza se puté appuià quanno po’ chill’arravuoglio ‘e viene s’asseccaie, o pure abbenciùta da lo pisemo ca essa stessa teneva, sta nùvula se ieva sperdenno, pe’ ntramente ca se spanneva; na vota era ianca ianca, n’ata, zuzzusa e nguacchiata, conzedarato ca s’èva pututo strascenà appriesso terreno o cénnerè¹⁸.

Infatti slanciatosi in su in modo da suggerire l’idea di un altissimo tronco, si allargava poi in quelli che si potrebbero chiamare dei rami, credo che il motivo risiedesse nel fatto che, innalzata dal turbine subito dopo l’esplosione e poi privata del suo appoggio quando quello andò esaurendosi, o anche vinta dal suo stesso peso, si dissolveva allargandosi; talora era bianchissima, talora sporca e macchiata, a seconda che aveva trascinato con sé terra o cenere¹⁹.

Presentando numerosi e più tratti rimasti conservati, tra i quali la considerevole estensione delle forme apocopate degli infiniti verbali (*penzà; appuià; strascenà*), il superlativo reso attraverso raddoppiamento (*ianca ianca*), i dittongamenti e le chiusure in metafonìa (*cuòfeno; schiuoppo; arravuoglio; viene; appriesso; mutivo; nuvula*), i raddoppiamenti fono-sintattici e le assimilazioni consonantiche (*nnauzàva; comme; quanno; cénnerè*), l’architettura sintattica non pare credibile, o sarebbe meglio dire familiare, a una costruzione dialettale. L’uso davvero intenso delle subordinate introdotte da *ca* crea accumuli e ridondanze, disorientando la lettura e rendendola meno scorrevole, quasi innaturale: per restare fedele al tracciato che traduce il latino, Avvisati accosta il napoletano ai modi dell’italiano, mancando in semplicità e scorrevolezza. Allo stesso modo e con più evidenza, il procedimento avviene in un altro luogo del testo che più si presta alla chiarezza della dimostrazione.

Mentre il Vesuvio infuria e la pioggia di pietre invade il cortile della stanza dove Plinio il Vecchio ha trovato riposo, Plinio il Giovane indugia a descrivere la drammaticità della situazione e usa, per quella che sarà l’unica occorrenza di tutta la prima lettera, un periodo ipotetico:

Sed area ex qua diaeta adibatur ita iam cinere mixtisque pumicibus oppleta surrexerat, *ut si longior in cubiculo mora, exitus negaretur*²⁰.

La mano di Avvisati torna qui nuovamente a seguire quella italiana dell’anonimo traduttore e pedissequamente ne ripercorre il sentiero, modificando qualcosa che al senso del dialetto è sconosciuto:

Senonché il cortile da cui si accedeva alla sua stanza, riempiendosi di ceneri miste a pomice aveva ormai innalzato tanto il livello che, *se mio zio avesse*

¹⁸ Avvisati, 2018: 17.

¹⁹ Avvisati, 2018: 48.

²⁰ Avvisati, 2018: 22.

*ulteriormente indugiato nella sua camera, non avrebbe più avuto la possibilità di uscirne*²¹.

Capitaie, però, ca 'o tterreno d'o curtiglio ca purtava a la cammara soia, iencùtose 'e cènnere e pprete pómmece, s'era accussi tanto nnauzato ca *si 'o vicchiariello avesse ntalliato n'ato zicbillo dint' 'a cammarella, nun sarria maie cebiu potuto ascì fora*²².

Nel napoletano, infatti, il periodo ipotetico suole avere il condizionale nella frase dipendente e il congiuntivo in quella principale²³, mentre qui il costrutto risente vistosamente dell'influsso italiano e modifica il suo procedere: Avvisati non sostituisce il congiuntivo della protasi e mantiene il condizionale per l'apodosi (*si 'o vicchiariello avesse ntalliato [...] nun sarria [...]*). Tale procedimento non potrebbe rientrare, di fatto, neanche tra quei fenomeni di più recente italianizzazione del dialetto per i quali Adam Ledgeway, nella sua *Grammatica diacronica del napoletano* (2009), registra usi con doppio congiuntivo (del tipo *si putesse, facesse/ si avesse pututo, avesse fatto*) e doppio indicativo (*si puteva, faceva*²⁴) oggi stabilizzatosi anche nel neostandard.

Dalla presenza di *sarria* nel periodo appena evidenziato si prende spunto per avviare un secondo ordine di considerazioni che ancora una volta vedono alternarsi usi di un dialetto più arcaico a quelli di una sua più recente modificazione. Nel volume dedicato alla morfologia, Rohlf s identifica, per l'area meridionale, un particolare tipo di condizionale costruito parallelamente al futuro in *-rr-* dell'antico toscano (*troverrà, amerà*)²⁵ che giunge a completare la più peculiare formazione in *ia*. Il parallelismo che si vuole qui costruire è con le presenze, all'interno del testo, di numerose formazioni del futuro del tipo toscano antico che sono dallo stesso Rohlf s attribuiti a influssi letterari:

Nel Mezzogiorno l'uso del futuro non è popolare. In vaste aree il futuro romano (cantare - habeo) è in genere sconosciuto [...] e viene sostituito dal presente [...]. Là dove le forme del futuro compaiono in testi antichi, si tratterà d'influssi letterari; e altrettanto può dirsi per i dialetti attuali²⁶.

Avvisati, soprattutto nelle prime battute della lettera, lì dove Plinio il Giovane consegna a Tacito le ultime memorie dello zio, è generoso nel consegnare alla lettura numerosi esempi di futuro con realizzazione allungata della vibrante nell'uscita del tema (*sarranno; putarrà; purtarrà; scrivarraie; starrà*²⁷; *tirarraie*²⁸), aprendo così un proficuo ventaglio di riflessioni. Quando Ledgeway scrive che «a partire dal Seicento la frequenza della vibrante breve [del tipo *dicerà; anderà*] si fa sempre più rara»²⁹, non solo sottolinea una stabilizzazione della realizzazione del futuro in opposizione all'italiano, ma al contempo non smentisce la letterarietà del costrutto che, citando Basile, Sarnelli, Oliva e

²¹ Avvisati, 2018: 50.

²² Avvisati, 2018: 23.

²³ De Blasi, Fanciullo, 2002: 637.

²⁴ La prima persona dell'indicativo imperfetto, come mostrano Rohlf s e Bianchi, De Blasi, Librandi, ha terminazione in *-a* mutuata dall'italiano antico e conservatasi nel napoletano.

²⁵ Rohlf s, 1968: 345.

²⁶ Rohlf s, 1968: 333.

²⁷ Avvisati, 2018: 15.

²⁸ Avvisati, 2018: 27.

²⁹ Ledgeway, 2009: 423.

D'Antonio, si connota dunque su un asse diamesica e diafasica alta del napoletano. Nelle manifestazioni più basse e colloquiali, infatti, come riportato anche da Bianchi, De Blasi e Librandi³⁰, per i dialetti meridionali si riconoscono delle sostituzioni con il presente e, forse maggiormente connotata, la costruzione del tipo *habeo ad cantare*³¹ che resta ancora vicina a un'idea di necessità.

Carlo Avvisati, allora, traducendo una lettera che lettera non è, resta qui fedele a una prosa dialettale diafasicamente assestata su toni elevati e restituisce una forma di successo mantenutasi ad oggi inalterata, salvo poi incorrere in qualche fraintendimento. L'alternanza, all'interno del testo, di forme dell'imperfetto di *essere* rispettivamente in *era* (come per l'italiano: *s'era attunato 'o stommaco*³²; *s'era pure sparafunnato 'o lietto d'o mare, da chill'armuso ca era*³³; *p'autri pparte era inorno fatto, llà, mmece, era na notte nera e cupa*³⁴) e *éva* (*s'éva potuto strascena*³⁵; *Pumpuniano s'éva fatto strapurtà*³⁶) rende bene l'intuizione di certa inconsapevolezza dell'autore. Se da una parte Rohlfs connota la forma in *éva* in un uso popolare ricavato in analogia su *avere* e *stava* (*steva*)³⁷ e, dall'altra parte, Ledgeway la interpreta come semplice variante fonetica³⁸, resta il fatto che anche la sua pronuncia nel solo italiano regionale sia connotata a un livello basso, informale e trascurato, così come la sonorizzazione delle sorde dopo nasale (*mondagna*) e del passaggio *s > z* dopo *n, l, r* (*borza*)³⁹ anche queste oscillanti nella scrittura di Avvisati dove a *muntagna*⁴⁰ succede *penzo*⁴¹.

Alle occorrenze di *penzo* corrispondono oltretutto due diverse costruzioni della medesima espressione che, altrettanto diversamente, possono rendere conto dell'ondivago e contraddittorio procedere autoriale.

Pe' mme, *i' me penzo* ca tèneno sciorta tutti chilli a li quale li ddeie facetteno
 [...] ⁴².
 [...] comme si tenesse nu cuófeno 'e ramme; *i' penzo* ca 'o mutivo 'e sta cosa
 steva int'o fatto ca [...] ⁴³.

Se in entrambe le formule viene riflessa la corretta costruzione dialettale che vuole l'indicativo al posto del congiuntivo potenziale dopo verbi quali *credere*, *ritenere* e simili⁴⁴, si nota tuttavia come la mano di Avvisati proceda in modo diverso, guidato in questo dalla diatopia testuale. La prima realizzazione con uso riflessivo di un verbo intransitivo

³⁰ Bianchi, De Blasi, Librandi, 1994: 630.

³¹ Rohlfs, 1968: 335.

³² Avvisati, 2018: 17.

³³ Avvisati, 2018: 21.

³⁴ Avvisati, 2018: 25.

³⁵ Avvisati, 2018: 17.

³⁶ Avvisati, 2018: 21.

³⁷ Rohlfs, 1968: 294.

³⁸ A parere di Ledgeway, *éva* sarebbe da ricondurre a quelle varianti fonetiche con tema uscente in *r* prodottesi in seguito al passaggio [-r] > [-v] e ravvisabili in forme quali FUERAM >fore 'ero' e FUERAS >fuve 'eri'. Ledgeway, 2009: 394.

³⁹ De Blasi, Fanciullo, 2002: 644.

⁴⁰ Avvisati, 2018: 17.

⁴¹ Avvisati, 2018: 15, 17.

⁴² Avvisati, 2018: 15.

⁴³ Avvisati, 2018: 17.

⁴⁴ Rohlfs, 1969: 72.

viene a coincidere con il primo luogo emotivo del testo, forse quello che più si accosta alla tipologia di una lettera, in cui Plinio introduce a Tacito il ricordo dello zio e il dativo etico concorre a sottolineare tale emozionalità. D'altra parte, invece, la sua assenza nella costruzione si colloca laddove la voce procede a descrivere il fenomeno vulcanico e dunque in un momento in cui la narrazione vede coinvolto un semplice sguardo analitico sull'evento.

Ma per quanto Carlo Avvisati abbia dichiarato, in diverse occasioni, che «la cosa interessante [...] è stata tradurre l'immediatezza del latino con [...] quella della lingua napoletana»⁴⁵, la sua operazione pare al contrario assestarsi su un versante del tutto opposto, sia per l'immediatezza che per il lavoro svolto. Il napoletano di Avvisati, come si evince, non traduce affatto le movenze del latino, ma cerca quelle dell'italiano e a queste si lega, perdendo di genuinità. Avvisati non guarda al latino, non ne traduce l'*inconcinnitas*, non ne segue il periodare. Nell'intento di fare letteratura e, con essa, dare dignità letteraria a un dialetto, la lingua *ab origine* è l'italiano e lo è su più livelli, in particolare quelli meno soggetti alle trasformazioni perché più profondi.

A questo proposito, pare qui opportuno accennare a un'altra vistosa mancanza proprio in rapporto a mutamenti in reazione di sostrato con l'idioma italiano e, in particolare, alla progressiva estensione degli impieghi del passato prossimo sul remoto. Com'è noto, il Mezzogiorno tende ad allargare l'impiego del remoto alla maggior parte delle situazioni riferibili al passato senza particolare attenzione alla temporalità delle stesse. Nel napoletano, la formazione del passato remoto conosce oggi una distribuzione asimmetrica delle due formazioni deboli⁴⁶, presentando uscita in *-aie* per la prima coniugazione in *-e*, viceversa, la più tipica *-ette* per i verbi in *-e/-i*; in Avvisati la distinzione si mantiene con maggiore e quasi esclusiva presenza della seconda delle modalità (*s'asseccaie*, *penzaie*, *affruntaie*, *s'abbandunaie*, *capitaie*, *avetteno*, *facetteno*, *sapette*, *rispunnette*, *rispunnette*, *durmette*), ma la loro presenza pare guidata più da una corrispondenza con la traduzione italiana che non da un istinto dialettale, se così si può definire:

O zio, ca teneva passione p'ò sturio, penzaie ca se trattava de nu fanomano assaie 'mpurtante [...]⁴⁷.

Nella sua profonda passione per la scienza, stimò che si trattasse di un fenomeno molto importante [...].

o ancora:

Mente p'ò zio na ragione l'avette vinciuta ncoppa all'altra, ncuorpo a li cumpagne suoie, mmece, na paura abbincette a n'ata⁴⁸.

In mio zio una ragione predominò sull'altra, nei suoi compagni una paura s'impose sull'altra.

⁴⁵ Carlo Avvisati nell'intervista rilasciata a Teresa Apicella il 2 marzo 2018 per il giornale *Identità insorgenti*.

⁴⁶ Ledgeway, 2009: 403.

⁴⁷ Avvisati, 2018: 19.

⁴⁸ Avvisati, 2018: 25.

Quanno turnaie a spuntà ‘a luce d’o sole [...] ‘o truvaieno muorto [...] e bestuto cu li stessi panne ca purtava ncuollo quanno arveaie: a chi vedette comme s’appresentava chello ca rummaneva ‘e ll’ommo, parette cchiù ca fosse uno ca durmeva ca uno ch’era muorto.

Quando riapparve la luce del sole [...] il suo cadavere fu ritrovato intatto, illeso e rivestito degli stessi abiti che aveva indossati: la maniera con cui si presentava il corpo faceva più pensare ad uno che dormisse che non ad un morto.

Mentre l’ultima porzione di testo citata mostra quanto Avvisati arricchisca e orienti il tono narrativo del racconto, preme sottolineare come le scelte in favore del passato remoto siano per la maggioranza dei casi guidate da una sua italianissima presenza e che, anche nell’ultimo caso, la loro successione in napoletano (nonostante corrispettivi assenti nell’italiano) è retta dalla temporalità segnata dal ‘fu ritrovato’/ ‘o truvaieno’. Ma almeno in due contesti e, più specificatamente, laddove l’autore sovrappone la sua voce a quella di Plinio, l’uso del passato remoto si assottiglia e lascia emergere il passato prossimo:

Pure si zizìo, conzedarato ca *s’ha rusecata’* a funa dint’ a ll’arruina de chelli terre ncantatore [...] ⁴⁹.

[...] ma chesto nun ‘nteressa a nnisciuno e po’ tu *hè ditto* ca vulive sapé sulo comme era muorto ‘o zio ⁵⁰.

Naturalmente, l’impiego massiccio di modi verbali dell’indicativo è da ricondurre alle scelte narrative che furono per prime di Plinio e che, di conseguenza, si trasmettono ai traduttori: imperfetto e passato remoto, tempi cosiddetti narrativi, scandiscono il racconto e nascondono, nella loro connotazione colloquiale, l’intento pliniano del fare storia attraverso una lettera. Nei casi sopra accennati, però, l’*hè ditto* e il *s’ha rusecata’ a funa* colpiscono, in un certo senso, considerando in diatopia le scelte linguistiche attuate. Per il primo, pur potendo giustificare l’evidenza del dato linguistico con il traduce italiano e dunque una sua trasposizione (dal *non hai espresso* della mano italiana all’*hè ditto* di quella napoletana), sembra quantomeno inconsueto che da un *voluisti* di base latina non si sia preferita la corrispondenza perfetto - passato remoto. Quanto al secondo record, invece, seppur inserito all’interno di un coerente tessuto temporale che vede l’uso più sostanziale dei modi dell’indicativo presente e futuro in legame molto stretto con la retorica della *captatio benevolentiae*, appare forse ancora più incongruente la presenza del passato prossimo. In una considerevole inversione della costruzione latina, Avvisati inserisce la subordinata oggettiva all’interno di un inciso e preferisce una frase idiomatica a un traduce meno connotato, sovrapponendo e forzando l’una voce in favore dell’altra. Tuttavia, né la profonda anteriorità dell’evento suggerita dall’inciso, né la più libera e colorita interpretazione fornita dall’autore lo spingono a scegliere la forma conclusa del passato e a privilegiarne quella durativa, indizio, forse, di quel graduale processo di estensione del passato prossimo che, da localismo settentrionale, è stato poi accolto nell’italiano *neostandard* della penisola.

⁴⁹ Avvisati, 2018: 15.

⁵⁰ Avvisati, 2018: 27.

La riflessione morfologica sulla frase idiomatica si presta inoltre a riprendere, per un momento, quella restituzione di immediatezza cui si era fatto cenno e a coglierne spunti per un ragionamento ulteriore. Perché, se proprio di immediatezza Avvisati parla, questa è forse da cercare altrove: non nella prosa pliniana che, strizzando l'occhio alla scrittura di Tacito, si fa in più punti oscura e sicuramente non nella messa in pagina del dialetto. Con sguardo più attento, si può notare come schiettezza e spontaneità della prosa dialettale non derivino dalle circonlocuzioni sintattiche della stessa, ma da una patina sua più superficiale e, precisamente, da un aspetto lessicale orientato verso il macchiettistico cui l'autore spesso fa ricorso per dare colore e vivacità al dettato. Da una parte, infatti, al testo napoletano mancano alcune forme più vistose del suo procedere e non si possono dunque menzionare in questo contesto dativi etici numerosi, costruzioni pleonastiche, resa transitiva di verbi intransitivi e solo raramente una prevalenza di *avere* su *essere* come ausiliare. Dall'altra, invece, la prosa napoletana viene arricchita di perifrasi e campiture che rimandano a un sapore e a un intento quasi comici della parlata dialettale, della quale vengono rispettati e marcati tutti i luoghi in cui la corretta pronuncia richiede raddoppiamenti fonosintattici. Più che a una resa attenta all'andamento periodale, l'autore sembra dunque più meticoloso nel riportare corretta ortoepia e, allo stesso tempo, a vestire il dialetto di espressioni figurate e frizzanti: *conzederato ca s'ha rusecata 'a funa*⁵¹; *spuzzulianne na cusarella, zucculette, zuzzusa e nguacchiata*⁵²; *p'no periculo ca le steva ncopp'a noce d'o cuollo, chillu scassa-scassa*⁵³; *ancarella ncopp'o penziero, squaquaracchiamiento, vermenara, e cchesto vo' dicere ca teneva 'e pecune*⁵⁴; *dint'a mmuina d'o fuia-fuia, a scialacore, pe' corpa d'a chiattezza*, 'o vicchiariello⁵⁵; *ce steva 'a se guardà 'a pella, le chiuvera ncuollo, de i' ncoppa a la rena, nu fioto e zurfo, fremmaie 'o rrisciatà e le nchiurette 'o cannarone*⁵⁶; *bestuto cu li stessi panne ca purtava ncuollo, l'allicuorde só ancora allicchette*⁵⁷, donano alla lettura un tono scanzonato, quasi divertito che, soprattutto nelle ultime battute, viene a stridere con la seria descrizione della morte di Plinio il Vecchio.

Da sottolineare, però, è un secondo ordine di incoerenza: richiamando ancora una volta la nota al volume, non si comprende come al napoletano della traduzione di Avvisati possa esser venuta meno una delle caratteristiche contemporanee più considerevoli. L'analisi del Rohlf⁵⁸ e, successivamente, quelle di De Blasi, Fanciullo⁵⁹ e solo De Blasi⁶⁰ mostrano quanto progressivamente si sia indebolito il corpo fonico delle vocali finali e, pertanto, quanto nella pronuncia del dialetto e dell'italiano regionale di area campana (più precisamente da Napoli a Salerno⁶¹) esse vengano ormai realizzate attraverso un suono indistinto e segnalate convenzionalmente attraverso -è. Dopo aver affermato di aver optato per un napoletano «molto più vicino a quello [...] della

⁵¹ Avvisati, 2018: 15.

⁵² Avvisati, 2018: 17.

⁵³ Avvisati, 2018: 19.

⁵⁴ Avvisati, 2018: 21.

⁵⁵ Avvisati, 2018: 23.

⁵⁶ Avvisati, 2018: 25.

⁵⁷ Avvisati, 2018: 27.

⁵⁸ Rohlf, 1966: 183-184.

⁵⁹ De Blasi, Fanciullo, 2002: 644.

⁶⁰ De Blasi, 2012: 136.

⁶¹ De Blasi, Fanciullo, 2002: 644.

letteratura dialettale del Novecento»⁶², Avvisati non ne informa però la scrittura e chiosa in maniera opaca⁶³:

A volte la vocale finale usata è differente da quella riportata nei vocabolari: il napoletano accetta questo tipo di riduzione grafica che vale nel linguaggio parlato e non ingenera confusione tra maschile e femminile oltre a ben coniugarsi con l'iniziale della parola successiva, dalla quale è influenzata: *chelli mmarosche* invece di *chelle mmarosche*, a esempio⁶⁴.

Afferma Iannàccaro che «scegliere i suoni da rappresentare e scegliere la maniera di rappresentarli è un modo di “far vedere” il dialetto»⁶⁵ e cela sempre motivazioni di tipo ideologico, poiché, come ancora lo studioso scrive:

La scelta di differenziarsi più o meno dal modello nazionale è cioè una scelta spesso consapevole, che dice molto sul tipo di dialetto percepito e desiderato dal parlante: guardare una pagina [...] irta di soluzioni grafiche differenti da quelle italiane dà, a prima vista, l'impressione di avere a che fare con un codice molto diverso (e/ma difficile da leggere), laddove un'uniformità grafica percepita rimanda, almeno superficialmente, ad una maggiore uniformità linguistica. Le soluzioni adottate [...] sono così spesso una misura della [...] consapevole volontà di distanziamento delle varietà [dialettali] dall'italiano⁶⁶.

Quella di Avvisati potrebbe allora essere annoverata nella tipologia di grafia dialettale riflessa, tipica di codici percepiti in un rapporto di subordinazione rispetto alla lingua ufficiale e che mostra una riflessione metalinguistica solo a un livello fonetico. Avvisati sembra voler “pubblicizzare” il dialetto napoletano e renderne agevole la lettura non solo per la propria comunità di parlanti, ma anche per possibili interessati esterni e sceglie una resa grafica che sappia essere scorrevole, non appesantendola eccessivamente di segni diacritici. A questa volontà si può ricollegare l'assenza delle semivocali o approssimanti (*j*; *ɲ*) che, poiché assimilabili alla pronuncia delle vocali prodotte nel dittongamento (*i*; *u*) e vista l'alta esposizione agli anglicismi cui siamo soggetti, avrebbero probabilmente ingenerato confusione con una ricerca di pronuncia al di fuori dei confini italiani.

Tuttavia, l'operazione non pare assestata del tutto su una pretesa facilitazione del dettato in quanto, soprattutto per i non dialettofoni, l'autore corre a marcare quei luoghi in cui è possibile percepire le difficoltà fonetiche del napoletano e le enfatizza. La scrittura perde di essenzialità e risulta ridondante nel segnalare ogni assimilazione consonantica, ogni raddoppiamento fonosintattico, tutte le elisioni e le troncature che la fonazione dialettale richiede, comportando spesso la necessità di rileggere gli enunciati

⁶² Avvisati, 2018: 12.

⁶³ Carlo Avvisati, all'interno del volume, non annota mai quali siano gli strumenti (fra grammatiche e vocabolari) di cui si è servito, fermo restando l'accenno al *Vocabolario napoletano lessicografico e storico* del De Ritis, nel recupero della scrittura napoletana. Data l'impossibilità di eseguire un puntuale confronto, mancando gli elementi principali dello stesso, e vista la datazione non certo recente dell'unica voce presente, non si può che considerare piuttosto farraginoso quanto scritto dall'autore.

⁶⁴ Avvisati, 2018: 13.

⁶⁵ Iannàccaro, 2015: 245.

⁶⁶ Iannàccaro, 2015: 238.

per un migliore orientamento. La mancata segnalazione dell'indebolimento cui prima si accennava trova allora il suo corrispettivo in un altro intento ideologico e risponde a una diversa domanda che Avvisati, all'atto della traduzione dev'essersi posto. Tenendo ben presenti le considerazioni di Iannàccaro, la scrittura rimane comunque e sempre «un'ufficializzazione del parlato, una sua nobilitazione, un passaggio alla posterità potenziale»⁶⁷ e ciò comporta numerose osservazioni circa la natura della varietà di codice scelto, su quale registro sia ritenuto degno di essere scritto, «qual è la funzione del dialetto – del dialetto scritto – all'interno del repertorio linguistico della comunità; qual è la sua vitalità e il suo prestigio; fino a che punto il codice che [si sta] scrivendo è una lingua o un dialetto. E [...] quali caratteristiche strutturali del dialetto sono ritenute più importanti, o comunque salienti o degne di essere rilevate»⁶⁸. Ed è proprio qui che ancora una volta traspaiono gli intenti letterari di Avvisati che, oltre a preferire costruzioni sintattiche in analogia all'italiano e a snaturare un livello piuttosto profondo del suo dialetto, sceglie inoltre di non registrare un fenomeno che si è parte sostanziale del napoletano contemporaneo, ma ne è parte in una sua realizzazione prettamente e specificatamente orale.

Infine, e pare importante da sottolineare, il volume presenta, a chiusura della lettera, un breve glossario di quelle espressioni che all'autore sembrano cadute in disuso, o difficili da richiamare alla memoria contemporanea. A uno sguardo più attento, però, l'incomprensibilità di alcune voci è solo dei parlanti non dialettofoni, che possono avere sostanziali difficoltà nella semantica di parole come *jonta* (cui potrebbe facilmente sostituirsi “onta” nel vocabolario mentale di un non campano), *attunato*, *zuzuzusa*, *ngucchiata*, *'o canzo*, *cunfromme*, *mpannuta*, *scapulià* (anche se l'assonanza a scapolo potrebbe in qualche modo orientare il significato), *armuso*, *pecune* (il latinismo inganna), *nninche* e *allicchette*, dove neanche il riferimento ad altre componenti del testo è in grado di orientare la comprensione. Diverso invece il discorso che può essere intrapreso per quelle voci di cui non è ben chiara la motivazione sottostante alla loro esplicitazione perché, da un lato, sono guidate dal contesto enunciativo e, dall'altro, hanno evidenti legami con referenti italiani. Il già più volte citato *s'ha rusecata'a funa*, o espressioni quali *s'abbia a nu pizzzo*, *nn'auto*, *ianca ianca*, *noce d'o collo*, *pierno prencepale*, *scassa-scassa* sono facilmente interpretabili nella loro collocazione interna al periodo e non richiedono particolari o ulteriori spiegazioni. Così, nella frase:

le fueie cunzegnata na léttera mannata 'a Rettina, [...] appaurata p'o pericolo
ca le steva ncopp'a noce d'o collo [...]»⁶⁹.

non pare impossibile la trasposizione di *ncopp'a noce d'o collo* con “sulla nuca” e un più libero rimando all'immagine della spada di Damocle, per altro presente nella definizione che viene data dallo stesso autore⁷⁰. Similmente e forse con maggiore limpidezza, la traduzione di *scassa-scassa* in “terremoto” è quasi elementare, trattandosi di un racconto interamente centrato sull'eruzione del Vesuvio ed essendo, il tremore della terra, una delle tante conseguenze del fenomeno.

⁶⁷ Iannàccaro, 2015: 233.

⁶⁸ Iannàccaro, 2015: 233.

⁶⁹ Avvisati, 2018: 19.

⁷⁰ L'espressione viene infatti così spiegata: «*Noce d'o collo*: nuca: area delle vertebre cervicali. Vale: incumbente, come la spada di Damocle», Avvisati, 2018: 28.

Più particolari e degni di nota sono però i termini che hanno, sia per suono che per diatopia testuale, sicuri traduenti italiani e che lasciano emergere qualche domanda concernente la tipologia di lettore che Avvisati vuole guidare. *Apprezzo*, *prieggio* e *fanomano* sono semplici da ricondurre a “apprezzamento”, “pregio” e “fenomeno” sia perché molto simili ai fratelli italiani, sia perché orientati dal contesto:

‘Mmiezio a chist’urdeme nce starrà ziemo, pe’ l’apprezzo e lu preggio ca le vene da li libbre suoie e da li scritte tuoie⁷¹.

[...] se fa purtà ‘e zucculette e s’abbia a nu pizzo cchiù nn’auto, da lu quale se puteva meglio tené mente chillu fanomano straordinario⁷².

L’ipotesi è che, anche se non in disuso, i tre significanti siano percepiti e assimilati a un registro alto in diastratia, diamesia e diafasia del napoletano come dell’italiano, tanto che necessitano di una chiarificazione. Nelle note a fondo lettera, infatti, Avvisati glossa a loro volta i termini italiani e si legge:

Aprezzo... prieggio: apprezzamento, importanza e il pregio, l’onore⁷³.

Per *spaparanzava* l’ipotesi potrebbe essere quasi opposta, ovvero: pur potendo agevolmente rievocare il significato di “stendersi” o “allargarsi”, in ottemperanza allo sfondo discorsivo

Comme de fatto se nnauzava ‘e na manera ca faceva penzà ca se trattava de nu fusto ‘e pianta assaie auto, po’ se spaparanzava comme si tenesse nu cuófeno ‘e ramme [...]⁷⁴.

è da sottolineare come il verbo *spaparanzarsi* sia entrato nell’uso italiano come, appunto, un regionalismo e che, probabilmente, a un parlante dell’area da cui proviene possa essere invece rimasto decisamente più marcato e caratteristico, sentendo pertanto la necessità di glossarlo.

Singolare e non priva di ambiguità è poi un’occorrenza, indicizzata nell’elenco delle voci precedentemente analizzate, della quale si è riusciti a trovare un solo riscontro. Il termine in questione è *currecurrenno*, segnalato dall’autore come avverbio nel significato di ‘velocemente’ e presente al Ledgeway che, nella sua grammatica, lo traduce con «in grandissima fretta, in fretta e furia»⁷⁵. Quest’ultimo lo riconduce a una derivazione da originaria locuzione avverbiale non più trasparente e prende a esempio un’esortazione presente nel *Pantamerone* del Basile: *Và, curre currenno e portala a la figlia de lo re*. Tale lezione è presente anche in Rohlfs, ma viene spiegata in maniera differente, leggendo nella forma *currenno* un gerundio in funzione di imperativo proveniente da originaria circonlocuzione verbale del tipo *andare* (italiano meridionale *ire*) + gerundio, «il cui sviluppo – scrive Rohlfs – trova conforto nel napoletano»⁷⁶ e riporta l’identica frase del Basile. Lo spoglio della grammatica del Capozzoli, pubblicata nell’ultimo decennio

⁷¹ Avvisati, 2018: 15.

⁷² Avvisati, 2018: 17.

⁷³ Avvisati, 2018: 28.

⁷⁴ Avvisati, 2018: 17.

⁷⁵ Ledgeway, 2009: 730.

⁷⁶ Rohlfs, 1969: 111.

dell'Ottocento e che non restituisce il lemma, porta a credere che il processo di lessicalizzazione sia avvenuto in una fase recente del napoletano, probabilmente per un'opacizzazione della sua funzione originaria dovuta alla contiguità della sua posizione sintattica con le forme dell'imperativo cui seguiva. Da qui, appunto, il suo presentarsi univertato e come espansione verbale:

Currecurrenno, s'abbia mmerzo chella parte da do ll'ate se ne fuieno [...]77.
[...] e sùbbeto se capeva ca lo squaquaracchiamiento suoio steva pe'
s'appresentà currecurrenno [...]78.

Dall'analisi condotta sulla natura linguistica del napoletano, considerate le oscillazioni tra forme più conservate e altre di recente formazione, pare opportuno guardare all'operazione di Carlo Avvisati come a un tentativo di dare dignità letteraria al dialetto, omettendo quelle costruzioni più marcate che, altrimenti, avrebbero paralizzato il napoletano su un asse di "scorrettezza", se così si può dire. Ma per compiere quanto appena sostenuto, l'autore non attinge più al latino e alle sue movenze, e prende invece a riferimento l'italiano, lingua consacrata dalla letteratura e affermatasi tramite i suoi prodotti. A scatola cinese, la letterarietà del napoletano viene fatta passare attraverso il filtro letterario del "volgare illustre", nella pretesa traduzione di una lettera che, già all'epoca in cui fu scritta, nascondeva ostentazioni storiografiche e letterarie dietro una pur semplice cronaca epistolare.

2.1. *Verticalità e orizzontalità della traduzione: l'italiano come exemplum*

Che la traduzione e il napoletano di Carlo Avvisati guardino alla controparte italiana è un'oggettività della quale si è cercato fino adesso di sostenere e che si vuole ora approfondire in un confronto più esaustivo con la parafrasi curata da Ivan Ferrari, amico archeologo e latinista che ancora ringrazio per l'aiuto.

Intrappolato nella tela intessuta da Plinio il Giovane, Avvisati cade negli stessi espedienti retorici, ma moltiplicandoli e, a tratti, ingigantendoli. Figlio di una tradizione novecentesca che ha accolto la figura di Plinio il Vecchio quale *romanus Ulixes*⁷⁹, l'autore restituisce identico sguardo al testo del Giovane e lo amplifica:

Quo tunc avunculus meus secundissimo invectus, complectitur trepidantem consolatur hortatur, utque timorem eius sua securitate leniret [...]80.

E con lo stesso vento assai favorevole mio zio, allora, arrivò; abbraccia l'agitato, lo consola, lo sprona e, per sedare la preoccupazione di lui con la sua calma [...]81.

⁷⁷ Avvisati, 2018: 19.

⁷⁸ Avvisati, 2009: 21.

⁷⁹ Questa è espressione di Ivan Ferrari, presa a prestito da una delle nostre proficue conversazioni.

⁸⁰ Avvisati, 2018: 20.

⁸¹ Vd. Appendice.

Pe' zzizio, mmece, 'o viento era tutto a ffavore, tanto ca arriva addù chillo, se l'abbraccia, ca steva appaurato, le da cunfuorto e sullievo, e pe' le fa passà 'a vermenara, da chill'armuso ca era [...]⁸².

Per mio zio invece questo era allora pienamente favorevole, così che vi giunge, lo abbraccia tutto spaventato com'era, lo conforta, gli fa animo, per smorzare la sua paura con la propria serenità [...]⁸³.

Quelle che potrebbero essere considerate perifrasi necessarie al napoletano che, traducendo uno stile pliniano in similitudine alla *inconcinntas* tacitiana, è costretto ad ampliare i propri costrutti, sono in verità spie della particolare aderenza con le scelte interpretative e sintattiche della mano italiana sottostante. Esempi di una raggiunta capacità del volgare (fiorentino) di rendere abilmente la prosa tacitiana e ciò che comporta, ne rende infatti nota Serianni che cita, nel suo contributo, i lavori di Dati, Davanzati e Politi. In particolare, lo studioso evidenzia come lo stile nominale, «istituto tipico della prosa letteraria novecentesca»⁸⁴, sia derivato da prove scritte di metà Cinquecento, impegnate più spesso in una resa traduttoria del periodare di Tacito. La nominalizzazione, insieme ai richiami semantici o formali, quali l'uso di pronomi correlativi, di particelle correlative o il ricorso a comparazioni⁸⁵, sono gli espedienti che la prosa volgare ha seguito per rendere al meglio quella dell'argentea latinità e sono, qui, del tutto assenti. Nell'esempio sopra riportato, infatti, la versione napoletana (che appunto ricalca quella italiana) non scioglie solo una consecutiva (*era tutto a ffavore, tanto ca ...* con un'inversione di soggetto che da agente diventa agito), ma non mantiene nemmeno il participio *trepidantem* di cui invece viene esplicitato il nesso e il senso causale (*ca steva appaurato*). Sempre nello stesso passo, compare però, come si diceva, anche un'altra particolarità della narrazione di Avvisati, che sottolinea ed espone i trabocchetti della sintassi Pliniana. *Da chell'armuso ca era* (da quell'uomo coraggioso che era) si accosta a tradurre una più sottile circonlocuzione che vuole Plinio il Vecchio semplicemente calmo o sereno, svelando così un procedimento che sarà poi dell'intero testo. Un'altra espressione, di coloritura materiale, ricorre al proposito poco più avanti:

[...] *lotus accubat, cenat aut hilaris aut, quod aeque magnum, similis hilaris*⁸⁶.

Dopo il bagno si sdraia, cena o lieto o, cosa altrettanto grande, simile a uno che è lieto⁸⁷.

[...] na vota allustrato, s'assetta a ttàvula e se magna 'o ssuoio cu 'a faccia 'e corecumento. O pure, e cchesto vo' dicere ca teneva 'e pecùne, facenno 'a parta fatecata d'o simpaticone⁸⁸.

[...] terminata la pulizia prende posto a tavola e consuma la sua cena con un fare gioviale o, cosa che presuppone una grandezza non inferiore, recitando la parte dell'uomo gioviale⁸⁹.

⁸² Avvisati, 2018: 21.

⁸³ Avvisati, 2018: 49.

⁸⁴ Serianni, 1995: 163.

⁸⁵ Serianni, 1995: 168.

⁸⁶ Avvisati, 2018: 20.

⁸⁷ Vd. Appendice.

⁸⁸ Avvisati, 2018: 21.

⁸⁹ Avvisati, 2018: 49.

Ancora una volta, il lessico napoletano arriva a colorire la patina discorsiva e, ben allineato sulle movenze dell'italiano, arricchisce e rimarca l'atteggiamento eroico di Plinio il Vecchio che, da vero uomo, arriva a *tenere 'e pecune* (avere gli attributi), lasciando sfumare la tenuta sintattica in un'uscita colloquiale, senza però sfociare nel triviale. Allo stesso modo, la paura e lo sgomento del paragrafo seguente trascolorano e Avvisati, aggiungendo ciò che non appartiene al dettato pliniano, fa in modo che questi non siano sentimenti da tutti condivisi e solo li attribuisce (attraverso una tipica costruzione napoletana del complemento oggetto introdotto da *a*) a una sfera emotiva che non è quella del Vecchio:

*Ille [...] trepidatione[...]*⁹⁰.
 Quello, contro la paura, [...] ⁹¹.
 Zizio, p'accuietà a cchilli scunfidate, [...] ⁹².
 Egli, per sedare lo sgomento, [...] ⁹³.

Oltretutto, il valore semantico intrinseco all'uso del solo ablativo *trepidatione* non viene risolto se non attraverso lo snodarsi della finale, proprio come nell'esempio italiano.

E sempre a un moto soggettivo del racconto si muove la chiosa, posta in inciso, che Avvisati aggiunge al ragionamento condotto dai protagonisti dell'episodio che, colti dalla pioggia di pietre e cenere, provano a trarsi in salvo:

*In commune consultant, intra tecta subsistant an in aperto vagentur*⁹⁴.
 Insieme discutono se indugiare sotto luoghi riparati o vagare all'aperto⁹⁵.
 Nzieme arragionano si fosse stato cchiù mmeglio 'e se ne sta ô ccupierto o pure de ire, sbenturate, a lu scupierto⁹⁶.
 Insieme esaminano se sia preferibile starsene al coperto o andare alla ventura allo scoperto⁹⁷.

Quello *sbenturate* si accosta, sconosciuto alla prosa di partenza, per aggiungere drammaticità e insieme tende a equiparare usi linguistici propri di due diverse tipologie testuali: quelli della "lettera discorsiva" (o lettera-trattato), secondo la definizione che consegna Luigi Matt⁹⁸, e quelli della cronaca storiografica indagata da Davide Colussi⁹⁹. Ai moduli della storiografia, infatti, Colussi inserisce anche quell'altra «grande categoria interpretativa novecentesca» che è la spiegazione, intesa «sia come applicazione di leggi generali o come riconoscimento di condizioni e motivi specifici. [...] Per un verso gli accadimenti, per l'altro le ragioni di quegli accadimenti»¹⁰⁰, sottolineando come:

⁹⁰ Avvisati, 2018: 22.

⁹¹ Vd. Appendice.

⁹² Avvisati, 2018: 23.

⁹³ Avvisati, 2018: 50.

⁹⁴ Avvisati, 2018: 22.

⁹⁵ Vd. Appendice.

⁹⁶ Avvisati, 2018: 23.

⁹⁷ Avvisati, 2018: 50.

⁹⁸ Matt, 2014: 274.

⁹⁹ Colussi, 2014: 119.

¹⁰⁰ Colussi, 2014: 122.

[...] i tratti formali rinvenibili nelle opere storiografiche possano essere analizzati secondo un duplice parametro: la loro funzione in ordine alla *narrazione* dei fatti esposti e la loro funzione in ordine all'*interpretazione* o *spiegazione* di quei fatti¹⁰¹.

L'intelaiatura retorica di Plinio il Giovane (modellata sulle *contiones* di molta storiografia classica, da Sallustio a Tacito e Livio) viene restituita, eppure resa in senso diverso. Agli schemi binari della partitura latina e ai suoi chiasmi e parallelismi, Avvisati risponde aprendo il napoletano alla conversazione, quasi volesse mantenere intatta la struttura originaria della lettera, «"scienza piacevole", nel suo coniugare informazione oggettiva e suggestione impressionistica»¹⁰². All'espedito dell'*adtestatio rei visae*, peculiare della scrittura storiografica, in cui la presenza dell'autore si avverte e «ricorre tipicamente nel caso di fatti stupefacenti»¹⁰³, il dialetto consegna un senso di «figuralità inconsueta»¹⁰⁴ meglio noto per la prosa epistolare delle lettere discorsive, il cui intento, lontano dagli obblighi della sistematicità di un trattato, è quello di *docere delectando*. Significativi, a questo proposito, sono due passi, entrambi esposti agli espedienti dell'una e dell'altra tipologia: la descrizione della nuvola di fumo e cenere sollevata dal vulcano in eruzione e la presa di coscienza finale sull'impossibilità della fuga.

La prima, infatti, arricchisce il resoconto descrittivo della nuvola con una spiegazione *post eventum* per voce dello stesso Giovane e, nella versione napoletana, con un lessico sbilanciato su toni brillanti:

Infatti, sollevatasi in alto come con un lunghissimo tronco si apriva in alcuni rami, credo perché, innalzata da una nuova corrente d'aria, si spandeva poi in larghezza abbandonata dalla corrente che perdeva lo slancio o anche vinta dal suo stesso peso, in taluni punti bianca, in tal altri sporca e a macchie, a seconda che avesse sollevato terra o cenere¹⁰⁵.

Comme de fatto se nnauzàva 'e na manera ca faceva penzà ca se trattava de nu fusto 'e pianta assaie àuto, po' se sparanzàva comme si tenesse nu cuófeno 'e ramme; i' penzo ca 'o mutivo 'e sta cosa steva int'ò fatto ca, annariata da la ventecata accumulata sùbbeto doppo 'o schiuoppo, e senza se puté appuià quanno po' chill'arravuoglio 'e viene s'asseccaie, o pure abbenciùta da lo pisemo ca essa stessa teneva, sta nùvula se ieva sperdenno, pe' ntramente ca se spanneva; na vota era ianca ianca, n'ata zuzzusa e nguacchiata, conzedarato ca s'èva pututo strascenà appriesso terreno o cénnera¹⁰⁶.

Infatti slanciatisi in su in modo da suggerire l'idea di un altissimo tronco, si allargava poi in quelli che si potrebbero chiamare dei rami, credo che il motivo risiedesse nel fatto che, innalzata dal turbine subito dopo l'esplosione e poi privata del suo appoggio quando quello andò esaurendosi, o anche vinta dal suo stesso peso, si dissolveva allargandosi; talora era

¹⁰¹ Colussi, 2014: 123.

¹⁰² Matt, 2014: 276.

¹⁰³ Colussi, 2014: 142.

¹⁰⁴ Matt, 2014: 276.

¹⁰⁵ Vd. Appendice.

¹⁰⁶ Avvisati, 2018: 17.

bianchissima, talora sporca e macchiata, a seconda che aveva trascinato con sé terra o cenere¹⁰⁷.

Spaparanzava, nu cuofeno 'e ramme, schiuoppo, arravuoglio, zuzzusa e nguacchiata, strascenà, concorrono a conferire sonorità alla prosa e quell'immediatezza che il napoletano va perdendo nella complicata impalcatura sintattica costruita sui modi dell'italiano, tanto che Avvisati mantiene corretto l'uso del congiuntivo della subordinata comparativa (*comme si tenesse*), ma poi altrettanto non fa in chiusura dove resta fedele al modo indicativo di lezione italiana (*a seconda che aveva trascinato / conzedarato ca s'èva potuto strascenà*).

Il secondo passaggio riguarda la parte finale della lettera, quando Plinio il Vecchio, Pomponiano e la sua cerchia corrono alla spiaggia per trovare scampo all'incombente disastro, ma, lì giunti, comprendono che nessuna via è per loro aperta:

Si volle spostarsi sulla spiaggia e vedere da vicino se il mare ormai concedesse qualcosa; ma questo rimaneva gonfio e avverso¹⁰⁸.

Parette iusto, a ttuttu quante, de i' ncoppa a la rena e vvedé da vicino si pe' cumbinazione se puteva tentà 'e piglià mare; ma chillo sbatteva arraggiato, l'onne erano muntagne, e nun te ne faceva i'¹⁰⁹.

Si trovò conveniente di recarsi sulla spiaggia ed osservare da vicino se fosse già possibile tentare il viaggio per mare; ma esso perdurava ancora sconvolto e intransitabile¹¹⁰.

L'impersonalità viene mitigata e la specificazione dei soggetti giunge a segnare la drammaticità del momento, a inciderlo. «Le onde erano montagne», aggiunge Avvisati, a significare un'impossibilità assoluta, un'ineluttabile fine, accrescendo la partecipazione emotiva delle parole pliniane e raggiungendo quel tono, quasi epico, di cui si facevano portatrici le voci dei cronachisti cinquecenteschi. Espedienti narrativi, non a caso, che catturano la scorrevolezza della lettura e lasciano passare inosservate le strategie della retorica. Le scelte del dialetto napoletano incrementano, distaccandosene, i momenti discorsivi della prosa latina e accumulano connettivi: *pe' ntramente, cunfromme, addonca, ntratanto, poi, pe' cbesto, nun p'annutà, capitaie*, si inseriscono nel tracciato per restituire un'impressione comunicativa conversazionale, di una colloquialità mediata attraverso la scrittura. Una verosimiglianza con le forme dell'oralità che, tuttavia, non trova riscontro su un piano più propriamente sintattico dove, al contrario, come già si è potuto vedere, le scelte ricadono su una voluta letterarietà. Un ultimo, efficace riscontro è osservabile nell'uso sovrabbondante e mai incoerente o "scorrettamente" orientato delle subordinate relative, che sempre sono precedute dallo scioglimento dell'uso pronominale: *a li quale, lo quale, de le quale* (con raddoppiamento fonosintattico), *da lu quale*. Il *ca*, quando presente in funzione relativa, si allinea compatibilmente a quei luoghi in cui la prosa italiana presenta il *che* relativo e mai, davvero mai, si assiste a un suo uso

¹⁰⁷ Avvisati, 2018: 48.

¹⁰⁸ Vd. Appendice.

¹⁰⁹ Avvisati, 2018: 25.

¹¹⁰ Avvisati, 2018: 50-51.

in senso polivalente. Assenza quanto mai anomala, eppure non così ingenua in quanto, come fenomeno dell'oralità e del *neostandard*, il *che* polivalente è percepito su un polo piuttosto basso della diastratia e avrebbe immancabilmente connotato il già marcato uso dialettale.

In uguale direzione si pensa vada posta, inoltre, la scelta compiuta in merito all'uso scritto dell'avverbio spaziale *là* che, in ogni pagina, conosce il solo raddoppiamento della laterale e non l'uso più napoletano *allà*¹¹¹:

[...] cu li pperzone ca llá só mmorte [...] ¹¹².

[...] sapenno bbuono ca, pe' chelli pparte llà [...] e pe' ntramente ieva llà [...] ¹¹³.

Llà, simbè 'o periculo nun fusse [...] ¹¹⁴.

P'autri pparte era iuorno fatto, llà, mmece, era na notte nera e cupa [...]. Llà, a rriba 'e mare, [...] ¹¹⁵.

La maggior parte dei deittici presenti, numerosissimi, resta ancorata infatti all'ortografia del napoletano e il procedere della lettura consegna un affollamento di *chesto*, *chisto*, *chesta*, *chillo*, *chella* con corrispondenti forme aferetiche (*sto*; *sta*), eppure mai si registra *allà*. Avvertito probabilmente come indicatore di maggior specificità e popolarità, Avvisati non ha mantenuto il referente con prostesi di *a* e gli ha invece preferito il corrispondente campano *llà*, più simile all'italiano e, forse per questo motivo, più accettabile.

Fabiana Fusco, riprendendo e ampliando la sistematizzazione di Folena, apre alla traduzione un aspetto che non è solo linguistico, ma anche culturale e pragmatico, che meglio supporta le considerazioni sul tipo di traduzione presente in *Comme s'arricettaie zizìto*:

Se [...] il traduttore si orienta verso «un tradurre “orizzontale” o infralinguistico», cioè quel tipo di traduzione che mette in relazione «lingue di struttura simile e di forte affinità culturale», egli opera in una dimensione non solo interlinguistica, ma anche interculturale, laddove invece il traduttore di opere riconducibili a quote cronologiche del passato, riportandole in vita con un tradurre “verticale” («dove la lingua di partenza, di massima il latino, ha un prestigio e un valore trascendente rispetto a quella d'arrivo [...], è un modello ideale o addirittura uno stampo nel quale si versa per ricevere forma il materiale di fusione [...]») assume il ruolo di mediatore del valore che tale testo e tale passato possono avere per la contemporaneità¹¹⁶.

Senza dubbio e con sicurezza, Avvisati può ben ritenersi mediatore tra una memoria storica e letteraria di un evento e il presente del Parco Archeologico di Pompei ed

¹¹¹ Rohlfs, 1969: 247.

¹¹² Avvisati, 2018: 15.

¹¹³ Avvisati, 2018: 19.

¹¹⁴ Avvisati, 2018: 21.

¹¹⁵ Avvisati, 2018: 23.

¹¹⁶ Fusco, 2014: 86.

Ercolano (per il quale, da notizie recenti¹¹⁷, sta traducendo in napoletano anche le scritture esposte presenti nel sito), ma altrettanto non può essere sostenuto per la sua traduzione che, al contrario, pare assestarsi su piani opposti e anche, in un certo senso, complementari a quelli considerati dalla tradizionale distinzione sopra citata. Il napoletano si situa in un rapporto con l'italiano che lo contempla quale protagonista di un procedimento orizzontale (e si può parlare qui di diglossia) e insieme verticale, riconoscendo a esso un primato (che è anche culturale) al quale riferirsi per dare forma letteraria al proprio materiale linguistico. Ma non solo. La letterarietà del volgare illustre e dei suoi *exempla* non informa soltanto la veste linguistica, ma anche i rimandi intertestuali di cui la trasmissione dell'eroicità del Vecchio è intrisa. E mentre Plinio il Giovane guarda a Virgilio e all'epica del suo magni-loquere, Avvisati non può non guardare a colui che ne fece *lo gran maestro* della sua Commedia:

Isso allora cagnaie penziero, e cchello ca primma vuleva fa pe'nteresse 'e canuscenza, affruntaie po' pe' ccummano d''o core curaggiuso ca teneva¹¹⁸.

Controverse e incoerenti paiono dunque le dichiarazioni¹¹⁹ dell'autore in merito al valore didattico del proprio libretto, in un senso che coinvolge sia il napoletano che il latino. Quest'ultimo, privato di qualsiasi riferimento o commento puntuale, risulta infatti quasi un orpello, un sovrappiù, tanto che, pur segnalando l'accuratezza della traduzione di Marcello Gigante (di cui qui ci si è contrariamente serviti), se ne perdono poi le tracce: nessun suo appunto filologico viene riportato al testo latino, né a lui è assegnabile la resa italiana in appendice¹²⁰. Le problematiche interne al testo pliniano non vengono interrogate e non si trova mai un momento in cui l'autore chiarisca le scelte che l'hanno condotto a optare per quell'una o quell'altra forma del napoletano.

Più pernicioso poi l'idea che, pensato per i ragazzi del liceo¹²¹, un dichiarato intento didattico possa riferirsi a una spinta all'insegnamento del napoletano nelle scuole poiché, come specifica De Blasi:

Anche se oggi è di moda appellarsi al principio secondo cui l'uso del dialetto equivale all'affermazione della propria identità, occorre sottolineare che tale affermazione, nel migliore dei casi, ha un senso [...] quando l'uso del dialetto derivi davvero da una libera scelta. Nel caso in cui, invece, il dialetto è l'unica opzione possibile [...] il quadro cambia. Nell'attuale momento storico, infatti, la condizione linguistica di chi parli soltanto il dialetto o un italiano in interferenza con il dialetto rappresenta una situazione non favorevole sia dal punto di vista sociale, che dal punto di vista culturale, né pare che tale situazione sia superabile affermando in modo spiccio e astratto [...] la "pari dignità" tra l'italiano e i dialetti¹²².

¹¹⁷ Dalla pagina Facebook del sito archeologico di Pompei, consultato in data 2/05/2018: <https://www.facebook.com/pompeisoprintendenza/photos/a.1798272247146652.1073741868.1472204356420111/1802950003345543/?type=3&theater>.

¹¹⁸ Avvisati, 2018: 19.

¹¹⁹ Carlo Avvisati nell'intervista rilasciata a Teresa Apicella il 2 marzo 2018 per il giornale *Identità insorgenti*.

¹²⁰ Lo spoglio è stato effettuato da Ivan Ferrari sul volume Gigante M. (1989), *Il fungo sul Vesuvio*, Lucarini Editore, Roma.

¹²¹ Carlo Avvisati nell'intervista rilasciata a Teresa Apicella il 2 marzo 2018 per il giornale *Identità insorgenti*.

¹²² De Blasi, 2012: 145.

Un concetto che è anche di Iannàccaro quando, il 23 aprile corrente anno, ha presentato presso la sede centrale dell'Università degli Studi di Milano il proprio contributo inerente al «disagio linguistico» che può essere del singolo come di un'intera comunità.

E se è vero, come meglio introduce Serianni, «che la fonte privilegiata della norma linguistica è la comunità di parlanti e scriventi cui apparteniamo, è per l'appunto all'uso sociolinguisticamente più prestigioso che dobbiamo rifarci»¹²³, uso che non può essere impartito attraverso leggi, editti, o propagande sterili. Se più spesso il primato dell'italiano viene avvertito quale solo trionfo dell'insegnamento scolastico è perché, più convintamente, non si è mai del tutto consapevoli di quanto realmente accada nel nostro spazio più prossimo e che non si riesca ancora a ben guardare quanto questo processo si stato un'enorme conquista, prima di tutto in ottica di espansione degli orizzonti, comunicativi e non:

[...] tutti (ma proprio tutti) i dialetti sono lingue, in quanto sistemi linguistici, e non solo quelli che abbiano una letteratura; il fatto che i dialetti siano sistemi linguistici non modifica però la loro condizione e il loro *status* negli usi sociali e in dimensione storica¹²⁴.

Sabatini, riflettendo in merito ai Decreti Ministeriali che nel 1991 entrarono a modificare e a specificare, in parte, le competenze che i ragazzi avrebbero dovuto acquisire a scuola nella lingua italiana, scrive:

L'acquisizione delle competenze linguistiche va considerata strettamente connessa con l'assunzione di contenuti culturali, la quale si realizza fondamentalmente per due vie: attraverso lo studio stesso della lingua, la quale è di per sé tramite di acquisizioni culturali [...]; attraverso le letture e le altre forme di contatto con espressioni culturali che si propongono come mezzo e nel contempo fine della pratica lingua¹²⁵.

Dall'analisi linguistica condotta sulla natura del napoletano e sul processo di traduzione che in *Comme s'arricettaie zizìo* viene compiuto, si può quindi sostenere che la formazione scolastica (e non solo scolastica) di Avvisati abbia ben attecchito. E che allora, quando nell'intervista egli racconta quanto l'opera sia «un inno al napoletano, al latino e al Vesuvio»¹²⁶, chiara appare certa inconsapevolezza o cecità dell'autore di fronte a quello che davvero questa risulta essere. Ed è con un po' di emozione che, quanto si sta per dire, capiti proprio nella casa di colui che a noi ha consegnato l'unità e l'unicità del nostro idioma: *Comme s'arricettaie zizìo* è un inno all'italiano, inno forse inconsapevole o forse mascherato, eppure sempre costante, sempre percepibile. L'italiano, che con grande fatica e ancora adolescente ha cercato di essere per tutti, oggi pare aver compiuto la propria maturità: italiano come esempio di lingua, italiano come esempio di letterarietà, italiano come sostanza del nostro pensiero, anche di quel pensiero che è situazione mentale e «pensiero-della-traduzione»¹²⁷.

¹²³ Serianni, 1991: 44.

¹²⁴ De Blasi, 2012: 153.

¹²⁵ Sabatini, 1991: 17.

¹²⁶ Carlo Avvisati nell'intervista rilasciata a Teresa Apicella il 2 marzo 2018 per il giornale *Identità insorgenti*.

¹²⁷ Berman, 2003: 16.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Avvisati C. (a cura di) (2018), *Gaio Plinio Cecilio secondo detto il Giovane. Comme s'arricettaie zizfo, ovvero le lettere a Tacito sulla morte di Plinio il Vecchio tradotte in napoletano*, Arte'm, Napoli.
- Bianchi P., De Blasi N., Librandi R. (1994), "La Campania", in Bruni F. (a cura di), *L'italiano nelle regioni*, vol.1 Testi, UTET, Torino.
- Bianchi P., De Blasi N., Librandi R. (1994), "La Campania", in Bruni F. (a cura di) *L'italiano nelle regioni*, vol.2 Documenti, UTET, Torino.
- Capozzoli R. (1889), *Grammatica del dialetto napoletano*, Luigi Chiurazzi Editore, Napoli.
- Colussi D. (2014), "Cronaca e storia", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. Volume 2: La prosa letteraria*, Carocci, Roma, pp. 119-152.
- D'Ascoli F. (1993), *Nuovo vocabolario dialettale napoletano*, Adriano Gallina Editore, Napoli.
- De Blasi N. (2012), *Storia linguistica di Napoli*, Carocci, Roma.
- De Blasi N., Fanciullo F. (2002), "La Campania", in Cortelazzo M. (a cura di), *Dialetti italiani. Storia struttura uso*, UTET, Torino.
- Folena G. (1991), *Volgarizzare e tradurre*, Einaudi, Torino.
- Frosini G. (2014), "Volgarizzamenti", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. Volume 2: La Prosa letteraria*, Carocci, Roma.
- Fusco F. (2014), "Una riflessione sulla storia e la terminologia della traduzione", in Paccagnella I., Gregori E. (a cura di), *Lingue testi culture. L'eredità di Folena vent'anni dopo*. Atti del XL Convegno Interuniversitario (Bressanone, 12-13 luglio 2012), Esedra, Padova, pp.73-90.
- Gigante M. (1989), *Il fungo sul Vesuvio*, Lucarini Editore, Roma.
- Iannàccaro G. (2015), "Vedere il dialetto. Vocabolari bresciani e ortografie spontanee", in Piotti M. (a cura di), *Dalla "scripta" all'italiano. Aspetti, momenti, figure di storia linguistica bresciana*, Editrice Morcelliana, Brescia, pp. 225-262.
- Ledgeway A. (2009), *Grammatica diacronica del napoletano*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Matt L. (2014), "Epistolografia letteraria", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. Vol 2: La prosa letteraria*, Carocci, Roma, pp. 255-282.
- Rohlf G. (1968), *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Morfologia*, Einaudi, Torino.
- Rohlf G. (1969), *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Sintassi*, Einaudi, Torino.
- Sabatini F. (1971), "Le origini della letteratura volgare napoletana: dal rifiuto dei siciliani all'imitazione dei modelli centrali", in AA.VV., *Omaggio a Camillo Guerri Crocetti*, Fratelli Bozzi. Genova, pp. 457-475.
- Sabatini F. (1991), "La «riflessione sulla lingua». Un'ipotesi di curriculum complessivo", in Marellò C., Mondelli G. (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze), pp. 15-24.
- Sabatini F. (1975), *Napoli angioina. Cultura e società*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli.
- Segre C. (1953), "Introduzione", in Segre C. (a cura di) *Volgarizzamenti del Due e Trecento*, Einaudi, Torino, pp. 11-45.

- Serianni L. (1995), “Aspetti sintattici dei volgarizzamenti tacitiani cinque-seicenteschi”, in Dardano M., Trifone P. (a cura di), *La sintassi dell'italiano letterario*, Bulzoni Editore, Roma, pp. 139-191.
- Serianni L. (1991), “La lingua italiana tra norma e uso”, in Marengo C., Mondelli G. (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze), pp. 37-52.

APPENDICE

C. Plinius Tacito suo salutem.

1. *Petis ut tibi avunculi mei exitum scribam, quo verius tradere posteris possis. Gratias ago; nam video morti eius si celebretur a te immortalem gloriam esse propositam.*

Caio Plinio al suo Tacito, salute!

1. Chiedi che ti scriva la morte di mio zio, affinché tu possa tramandarla ai posteri con più verosimiglianza. Ti rendo grazie; infatti vedo che, se celebrata da te, alla sua morte si promette una gloria immortale.

Da Caio Plinio all'amico suo Tacito, salve

1. Mi chiedi che io ti esponga la morte di mio zio, per poterla tramandare con una maggiore obiettività ai posteri. Te ne ringrazio, in quanto sono sicuro che, se sarà celebrata da te, la sua morte sarà destinata a gloria immortale

Da Caio Plinio al tuo compagno suo Tacito. Salute.

1. Tu cuò ca te conto comme murette ziemo, p'ò pputé ripurtà, senza nisciuna jonta¹²⁸, a chilli ca saranno a mmunno 'ntra quarch'anno. P' te songo ubbrigato, peccché tengo *certezza ca si ne parle tu*, 'a morte soia è destinata a na grolia senza fine.

2. *Quamvis enim pulcherrimarum clade terrarum ut populi ut urbes memorabili casu, quasi semper victurus occiderit, quamvis ipse plurima opera et mansura condiderit, multum tamen perpetuitati eius scriptorum tuorum aeternitas addet.*

2. Sebbene infatti lui – come se destinato a vivere per sempre dallo straordinario evento, come i popoli, come le città – sia morto nel disastro di quelle terre bellissime; sebbene lui stesso abbia composto numerose opere e destinate a rimanere, l'eternità dei tuoi scritti aggiungerà tuttavia molto alla eternità di lui.

¹²⁸ Jonta: aggiunta, sovrappiù.

2. Quantunque infatti, egli sia deceduto nel disastro delle più incantevoli plaghe, come se fosse destinato a vivere per sempre – insieme a quelle genti ed a quelle città – proprio in virtù di quell’indimenticabile sciagura, quantunque abbia egli stesso composto una lunga serie di opere che rimarranno, tuttavia, alla perennità della sua fama recherà un valido contributo l’immortalità dei tuoi scritti.

2. Pure si zizio¹²⁹, conzederato ca s’ha rusecata ‘a funa¹³⁰ dint’ a l’arruina de chelli tterre ncantatore, sarrìa destinato a campà pe’ ssempe nzieme cu li pperzone ca llà só mmorte, e a cchilli paise scarrupate, pròpio pecché chillu scenufreggio¹³¹ nun se putarrà scurdà, e ssimbè isso ha screvuto nu cuófeno ‘e libbre ca camparranno aternamente, cu ttutto chesto ch’aggio ditto, a la gròlia soia purtarrà grannezza l’aternità de chello ca tu scrivarraie.

3. *Equidem beatos puto, quibus deorum munere datum est aut facere scribenda aut scribere legenda, beatissimos vero quibus utrumque. Horum in numero avunculus meus et suis libris et tuis erit. Quo libentius suscipio, depono etiam quod iniungis.*

3. Davvero ritengo fortunati coloro ai quali fu dato per dono degli dei o di fare cose degne di essere scritte o di scrivere cose degne di essere lette, ma assai fortunati coloro ai quali furono concesse entrambe le cose. Nel novero di questi mio zio sarà per i suoi libri e per i tuoi. Per questo motivo più volentieri mi sobbarco, anzi insisto per farlo, quanto mi imponi.

3. Personalmente io considero fortunati coloro ai quali per dono degli dei venne concesso o di compiere imprese degne di essere scritte o di scrivere cose degne di essere lette, fortunatissimi poi sono coloro ai quali furono concesse entrambe le cose. Nel novero di questi ultimi sarà mio zio, in grazia dei suoi libri e in grazia dei tuoi. Tanto più volentieri perciò accolgo l’incombenza che tu mi proponi, anzi te lo chiedo insistentemente.

3. Pe’ mme, i’ me penzo ca tèneno sciorta tutti chilli a li quale li ddieie facetteno ‘o rialo o d’ e ffà fa cose digne d’essere screvute ncopp’ e ccarte o de scrivere cose ca se mèretano d’essere liggiute; cchiù fortuna tèneno chilli ch’avetteno ‘a sudisfazione ‘e tutt’ e ddoie cose. ‘Mmiezio a chist’urdeme nce starrà zìemo, pe’ l’apprezzo e lu prieggio¹³² ca le vene da li libbre suoie e da li scritte tuoie. Pirciò, cu ttanto cchiù piacere azzetto sta cummissiune ca tu me prupune, anze songo propeto i’ ca, ‘ncuccianno¹³³, ma la chiàieto¹³⁴.

4. *Erat Miseni classemque imperio praesens regebat. Nonum Kal. Septembres hora fere septima mater mea indicat ei apparere nubem invisitata et magnitudine et specie.*

4. Stava a Miseno e governava di persona la flotta. Il nono giorno prima delle calende di Settembre, circa all’ora settima, mia madre gli comunica che è apparsa una nube mai vista prima per grandezza e aspetto.

¹²⁹ Zizio: mio zio; maniera gentile e amorevole di indicare la parentela rafforzando il termine “zio” con altro “zio”; è spesso utilizzata in sostituzione di “zìemo”.

¹³⁰ Rusecata ‘a funa: da *rusecare* etc..., rosicchiata la fune; ma vale “è morto”.

¹³¹ Scenufreggio: strage, rovina, scempio.

¹³² Apprezzo...prieggio: apprezzamento, importanza e il pregio, l’onore.

¹³³ Ncuccianno: da *ncucciare*, insistendo.

¹³⁴ Chiàieto: da *chiaitare*, rivendico, chiedo con puntiglio.

4. Era a Miseno e teneva personalmente il comando della flotta. Il 24 agosto, verso l'una del pomeriggio, mia madre lo informa che spuntava una nube fuori dell'ordinario sia per la grandezza sia per l'aspetto.

4. Zieme steva a Mmiseno, addó teneva 'o cummano d"e nnavè. 'O vintiquattro austo, mmerzo l'una doppo miezejuorno, màmmema 'o 'nforma ca steva spuntanno na nùvula ca pe' grannezza e cculore non era comme a ll'ate.

5. *Usus ille sole, mox frigida, gustaverat iacens studebatque; poscit soleas, ascendit locum ex quo maxime miraculum illud conspici poterat. Nubes – incertum procul intuentibus ex quo monte (Vesuvium fuisse postea cognitum est) – oriebatur, cuius similitudinem et formam non alia magis arbor quam pinus expresserit.*

5. Dopo essersi goduto il sole e poi un bagno freddo, aveva fatto uno spuntino stando sdraiato e leggeva; chiede i sandali, sale su un luogo più alto, dal quale poteva osservare il più possibile quel portento. Si levava una nube – era assai incerto, per chi guardava, da quale monte (dopo si seppe essere il Vesuvio); nessun altro albero potrebbe ricordarne l'aspetto e la forma più del pino marittimo.

5. Egli dopo aver preso un bagno di sole e poi un altro nell'acqua fredda, aveva fatto uno spuntino stando nella sua brandina da lavoro ed attendeva allo studio; si fa portare i sandali e sale in una località che offriva migliori condizioni per contemplare il prodigio. Si elevava una nube, ma chi guardava da lontano non riusciva a precisare da quale montagna (si seppe poi che era il Vesuvio): nessun'altra pianta meglio del pino ne potrebbe riprodurre la forma.

5. 'O zio, doppo ca s'era fatto nu bagno 'e sole e n'ato dinto all'acqua jacciata, s'era attunato¹³⁵ 'o stommaco spuzzuliannose¹³⁶ na cusarella, pe' ntramente ca steva stiso ncopp'o lettino addó faticava, e steva 'mpegnato cu 'o sturià; se fa purtà 'e zuculette e s'abbia a nu pizzo¹³⁷ cchiù nn'auto¹³⁸, da lu quale se puteva meglio tené mente chillu fanomano¹³⁹ straordinario. Saglieva 'ncielo nu nuvulone, ma chi teneva mente 'a luntano non accapezzava¹⁴⁰ da quala muntagna s'annauzava: se sapette, doppo, ca se trattava d'o Visuvio. Nisciun'ato àrvaro meglio d'o pigno putarria fa 'o ritratto de comme chella pianta fosse tale e cquale à nùvula.

6. *Nam longissimo velut trunco elata in altum quibusdam ramis diffundebatur, credo quia recenti spiritu evecta, dein senescente eo destituta aut etiam pondere suo victa in latitudinem vanescebat, candida interdum, interdum sordida et maculosa prout terram cineremve sustulerat.*

6. Infatti, sollevatasi in alto come con un lunghissimo tronco si apriva in alcuni rami, credo perché, innalzata da una nuova corrente d'aria, si spandeva poi in larghezza abbandonata

¹³⁵ Attunato: da *attunare*, acquietato; ha il significato di "ridare tono allo stomaco con uno spuntino"

¹³⁶ Spuzzuliannose: da *spuzzulare*, spilluzzicandosi.

¹³⁷ Abbia nu pizzo: da *abbia*, avviare; avvia in un posto, posizione.

¹³⁸ Nn'auto: in alto, sollevato dal piano.

¹³⁹ Fanomano: fenomeno.

¹⁴⁰ Accapezzava: da *accapazzare*, intuire, capire.

dalla corrente che perdeva lo slancio o anche vinta dal suo stesso peso, in taluni punti bianca, in tal altri sporca e a macchie, a seconda che avesse sollevato terra o cenere.

6. Infatti slanciatosi in su in modo da suggerire l'idea di un altissimo tronco, si allargava poi in quelli che si potrebbero chiamare dei rami, credo che il motivo risiedesse nel fatto che, innalzata dal turbine subito dopo l'esplosione e poi privata del suo appoggio quando quello andò esaurendosi, o anche vinta da suo stesso peso, si dissolveva allargandosi; talora era bianchissima, talora sporca e macchiata, a seconda che aveva trascinato con sé terra o cenere.

6. Comme de fatto se nnauzàva 'e na manera ca faceva penzà ca se trattava de nu fusto 'e pianta assaie àuto, po' se spaparanzava¹⁴¹ comme si tenesse nu cuófeno 'e ramme; i' penzo ca 'o mutivo 'e sta cosa steva int''o fatto ca, annariata da la ventecata accumulata sùbbeto doppo 'o schiuoppo, e senza se puté appuià quanno po' chill'arravuoglio¹⁴² è viene s'asseccaie, o pure abbenciùta da lo pìsemo ca essa stessa teneva, sta nuvula se ieva sperdenno, pe' ntramente ca se spanneva; na vota era ianca ianca¹⁴³, n'ata, zuzzusa¹⁴⁴ e nguacchiata¹⁴⁵. Conzedarato ca s'éva pututo strascenà¹⁴⁶ appriesso terreno o cénere.

7. *Magnum propiusque noscendum ut eruditissimo viro visum. Iubet liburnicam aptari; mihi si venire una vellem facit copiam; respondi studere me malle, et forte ipse quod scriberem dederat.*

7. Parve opportuno a lui, uomo di profonda erudizione, osservare il grande avvenimento più da vicino. Ordina si prepari una liburna; mi dà il permesso di andar con lui, se avessi voluto; risposi che preferivo studiare, e per caso proprio lui mi aveva dato cosa scrivere.

7. Nella sua profonda passione per la scienza, stimò che si trattasse di un fenomeno molto importante e meritevole di essere studiato più da vicino. Ordina che gli si prepari una liburnica e mi offre la possibilità di andare con lui se lo desiderassi. Gli risposi che preferivo attendere ai miei studi e, per caso, proprio lui mi aveva assegnato un lavoro da svolgere per iscritto.

7. 'O zio, ca teneva passione p''o sturio, penzaie ca se trattava de nu fanomano assaie 'mpurtante lo quale se mmeritava d'essere scanagliato¹⁴⁷ 'a vicino. Addonca, dà l'ordine ca l'appuntasseno nu vasciello e a mme dà 'o canzo¹⁴⁸ de puté i' cu isso, si ne tenevo gulio. Le rispunniette ca ero cchiù cuntento de rummané a sturià, peccché propeto isso, poco primma, m'eva cummannato de fa na cosa scritta.

¹⁴¹ Spaparanzava: da *spaparanzare*, allargava, dilatava.

¹⁴² Arravuoglio: imbroglio, confusione.

¹⁴³ Ianca ianca: bianca bianca, bianchissima.

¹⁴⁴ Zuzzusa: zozza, sporca.

¹⁴⁵ Nguacchiata: macchiata.

¹⁴⁶ Strascenà: da *strascinare*, trascinata

¹⁴⁷ Scanagliato: da *scanagliare*, scandagliato, studiato.

¹⁴⁸ 'O canzo: da *chance*, opportunità, possibilità.

8. *Egrediebatur domo; accipit codicillos Rectinae Tasci imminente periculo exterritae (nam villa eius subiacebat, nec ulla nisi navibus fuga): ut se tanto discrimini eriperet orabat.*

8. Usciva di casa: riceve un messaggio da Rettina, moglie di Tascio, terrorizzata dall'imminente pericolo (infatti la sua villa stava sotto il monte e non c'era fuga se non via nave); lo pregava che la sottraesse da tanto grande rischio.

8. Mentre usciva di casa, gli venne consegnata una lettera da parte di Retina, moglie di Casco, la quale, terrorizzata dal pericolo imminente (infatti la sua villa era posta lungo la spiaggia della zona minacciata e l'unica via di scampo era rappresentata dalle navi), lo pregava che la strappasse da quel frangente così spaventoso.

8. Cunfromme¹⁴⁹ ca steva p'asci, le fuie cunzignata na lèttera mannata 'a Rettina, 'a mugliera 'e Casco, la qualesa, appaurata p'ò periculo ca le steva ncopp'a noce d'ò cuollo¹⁵⁰ (steva de casa a ffaccia a mmare, proprio ncoppo a cchella parte 'e terra ammenacciata, e la sola via pe' se purtà nzarvamento 'a pella era chella d'e n nave) lu priava ca ne la sceppasse da chella situazzionna spaventosa.

9. *Vertit ille consilium et quod studioso animo incobaverat obit maximo. Deducit quadriremes, ascendit ipse non Rectinae modo sed multis (erat enim frequens amoenitas orae) laturus auxilium.*

9. Egli cambia idea e, quello che aveva iniziato con animo da studioso, cede allo spirito magno. Mette in mare le quadrireme, vi sale lui stesso non solo per portare aiuto a Rettina, ma a molti (infatti la bellezza del golfo era frequentata).

9. Egli allora cambia progetto e ciò, che aveva incominciato per interesse scientifico, affronta per l'impulso della sua eroica coscienza. Fa uscire in mare delle quadriremi e vi sale egli stesso, per venire in soccorso non solo a Retina ma a molta gente, poiché quel litorale in grazia della sua bellezza, era fittamente abitato.

9. Isso allora cagnaie penziero, e cchello ca primma vuleva fa pe'nteresse 'e canuscenza, affruntaie po' pe' ccummano d'ò core curaggiuso ca teneva. Fa ascì a mmare 'e n nave a cquate felèrè 'e rimme e nce saglie ncoppa, pe' ghire mperzona a ssuccorrere non sulo a Rrettina ma a n'atu sacco 'e gente, sapenno bbuono ca, pe' che cchelli pparte llà, proprio pe' la bellezza lloro, stevano 'e casa nu cuofeno 'e perzone.

10. *Properat illuc unde alii fugiunt, rectumque cursum recta gubernacula in periculum tenet adeo solutus metu, ut omnes illius mali motus omnes figuras ut deprenderat oculis dictaret enotaretque.*

10. Si affretta là da dove altri fuggono e tiene diritto il tragitto e diritto il timone verso il pericolo, a tal punto privo di paura da dettare e annotare ogni sviluppo di quel male, ogni aspetto, come li carpiva con lo sguardo.

¹⁴⁹ Cunfronne: appena, non appena.

¹⁵⁰ Noce d'ò cuollo: nuca, area delle vertebre cervicali. Vale: imminente, come la spada di Damocle

10. Si affretta colà donde gli altri fuggono e punta la rotta e il timone proprio nel cuore del pericolo, così immune dalla paura da dettare e da annotare tutte le evoluzioni e tutte le configurazioni di quel cataclisma, come riusciva a coglierle con lo sguardo.

10. Currecurenno¹⁵¹ s'abbia mmerzo chella parte da dó ll'ate se ne fuieno e adderizza prora e ttemone nfaccia ô pierno prencepale¹⁵² d"o periculo, tanto senza s'appaurà ca, pe'ntramente ieva llà, o addettava a nu schiavuttiello alletterato o pure s'annutava cu 'e mmane soie tutt'e cagnamiente e 'e muvimiente ' e chillo scassa-scassa¹⁵³, propeto comme aveva 'o canzo d"e vvedé cu ll'uocchie suoie.

11. *Iam navibus cinis incidebat, quo propius accederent, calidior et densior; iam pumices etiam nigrique et ambusti et fracti igne lapides; iam vadum subitum ruinaque montis litora obstantia. Cunctatus paulum an retro flecteret, mox gubernatori ut ita faceret monenti 'Fortes' inquit 'fortuna iuvat: Pomponianum pete.'*

11. Già sulle navi cadeva la cenere, quanto più si avvicinavano più calda e più densa, già anche pomici e pietre nere e bruciate e rotte, già un improvviso bassofondo e per una frana del monte le rive che si oppongono all'approdo. Dopo aver riflettuto un poco se tornare indietro, subito al timoniere che gli consigliava di fare così disse: "La fortuna aiuta i forti, fa rotta verso Pomponiano!"

11. Oramai, quanto più si avvicinavano, la cenere cadeva sulle navi sempre più calda e più densa, vi cadevano ormai anche pomici e pietre nere, corrose e spezzate dal fuoco, ormai si era creato un bassofondo improvviso e una frana dalla montagna impediva di accostarsi al litorale. Dopo una breve esitazione, se dovesse ripiegare all'indietro, al pilota che gli suggeriva quell'alternativa, tosto replicò: "La fortuna aiuta i prodi; dirigiti sulla dimora di Pomponiano".

11. Ntratanto, quanto cchiù s'abbicnavano, 'a cénnera chiuveva ncopp"e nnave cchiù ccucente e mpannuta¹⁵⁴; nce chiuvevano porzi¹⁵⁵ prete pòmmece e pprete nere, rusecate e scardate d"o ffuoco; s'era pure sparafunnato¹⁵⁶ o lietto d"o mare, e nu scarrupamiento d"o muntagna mpereva de s'abbicena a la rena. Dopo nu poco d'ancarella¹⁵⁷ ncopp"o penziero di 'vutà o no 'a capa adereto e tturnà a MMiseno, a lu temmuniere ca le cunzigliava sta via ccà, rispunnette llà pe' llà: "A sciorta spallèa a chi tene core mpietto; adderizza mmerzo 'o palazzo 'e Pumpuniano!"¹⁵⁸.

12. *Stabiis erat diremptus sinu medio (nam sensim circumactis curvatisque litoribus mare infunditur); ibi quamquam nondum periculo appropinquante, conspicuo tamen et cum cresceret proximo, sarcinas contulerat in naves, certus fugae si contrarius ventus resedisset. Quo tunc avunculus meus secundissimo invectus,*

¹⁵¹ Currecurenno: velocemente, celermente.

¹⁵² Pierno prencepale: punto principale, centro del pericolo.

¹⁵³ Scassa-scassa: rompi-rompi; tremore, terremoto, buttagiù.

¹⁵⁴ Mpannuta: doppia, spessa, come una stoffa.

¹⁵⁵ Porzi: persino, finanche, anche.

¹⁵⁶ Sparafunnato: sprofondato.

¹⁵⁷ (Fare) ancarella: tergiversare, indugiare.

¹⁵⁸ Pumpuniano: Pomponiano, amico di Plinio il Vecchio, aveva una villa a Stabia.

complectitur trepidantem consolatur hortatur, utque timorem eius sua securitate leniret, deferi in balineum iubet; lotus accubat cenat, aut hilaris aut (quod aequae magnum) similis hilaris.

12. Stava a *Stabiae*, separato dalla metà del golfo (infatti gradatamente il mare si insinua in coste curve e disposte a semicerchio). Lì, sebbene il pericolo non fosse ancora vicino ma notevole e, crescendo, vicinissimo, aveva portato i bagagli sulle navi determinato alla fuga, se si fosse placato il vento contrario. E con lo stesso vento assai favorevole mio zio, allora, arrivò; abbraccia l'agitato, lo consola, lo sprona e, per sedare la preoccupazione di lui con la sua calma, ordina di farsi portare nel bagno. Dopo il bagno si sdraia, cena o lieto o, cosa altrettanto grande, simile a uno che è lieto.

12. Questi si trovava a Stabia; dalla parte opposta del golfo (giacché il mare si inoltra nella dolce insenatura formata dalle coste arcuate a semicerchio); colà, quantunque il pericolo non fosse ancora vicino, siccome però lo si poteva scorgere bene e ci si rendeva conto che, nel suo espandersi era ormai imminente, Pomponiano aveva trasportato sulle navi le sue masserizie, determinato a fuggire non appena si fosse calmato il vento contrario. Per mio zio invece questo era allora pienamente favorevole, così che vi giunge, lo abbraccia tutto spaventato com'era, lo conforta, gli fa animo, per smorzare la sua paura con la propria serenità, si fa calare nel bagno: terminata la pulizia prende posto a tavola e consuma la sua cena con un fare gioviale o, cosa che presuppone una *grandezza non inferiore*, recitando la parte dell'uomo gioviale.

12. Chisto steva 'e casa a Stabbia, a chell'ata parte d'o gurfo, facenno cunto ca 'o mare se 'mpertosa int''a sta 'ncavatura aggarbata, ca ne vene da le ppedamentine¹⁵⁹ chiegate comme a nu miezu chirchio. Llà, simbè 'o periculo nun fosse accussì tanto abbicino, conzederato ca 'o putive tène mente buono, e sùbbeto se capeva ca lo squaquaracchiamiento¹⁶⁰ suoio steva pe' s'appresentà currecurrenno, Pumpuniano s'èva fatto strapurtà¹⁶¹ tutt'e còmmete 'e casa¹⁶² ncopp'' e nnave, arresuluto de s''a scapulià¹⁶³ nun appena fosse acalato 'o viento cuntrario. Pe' zzizio, mmece, 'o viento era tutto a ffavore, tanto ca arriva addù chillo, se l'abbraccia, ca steva appaurato, la da cunfuorto e sullievo, e pe' le fa passà 'a vermenara, da chill'armuso¹⁶⁴ ca era, se fa nu bagno: na vota allustrato¹⁶⁵, s'assetta a ttàvula e se magna 'o ssuoio cu 'a faccia 'e corecumento. O pure, e cchesto vo' dicere ca teneva 'e pecùne¹⁶⁶, facenno 'a parta fatecata¹⁶⁷ d'o simpaticone.

13. *Interim e Vesuvio monte pluribus locis latissimae flammae altaque incendia relucebant, quorum fulgor et claritas tenebris noctis excitabatur. Ille agrestium trepidatione ignes relictos desertasque villas per solitudinem ardere in remedium formidinis dictitabat. Tum se quieti dedit et quievit verissimo quidem somno; nam meatus animae, qui illi propter amplitudinem corporis gravior et sonantior erat, ab iis qui limini obversabantur audiebatur.*

¹⁵⁹ Pedamentine: strade scoscese che portano in collina; per traslato costa scoscesa e collinosa.

¹⁶⁰ Squaquaracchiamiento: slargamento, dilatazione estrema.

¹⁶¹ Strapurtà: da *strapurtare*; per metatesi del vocabolo.

¹⁶² Còmmete 'e casa: mobili, masserizie, suppellettili

¹⁶³ Scapulià: da *scapulare*, scappare, sottrarsi, fuggire.

¹⁶⁴ Armuso: coraggioso.

¹⁶⁵ Allustrato: lustrato, rimesso a nuovo, pulito.

¹⁶⁶ Pecune: penne degli uccelli appena spuntate; ma vale "attributi".

¹⁶⁷ Facenno 'a parta fatecata: facendo la parte impegnata; ma vale: ben recitare, fingere ottimamente e dunque "fingendo" di fare il simpatico.

13. Frattanto dal monte Vesuvio brillavano in più luoghi fiamme estese e alti incendi, il bagliore e la luminosità dei quali era evidenziata dalle tenebre della notte. Quello, contro la paura, continuava a dire che erano fuochi lasciati dal panico dei contadini e ville abbandonate che bruciavano per l'abbandono. Quindi si diede al riposo, e riposò invero di un sonno assai sincero. Infatti il respiro, che lui aveva pesante e rumoroso per la mole del corpo, veniva sentito da quelli che si aggiravano sulla soglia.

13. Nel frattempo dal Vesuvio risplendevano in parecchi luoghi delle larghissime strisce di fuoco e degli incendi che emettevano alte vampe, i cui bagliori e la cui luce erano messi in risalto dal buio della notte. Egli, per sedare lo sgomento, insisteva nel dire che si trattava di fuochi lasciati accesi dai contadini nell'affanno di mettersi in salvo e di ville abbandonate che bruciavano nella campagna. Poi si abbandonò al riposo e riposò di un sonno certamente genuino. Infatti il suo respiro, a causa della sua corpulenza, era piuttosto profondo e rumoroso, veniva percepito da coloro che andavano avanti e indietro sulla soglia.

13. Ntrtanto, da 'coppa ô Vesuvio s'allumavano, pe' pparicchi luoche, sciummare¹⁶⁸ nturzate 'e fuoco e ccierti fucarune ca vummecavano fora vampe assaie assaie àute, lu lustrore de le cquale s'apprezzava cchiù mmeglio dint''o scurore d''a notte. Zizio, p'accuietà a cchilli scunfidate, ncucciava a ddicere ca se trattava de fucarazze lassate appicciate da 'e campagnuole, dint''a mmuina d''o fuia – fuia, e de case abbandunate ca iardevano mmiezzo 'e vvigne. Po' s'abbandunaie mbraccio ô suonno e durmette a scialacore¹⁶⁹. Pe' cchesto, lu ssciatare suio, pe' corpa d''a chiattezza, era assaie futo, luongo e rancasciuso; e cchilli ca ievano annanze e arreto ncoppo 'o stante 'e porta, 'o sentevano buono.

14. *Sed area ex qua diaeta adibatur ita iam cinere mixtisque pumicibus oppleta surrexerat, ut si longior in cubiculo mora, exitus negaretur. Excitatus procedit, seque Pomponiano ceterisque qui pervigilaverant reddit.*

14. Ma la corte dalla quale si accedeva alla stanza tanto ormai si era sollevata, riempita di cenere e pomici mescolate, che se ci fosse stato un più lungo indugio nella camera da letto, l'uscita sarebbe stata negata. Svegliato, esce e ritorna da Pomponiano e dagli altri che avevano passato la notte desti.

14. Senonché il cortile da cui si accedeva alla sua stanza, riempiendosi di ceneri miste a pomice, aveva ormai innalzato tanto il livello che, se mio zio avesse ulteriormente indugiato nella sua camera, non avrebbe più avuto la possibilità di uscirne, Svegliato, viene fuori e si ricongiunge al gruppo di Pomponiano e di tutti gli altri, i quali erano rimasti desti fino a quel momento.

14. Capitaie, però, ca 'o tterreno d''o curtiglio ca purtava a la cammara soia, iencùtose 'e cennere e pprete pómmece, s'era accusi tanto nnauzato ca si 'o vicchiariello avesse ntalliato n'ato zichillo¹⁷⁰ dint''a cammarella, nun sarria maie cchiù potuto ascì fora. 'O scetano, isso esce e s'abbicina a cchella chiorma 'e perzone ca stanno cu Ppumpuniano e cu ll'autre, e ca erano rammanute scetate nzi' a ttanno.

¹⁶⁸ Sciummàre: fumare.

¹⁶⁹ Scialacore: godimento, con piacere.

¹⁷⁰ Zichillo: pochissimo; diminutivo di zico: poco, piccolo.

15. *In commune consultant, intra tecta subsistant an in aperto vagentur. Nam crebris vastisque tremoribus tecta nutabant, et quasi emota sedibus suis nunc huc nunc illuc abire aut referri videbantur.*

15. Insieme discutono se indugiare sotto luoghi riparati o vagare all'aperto. Infatti per frequenti e grandi tremori le case vacillavano e, come se strappate dalle loro fondamenta, sembravano ora qui ora lì sbandare e ritornare.

15. Insieme esaminano se sia preferibile starsene al coperto o andare alla ventura allo scoperto. Infatti, sotto l'azione di frequenti ed enormi scosse, i caseggiati traballavano e, come se fossero stati sbarbicati dalle loro fondamenta, lasciavano l'impressione di sbandare ora da una parte ora dall'altra e poi di ritornare in sesto.

15. Nzieme arragionano si fosse stato cchù mmeglio 'e se ne sta ô ccupierto o pure de ire, sbenturate, a lu scupierto. Ntratanto, pe' ccórpa de chelli mmarosche 'e scutulate ch'arrevavano, 'e ccase se sbaculiavano¹⁷¹ e, quase comme si fosseno state scazzellate¹⁷² d'e pperamenta¹⁷³, pareva ca s'abbuccavano mo da na parta e mo da n'ata, e po' turnavano a se mettere nchiummo.

16. *Sub dio rursus quamquam levium exesorumque pumicum casus metuebatur, quod tamen periculorum collatio elegit; et apud illum quidem ratio rationem, apud alios timorem timor vicit. Cervicalia capitibus imposita linteis constringunt; id munimentum adversus incidentia fuit.*

16. D'altro canto, all'aperto si temeva la caduta di pietre pomici, per quanto leggere e bruciate. E questo, tra i due pericoli, il confronto predilesse; e presso Plinio certo una ragione vinse su un'altra ragione, presso gli altri un timore vinse su un altro timore. Stringono con fazzoletti cuscini messi sopra le teste; tale fu la protezione contro quanto cadeva dal cielo.

16. D'altronde all'aperto cielo c'era da temere la caduta di pomici, anche se erano leggere e corrose; tuttavia il confronto tra questi due pericoli indusse a scegliere quest'ultimo. In mio zio una ragione predominò sull'altra, nei suoi compagni una paura s'impose sull'altra. Si pongono sul capo dei cuscini e li fissano con dei capi di biancheria; questa era la loro difesa contro tutto ciò che cadeva dall'alto.

16. Nun p'annutà, ma a ccielo apierto ce steva 'a se guardà 'a pella pe' li pprete pommece ca chiuvevano, simbè fosseno state liggère e rusecate; ma però 'o paraone 'ntra sti duie pericule facette scegliere a chist'urdemo. Mente p'o zio na ragione l'avette vinciuta ncoppa all'otra, ncuorpo a li cumpagne suoie, mmece, na paura abbincette a n'ata. Se mètteno ncapo cierte cuscine e ll'attaccano pe' mmezzo de fierze 'e panno¹⁷⁴; e cchesta era 'a manera 'e s'addefènnere 'nfaccia a ttutto chello ca dall'àveto le chiuveva ncuollo.

¹⁷¹ Sbaculiavano: da *sbaculiare*, scuotevano, traballavano, vacillavano.

¹⁷² Scazzellate: da *scazzellare*, divelte con forza, strappate.

¹⁷³ Peramenta: fondamenta.

¹⁷⁴ Fierze 'e panno: strisce di stoffa.

17. *Iam dies alibi, illic nox omnibus noctibus nigrior densiorque; quam tamen fauces multae variaque lumina solabantur. Placuit egredi in litus, et ex proximo adspicere, ecquid iam mare admitteret; quod adhuc vastum et adversum permanebat.*

17. Già altrove era giorno, lì una notte più nera e più spessa di ogni altra notte, benché molte bocche di fuoco e diversi bagliori la attenuassero. Si volle spostarsi sulla spiaggia e vedere da vicino se il mare ormai concedesse qualcosa; ma questo rimaneva gonfio e avverso.

17. Altrove era già giorno, là invece era una notte più nera e più fitta di qualsiasi notte, quantunque fosse mitigata da numerose fiacole e da luci di varia provenienza. Si trovò conveniente di recarsi sulla spiaggia ed osservare da vicino se fosse già possibile tentare il viaggio per mare; ma esso perdurava ancora sconvolto ed intransitabile.

17. P'autri pparte era iuorno fatto, llà, mmece, era na notte nera e cupa, cchiù de ogni altra nuttata, pure si nce stevano nu cuòfeno 'e ntorce ca facevano luce, e sbrannure¹⁷⁵ ca nne venevano da ati luoche. Parette iusto, a ttuttu quante, de i' ncoppa a la rena e vvedé da vicino si pe' cumbinazione se puteva tentà 'e piglià mare; ma chillo sbatteva arraggiato, l'onne erano muntagne, e nun te ne faceva i'.

18. *Ibi super abiectum linteum recubans semel atque iterum frigidam aquam poposcit hausitque. Deinde flammae flammarumque praenuntius odor sulphuris alios in fugam vertunt, excitant illum.*

18. Lì, giacendo sopra un telo steso, una volta e poi ancora chiese e bevve acqua fresca. Quindi le fiamme e il nunzio delle fiamme, l'odore dello zolfo, volgono tutti in fuga, fanno alzare tutti.

18. Colà, sdraiato su di un panno steso a terra, chiese a due riprese dell'acqua fresca e ne bevve. Poi delle fiamme ed un odore di zolfo che preannunciava le fiamme spingono gli altri in fuga e lo ridestano.

18. Llà, a rriba 'e mmare, appujiato ncoppa a nu panno stiso pe' tterra, 'o zìo cercaie nu pare 'e vote nu surzo d'acqua fresca e s" a bevette. Po' cierti llampe 'e fuoco e nu fieto 'e zurfo ca purtava mmasciata 'e sciamme¹⁷⁶, ne fanno fù a ll'autre e fanno scestà a isso.

19. *Innitens servolis duobus surrexit et statim concidit, ut ego colligo, crassiore caligine spiritu obstructo, clausoque stomacho qui illi natura invalidus et angustus et frequenter aestuans erat.*

19. Appoggiatosi a due giovani schiavi si tirò in piedi ma subito ricadde, come credo, per il respiro impedito dal fumo troppo spesso e per la gola occlusa, che egli per natura aveva debole, stretta e frequentemente infiammata.

¹⁷⁵ Sbrannure: splendori, luci.

¹⁷⁶ Sciamme: fiamme.

19. Sorreggendosi su due semplici schiavi riuscì a rimettersi in piedi, ma subito stramazzo, da quanto io posso arguire, l'atmosfera troppo piena di cenere gli soffocò la respirazione e gli otturò la gola, che era per costituzione malaticcia, gonfia e spesso infiammata.

19. Appujànnose¹⁷⁷ ncuollo a dduie schiavutielle, ncarraie a s'aizà ncopp"e ggamme, ma subbeto se scunucchiaie¹⁷⁸. Da chello ch'aggio potuto accapezzàre: l'aria chiena 'e cénnerle le fremmaie 'o rrisciatà e le nchiurette 'o cannarone, ca pe' nnatura steva già scellato¹⁷⁹, nturzato e spissi vvote se fucava¹⁸⁰.

20. *Ubi dies redditus (is ab eo quem novissime viderat tertius), corpus inventum integrum illaesum opertumque ut fuerat indutus: habitus corporis quiescenti quam defuncto similior.*

20. Quando tornò il giorno (il terzo da quello che aveva visto l'ultima volta), il corpo fu trovato integro, illeso e coperto da quello che aveva indossato: l'aspetto del corpo era simile a uno che dormisse, più che a un morto.

20. Quando riapparve la luce del sole (era il terzo giorno da quello che aveva visto per ultimo) il suo cadavere fu ritrovato intatto, illeso e rivestito degli stessi abiti che aveva indossati: la maniera con cui si presentava il corpo faceva più pensare ad uno che dormisse che non ad un morto.

20. Quanno turnaie a spuntà 'a luce d"o sole (era 'o terzo iorno da chillo ch'isso êva tenuto mente pe' l'urdema vota), 'o truvaieno muorti, ma tutto uu pezzo, senza nisciuna scurteatura, e bestuto cu li stessi panne ca purtava ncuollo quanno arrivaie: a chi vedette comme s'appresentava chello ca rummaneva 'e l'ommo, parette cchiù ca fosse una ca durmeva ca uno ch'era muorto.

21. *Interim Miseni ego et mater – sed nihil ad historiam, nec tu aliud quam de exitu eius scire voluisti. Finem ergo faciam.*

21. Frattanto a Miseno io e mia madre... ma questo non c'entra con la storia, né tu altro volevi sapere che la morte di quello. Quindi la finisco.

21. Frattanto a Miseno io e mia madre... ma questo non interessa la storia e tu non hai espresso il desiderio di essere informato di altro che della sua morte. Dunque terminerò.

21. Ntratanto, a Mmiseno, i' e màmmema... ma chesto nun 'nteressa a nnisciuno e po' tu hê ditto ca vulive sapé sulo comme era muorto 'o zio. E pe' cchesto la fernisco ccà.

22. *Unum adiciam, omnia me quibus interfueram quaeque statim, cum maxime vera memorantur, audieram, persecutum. Tu potissima excerpes; aliud est enim epistulam aliud historiam, aliud amico aliud omnibus scribere. Vale*22. Una sola cosa aggiungerò: che io ti ho raccontato con verità tutte le

¹⁷⁷ Appujànnose: da *appujarse*, riflessivo, poggiarsi, sostenersi.

¹⁷⁸ Se scunucchiaie: da *scunucchiare*, venne meno nelle ginocchia.

¹⁷⁹ Scellato: acciaccato.

¹⁸⁰ Fucava: da *fucare*, arrossava, infiammava.

cose cui ho partecipato e quelle che subito ho sentito, quando in sommo grado le cose vere si ricordano. Tu selezionerai l'essenziale. Una cosa è scrivere una lettera, altra la storia, una cosa a un amico, altra a tutti. Stammi bene.

22. Aggiungerò solo una parola: che ti ho esposto tutte circostanze alle quali sono stato presente e che mi sono state riferite immediatamente dopo, quando i ricordi conservano ancora la massima precisione. Tu me stralcerai gli elementi essenziali: sono infatti cose ben diverse scrivere una lettera od una composizione storica, rivolgersi ad un amico o a tutti. Stammi bene.

22. Te dico sulo n'ata parola: t'aggio cuntato tutt'e fatte ca songo succedute a la presenza mia, o pure ca me songo state ripurtate nninche¹⁸¹ 'a cosa era fernuta, quanno l'allicuorde só ancora allicchette¹⁸². Tu ne tirarraie da dinto 'e ccose ' e sustanza: nun è 'a stessa cosa scrivere na lettera o nu fatto de storia o lu scrivere a nu cumpagno, o p" a gente. Statte buono.

¹⁸¹ Nninche: appena.

¹⁸² Allicchette: vivi, presenti, giusti.

LA 'BATRACOMIOMACHIA' DI ALESSANDRO GARIONI TRA GRECO, ITALIANO E MILANESE

Francesco Sironi¹

Tra le moltissime traduzioni italiane e dialettali sette-ottocentesche della *Batracomiomachia* un posto singolare spetta alla *Batracomiomachia di Omero, ossia la guerra de' topi co' ranocchi tradotta dal greco in prosa italiana letteralmente e parafrasata in ottave milanesi dal P. Lett. F. Alessandro Garioni dell'Ordine dei Predicatori*, uscita per i tipi della Stamperia Motta nel 1793². Come si evince dall'esauriente titolo, l'opera contiene la traduzione letterale in prosa italiana del testo greco, riportato a fianco, e una più libera versione milanese del poemetto in ottave.

Di padre Garioni poco è noto. Nato nel 1743, pubblicò nel 1793 l'opera cui sono dedicate queste pagine e la parafrasi in sesta rima milanese del libro biblico di *Tobia* nel 1808. Fu in rapporti con Carlo Porta che gli dedicò alcuni componimenti. In un sonetto, Garioni è celebrato come l'unico superstite fra i campioni della poesia milanese (C. Porta, 16)³:

Varon, Magg, Balestrer, Tanz e Parin,
cinqu omenoni proppi de spallera,
gloria del lenguagg noster meneghin,
jesuss! hin mort, e inscì nol fudess vera.

Ma s'hin mort sti torcionn de tanc stoppin
nanch per quest se pò dì ch'emm fornii brera
gh'emm anmò pizz on fior de lanternin
coj reverber e i veder de minera.

Gh'emm on Pader Garion, Domenican,
viv vivent ch'el Signor ne l'ha daa apposta
per conservà la gloria de Milan;

inscì nun meneghitt con sto brav omm
gh'emm i sett maravej tutt in cà nosta:
i primm cinqu, lu che ses, e sett el Domm.

Varrone, Magg, Balestrieri, Tanz e Parini,
cinque grandi uomini proprio da spalliera,
gloria della nostra lingua meneghina,
ahimè! sono morti, e così non fosse.

Ma se sono morte queste grandi lumiere a più luci,
non per questo si può dire che abbiamo chiuso Brera;
abbiamo ancora un fior di lanternino acceso
con tanto di riverberi e vetri.

Abbiamo un padre Garioni, domenicano,
vivo e vegeto, che il Signore ci ha dato apposta
per conservare la gloria di Milano.

Così noi meneghini con questo brav'uomo
abbiamo tutte le sette meraviglie in casa nostra,
le prime cinque, lui che fa sei, e sette il Duomo.
(trad. D. Isella)

¹ Università degli Studi di Milano.

Quest'articolo è frutto di un intervento al Seminario *La vita dei Classici nelle letterature dialettali: un incontro di studi*, tenutosi il 21 maggio 2018 a Milano presso la Casa del Manzoni, e costituisce uno studio preliminare in vista della prossima riedizione della *Batracomiomachia* di Alessandro Garioni, con traduzione italiana della parafrasi milanese.

² Per la traduzione letteraria tra Settecento e Ottocento, vd. Mari, 1994. Per quanto invece riguarda le versioni latine di Omero, in particolare dell'*Iliade*, vd. Benedetto, 2005.

³ La numerazione dei sonetti portiani segue qui quella di Isella, 1975. Ove non altrimenti specificato, la traduzione dei testi milanesi e latini è mia.

Un madrigale che accompagnava la restituzione di una tabacchiera e un pezzo del *Tobia*, dimenticati accidentalmente da Garioni a casa di Porta, attesta con evidenza l'abitudine dei due al confronto su temi letterari (C. Porta, 119):

Ve mandi el mè car pader Garion
la vostra tabacchera
e on tocch del vost Tobia
che avii desmentegaa jer in cà mia.
L'hoo visitada poeu in tutt i canton
per vedè de trovà
quaj coss d'olter del vost, ma no ghe n'era:
de moeud che se mai fussev rivaa a cà
senza coo, credi ben de fav visaa
che l'hiì perduu per straa.

*Vi mando, caro mio padre Garioni,
la vostra tabacchiera
e un pezzo del vostro «Tobia»
che avete dimenticato ieri a casa mia.
L'ho visitata poi in tutti gli angoli
per vedere di trovare
qualcos'altro di vostro, ma non c'era;
di modo che, se mai foste arrivato a casa
senza testa, credo bene di farvi avvertito
che l'avete persa per strada.
(trad. Dante Isella)*

Si conoscono anche le risposte di Garioni a questi componimenti, anch'esse in versi⁴.

Il dedicatario di questa *Batracomiomachia* è il cardinale Angelo Maria Durini (1725-1796), celebre mecenate delle arti e delle lettere ed egli stesso poeta⁵, cui è rivolto il sonetto di apertura (Garioni, 1793: 4):

EMINENZA.

EMINENZA

Sonett

Sonetto

Lassand da part tanc olter virtù rar
Dove el god, EMINENZA, on gran conzett:
Se a fa vers l'è on talent particolar
In ogni lengua dove Lù 'l se mett;

*Lasciando da parte tante altre virtù rare
per cui gode, o Eminenza, di una grande reputazione:
se dimostra un talento particolare nel far versi
in ogni lingua in cui Lei si cimenti;*

E de quell (a) marmor scritt in sant Nazar
A letter d'or l'è staa Lù l'architett;
EMINENTISSEM, l'argoment l'è ciar
Che mi dedica a Lù sto poemett.

*e se di quel marmo scritto in caratteri d'oro
nella chiesa di San Nazaro è stato Lei l'architetto;
EMINENTISSIMO, è chiaro il motivo
per cui io dedico a Lei questo poemetto.*

A Lù ghe costa pocch a famm st'onor,
E a mi me par de guadagnà on Perù
Se quisti la soa grazia e 'l so favor.

*A Lei costa poco farmi quest'onore
e a me pare di guadagnare un Perù
se acquisto la sua grazia e il suo favore.*

Tal e qual l'è ghe 'l raccomandandi a Lù:
Anch ben che 'l sia on sbozz de poch valor
Sott al so NOMM el varirà de più.

*Così com'è lo raccomando a Lei:
sebbene sia un abbozzo di poco valore
sotto al suo NOME varrà di più.*

⁴ Quasi tutti i componimenti brevi di Garioni sono raccolti in Garioni, 1971: 51-61, insieme ad altri versi di Porta a lui relativi. Altri due componimenti sono riportati nella raccolta di rime milanesi di Francesco Pertusati (1817: 70; 112). A questi vanno ovviamente aggiunti i sonetti introduttivi e dedicatori della *Batracomiomachia* e del *Tobia*.

⁵ Su Angelo Maria Durini, vd. Geddo, 2010.

(a)

DOMINICUM BALESTRERIUM
ITALICA CLARUM AC POESI VERNACULA
LAUDEM SUMMAM ADEPTUM
ET FAMAM AD AEMULATIONEM MADDII
CARDINALIS ANG. M. DURINIUS
DELECTATUS AMICITIA CIVIS OPTIMI
TITULO CARENTEM H. M. DONAVIT
ET GRATULATUR IN NAZARIANA BASILICA
CONQUIESSE PAR GEMINUM POETARUM
NATOS HONORI PATRIAE ATQUE INSUBRIAE
M. P. A. MDCCXC

Il cardinale Angelo Maria Durini, compiaciuto dell'amicizia di tale ottimo cittadino, poiché gli mancava un'iscrizione commemorativa, donò questo monumento a Domenico Balestrieri, illustre nella poesia italiana e vernacola e detentore di somma gloria e fama a emulazione del Maggi, e si congratula del fatto che nella basilica di San Nazaro abbia trovato riposo tale coppia di poeti gemelli, nati a gloria della patria e dell'Insubria. Pose il monumento nell'anno 1790.

L'intento esplicitamente dichiarato di Garioni, come appare da questi versi, è quello di guadagnarsi il favore del cardinale. Lo si può ritenere un ulteriore elemento biografico: almeno fino al 1793, Garioni non appartenne all'ambita cerchia del cardinal Durini. Non sappiamo se il suo tentativo di accedervi ebbe poi successo. Nell'elogio rivolto al Cardinale, oltre all'apprezzamento per le sue doti poetiche in ogni lingua, trova spazio un elemento apparentemente singolare, ma fondamentale nell'economia dell'opera: è ricordata e riportata per esteso in nota un'iscrizione composta dal cardinal Durini per la tomba di Domenico Balestrieri, sepolto nella Basilica di S. Nazaro in Brolo nella cripta trivulziana dove riposa Carlo Maria Maggi: una tomba di due poeti gemelli, secondo l'epigrafe⁶. Il cardinal Durini e Domenico Balestrieri erano del resto legati da profonda amicizia e dai comuni interessi per la letteratura in milanese⁷. Da parte di Garioni non si tratta solamente di una lusinga nei confronti del dedicatario: Domenico Balestrieri tornerà, ancora una volta con Maggi, nel proemio della parafrasi milanese con un ruolo fondamentale.

⁶ Per quanto ho potuto concludere a seguito di mie indagini, comprendenti anche la ricerca autoptica negli spazi della Basilica, quest'epigrafe non esiste più. A quanto pare, la cripta fu completamente interrata nel 1793, esattamente l'anno della pubblicazione dell'opera di Garioni (vd. Mezzanotte, 1912: 468-469). Verrebbe da pensare che l'iscrizione andasse distrutta o smarrita in quelle circostanze, se Cherubini, nella nota biografica dedicata a Balestrieri all'inizio del V volume della sua *Collezione delle migliori opere scritte in dialetto milanese*, pubblicato nel 1816, non riferisse che l'iscrizione era ancora leggibile ai suoi giorni (1816: 8-9). Forse che la lapide era stata preservata dall'interramento e spostata in qualche altro luogo della basilica? Non è dato saperlo e di essa, oggi, non resta apparentemente traccia. Il testo dell'iscrizione è riportato da Giuseppe Rovani nel IV volume della sua *Storia delle lettere e delle arti in Italia [...] dal secolo XIII fino ai nostri giorni* (1858: 785), ma nessun elemento permette di escludere che lo ricavasse da Cherubini. È lecito ritenere che l'iscrizione fosse già perduta nel 1890, quando Vincenzo Forcella, nel V volume delle *Iscrizioni delle chiese e degli altri edifici di Milano dal secolo VIII ai giorni nostri* (1890: 389) ne riferiva che il testo era leggibile proprio in Cherubini: evidentemente egli, che per lavorare a quest'opera si era trasferito a Milano, non la poté rintracciare. Il sotterraneo del mausoleo trivulziano è ora nuovamente agibile dopo i restauri del secolo scorso.

⁷ Sull'amicizia tra il cardinal Durini e Balestrieri, vd. Geddo, 2010: 176-178.

Al sonetto per il cardinale, ne segue un altro rivolto a un ipotetico detrattore dell'opera (Garioni, 1793: 5):

A CHI VORRESS CRITEGÀ

Sonett

Coss'eel sto reffignamm su tant el nas
Perchè vestiissi Omer da Meneghin?
Gnanch se 'l vestiss, sia malanaggia asquas,
Da ruée, da magutt, da sciavattin.

A la stoffa inscì bella, che la pias
Anca aj strani; aj diamant, perla e rubin
Che gh'è su a mucch, no 'l resta persuas
Che 'l vestii l'è scialos, nobel e fin?

Sur Critegh che no 'l sia tant intreggh
Da battezzà 'l linguacc di nost Carlon
Darusc comè la lisca di cadreggh.

Oltra ess gentil, l'ha on mondo d'espression
Ch'hin perla e gemm fettiv portaa daj Gregh:
Che 'l vagha a consultass col nost Varon.

A CHI VOLESSE CRITICARE

Sonetto

*Cos'è questo torcermi così tanto il naso
perché vesto Omero da Meneghino?
Neanche si vestisse, sia quasi maledetto,
da spazzaturaio, da muratore, da ciabattino.*

*Al vedere la stoffa così bella, che piace
anche agli strani; al vedere i diamanti, le perle e i rubini
che vi sono sopra a mucchi, non rimane persuaso
che il vestito sia di lusso, nobile e fino?*

*Signor Critico, non sia tanto inflessibile
da battezzare il linguaggio dei nostri Carloni
ruvido come il carice delle sedie.*

*Oltre a essere gentile, ha un mondo di espressioni
che sono perle e gemme autentiche portate dai Greci:
vada a consultarsi col nostro Varrone.*

Non bisogna inorridire di fronte a un Omero vestito da Meneghino, sostiene Garioni. Il milanese è una lingua aggraziata e ricca, impreziosita da una quantità incredibile di termini e voci direttamente derivanti dal greco. Per rendersene conto, basta consultare il *nost Varon*. Il riferimento è a una singolare opera della letteratura meneghina, ossia il *Varon milanese de la lengua de Milan*, a noi noto nella sua seconda edizione del 1606 (la prima è un autentico libro fantasma: non se ne è mai trovata nemmeno una copia), probabilmente opera del nobile ossolano Giovanni Capis⁸. Si tratta di un dizionario etimologico della lingua milanese, delle cui voci si cerca di dimostrare l'origine greca e latina, spesso ricorrendo ad autentiche acrobazie paretimologiche. Il milanese è dunque nobilitato dalla sua pretesa ascendenza ellenica e ben si presta ad accogliere un "travestimento" di Omero. Il mondo classico è visto come una realtà legittimante.

Su quest'onda, si apre la prefazione⁹. Concordemente con la prassi di quasi tutte le altre edizioni sette-ottocentesche della *Batracomiomachia*, Garioni affronta il tema della paternità dell'opera, messa in discussione, in età moderna, già a partire dal Cinquecento¹⁰. Il nostro non ha dubbi: il poemetto è senz'ombra di dubbio frutto dell'ingegno di Omero. L'idolo polemico delle argomentazioni di Garioni è l'edizione di Omero del filologo transilvano Stephan Bergler, pubblicata nel 1707 ad Amsterdam a

⁸ Per il testo dell'opera, vd. la riedizione curata da Isella, 2005: 219-310.

⁹ Garioni, 1793: 7-18.

¹⁰ Per uno studio delle prefazioni delle varie edizioni sette-ottocentesche della *Batracomiomachia*, vd. Botta, 2010: 40-46.

completamento del lavoro iniziato da Johann Heinrich Lederlin¹¹. Nel secondo volume, dedicato all'*Odissea*, alla *Batracomiomachia*, agli *Inni* e agli *Epigrammi*, Bergler negava perentoriamente la paternità omerica del poemetto su rane e topi sulla base di considerazioni linguistiche: troppe espressioni ricorrenti nella *Batracomiomachia* non trovano riscontro in analogo contesto nell'*Iliade* e nell'*Odissea*. Bergler si chiede *cur illis* (scil. Homerus) *abstineret, ubi de eadem re dicit?*¹² La risposta di Garioni è perentoria: Omero usa sì un repertorio lessicale ed espressivo diverso, ma la domanda è mal posta. Essa avrebbe senso se Omero, nei poemi maggiori come nella *Batracomiomachia*, trattasse *de eadem re secundum eandem rationem*. È proprio ciò che non avviene, considerati il contenuto e la diversa natura delle opere in questione. Ed ecco allora spiegate le differenze stilistico-lessicali: esse si devono all'acuto ingegno di un unico poeta, che sa adattare la forma alla materia trattata. Per giustificare questa conclusione, Garioni passa in rassegna i casi segnalati da Bergler, confutandone le argomentazioni con l'ausilio di numerose paretimologie. Ad esempio, non stupisce che nella *Batracomiomachia* ricorra il verbo βλέπω, "guardare", assente invece nell'*Iliade* e nell'*Odissea*. Siccome, per Garioni, il verbo è derivato da βάλλειν, "gettare", e ὤψα, "sguardo, occhi", nessun verbo sarebbe stato più adatto di questo a descrivere l'angosciato anelito con cui il topolino Rubabricioli, traghettato sul dorso di una rana, non solo guarda la riva, ma disperatamente vi "lancia lo sguardo". Altre discrepanze linguistiche ed espressive sono inoltre giustificabili per ragioni stilistiche o metriche. E così via. Appurata l'omericità dell'opera, Garioni introduce la sua parafrasi: su richiesta di alcuni amici e alla luce di alcune «grazie particolari» del milanese nel trattare argomenti giocosi, ma non solo, ha deciso di adoperarsi perché «si sentisse Omero a ridere e scherzare in questo dialetto»¹³.

Veniamo ora all'opera vera e propria. Sulla pagina pari si trova il testo greco, diviso in sezioni, cui segue immediatamente la traduzione letterale italiana. Sulla pagina dispari è offerta invece la parafrasi milanese. La numerazione posta in corrispondenza delle sezioni di testo greco-italiano da una parte e ottave milanesi dall'altra permette al lettore di orientarsi in questo congresso di tre lingue.

La traduzione italiana si mostra decisamente fedele al testo greco, al punto da ricorrere talvolta a termini precisissimi ma oscuri, il cui significato dev'essere chiarito in nota¹⁴. Il greco, come per quasi tutte le altre traduzioni sette-ottocentesche, è quello della vulgata risalente, per tramite delle successive cure di altri studiosi, all'edizione quattrocentesca dell'umanista greco Demetrio Calcondila (altro illustre milanese, seppur d'adozione, giacché insegnò greco nella Milano sforzesca e poi francese e riposa oggi in S. Maria della Passione). Non solo la prosa consente una maggiore vicinanza all'originale, ma Garioni si premura di segnalare ciò che, per motivi di resa, non trova riscontro nel greco, ponendolo tra parentesi in traduzione. Si tratta di singole parole, congiunzioni, brevi espressioni. Per indicarle come formalmente estranee al greco, tuttavia, è necessario avere precisa contezza di quest'ultimo. Si può dunque dare una risposta al quesito sulla conoscenza del greco da parte di Garioni: egli era evidentemente

¹¹ Su Stephan Bergler, vd. Sandys, 1908: 3.

¹² Bergler, 1707: 15.

¹³ Garioni, 1793: 16.

¹⁴ È il caso, ad esempio, di κατὰ βρέγματος, reso con *nel bregma*, chiarito così in nota: «*bregma* vien chiamato dagli anatomici il rincontro della sutura coronale con la sagittale nella parte media e superiore dell'osso frontale, detto *fontanella* ne' fanciulli, parte assai tenera ed umida; quindi è che i greci etimologisti derivano la voce βρέγμα, *bregma*, da βρέχειν, *brechein*, bagnare, inumidire» (Garioni, 1793: 111 n. 16).

traduttore di prima mano e conosceva la lingua di partenza, come dimostrano anche le letterali rese dei composti greci, i cui elementi, sulla scia dell'uso introdotto da Cesarotti, sono uniti in italiano da un trattino, caso decisamente raro, se non unico, tra le traduzioni della *Batracomiomachia* allora disponibili. Sul piano linguistico, la fedele prosa di Garioni si segnala per lessico e sintassi afferenti a una «*medietas* non toscana [...] talora punteggiata di termini dalle tinte forti» (Botta, 2015: 35). Altre versioni non sono ignorate dal nostro traduttore e parafrasta. Il vivace panorama onomastico dei topi e delle rane, ad esempio, è retaggio di una traduzione precedente della *Batracomiomachia*. I nomi italiani dei buffi protagonisti sono quasi tutti tratti dalla versione di Anton Maria Salvini (1723)¹⁵, che Garioni cita in nota verso la fine del poemetto per segnalare l'assenza di due versi, da lui invece accolti, nella seconda edizione della traduzione salviniana uscita a Padova nel 1743. È questa un'ulteriore conferma, semmai servisse, della dipendenza di Garioni da Salvini nella resa italiana e, per proprietà transitiva, anche milanese, della bizzarra onomastica del greco, benché la versione dialettale risulti, anche in quanto inedita, ben più originale. Si tratta del resto di una prassi comune tra i traduttori del poemetto posteriori a Salvini, che in questo fu autenticamente pioniere e fornì il modello per i tentativi successivi: prima di lui, infatti, si era soliti mantenere i nomi propri di rane e topi in greco, limitandosi alla traslitterazione.

La parafrasi milanese, come suggerisce l'espressione stessa, è meno aderente al testo greco. Tuttavia, il procedere narrativo è il medesimo, salvo alcune piccole varianti. Garioni non si cimenta subito con la resa in dialetto, antepoendovi un proemio in cui si riallaccia nuovamente, come nell'epigrafe ricordata nel sonetto dedicatorio, alla grande tradizione poetica meneghina. È singolare che un poema che ha meritato così tante traduzioni (e cita a proposito quelle di Villerius, Dolci, Malipieri, Ricci, Del Sarto¹⁶, Ridolfi e Salvini) non sia stato reso in dialetto da Maggi e Balestrieri, i due campioni della poesia milanese. Con garbata ironia, Garioni sostiene che i due abbiano ceduto bonariamente il passo al suo "grande genio", che altrimenti avrebbero comunque superato agilmente. Garioni si pone come la confluenza di Omero, Maggi e Balestrieri: un'impresa che si potrebbe definire eufemisticamente e "mitologicamente" titanica, ossia quella, se è lecito coniare l'espressione, di *un Omer vestii da Meneghin*. Il nostro parafrasta, però, è subito in difficoltà: urge l'aiuto delle Muse. Ed ecco che in questo punto il proemio si allaccia al testo a fronte: con l'invocazione alle protettrici della poesia, comincia la vera e propria parafrasi.

Le principali divergenze della parafrasi dal susseguirsi degli episodi nell'originale si limitano, per ammissione dello stesso Garioni (1793: 17), a lievissime metatesi e a occasionali ampliamenti del contenuto a fini ulteriormente burleschi, complice il metro lungo dell'ottava. Talvolta uno o due versi greci si prolungano per più stanze, come, ad esempio, nel caso della compiaciuta descrizione delle abitudini alimentari dei topi. L'unica vera ed estesa licenza di Garioni consiste nel sostituire la descrizione della bizzarra preparazione dei topi alla battaglia trasformandola in una serie di analoghi consigli di abbigliamento bellico pronunciati niente meno che dal dio Ares in persona. Si tratta, forse, di un espediente con cui Garioni cerca di ovviare all'inevitabile perdita in

¹⁵ Ad esempio Gonfia-gote, Ruba-bricioli, Rodi-pane, Lecca-macine, Mangia-prosciutti, Lecca-piatti, Monta-pignatte, Scava-cacio, Grid-alto, Penetra-buchi, Fanghino, Bietolajo, Mangia-pane, Mangia-cavoli, Cannucciario, Mangia-prosciutti, Dormi-nel-fango, Va-pel-fango, Gracidante, Insidia-pane, Ruba-parti. Solo raramente Garioni si discosta da Salvini nella resa italiana.

¹⁶ Per noi Pseudo-Del Sarto, ma Garioni considera l'opera evidentemente autentica.

milanese dello scarto tra linguaggio epico e materia comica che caratterizza l'originale greco, sostituendo alla perduta solennità della lingua l'austerità del personaggio parlante: è la prima divinità olimpica in assoluto a parlare milanese. Del resto, è il testo greco a offrire il fianco a una simile resa, laddove dice, secondo la traduzione di Garioni, che «armolli Marte stesso presidente alla guerra» (64). L'intento, come si sottolineerà, non è parodico, ma di fedeltà allo spirito dell'originale, dove peraltro prendono poi la parola anche Zeus e Atena, nonché Ares stesso. Forse anche per questo la lingua, benché Garioni nell'introduzione dichiara di essersi «adattato (massimamente fuor di rima) all'uso della più comune loquela» (1793: 17), non manca talvolta di termini rari o tecnici e di arcaismi¹⁷, soprattutto nei momenti di maggiore ma pur sempre leggero pathos, come, ad esempio, i passati remoti che descrivono la morte per annegamento di Ruba-bricioli (53, 8): *el svens Roba-freguj, el tirè 'l pann*¹⁸.

Le versioni dialettali dei classici, come ha rilevato la critica, presentano solitamente dei meccanismi comuni, che accentuano l'effetto di abbassamento comico-parodico. Tra questi, che costituiscono la cosiddetta “messa a terra”, si annoverano il frequente ricorso a immagini tratte dal mondo animale, la compiaciuta attenzione all'ambito culinario e il filtro localistico con cui i luoghi dell'originale vengono trasposti nella geografia del dialetto di arrivo¹⁹. Tutto ciò non manca in Garioni, ma non è conseguenza della versione dialettale. Al contrario, esso è per gran parte già presente nell'originale. Topi e rane, infatti, sono i protagonisti. I nomi dei topi sono quasi tutti composti da un verbo e una pietanza e nel dialogo iniziale tra Gonfia-gote e Ruba-bricioli emerge come proprio i diversi regimi alimentari, dettagliatamente descritti, costituiscano il principale elemento di inconciliabilità tra le due specie. Ancora, Garioni chiama talvolta in causa i luoghi della geografia lombarda: il Resegone, Lesa e Stresa, Como, Bergamo, Vaprio d'Adda, il Lambro. Stando al greco, però, sembra di capire che ciò non costituisca *in toto* uno stravolgimento dei luoghi del poemetto. Presentandosi a Ruba-bricioli e descrivendo le proprie origini, il re delle rane Gonfia-gote afferma di esser stato generato παρ' ὄχθας Ἐριδανοῖο, “sulle rive del Po”! La geografia dell'originale si sovrappone a quella del filtro localistico della versione dialettale. Le rane e i topi del greco, in fondo, hanno già origini norditaliche, se non addirittura lombarde. Insomma, sembra che la *Batracomiomachia*, in quanto testo parodico, si presti perfettamente a essere resa in dialetto, come provano anche le numerose altre versioni in vernacolo, senza che l'originale scada nel comico e nel burlesco, perché già tale.

Sorge a questo punto un'inevitabile domanda: si tratta di parodia di una parodia, di una sorta di parodia al quadrato? Sembra non essere questo l'intento di Garioni: l'ingenua perentorietà con cui si sforza di rivendicare a Omero la *Batracomiomachia*, l'orgoglioso candore con cui ricorda a un ipotetico detrattore che il milanese, stando al *Varon*, è discendente del greco e il richiamo ripetuto ai campioni della poesia meneghina Maggi e Balestrieri, grecista il primo e traduttore in dialetto il secondo, indicano che lo

¹⁷ Cfr. Milani (1999: 117): «di fatto [scil. Garioni] impiega voci specifiche (specie in nomenclature, come “battelmatt” tra i formaggi, o fra altri cibi “la galba/ o di malfatt o pur ona scarpazza”) e anche verbi di uso non frequente (“ghe brissem foera”, “el se strapega”, “el se sballosa”, etc.).»

¹⁸ Salvioni (1975: 364): «Milano non conosce da un pezzo che il perfetto perifrastico, e così usa pure il Porta. Il quale però, in alcune delle più antiche composizioni (così nel Dante), e quasi un omaggio agli scrittori a lui anteriori, soprattutto al Balestrieri, conosce ancora qualche forma di perfetto semplice». Garioni è più anziano di Porta, ma sostanzialmente contemporaneo: morì solo tre anni prima di lui.

¹⁹ Per questi procedimenti di “messa a terra”, vd. Brevini, 1999: 1294-1310.

sguardo al passato del nostro parafrasta è carico di venerante ammirazione. E così nulla è per lui più gradito dello scoprire che la letteratura milanese si presta perfettamente a riprodurre temi e toni che furono già di Omero, risultandone in certo modo nobilitata. Nulla di più naturale, dunque, che *un Omer vestii da Meneghin*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Benedetto G. (2005), “Le versioni latine dell'*Iliade*”, in Barbarisi G. (a cura di), *Vincenzo Monti nella cultura italiana*, I, Cisalpino, Milano, pp. 961-1027.
- Bergler S. (a cura di) (1707), *Homeri Odyssea, Batrachomyomachia, Hymni et Epigrammata. Graece et Latine*, Ex officina Wetsteniana, Amstelaedami.
- Botta I. (a cura di) (2010), *Francesco Soave. La Batracomiomachia. (Fra traduzioni e riscritture)*, Edizioni dello Stato del Cantone Ticino, Locarno.
- Brevini F. (a cura di) (1999), *La poesia in dialetto. Storia e testi dalle origini al Novecento*, I, Mondadori, Milano.
- Cherubini F. (a cura di) (1816), *Collezione delle migliori opere scritte in dialetto milanese*, V, Giovanni Pirotta, Milano.
- Forcella V. (a cura di) (1890), *Iscrizioni delle chiese e degli altri edifici di Milano dal secolo VIII ai giorni nostri*, V, Tipografia Bortolotti di Giuseppe Prato Editrice, Milano.
- Garioni A. (1971), *La Batracomiomachia di Omero ossia la guerra de' topi co' ranocchi parafrasata in ottave milanesi da Alessandro Garioni*, Tipografia Umberto Allegretti di Campi, Milano.
- Geddo C. (2010), *Il cardinale Angelo Maria Durini (1725-1796): un mecenate lombardo nell'Europa dei lumi fra arte, lettere e diplomazia*, Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo.
- Isella D. (a cura di) (1975), *Carlo Porta. Poesie*, Mondadori, Milano.
- Isella D. (2005), *Lombardia stravagante. Testi e studi dal Quattrocento al Seicento tra lettere e arti*, Einaudi, Torino.
- Mari M. (1994), *Momenti della traduzione fra Settecento e Ottocento*, Istituto Propaganda Libreria, Milano.
- Mezzanotte P. (1912), “La cappella Trivulziana presso la basilica di San Nazaro Maggiore”, in *Archivio Storico Lombardo*, XVIII, 36, pp. 457-480.
- Milani F. (1999), “Alessandro Garioni”, in D. Isella (a cura di), *Varon, Magg, Balestrer, Tanz e Parin... La letteratura in lingua milanese dal Maggi al Porta*, Biblioteca Nazionale Braidense, Milano, pp. 117-119.
- Pertusati F. (1817), *Rime milanesi del conte Francesco Pertusati ciamberlano di S.M.I.R.A.*, Giovanni Pirotta, Milano.
- Rovani G. (1858), *Storia delle lettere e delle arti in Italia giusta le reciproche loro rispondenze ordinata nelle vite e nei ritratti degli uomini illustri dal secolo XIII fino ai nostri giorni*, IV, Per Francesco Sanvitto succ. alla ditta Borroni e Scotti, Milano.
- Salvini A. M. (a cura di) (1723), “Batracomiomachia d'Omero, ovvero combattimento de' Ranocchi e de' Topi”, in A. M. Salvini (a cura di), *Odissea d'Omero tradotta dall'original greco in versi sciolti*, G. Gaetano Tartini e Santi Franchi, Firenze, pp. 515-529.

- Salvioni C. (1975), “Fonetica e morfologia del dialetto milanese”, [pubblicato postumo a cura di D. Isella], in C. Salvioni, *Scritti linguistici. Volume primo: saggi sulle varietà della Svizzera italiana e dell’Alta Italia*, Edizioni dello Stato del Cantone Ticino, Locarno, pp. 326-371.
- Sandys J. E. (1908), *History of Classical Scholarship*, III, Cambridge University Press, Cambridge.

ESPERIENZE E MATERIALI

RECREATIONAL LINGUISTICS: A PEDAGOGICAL METHOD CREATED BY ANTHONY MOLLICA TO MOTIVATE STUDENTS TO LEARN A LANGUAGE

Paola Bernardini¹

Language acquisition for Anthony Mollica, *professor emeritus*, Faculty of Education at Brock University, in Canada, is a “gioco-serio”: a linguistic approach he applies to language teaching. Creator of *ludolinguistica* (Recreational Linguistics) – as a stimulus for motivational activities in language teaching/learning – Mollica proposes a different and an additional pedagogical approach, with teaching methodologies that complement the traditional foreign language teaching: linguistic education via language games and word play serve to motivate language acquisition. As Tullio De Mauro writes in the Preface of *Ludolinguistica e Glottodidattica* (Mollica, 2010: viii), our ability to express ourselves is «un gioco che facciamo attingendo alle risorse della nostra memoria a lungo termine per prelevarne le parole, per incastrarle [...] avvolgerle in altre».

Ludolinguistica – a neologism coined by Giuseppe Aldo Rossi² – explores this concept and fosters the study of language through lexical combinations of puzzles, word searches, and riddles. Mollica devised this methodology following many years of experience in secondary schools and in Canadian universities, an experience which today he shares with the world participating in conferences and workshops: acrostics, anagrams, acronyms, idioms and idiomatic expressions and tongue twisters, all useful stimuli for language acquisition. In the *Vocabolario della lingua italiana* by Nicola Zingarelli (1998) the term *ludolinguistica* – registered twenty years ago (1998) for the first time – is defined as a «branca della linguistica che si occupa di giochi di parole e combinazioni lessicali». These “giochi di lingua” were passed down by writers and scholars such as Lewis Carroll, David Crystal, Peter Farb, Alfred Knopf, Ferdinand de Saussure and Ludwig Wittgenstein, and today have attracted the attention and efforts of Giampaolo Dossena, Giuseppe Aldo Rossi, Ennio Peres, Stefano Bartezzaghi, to mention only a few. Anthony Mollica transformed these linguistic games – with a method all his own – to motivate students in Italian language acquisition but his *ludolinguistica* can also be applied to other foreign languages. On this topic, Mollica published numerous articles and books, including *Teaching and Learning Languages* (2010). A former Program Consultant for Italian, French and Spanish for the Ontario Ministry of Education, a Coordinator of Languages for the Wentworth County Board of Education, he has taught methodology courses in French, Italian, Spanish, and ESL for 20 years at the

¹ University of Toronto.

² During a memorable meeting with Giuseppe Aldo Rossi, on January 23, 2013, Rossi stated to Mollica that he coined the term *ludolinguistica* but he doesn't recall the date nor remember where he wrote it for the first time.

Faculty of Education, Brock University. For two terms he took on the Presidential role in the American Association of Teachers of Italian (AATI) and sat on its Executive committee for 19 years as the Canadian Representative, Secretary-Treasurer and Vice-President. His dedication to the teaching of languages has earned him several awards, including the “Florence Steiner Award for Leadership in Foreign Language Education” (1980): he was the first Canadian to be recognized by the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). In 1985 the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) awarded him the prestigious “Robert Roy Award,” followed by numerous other acknowledgements from Brock University (“Excellence in Teaching”, 2003) and the University of Venice “Ca’ Foscari” (the first recipient of “Una vita per l’italiano”, 2003.) In 2006 he was appointed “Commendatore della Stella della Solidarietà” by the Consul General of Italy in Toronto on behalf of the President of Italy, Carlo Azeglio Ciampi, in recognition for “his indefatigable promotion for the teaching of Italian”; and in 2011, he was named Honorary member of the “Associazione per la Storia della Lingua Italiana” (ASLI, established in 1992 in Florence with a branch at the Accademia della Crusca) on a motion by Italianists Francesco Sabatini, Vittorio Coletti, Luca Serianni and Francesco Bruni. Since 2008, he has been teaching a summer course on *ludolinguistica* at the Università per Stranieri in Siena and has given lectures in Europe, North America and Australia.

BERNARDINI: When did your interest in *ludolinguistica*, or rather, Recreational Linguistics – as you generally prefer to refer to – in English, – begin?

MOLLICA: My interest in word games began in the early years of my teaching career as a high school teacher. Students would come to class and some of them did not want to do much work. I soon discovered that if I presented some of the learning activities as a “game” they suddenly became motivated. Several years later, in 1979, I published “Games and Language Activities in the Italian High School Classroom” in *Foreign Language Annals*³ suggesting crossword puzzles, *crucipuzzles*, idioms, matching questions, logic problems, dialogues and fun activities to teach Italian geography in the Italian high school curriculum but I must admit that the message fell on deaf ears. Today it is being considered a pioneer article on the topic. I expressed a greater deal of interest in a subsequent article on *Visual Puzzles in the Language Classroom* (1981)⁴. Neither had much impact on the teaching profession until the publication of *Ludolinguistica e Glottodidattica* in 2010 with a Preface by Tullio De Mauro and Postface by Stefano Bartezzaghi, published simultaneously in Italy by Guerra Edizioni and in Canada by Soleil publishing, at the strong suggestion by Angelo Chiuchiù who, in his travels, had discovered that I was being imitated – without any reference to my publications – by some colleagues. In 1986, an elementary school teacher, Ersilia Zamponi published with Einaudi, *I draghi locopei* (an anagram for *Giochi di parole*) which became a best seller thanks also to Umberto Eco whose review in *L’Espresso*, June 23, 1985, became the Preface in a subsequent edition of the book. The most recent edition (2017) now includes the Eco Preface and a Postface by Stefano Bartezzaghi. I should mention that, as a child growing

³ <http://www.ludolinguistica.com/Books/Mollica%20-%20Games%20and%20Language%20Activities.pdf>.

⁴ <http://www.ludolinguistica.com/Images/007%20%20Visual%20Puzzles.pdf>.

up in Italy, and even while living in Canada, I had easy access to the various publications of Corrado Tedeschi and of *La Settimana Enigmistica* which my oldest brother regularly made available to me. I particularly enjoyed the publications by Corrado Tedeschi since many of the magazines were of various language difficulty. I was especially interested in the *vignette* and the verbal humour which each issue had. It's no secret that I often ask the publisher for permission to use some of the *vignette* by the imaginative cartoonist G. Pellegrini which I use as examples in some of my writings (Mollica, 1976: 424-444).

BERNARDINI: In the 18th century Lewis Carroll became interested in language games – and transfer his concepts of logic in *The Game of Logic* (1886) – and, subsequently, so did David Crystal, Peter Farb, Alfred Knopf, Don e Aleen Nilsen – to name some others. In what way do their language games differ from Recreational Linguistics?

MOLLICA: I think we should distinguish *word play* or *word games* just as Italian distinguishes between *enigmistica* and *ludolinguistica*. The use of *word play* or *word games* by the authors you mention tend to be *linguistic play*, *play on words for the sake of language fun* (*ludus gratia ludi*) the same, obviously, applies to both *enigmistica* and *ludolinguistica*: *enigmistica* includes crossword puzzles, rebus, riddles, etc; *ludolinguistica* includes word games such as acrostics, mesostics, *crucipuzzle*, etc. There is, therefore, a basic difference. Their puns, their play on words are to elicit humour; I use Recreational Linguistics to teach vocabulary, grammar and culture. In other words, I focus my suggested activities to emphasize a topic which teachers are teaching and try to make that topic more “palatable”. To give you an equivalent Latin expression as I did for the play on words of Carroll and others, my purpose is *ludus gratia docendi/discendi* (*playing for the sake of teaching/learning*); those are the basic aims and the novelty of my activities.

BERNARDINI: Wittgenstein defined Recreational Linguistics as a simple form of language that does not follow strict rules, and for recreational he intended not only to solve arithmetic problems of language but also to do it through singing, acting, and solving riddles. In his research, Wittgenstein would use games to communicate/examine various uses and functions of language, while refusing to accept its recreational experience/ludic sense. Do you somewhat agree with the Viennese philosopher?

MOLLICA: Wittgenstein and others use puns and riddles to create humour, an inherent element and a characteristic attribute in their words. I use activities from Recreational Linguistics to teach specific points of grammar, vocabulary and cultural aspects for the language being learned. These activities are meant to make the learning of the mother tongue or foreign/second languages more interesting and more motivating and can be used successfully to complement and supplement exercises contained in the manuals which teachers adopt.

BERNARDINI: What definition do you offer for *ludolinguistica*?

MOLLICA: Let me begin with the definition offered by Giuseppe Aldo Rossi. *Ludolinguistica* defined by Rossi in his publication (2002: 247), «la ludolinguistica abbraccia tutti i giochi di parole in chiaro, contrapponendosi all'enigmistica classica, in cui entrano quei componimenti che propongono ai solutori uno o più soggetti *sotto il*

velame delli versi strani (Dante)». Zingarelli (1988), Devoto - Oli (2017 and previous editions) and other Italian dictionaries define the word as: «branca della linguistica che si occupa di giochi di parole e combinazioni lessicali». The *Vocabolario Treccani* online goes even further in its definition⁵: «Parte della linguistica che si occupa dei giochi con le parole in chiaro, intesi in particolare come strumento di apprendimento o studio della lingua madre o di una lingua seconda; in senso concreto l'attività consistente nell'inventare o risolvere giochi con le parole».

To my knowledge, the Treccani is the only Italian dictionary that refers to the fact that the *ludolinguistica* can be applied to the process of learning a language – whether that language is a mother tongue or foreign/second language. The definition appeared in the Treccani after an interview I gave to Tamara Baris⁶.

BERNARDINI: Have you, yourself, coined a definition for Recreational Linguistics?

MOLLIKA: My definition? I combine both terms *enigmistica* and *ludolinguistica* and suggest: «Any word game which is able to motivate students to learn basic vocabulary, grammar, encourage them to write or acquire knowledge and appreciate the culture of the target language is fair game» (Mollica, 2017). To that purpose, I include: idiomatic expressions, proverbs, tongue twisters, humour, etc. To encourage speaking I also include: impossible interviews, a calendar of historical events as well as using illustrations as stimuli for conversation and discussion.

BERNARDINI: Italy can be justifiably proud of several contributors to Recreational Linguistics: Giampaolo Dossena, Stefano Bartezzaghi, Giuseppe Aldo Rossi, Ennio Peres. Are there common grounds with *ludolinguistica*?

MOLLIKA: I admit that these names have had an influence on me as I was writing *Ludolinguistica e Glottodidattica* and I cited their indelible contribution to the field in my publications. Giampaolo Dossena (1999, 2004a, 2004b) was the first journalist to introduce word games in magazines and Italian dailies. Stefano Bartezzaghi is a prolific (2012, 2016, 2017) and well-known semiotician and *enigmista* who regularly contributes to *la Repubblica*. Stefano's brother, Alessandro, is the co-editor of *La Settimana Enigmistica*. Both come from a family of *enigmisti*. Their father, Piero, created a crossword puzzle, starting in the Fifties, for *La Settimana Enigmistica* – published since 1932 – which was so difficult that it became known as “il Bartezzaghi”. Today the task is undertaken by Ennio Peres, a former mathematics teachers who annually contributes with his «Most difficult crossword puzzle in the world» (2018) and is an accomplished author of anagrams (2005). Giuseppe Aldo Rossi, also known as “Zoroastro” has contributed significantly to the field with several publications (2001, 2002, 2011). At 105 years “young,” Rossi is unstoppable in his writings. He even “translated” Horace in Roman dialect! I am familiar with their publications and applied some of their ideas to language teaching/learning. There is also Michele Francipane whose contributions should not go unnoticed (1992, 1999). In Italy, some word games became popular in the classroom thanks to the publication of Ersilia Zamponi (1986, 2017). I would be remiss if I did not mention the excellent, practical recent publication by Simone Fornara and Francesco

⁵ http://www.treccani.it/vocabolario/ludolinguistica_%28Neologismi%29/.

⁶ www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/ludolinguistica/Baris.html.

Giudici, *Giocare con le parole* (2015). Fornara and Giudici suggest a series of word games which are bound to motivate students. A great promoter of games in the language classroom was also Giovanni Freddi (1990), but Freddi's suggestion of *didattica ludica* (an impossible term to translate literally into English and hence I suggest “*the fun element/activities in language teaching*”) stresses “physical games” or “games in general,” whereas Recreational Linguistics emphasizes pencil and paper activities.

BERNARDINI: Bartezzaghi who wrote the Postface for your book, *Ludolinguistica e Glottodidattica* speaks of “scrittura rebus” from the era of Plato and even quotes Dante to define his activity and offers the anagram “giocattol da dotti” (*a toy for erudite people*).

MOLLICA: It's an excellent anagram. I suggest that Recreational Linguistics activities are useful for all ages and not simply for erudite people as the anagram implies. Teachers can adopt and/or adapt those activities which they find linguistic appropriate for the language level they are teaching. And let us not forget that Umberto Eco, places *play* after food, sleep, love, and even before asking the question “why?”.

BERNARDINI: In your *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Tullio De Mauro (Mollica, 2010: viii) wrote: «l'uso ludico e giocoso delle espressioni di una lingua, è il prodotto estremo di alcunché di più profondo e obbligante». Can we say that the famous linguist had anticipated the innovative spark of Recreational Linguistics?

MOLLICA: I wholeheartedly agree with you. When it comes to language, De Mauro was a visionary. I first met Tullio De Mauro at his home and subsequently during an American Association of Teachers of Italian (AATI) in Erice, Sicily, conference and I expressed my surprise at the fact that Recreational Linguistics was enjoying such a great success, particularly among young teachers. De Mauro pointed out that I shouldn't be surprised and acknowledged that there was a gold mine waiting to be discovered and «it was you who discovered it».

BERNARDINI: Your fun activities are reaching all over the world with your website www.ludolinguistica.com in which you share both activities and articles on the topic. What do you think could be done to increase language interest and acquisition around the world-outside of Italy?

MOLLICA: Instil and develop in learners a love for words. For the dissemination of the activities, I owe much of the credit to you who, while you were Editor-in-Chief of the daily *Corriere Canadese*, and the weekly magazine *Tandem*, generously accepted to publish “Giochiamo con le parole” as a weekly column. It is that column that came to the attention of teachers⁷. I understand that it brought pleasure also to some non-teaching personnel. I am told that at a retirement home, a group of seniors would meet, on the day of the publication, to jointly solve the activity. I was delighted to hear that.

BERNARDINI: You have held many conferences in most major Italian universities: La Sapienza, Roma Tre, Turin, Milan, Bari, Campobasso, Pescara, Siena, Lecce, Verona,

⁷ The column “Giochiamo con le parole” ran from January 17, 2012 to May 18, 2013.

Venice, Perugia, Reggio Calabria, Arcavacata, Macerata as well as at the Accademia della Crusca and the Accademia dei Lincei. You also presented seminars and workshops in Greece, Croatia, France, Serbia, Holland, Malta, and were also invited in Australia by Alessandra Bertini, director of the Italian Cultural Institute, to share these ideas with universities and *enti gestori* at Sydney, Brisbane and Melbourne. What effect did these presentations have on the training of future teachers?

MOLLICA: There are a number of students who decided to write their dissertations and/or graduating theses on some aspects of *ludolinguistica*. Daniela Meringolo⁸, wrote her graduating thesis with Albanian examples, another from Riga, Latvia, in German; and more recently one from a student from Malta and Algeri. All these and others in addition to several Italian graduating students who acknowledge my contribution to the field. There are others who, unfortunately, take suggestions and/or paraphrase them from the book (Mollica, 2010) by just giving passing reference to the publication or modifying the original source giving the impression that it is their own as is the case on article which appeared in the prestigiously well-known journal *Scuola e Didattica*⁹.

BERNARDINI: One of your slogans is “Monolingualism can be cured!” (Mollica, 2009: 11) and students seem to agree with this. How do language teachers, instead, respond to this new discipline, which requires different pedagogical approaches from those used in foreign language teaching (*glottodidattica*)?

MOLLICA: I am encouraged by the capacity crowds which attend the workshops/seminars, a proof that teachers are always looking for “new” ways of motivating their students. I am equally delighted to receive, after each conference, e-mails from teachers who thank me for the presentation stating that they will introduce these activities in their daily teaching.

BERNARDINI: However, since it is not a systematic branch of linguistics in spite of all the successes you mention, is Recreational Linguistics considered a “second class citizen” when it comes to the field of linguistics?

MOLLICA: It shouldn't be considered as such. Both the Zingarelli and the Devoto - Oli identify the term as being «branca della linguistica». And yet, in spite of this recognition, there are several colleagues who avoid mentioning it in their manuals designed for teacher training or teacher education, as I prefer to say. These same colleagues are well aware that these are the activities that motivate students to learn and appreciate the study of languages. I hasten to say that Italian colleagues are well-known for creating and writing theories but when it comes to classroom teaching, there seems to be quite a gap. Fortunately, this is changing. The activities suggested by Recreational Linguistics are also welcomed in adult classes as Begotti (2008) points out in her book.

⁸ Daniela Meringolo, 2010-2011. *La ludolinguistica in glottodidattica: una possibile applicazione nella didattica dell'arbërishtja delle comunità della Sila greca*, Università degli Studi della Calabria, written under the supervision of Prof. Anna De Marco. Unpublished thesis. See also, her chapter, “La ludolinguistica in glottodidattica nella didattica dell'arbërishtja”, in Francesco Altimari, Flora Koleci, Juliana Kume, Maria Caria, Eugenia Mascherpa, Mariagrazia Palumbo, Daniela Meringolo and Luisa Ognoli (eds.), *Per una nuova didattica dell'albanese: prove di e-learning e di ludolinguistica*. Presentazione di Anthony Mollica. Marzi, CS: Comet Editor Press, 2016, pp. 141-249.

⁹ See “Ludolinguistica e l'insegnamento della grammatica”, in *Scuola e Didattica*, 6 febbraio 2017, pp. 41-45.

BERNARDINI: You are among the first to suggest humour in the classroom. Why do you consider humour important?

MOLLICA: I recently gave a *lectio magistralis* on that topic at the University of Venice. Humour relaxes and therefore the message penetrates more easily. Most North American speakers almost always begin their speeches with an anecdote or some type of humorous story to get the audience to laugh and therefore relax. This not usually acceptable in some cultures, particularly in Italian.

BERNARDINI: Pico della Mirandola could recite Dante's *Divine Comedy* backward. What is your favourite word game?

MOLLICA: I like them all. But one particularly stands out, the "titolo camuffato" (*disguised title*) where the author could have given another title for his work whether it be a play (Mezza dozzina di interpreti in cerca di uno scrittore = *Sei personaggi in cerca di un autore*); a movie (Il portalettere = *Il postino*); an opera (Il parrucchiere di una città meridionale spagnola = *Il barbiere di Siviglia*) or even Biblical references (La top ten dei sì e dei no = *I dieci comandamenti*)! The activity allows the student to "create", "to play with the language" using synonyms and definitions.

BERNARDINI: Simone Fornara who with Francesco Giudici is the co-author of *Giocare con le parole* (2015), identifies you as the «massimo esperto internazionale di questa branca della linguistica¹⁰» and in his blog¹¹ refers to you as «il padre della ludolinguistica accademica» as does Margherita Sermonti¹². How do you react?

MOLLICA: I met Fornara and I admire the work he has done in collaboration with Giudici. I must admit that I was amused but delighted with the recognition given to me by Fornara and Sermonti...

BERNARDINI: What are your publication plans for the future?

MOLLICA: *Ludolinguistica e Glottodidattica* was published almost ten years ago. It is obvious that my ideas on the topic have evolved. The original volume is now being published in three separate books with illustrations in full colour by the publishing house ELI (European Language Institute) of Recanati. The "new" edition will have a complete revision of the written text, additional new activities and an updated bibliography. The Preface and the Postface, respectively written by Tullio De Mauro and Stefano Bartezzaghi, will remain in each volume. While I will write the Presentation for the first volume, *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*; the second volume will be presented by Massimo Vedovelli, *Ludolinguistica. Imparare una lingua con giochi di parole* and the third, *Ludolinguistica. Parlare e scrivere con creatività* by Luca Serianni. The publisher is also planning a series of *Quaderni di ludolinguistica* which provide further activities. We also plan to make available a series of ready-made activities in PDF on the internet to which teachers can have access for photocopying.

¹⁰ http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/ludolinguistica/Fornara.html.

¹¹ <http://www.simonefornara.com/?p=488>.

¹² http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/recensioni/recensione_45.html.

BERNARDINI: What three words best summarize Recreational Linguistics?

MOLLICA: Motivate, amuse, teach.

REFERENCES

- Bartezzaghi S. (2013), *L'orizzonte verticale. Invenzione e storia del cruciverba*, con una nuova prefazione dell'autore, Einaudi, Torino.
- Bartezzaghi S. (2012), *Dando buca a Godot. Giochi insonni di personaggi in cerca di autore*, Einaudi, Torino.
- Bartezzaghi S. (2016), *La ludoteca di Babele. Dal dado ai social network: a che gioco stiamo giocando?*, Utet, Torino.
- Bartezzaghi S. (2017), *Parole in gioco. Per una semiotica del gioco linguistico*, Giunti-Bompiani, Firenze-Milano.
- Begotti P. (2010), *Insegnare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Guerra edizioni, Perugia - éditions Soleil publishing inc., Welland (Canada).
- Carroll L. (1886), *The game of Logic*, Macmillan and Co., London and New York.
- Dossena G. (1999), *Enciclopedia dei giochi*, 3 volumi, Utet, Torino.
- Dossena G. (2004a), *Dizionario dei giochi con le parole*, A. Vallardi - Garzanti, Milano.
- Dossena G. (2004b), *Il dado e l'alfabeto. Nuovo dizionario di giochi con le parole*, Zanichelli, Bologna.
- Fornara S., Giudici F. (2015), *Giocare con le parole*, Carocci, Roma.
- Francipane M. (1992), *Ludogrammi. Le parole giocose. Pratiche dei giochi linguistici*, Mursia, Milano.
- Francipane M. (1999), *Io cruciverbo... e tu?*, Sonzogno - RCS Libri., Milano.
- Freddi G. (1990), *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana, Padova. See also, *Scuola e Lingue Moderne*, no. 6-7 e 8-9, 2008 e 2010, *Lingue: strumenti di humanitatis. Studi, saggi modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*, EDUCatt, Milano.
- Mollica A. (1976), "Cartoons in the Language Classroom", in *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 32, 4 (March), pp. 424-444.
- Mollica A. (1979), "Games and Language Activities for the Italian Classroom", in *Foreign Language Annals*.
- Mollica A. (1981), "Visual Puzzles in the Second Language Classroom", in *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 37, 3, pp. 582-622.
- Mollica A. (2010), *Ludolinguistica e Glottodidattica*. Prefazione di Tullio De Mauro. Postfazione di Stefano Bartezzaghi, Perugia: Guerra edizioni, Perugia - éditions Soleil publishing inc., Welland (Canada).
- Mollica A. (2017) "Ludolinguistica: strategie di apprendimento basate sul gioco", in *Lingua italiana d'oggi*, XIII, in corso di stampa.
- NDO (2017) = Serianni L., Trifone M. (a cura di), *Nuovo Devoto-Oli*, Mondadori Education, Milano.
- Peres E. (2005), *L'anagramma. Storia, curiosità, consigli e tecniche di composizione e risoluzione*, L'Airone, Roma.
- Peres E. (2018), *I primi ventiquattro Cruciverba più difficili del mondo*, Iacobelli editore, Roma.
- Rossi G. A. (2001), *Enigmistica. Il gioco degli enigmi dagli albori ai giorni nostri*, Hoepli, Milano.

- Rossi G. A. (2002), *Dizionario Enciclopedico di Enigmistica e Ludolinguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Rossi G. A. (2001), *I Giochi Enigmistici, I Giochi Crittografici. Loro origine e loro evoluzione nel quadro di nomenclatura rigorosamente razionale*, Lasting, Roma.
- Zamponi E. (1986), *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*, prefazione Eco U., Einaudi, Torino (2017 n. ed., prefazione Eco U., postfazione Bartezzaghi S.).
- Zingarelli N. (1988), *Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.

IMPARARE A SCRIVERE MEGLIO. UN'INDAGINE SUGLI EFFETTI DI UNA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA SULLE CLASSI INTERE E SUGLI ALUNNI PLURILINGUI

Stefania Ferrari¹, Giulia Burzoni²

1. INTRODUZIONE

Il presente articolo riporta un'indagine sperimentale basata sul Progetto di formazione e ricerca-azione *Osservare l'interlingua*. Come suggerito dal nome, le azioni formative e didattiche prendono il via dal presupposto che il concetto di interlingua possa orientare percorsi di educazione linguistica all'interno della classe curricolare, includendo sia bambini monolingui che plurilingui³. Per valutare gli effetti degli interventi del Progetto sulla qualità della produzione scritta di bambini della scuola primaria, è stato ideato e condotto uno studio quasi-sperimentale che ha coinvolto 71 allievi di quattro classi quinte. In particolare, confrontando le produzioni del gruppo sperimentale con quelle del gruppo di controllo, si è osservato quanto la partecipazione per l'intero ciclo scolastico al Progetto possa avere generato ricadute significative rispetto a contenuto, comprensibilità, coerenza e coesione. L'analisi del *corpus* di dati ha previsto l'impiego sia di valutazioni olistiche dell'adeguatezza funzionale delle produzioni, che l'uso di misure analitiche quantitative.

Nei prossimi paragrafi, dopo aver illustrato il Progetto (§ 2), si presentano brevemente le sperimentazioni educative (§ 3), si dettaglia la metodologia impiegata per l'indagine sperimentale (§ 4), si discutono i risultati ottenuti (§ 5) e infine si riportano alcune riflessioni conclusive (§ 6).

¹ Università degli Studi del Piemonte Orientale.

² Università di Modena e Reggio Emilia.

Questo lavoro nasce da una progettazione condivisa dalle autrici, la stesura materiale del testo è da attribuirsi a Stefania Ferrari, mentre la raccolta dati con relativa codifica sono parte del lavoro di tesi di Giulia Burzoni (relatore, Gabriele Pallotti).

³ In questo studio ci si riferisce a studenti monolingui intendendo i bambini nati in Italia con entrambi i genitori italiani, mentre il termine plurilingue include sia gli apprendenti di L2 di recente immigrazione, che i bambini nati in Italia da genitori immigrati o figli di coppie miste che usano entrambe le lingue familiari. Vista la complessità delle possibili biografie linguistiche, il termine plurilingue indica in maniera neutra i diversi casi e tipi di plurilinguismo, senza ridurre tale ricchezza alla semplice dicotomia L1/L2 o nativo/non-nativo. Per approfondimenti terminologici si rimanda a Firth, Wagner, 1997; Cook, 1999; Davies, 2004.

2. OSSERVARE L'INTERLINGUA

Il Progetto, ormai alla sua decima annualità, propone a insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado percorsi di formazione nell'ambito dell'educazione linguistica⁴. Promosso dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia, con la supervisione scientifica di Gabriele Pallotti, il Progetto coniuga momenti di riflessione teorico-metodologica e cicli di sperimentazione didattica, durante i quali i partecipanti elaborano e realizzano attività d'insegnamento appositamente pensate per rispondere ai bisogni linguistico-comunicativi dei propri allievi⁵.

Le sessioni di formazione e le sperimentazioni sono finalizzate a promuovere forme di didattica inclusiva combinando le tecniche proprie della didattica attiva, del *cooperative learning* e del *process writing* con l'Approccio dell'Interlingua all'educazione linguistica, ossia incoraggiando pratiche capaci di mettere l'apprendente al centro e rendere l'osservazione sistematica delle competenze linguistiche il punto di partenza degli interventi in classe (Pallotti, 2017a).

In ambito formativo, tale approccio prevede dunque che i docenti comprendano a fondo il concetto di interlingua, imparino ad analizzare le produzioni scritte e/o orali dei loro studenti, familiarizzino con le procedure necessarie per raccogliere campioni di lingua, si esercitino a osservare regolarità e strategie linguistiche dei propri allievi e infine, sulla base delle informazioni raccolte, progettino interventi didattici mirati ai bisogni così individuati. In altre parole i docenti sono accompagnati concretamente in due importanti cambiamenti di prospettiva: il primo porta gli insegnanti ad abbandonare la più tradizionale visione dell'errore come mancanza da correggere e li conduce prima a osservarlo come spia delle ipotesi che l'apprendente sta facendo sul funzionamento della lingua e poi di conseguenza a utilizzarlo come punto di riferimento per scelte pedagogiche mirate (Pallotti, 2005). Il secondo porta i docenti a interrogarsi sui meccanismi di acquisizione linguistica e a rispettarli nella progettazione di ampio periodo (cfr. la discussione in Ellis, Shintani, 2014).

In ambito didattico, l'Approccio dell'Interlingua genera una serie di scelte metodologiche. In primo luogo, bambini monolingui e plurilingui partecipano a uno stesso percorso comune. Questa scelta è giustificata da due presupposti di base: da un lato, l'assunto che la lingua scritta standard della scuola possa essere considerata una "lingua seconda" per tutti i bambini, anche per chi ha l'italiano come lingua materna (Siegel, 2010; Cloran *et al.*, 2015), dall'altro la convinzione, empiricamente verificata, che una buona educazione linguistica inclusiva produca i migliori risultati per tutti (Pallotti, 2017b; Pallotti, Rosi, 2017; Pallotti & Borghetti, in preparazione). La composizione di molte delle classi dell'area geografica in cui si svolge il Progetto, con una presenza significativa di bambini plurilingui (il 18,2% delle sezioni nell'a.s. 2017/2018 ha più del 30% di bambini con almeno un genitore straniero⁶), rende didatticamente poco efficace una distinzione netta tra didattica della L1 e della L2, ma richiede piuttosto ai docenti

⁴ Attualmente (a.s. 2018/2019), il Progetto coinvolge 12 scuole primarie e 3 scuole secondarie di primo grado, 28 insegnanti e 35 classi, per un totale di circa 650 alunni.

⁵ Per approfondimenti, oltre al sito interlingua.comune.re.it, si vedano ad esempio Pallotti, 2017a; 2017b.

⁶ Dati elaborati dall'Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna e MIUR, in *Cittadini stranieri in Emilia Romagna, Percorsi scolastici, formativi e universitari, I quaderni dell'osservatorio regionale sul fenomeno migratorio 2017*, p. 24.

tecniche e competenze per gestire la classe ad abilità differenziate, pur mantenendo un'attenzione specifica per i bisogni individuali (Ferrari, 2017).

In secondo luogo, il Progetto promuove un approccio processuale alla scrittura, invitando i bambini a fare esperienza, esercitare e interiorizzare le fasi di produzione dei testi – generazione e organizzazione delle idee, pianificazione, stesura e revisione (cfr. Boscolo, 1990; 2002; White, Arndt, 1991; Guerriero, 2002; Torrence *et al.*, 2007). Nei percorsi, non solo le tappe di lavoro sono scandite nel tempo, ma anche rese più concrete attraverso l'uso di *realia*, oggetti che i bambini possono toccare, costruire o disegnare. Ad esempio, nella produzione di testi narrativi, durante la fase di progettazione, i macro-nuclei tematici sono rappresentati da disegni, buste e/o scatole, all'interno delle quali vengono raccolte e ordinate le informazioni secondarie o di dettaglio, rendendo così fisicamente manipolabile la costruzione del progetto di testo (Vygotsky, 1978; Avale, Maranzana, 2005).

In terzo luogo, le attività proposte vengono realizzate in piccoli gruppi, prevedono un alto grado di cooperazione e sono in genere strutturate per *task*, favorendo la partecipazione attiva dell'apprendente (Ede, Lunsford, 1990; Genesee *et al.*, 2006; Storch, 2013). I bambini vengono stimolati ad autodefinire i ruoli e ad autoregolare i tempi necessari per il raggiungimento degli obiettivi prefissati. L'insegnante supervisiona e coordina, favorisce il costante confronto tra pari, senza intervenire imponendo il suo punto di vista, ma valorizzando il lavoro dei singoli e del gruppo. Analogamente il *feedback* sulle produzioni è proposto dai pari e non dal docente e, coerentemente con le finalità del Progetto, non va nella direzione della correzione ma è di tipo formativo. Include infatti apprezzamenti rispetto a ciò che è funzionale e consigli su ciò che può essere migliorato, rimandando all'autore la correzione o riscrittura del proprio elaborato. Di fatto i percorsi stimolano l'autonomia di scelta degli allievi e limitano al massimo la dipendenza dal giudizio dell'insegnante (Andreade, Evans, 2013; Wiliam, Leahy, 2015).

Infine, le attività promuovono costantemente l'attenzione alla lingua come oggetto da osservare e manipolare. L'esercizio linguistico è un'occasione per mettersi in gioco, testare le proprie ipotesi sugli usi di determinate regole o formulazioni e sui relativi effetti comunicativi.

3. LE SPERIMENTAZIONI EDUCATIVE

Il Progetto prevede per le classi coinvolte la realizzazione di un percorso didattico per ciascun anno scolastico, indicativamente nel periodo incluso tra novembre e maggio, con incontri regolari a cadenza settimanale. Tutti i percorsi sono suddivisi in tre macro-fasi: la prima dedicata alla generazione delle idee o alla raccolta di informazioni, supportata in genere da un breve stimolo video di 3-5 minuti; la seconda relativa alla riorganizzazione delle idee o delle informazioni in un progetto di testo dettagliato; la terza mirata alla stesura di un testo individuale o di gruppo e alla relativa revisione tra pari. In diverse edizioni del Progetto, in genere, il gruppo di lavoro si dedicava alla sperimentazione di un unico percorso, riadattabile a diversi contesti e fasce di età; in altre invece i docenti erano liberi di riadattare il formato dei percorsi a contenuti di loro scelta. Vediamo brevemente le caratteristiche degli interventi condotti nelle due classi sperimentali coinvolte in questo studio che hanno appunto seguito il Progetto dalla

prima alla quinta, tra l'a.s. 2013/2014 e il 2017/2018. Si rimanda al sito di *Osservare l'Interlingua* per le documentazioni dettagliate⁷.

Nell'a.s. 2013/2014, in prima, l'attenzione è stata dedicata al passaggio dalla narrazione orale alla narrazione scritta. A partire da uno stimolo video tratto da *Tempi Moderni* di Charlie Chaplin (1936), attraverso l'uso del disegno e di fermo-immagine, i bambini sono stati accompagnati nella selezione delle sequenze filmiche, nella distinzione tra informazioni principali e secondarie, nella stesura di didascalie e infine nella revisione tra pari.

Nell'a.s. 2014/2015, in seconda, il percorso è stato destinato alla produzione di un testo regolativo su un'esperienza concreta: fare il pane in casa. A partire dalla visione di un breve video in cui si mostrava la procedura di preparazione del pane, i bambini sono stati accompagnati nella selezione dei fotogrammi, rappresentativi delle sequenze del video e delle fasi di panificazione, nella progettazione e scrittura di un testo, nella revisione tra pari e infine nel controllo dell'efficacia comunicativa del proprio elaborato attraverso la realizzazione concreta della ricetta in aula.

Nell'a.s. 2015/2016, in terza, il percorso è stato rivolto al testo informativo-espositivo; lo stimolo video era un breve documentario sulla storia di un sacchetto di plastica. In questo caso i bambini sono stati prima guidati nella presa d'appunti, poi nella riorganizzazione delle informazioni raccolte in un progetto di testo, successivamente nella stesura di un testo di gruppo e infine nella revisione tra pari e nella riscrittura del proprio elaborato. In questo percorso le competenze e le tecniche di scrittura sviluppate negli anni precedenti sono state riesercitate e rinforzate favorendo una sempre maggior autonomia dei bambini.

Nell'a.s. 2016/2017, in quarta, la classe ha affrontato invece un percorso dedicato alla riflessione linguistico-comunicativa sulle differenze tra narrazione orale e scritta e testo letterario. A partire da uno stimolo video tratto dal film *La fabbrica di cioccolato* di Tim Burton (2005), i bambini hanno prodotto una narrazione prima scritta e poi orale della storia, hanno analizzato le somiglianze e le differenze tra le due modalità narrative, identificando categorie per l'analisi linguistica delle produzioni. In una fase successiva hanno confrontato i loro elaborati scritti con il testo letterario di Roal Dahl, con lo scopo di riflettere ulteriormente sulla variazione linguistica e individuare strategie utili per migliorare le loro produzioni.

Infine, nell'a.s. 2017/2018 in quinta, i bambini hanno avuto modo di rinforzare le competenze sviluppate nei quattro anni precedenti attraverso un percorso che prendeva il via dal video di un'esperienza condivisa, l'ingresso in aula. Gli allievi hanno così messo alla prova le loro competenze narrative e descrittive nel tentativo di presentare accuratamente una situazione dinamica, in cui avvenivano contemporaneamente e in successione diverse azioni. Attraverso molteplici visioni del video, i bambini hanno avuto modo di prendere appunti, individuare le sequenze principali, analizzare in dettaglio fermo-immagine significativi e, sulla base delle informazioni così raccolte,

⁷ La documentazione dettagliata dei percorsi:

classe prima, *Tempi Moderni* (https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3215);

classe seconda, *Il pane fatto in casa* (https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3273);

classe terza, *Storia di un sacchetto di plastica* (https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3390);

classe quarta, *La fabbrica di cioccolato* (https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3431);

classe quinta, *Entriamo in classe* (https://interlingua.comune.re.it/?page_id=560).

definire un progetto di testo. Successivamente, seguendo il progetto, gli allievi hanno prima scritto e poi revisionato a gruppi i loro testi individuali.

4. LO STUDIO

La sezione è dedicata alla presentazione della metodologia. Lo studio è frutto della progettazione condivisa tra Giulia Burzoni per la sua tesi di laurea (Burzoni, 2018) e il relatore di tesi e coordinatore scientifico del progetto, Gabriele Pallotti; la laureanda ha personalmente svolto la raccolta dati con la relativa codifica.

Dopo aver illustrato le caratteristiche dei partecipanti e la procedura di raccolta dati (§ 4.1), si dettagliano gli strumenti impiegati per l'analisi (§ 4.2), presentando prima le scale olistiche (§ 4.2.1), poi le misure analitiche (§ 4.2.2).

4.1. *I partecipanti e la raccolta dati*

Per valutare gli effetti della sperimentazione educativa condotta nei 5 anni di scuola primaria è stato creato un apposito *corpus* costituito dalle produzioni scritte individuali dei 71 bambini di quattro classi quinte di un medesimo Istituto Comprensivo. Ciò che distingue le classi selezionate è l'aver partecipato o meno al Progetto. Le due classi del gruppo sperimentale hanno svolto i percorsi con la guida di una stessa insegnante, mentre le due classi del gruppo di controllo erano seguite da una diversa docente, che non è mai stata coinvolta nel Progetto. Vediamo in dettaglio le caratteristiche dei due gruppi.

Il gruppo sperimentale è composto da 33 alunni, di cui 9 studenti plurilingui. Tra questi un alunno è nato in Cina e ha cominciato a frequentare la scuola italiana in terza, un allievo nigeriano è nato in Italia ma si è trasferito da un'altra scuola italiana sempre in terza. Tutti gli altri sono nati in Italia e sono entrati nel sistema scolastico con la scuola dell'infanzia. L'insegnante riporta che tutti gli allievi plurilingui, ad eccezione dell'alunno cinese, parlano e comprendono perfettamente la lingua italiana. Tra i bambini monolingui invece, 2 alunni non hanno frequentato la scuola dell'infanzia e sono entrati nel sistema scolastico a sei anni, 6 alunni hanno disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento. Tutti gli alunni sono stati inclusi nell'analisi.

Il gruppo di controllo è composto da 38 bambini, tra cui 5 plurilingui, di diverse nazionalità, tutti nati in Italia. Ad eccezione di 2 che si sono trasferiti da altre scuole italiane rispettivamente in terza e in quinta, tutti gli altri hanno cominciato a frequentare la scuola insieme ai compagni monolingui. Tra i monolingui, 1 solo bambino non ha frequentato la scuola dell'infanzia, mentre 3 alunni hanno disturbi specifici dell'apprendimento. Anche in questo caso tutti gli alunni sono stati inclusi nell'analisi.

Seppur simili, i due gruppi presentano alcune differenze: il gruppo sperimentale è meno numeroso di quello di controllo, ma registra una maggiore presenza di allievi plurilingui (27% vs 13%), una maggior varietà di aree linguistiche di provenienza (6 vs 4), un maggior numero di bambini che non hanno frequentato la scuola dell'infanzia (3 vs 1) e una maggior incidenza di allievi con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento (6 vs 3). La tabella 1 riassume le caratteristiche dei due gruppi.

I dati impiegati per l'analisi sono stati raccolti a marzo 2018 con un apposito protocollo di rilevazione che prevedeva la stesura di un testo narrativo a partire dallo stimolo video *Lifted*, un cortometraggio di Gary Rydstrim (2006). Il gruppo sperimentale e quello di controllo hanno prodotto i testi nelle stesse condizioni: dopo due visioni del filmato, i bambini hanno avuto due ore di tempo per scrivere individualmente il testo, senza indicazioni o interventi da parte del docente. La consegna per il compito di scrittura era: "racconta la storia del video a un insegnante che non l'ha visto".

Tabella 1. *Partecipanti*

Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo
33 bambini	38 bambini
17 femmine, 16 maschi	20 femmine, 18 maschi
24 bambini monolingui (italiano) 9 bi- o plurilingui, di cui 8 nati in Italia, 1 arrivato in Italia all'età di 8 anni	33 bambini monolingui (italiano) 5 bi- o plurilingui tutti nati in Italia
Provenienza delle famiglie 2 Albania, 2 Cina, 1 Marocco, 2 Nigeria, 1 Repubblica Dominicana, 1 Ucraina	Provenienza delle famiglie 1 Pakistan, 1 Marocco, 1Tunisia, 1 Ghana, 1 Cina
30 entrati nei servizi educativi con la scuola dell'infanzia 3 entrati nei servizi educativi tra i 6 e gli 8 anni	37 entrati nei servizi educativi con la scuola dell'infanzia 1 entrato nei servizi educativi a 6 anni
6 BES o DSA	3 BES o DSA

4.2. *L'analisi*

I manoscritti dei bambini sono stati raccolti, trascritti al computer e resi anonimi assegnando a ciascun allievo un codice identificativo, così da evitare che il valutatore sapesse a priori a quale studente o a quale gruppo apparteneva il testo che stava osservando. Le produzioni scritte sono poi state analizzate con scale di valutazione olistiche e misure analitiche.

4.2.1. *Valutazioni olistiche*

La valutazione olistica delle produzioni è stata realizzata utilizzando una versione tradotta e lievemente modificata delle scale di valutazione dell'adeguatezza funzionale proposte da Kuiken e Vedder (2017). Nonostante tali scale siano state validate su produzioni di tipo argomentativo, così come sottolineano gli stessi autori, esse possono essere proficuamente impiegate anche per altri generi testuali. Il fatto poi che tale strumento sia stato validato e dimostrato affidabile anche quando impiegato da valutatori "ingenui" (Vedder, 2016), lo rende estremamente adatto ai bisogni di uno studio come il presente.

In dettaglio, le scale impiegate sono tre: la prima relativa al contenuto, vale a dire l'adeguatezza della quantità e del tipo di unità informative espresse; la seconda alla comprensibilità, ossia lo sforzo richiesto al lettore per comprendere il testo; la terza alla coerenza e coesione testuale, cioè l'adeguatezza dei riferimenti anaforici e della connessione fra le varie componenti del testo. Le scale sono riportate in Appendice.

4.2.2. *Misure analitiche*

Le misure impiegate nell'analisi dei testi prodotti sono di diverso tipo e si riferiscono a quattro aspetti: contenuto, organizzazione testuale, riferimento alle entità e salti temporali. Vediamo più in dettaglio le misure adottate.

Per quel che riguarda il contenuto si è fatto riferimento a tre misure: il numero di parole del testo, il numero di unità informative principali e il numero di unità informative secondarie. Le unità informative sono state individuate dal ricercatore con il supporto del gruppo di lavoro del Progetto e includono complessivamente 4 unità principali rappresentative dei nuclei fondanti della storia e 51 secondarie relative agli eventi secondari o informazioni di dettaglio.

Rispetto all'organizzazione testuale, le misure sono quattro: il numero di capoversi, il numero di parole per capoverso, il numero di periodi-festone ogni 100 parole e la lunghezza media dei periodi-festone ogni 100 parole. È utile evidenziare come i bambini della scuola primaria abbiano difficoltà proprio nell'organizzazione del testo in blocchi tematici o capoversi: in genere, tendono a scrivere testi lunghi, senza strutturarli in paragrafi, o ancora, producono frequentemente "periodi-festone" (o "periodi-attaccapanni"). Questi ultimi sono periodi che presentano soggetti diversi, includono un discreto numero di predicati, riflettendo nello scritto il tipico "intrico" del parlato che procede per aggiunte successive, senza pianificazione (Colombo, 2011: 81), così come esemplificato in (1). Ai fini dell'analisi si è definito "periodo-festone" un periodo da punto a punto in cui la somma di soggetti diversi e unità predicative (anche quando sottintese) sia maggiore o uguale a otto (Pallotti *et al.*, 2017).

(1) *Codice testo 33, gruppo di controllo, allievo plurilingue*

Il film parla di due alieni fatti di gelatina venuti sulla terra per fare degli esperimenti sull'uomo, uno dei due alieni provò a prendere un ragazzo ma non ce la fa A un certo punto l'alieno si arabiò e spinse i tasti acaso, il ragazzo cominciò a spingere i tasti acaso, aa un certo punto spinse un bottone e riuscì a farlo uscire ma il ragazzo cadde giù L'alieno grasso prese il comando e salvò la situazione, e mise la cosa in ordine decisero di tornare a casa ma diede il comando all'alieno magrolino na l'alieno magrolino fece cadere l'ufo e cadde sopra alla cosa.

La capacità di organizzare le idee è un prerequisito alla scrittura, tanto che l'abilità a pianificare il testo in unità tematiche è tra gli obiettivi principali del Progetto. Ne consegue che l'analisi di questa dimensione risulta di particolare interesse.

Un'altra dimensione significativa è la gestione dei riferimenti alle entità, un aspetto complesso per i bambini e a volte anche per scrittori più maturi (cfr. Hickmann, 1995; Hendriks, 1998; Colombo, 2011). Un'entità viene introdotta (I) la prima volta in cui vi viene fatto riferimento e mantenuta (M) nelle frasi successive. La catena referenziale può

essere interrotta dal bisogno di introdurre nuove entità, per poi eventualmente reintrodurre (R) quella iniziale. Nella codifica dei dati si è fatto riferimento esclusivamente alle entità animate. Vediamo un esempio in (2)

(2) *Codice testo 71, gruppo sperimentale, allievo monolingue*

Una notte, mentre un contadino (I) dorme, arriva un'astronave con dentro dei mostri verdi (I), uno piccolo (I) e uno grande (I).
Il mostro piccolo (M) cerca di sollevare il contadino (R) e portarlo (M) sull'astronave.

In genere le entità sono introdotte con lessemi preceduti da articoli indeterminativi, pronomi indefiniti o numerali, sono mantenute con pronomi o con anafora zero, mentre sono reintrodotte con lessemi preceduti da determinanti definiti (Giuliano, 2005). Ai fini dell'analisi, si fa riferimento esclusivamente ai riferimenti, mantenimenti e reintroduzioni ambigui, in quanto elementi che maggiormente inficiano la comprensibilità del testo, dunque significativi per gli obiettivi dell'indagine.

Infine sono stati rilevati i salti temporali inappropriati. Un fenomeno spesso presente nelle narrazioni scritte dei bambini è infatti il cambiamento del tempo non giustificato da ragioni testuali, come nel caso, ad esempio, del ricorso al discorso diretto o dell'alternanza tra trama e sfondo (Giuliano, 2005).

(3) *Codice testo 53, gruppo di controllo, allievo monolingue*

IL GOBLIN PIÙ GROSSO **PRENDEVA** APPUNTI SU COSA CERCAVA DI FARE IL GOBLIN PIÙ PICCOLO, AD UN CERTO PUNTO **NON CE LA FA** E PERDE LA PAZIENZA, COSÌ **SDRAIAVA** SUI COMANDI E LI SCHIACCIAVA TUTTI CON IL SUO PESO

Per tutte le dimensioni di analisi descritte sopra, il ricercatore nella codifica dei dati ha avuto a disposizione un dettagliato manuale realizzato e validato nei vari studi condotti all'interno del Progetto, contenente esempi per i diversi fenomeni, possibili controesempi o casi limite (Pallotti *et al.*, 2017).

5. I RISULTATI

In questa sezione si presentano i risultati dello studio. Per ciascuna delle dimensioni di analisi le tabelle riportano la media (M), la deviazione standard (DS) e il coefficiente di variazione (CV), indice del livello di omogeneità del gruppo. Per valutare la significatività statistica dei confronti tra classi sperimentali e classi di controllo si è utilizzato il *Welch t-test* per campioni indipendenti, considerando statisticamente significativi i valori con $p < 0,05$. Le tabelle riportano i risultati sia per le classi intere che i valori disaggregati per i bambini plurilingui.

5.1. *Le valutazioni olistiche*

Alla fine del ciclo di scuola primaria, la valutazione dell'adeguatezza funzionale dei testi scritti rilevata con le scale olistiche (Tabella 2) mostra risultati positivi per il gruppo

sperimentale. Gli elaborati degli alunni che hanno partecipato al Progetto risultano nel complesso più ricchi, più comprensibili, più coerenti e coesi di quelli dei compagni delle classi di controllo, con differenze sempre statisticamente significative. Inoltre, il gruppo sperimentale risulta più omogeneo, con coefficienti di variazione sempre inferiori rispetto a quelli delle classi di controllo.

Tale risultato è mantenuto anche nelle valutazioni degli apprendenti plurilingui delle classi sperimentali, le cui narrazioni non solo risultano più complete, comprensibili, coese e coerenti rispetto a quelle dei compagni plurilingui delle classi di controllo, ma ottengono anche valutazioni migliori rispetto alla classe intera di controllo. Oltre a ciò, i bambini plurilingui delle classi sperimentali registrano una minor distanza dai risultati complessivi del gruppo di appartenenza, a differenza di quanto avviene nelle classi di controllo.

Tabella 2. *Valutazioni olistiche*

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Valore P
	M(DS)	CV	M(DS)	CV	
Contenuto					
Classe intera	5,15 (0,83)	0,16	4,34 (1,24)	0,28	0,001*
Plurilingui	5,00 (0,87)	0,17	4,20 (1,30)	0,31	0,264 ns
Comprensibilità					
Classe intera	4,42 (0,87)	0,20	3,24 (1,05)	0,32	0,000001*
Plurilingui	4,11 (0,78)	0,19	2,60 (0,55)	0,21	0,001*
Coerenza e coesione					
Classe intera	4,52 (0,83)	0,18	3,87 (0,81)	0,21	0,001*
Plurilingui	4,00 (0,71)	0,18	3,00 (0,00)	0,00	0,002*
<i>media (M), deviazione standard (DS), coefficiente di variazione (CV)</i>					

Si riportano, con le relative valutazioni, alcuni esempi di testi, che saranno analizzati anche in seguito rispetto ad altri parametri.

(4) *Codice 29, gruppo di controllo, allievo monolingue*

Mentre il signore stava Dormendo arriva una Austronave con 2 alieni ed erano fatti di gelatina però volevano prendere e cerono 1000 pulsanti e sbateva la testa contro il muro ma dopo legge le istruzioni e dopo lo spese però lui lascia leva e cade ma l'altro lo porta in camera con le leve e sistema tutto e l'altro si sente in colpa però il cicione lo vede triste e lo fa guidare ma quando guide cade nella casa ma resta soltanto la camera alla fine sene vano.

<i>Descrittori</i>	<i>Scala di valutazione</i>	<i>Valutazione</i>
Contenuto	(1-6)	2
Comprensibilità	(1-6)	1
Coerenza e Coesione, 1	(1-6)	3

(5) *Codice 71, gruppo sperimentale, allievo monolingue*

Una notte, mentre un contadino dorme, arriva un'astronave con dentro dei mostri verdi, uno piccolo e uno grande.

Il mostro piccolo cerca di sollevare il contadino e portarlo sull'astronave. Dopo molti tentativi si arrabbia. Alla fine della rabbia riesce a portarlo sull'astronave ma, lo fa cadere.

Alla fine, il mostro più grande sistema tutto e, visto che il mostro piccolo è triste, gli fa guidare l'astronave ma, la fa precipitare e rimane solo il contadino sul suo letto.

<i>Descrittori</i>	<i>Scala di valutazione</i>	<i>Valutazione</i>
Contenuto	(1-6)	4
Comprensibilità	(1-6)	6
Coerenza e Coesione	(1-6)	6

(6) *codice 51, gruppo di controllo, allievo plurilingue*

Parla di due alieni uno piccolo e uno grosso che volano sul loro ufo, volano su una casa e l'alieno piccolo doveva far fluttuare un uomo attraverso una luce bianca. Mentre l'alieno grosso vede e scrive quello che fa l'alieno piccolo. All'inizio l'alieno piccolo non ce la fa perché lo fece sbattere con la finestra e poi con un albero, ma alla fine ce la fece. Lo portarono dentro l'ufo ma l'alieno piccolo fece cadere l'uomo allora l'alieno grosso fece in modo che non cadesse a terra. Poi l'alieno grosso guidò l'ufo andando via però visse l'alieno piccolo che era dispiaciuto e triste allora l'alieno grosso gli permise di guidare l'ufo ma subito dopo fece cadere l'ufo a terra così creando un grosso buco a terra. E infine i due alieni lasciarono l'uomo in casa sua, e gli alieni se ne andarono via, però l'uomo si svegliò e quando vide l'enorme buco per terra iniziò a gridare.

<i>Descrittori</i>	<i>Scala di valutazione</i>	<i>Valutazione</i>
Contenuto	(1-6)	5
Comprensibilità	(1-6)	3
Coerenza e Coesione, 1	(1-6)	3

(7) *codice 12, gruppo sperimentale, allievo plurilingue*

C'era un ufo che volava per la galassia, ad un certo punto atterrò vicino a una casa. Dentro l'ufo c'erano due alieni che volevano il ragazzo, però non ci riuscirono perché c'erano tantissimi pulsanti e l'alieno schiacciava i pulsanti a caso. e quindi facevano sbattere il ragazzo sempre.

Però alla fine ci riuscirono, però l'alieno quando prese il ragazzo lo lasciò cadere perché non aveva più i comandi ed era distratto.

L'alieno tutto disperato se ne andò, quando stava ritornando nel suo pianeta andò a sbattere contro la casa però non prendò la casa e alla fine si sentì un urlo.

<i>Descrittori</i>	<i>Scala di valutazione</i>	<i>Valutazione</i>
Contenuto	(1-6)	4
Comprensibilità	(1-6)	5
Coerenza e Coesione, 1	(1-6)	4

5.2. *Le misure analitiche*

Di seguito si presentano dimensione per dimensione i risultati dell'analisi quantitativa realizzata attraverso le misure analitiche presentate in 3.2.2.

5.2.1. *Contenuto*

Come dettagliato nella Tabella 3, i testi prodotti nelle classi sperimentali sono meno lunghi di quelli delle classi di controllo (133,06 vs 153,32 parole in media) e contengono circa la stessa quantità di unità informative principali (3,73 vs 3,71) e secondarie (13,97 vs 14,47), con differenze non statisticamente significative. Le tendenze individuate per i gruppi classe vengono confermate dai sotto-gruppi dei plurilingui. Si noti che per queste misure il gruppo sperimentale ottiene coefficienti di variazione inferiori rispetto al controllo, risultando più omogeneo, sia come classe che come sotto-gruppo plurilingue.

Tabella 3. *Contenuto, misure quantitative*

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		
	M(DS)	CV	M(DS)	CV	Valore P
Parole					
Classe intera	137,06 (37,08)	0,22	153,32 (54,04)	0,35	0,140 ns
Plurilingui	133,33 (30,84)	0,23	166,40 (85,93)	0,52	0,447 ns
Unità principali (4)					
Classe intera	3,73 (0,45)	0,12	3,71 (0,57)	0,15	0,890 ns
Plurilingui	3,67 (0,50)	0,14	3,40 (0,89)	0,26	0,563 ns
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		
Unità secondarie (51)					
Classe intera	13,97 (4,20)	0,30	14,47 (5,51)	0,38	0,663 ns
Plurilingui	12,11 (3,41)	0,28	14,60 (7,27)	0,50	0,502 ns
<i>media (M), deviazione standard (DS), coefficiente di variazione (CV)</i>					

È interessante ricordare come, nonostante gli alunni delle classi sperimentali scrivano testi mediamente più brevi, le valutazioni con le scale olistiche presentate in 5.1 rilevano in realtà differenze statisticamente significative tra i due gruppi: il valutatore giudica migliori in termini di contenuto i testi del gruppo sperimentale. Per comprendere meglio questi risultati apparentemente contraddittori può essere utile una lettura qualitativa delle produzioni.

Se consideriamo gli elaborati dei due allievi monolingui riportati precedentemente, il primo del gruppo di controllo (es. 4), il secondo del gruppo sperimentale (es. 5), possiamo osservare come sebbene il testo del bambino di controllo sia più lungo (88 parole vs 78 del pari sperimentale) e riporti una maggior ricchezza di dettagli informativi (15 unità informative secondarie vs 11 del pari sperimentale), nella valutazione olistica del contenuto ottiene un giudizio inferiore rispetto al compagno. Il testo (4) viene ritenuto «poco adeguato: il numero delle idee non è sufficientemente adeguato, le idee sono poco coerenti», mentre il testo (5) viene valutato come «adeguato: il numero di idee è adeguato e sono sufficientemente coerenti». Una situazione analoga è osservabile anche nei due esempi (6) e (7) relativi a bambini plurilingui.

Questo dato evidenzia come un testo lungo o ricco di dettagli non sia automaticamente migliore sul piano dei contenuti rispetto a un testo magari più essenziale, ma meglio organizzato. In altre parole, per i bambini non è solo necessario imparare a scrivere di più, ma soprattutto imparare a gestire meglio il flusso informativo, cioè fornire le informazioni essenziali e quelle secondarie pertinenti, senza dilungarsi inutilmente. Nei prossimi paragrafi vedremo come questa lettura sia confermata anche nell'analisi quantitativa delle altre dimensioni considerate.

5.2.2. *Organizzazione testuale*

Abbiamo visto nei paragrafi introduttivi come uno degli obiettivi perseguiti nelle sperimentazioni sia l'organizzazione del testo, con particolare attenzione all'uso del capoverso come strategia per gestire i macro-nuclei tematici della narrazione. Interessante dunque notare come riguardo a questa dimensione il gruppo sperimentale ottenga risultati migliori (Tabella 4): impiega un maggior numero di capoversi, con paragrafi più brevi rispetto al gruppo di controllo (la differenza è prossima alla significatività statistica); utilizza anche meno periodi-festone e, quando lo fa, essi sono comunque più brevi di quelli dei compagni di controllo, e in questo caso la differenza è statisticamente significativa.

Riconsiderando gli esempi (4) e (5), risulta evidente come i due testi si distinguano in modo significativo proprio rispetto a questa dimensione. Il testo di controllo è costituito di un solo capoverso, un unico periodo-festone di 88 parole, il testo sperimentale invece è suddiviso in tre paragrafi. In questo secondo caso è interessante notare come alla padronanza iniziale nella gestione della narrazione subentra poi nella parte finale una maggior difficoltà a gestire il flusso informativo, tanto che il terzo capoverso è un periodo-festone di 32 parole. L'osservazione qualitativa suggerisce come l'organizzazione testuale, seppur meglio gestita nelle classi sperimentali, resti comunque una dimensione complessa per questa fascia di età e di conseguenza necessita di essere esercitata a lungo nel tempo. Questa osservazione sembra essere confermata anche dal

fatto che in tutte e quattro le misure considerate il gruppo sperimentale risulta essere poco omogeneo.

Tabella 4. *Organizzazione testuale*

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Valore P
	M(DS)	CV	M(DS)	CV	
Capoversi					
Classe intera	1,82 (1,33)	0,73	1,37 (0,75)	0,55	0,092 ns
Plurilingui	2,44 (1,88)	0,77	1,40 (0,55)	0,39	0,150 ns
Parole per capoverso					
Classe intera	104,81 (54,96)	0,52	130,68 (63,58)	0,49	0,070 ns
Plurilingui	87,56 (54,21)	0,62	140,20 (101,63)	0,72	0,328 ns
Periodi-festone ogni 100 parole					
Classe intera	0,85 (0,67)	0,78	1,17 (0,72)	0,62	0,05*
Plurilingui	1,13 (0,94)	0,83	0,95 (0,53)	0,56	0,663 ns
Parole per periodo-festone ogni 100 parole					
Classe intera	44,76 (34,51)	0,77	60,68 (33,62)	0,55	0,054*
Plurilingui	61,50 (42,01)	0,68	79,22 (37,07)	0,47	0,434 ns
<i>media (M), deviazione standard (DS), coefficiente di variazione (CV)</i>					

Per quanto concerne gli alunni plurilingui delle classi sperimentali, anche loro ottengono nella gestione dei capoversi risultati migliori sia rispetto ai compagni sperimentali che di controllo. Nell'esempio (7) prodotto da uno degli allievi plurilingui del gruppo sperimentale il testo è più sintetico di quello del pari di controllo (es. 6): contiene circa un terzo di parole in meno (101 vs 157), riporta meno unità informative (3 principali vs 4 principali; 9 secondarie vs 15 secondarie), ma presenta una miglior gestione dell'organizzazione del testo rispetto all'uso dei capoversi (4 vs 0).

Rispetto ai periodi-festone invece la Tabella 4 mostra come i plurilingui delle classi sperimentali ne utilizzino di più sia rispetto al gruppo sperimentale che al sotto-gruppo plurilingui di controllo, anche se tendenzialmente più brevi di quelli dei pari di controllo. Di nuovo, la gestione del flusso informativo a livello di periodo è un aspetto che necessita un'attenzione specifica, oltre che riflessioni ripetute nel tempo.

5.2.3. *Introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni ambigui di entità*

Al termine del ciclo di scuola primaria, i testi prodotti dal gruppo sperimentale risultano più chiari rispetto alla gestione dei riferimenti alle entità animate. L'analisi (Tabella 5) mostra come le introduzioni, i mantenimenti e le reintroduzioni siano

sistematicamente meno ambigui, con valori statisticamente significativi per mantenimenti e reintroduzioni. In altre parole nei testi sperimentali il lettore riesce a identificare più agevolmente di chi si sta parlando. Gli esempi (4) e (5) esemplificano chiaramente il quadro appena descritto. Il bambino della classe sperimentale (es. 5) dimostra una buona gestione dei riferimenti alle entità, mentre il bambino della classe di controllo (4) li gestisce con molte ambiguità. Nel suo testo si contano ben 3 introduzioni ambigue su 5, 4 mantenimenti ambigui su 10 e 5 reintroduzioni ambigue su 6. L'elaborato risulta pertanto poco comprensibile, come confermato anche dalla valutazione olistica: il valutatore assegna 2 al testo (4) «Il testo non si comprende facilmente, i suoi scopi non sono chiari e il lettore deve sforzarsi molto per capire le idee dell'autore. Il lettore deve cercare di indovinare la maggior parte delle idee e degli scopi del testo», mentre attribuisce 6 al testo (5) «Il testo è molto facile da comprendere e si legge molto agevolmente, le idee e gli scopi sono espressi con chiarezza».

Il quadro delineato dai risultati a classi intere viene confermato anche dal sottogruppo dei plurilingui sperimentali, che ottengono anche in questa dimensione risultati migliori sia rispetto al gruppo di controllo che ai compagni plurilingui di controllo. È interessante notare come i plurilingui, sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo, non introducano mai in maniera ambigua i referenti animati. Riprendendo gli esempi (6) e (7) si può notare come il bambino plurilingue del gruppo sperimentale gestisca senza ambiguità i referenti animati, mentre il compagno di controllo dimostra due casi di ambiguità, relativi sia al mantenimento che alla reintroduzione. La valutazione analitica è confermata anche dalle valutazioni olistiche, che riportano come più comprensibile il testo sperimentale.

Tabella 5. *Introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni ambigue*

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		
	M(DS)	CV	M(DS)	CV	Valore P
Introduzioni ambigue					
Classe intera	3,33 (8,07)	2,42	7,98 (15,15)	1,90	0,105 ns
Plurilingui	0,00 (0,00)	/	0,00 (0,00)	/	/
Mantenimenti ambigui					
Classe intera	1,64 (3,64)	2,22	13,73(16,23)	1,18	0,00006*
Plurilingui	2,34 (4,85)	2,07	27,36 (24,27)	0,89	0,081*
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		
Reintroduzioni ambigue					
Classe intera	5,83 (10,42)	1,79	13,99 (20,85)	1,49	0,037*
Plurilingui	10,27 (15,03)	1,46	18,55 (19,30)	1,04	0,435*
<i>media (M), deviazione standard (DS), coefficiente di variazione (CV)</i>					

5.2.4. Salti temporali

Per quel che riguarda i salti temporali (Tabella 6), non vi sono differenze statisticamente significative tra i due gruppi, con le classi sperimentali che cambiano in maniera non appropriata il tempo verbale un po' più frequentemente delle classi di controllo, mentre per i plurilingui, il sotto-gruppo sperimentale sembra padroneggiare meglio l'uso dei tempi verbali sia rispetto alla classe intera che al gruppo di controllo. In tutti i casi c'è un'importante variazione all'interno dei gruppi. Si può dunque dedurre che anche questo aspetto della testualità non è scontato per i bambini della scuola primaria e necessita pertanto di esercizio ripetuto nel tempo.

Tabella 6. *Salti temporali*

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Valore P
	M(DS)	CV	M(DS)	CV	
Salti temporali su 100 parole					
Classe intera	2,38 (2,28)	0,96	2,24 (2,42)	1,08	0,812 ns
Plurilingui	1,98 (2,16)	1,09	5,17 (3,26)	0,63	0,097 ns
<i>media (M), deviazione standard (DS), coefficiente di variazione (CV)</i>					

5.3. Classi intere e plurilingui a confronto

Rileggiamo ora i dati discussi osservando più in dettaglio come gestiscono la produzione scritta gli allievi plurilingui dei due gruppi, sperimentale e di controllo. Prima si confrontano i risultati dei sotto-gruppi plurilingui con quelli del gruppo classe, poi i due sotto-gruppi tra loro.

Nel gruppo di controllo, la classe intera tende ad ottenere risultati migliori rispetto ai bambini plurilingui in tutte le dimensioni analizzate, ad eccezione di due casi, la misura quantitativa della lunghezza dei testi (in media 153,32 parole per la media di classe contro le 166,40 dei plurilingui), e l'introduzione delle entità animate. Nel gruppo sperimentale invece, nonostante la classe continui a ottenere risultati tendenzialmente migliori rispetto al sotto-gruppo plurilingui, le differenze sono meno marcate e i casi in cui i plurilingui ottengono risultati migliori della media di classe più numerosi: è il caso dell'uso dei capoversi e della loro minor lunghezza o delle introduzioni ambigue e dei salti temporali.

Ulteriori risultati emergono dal confronto tra il sotto-gruppo dei plurilingui sperimentali e le classi di controllo, e tra i primi e il sotto-gruppo dei plurilingui di controllo. I bambini plurilingui del gruppo sperimentale tendono infatti ad ottenere non solo risultati migliori dei pari plurilingui di controllo, ma anche delle intere classi di controllo. Questo dato si riscontra sia nelle valutazioni olistiche che nelle misure analitiche relative all'organizzazione testuale, alla gestione dei riferimenti ad entità animate e ai salti temporali.

Questi risultati mostrano come gli interventi educativi del Progetto realizzati nell'arco dell'intero ciclo di scuola primaria abbiano non solo un effetto positivo generale, ma particolarmente significativo per gli allievi che potenzialmente possono avere maggiori difficoltà sul piano linguistico. Di fatto l'analisi conferma l'idea alla base di tutto il Progetto: una buona educazione linguistica per tutti, combinata con il lavoro cooperativo tra gruppi eterogenei, ha importanti ricadute positive sia sui bambini monolingui che sugli allievi plurilingui.

6. CONCLUSIONE

Il Progetto *Osservare l'interlingua* ha l'obiettivo di sviluppare le competenze di produzione scritta dei bambini accompagnando passo passo gli allievi nelle diverse fasi del processo di scrittura: dalla selezione all'organizzazione delle informazioni, dalla pianificazione del testo attraverso il progetto (o scaletta concettuale) alla stesura e revisione dell'elaborato.

Lo studio qui presentato ha mostrato come questo tipo di intervento educativo, quando condotto sul lungo periodo, ha ricadute significative sia sulle valutazioni espresse con le scale olistiche di adeguatezza funzionale, sia sulle misure analitiche di dimensioni quali l'organizzazione del testo, i riferimenti alle entità e il mantenimento dei tempi verbali.

La partecipazione al Progetto durante l'intero ciclo della scuola primaria ha generato buoni risultati per le classi sperimentali. Non solo questo gruppo nel complesso scrive meglio dei pari di controllo, ma ha dimostrato una maggior omogeneità interna rispetto a molte delle dimensioni esaminate. Gli studenti plurilingui delle classi sperimentali hanno poi beneficiato in maniera significativa dell'intervento educativo, arrivando a scrivere meglio non solo rispetto ai pari plurilingui di controllo, ma anche rispetto alle intere classi di controllo.

Le dimensioni rispetto alle quali si sono evidenziati risultati meno netti sono le misure analitiche relative a lunghezza del testo e mantenimento dei tempi verbali. Nel primo caso, la mancata differenza è legata al fatto che entrambi i gruppi hanno già valori adeguati all'età, con la classe di controllo che scrive testi poco più lunghi. Le riflessioni qualitative sui testi hanno inoltre mostrato come testi più lunghi e dettagliati rischiano in diversi casi di risultare meno comprensibili di testi più concisi e meglio organizzati. Per quanto riguarda la coerenza dei tempi verbali invece, la classe sperimentale nel suo complesso, ma non il sotto-gruppo dei plurilingui sperimentali, registra un minor controllo di questa dimensione rispetto ai compagni che non hanno preso parte alle sperimentazioni, sottolineando il bisogno di ulteriori interventi in quest'area della competenza linguistica (cfr. anche Pallotti, Borghetti, in preparazione). Tale risultato offre interessanti spunti per migliorare ulteriormente le proposte didattiche del Progetto. La riflessione sulla lingua nelle sperimentazioni qui analizzate è stata infatti condotta principalmente all'interno delle attività di revisione dei testi, dove i bambini vengono motivati a far caso ad alcune strutture specifiche. Questo tipo di riflessione non è probabilmente sufficiente per promuovere l'acquisizione di elementi complessi quali il mantenimento dei tempi verbali. Potrebbe dunque essere utile integrare ai percorsi attività mirate di focalizzazione linguistica, strutturate a partire dai testi dei bambini.

Nel complesso comunque, la presente indagine ha evidenziato come il Progetto, combinando le tecniche proprie della didattica attiva, del *cooperative learning* e del *process writing* con l'Approccio dell'Interlingua, promuova efficaci pratiche di didattica inclusiva e favorisca di fatto lo sviluppo di competenze linguistiche per tutta la classe, nel rispetto dei bisogni e dei ritmi di apprendimento individuali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andrade M. S., Evans N. W. (2013), *Principles and practices for response in second language writing*, Routledge, New York.
- Boscolo P. (a cura di) (1990), *Insegnare i processi di scrittura nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Boscolo P. (2002), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Laterza, Roma.
- Burzoni G. (2018), *Scrivere meglio. Indagine sperimentale sul miglioramento delle abilità di scrittura grazie al progetto "Osservare l'interlingua"*, Tesi di laurea, Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia: <https://morethesis.unimore.it/theses/available/etd-10042018-151554/>.
- Cloran C., Butt D., Williams G. (eds.) (2015), *Ways of saying way of meaning. Selected papers of Ruqaiya Hasan*, Bloomsbury Academic, London.
- Colombo A. (2011), *A me mi. Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- Cook V. (1999), "Going beyond the native speaker in language teaching", in *TESOL Quarterly*, 33, 2, pp. 185-209.
- Davies A. (2004), "The native speaker in applied linguistics", in Davies A., Elder C. (eds.), *The handbook of applied linguistics*, Wiley-Blackwell, Oxford, pp. 421-450.
- Ede L. S., Lunsford A. C. (1990), *Singular texts/plural authors: perspectives on collaborative writing*, Southern Illinois University Press, Carbondale, Edwardsville.
- Ellis R., Shintani N. (2014), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, Routledge, London-New York.
- Ferrari S. (2016), "L'interlingua come origine della differenziazione", in Caon F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci-Loescher, Torino, pp. 169-176.
- Firth A., Wagner J. (1997), "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research", in *The modern language journal*, 81, 3, pp. 285-300.
- Genesee F., Lindholm-Leary K., Saunders W. M., Cristisn D. (eds.) (2006), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*, Cambridge University Press, New York.
- Giuliano P. (2005), *Abilità narrativa ed emarginazione sociale: bambini e adolescenti di un quartiere a rischio di Napoli*, Liguori, Napoli.
- Guerriero A. R. (2002) (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Hendriks H. (1998), "Reference to person and space in narrative discourse: A comparison of adult second language and child first language acquisition", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXVII, 1, pp. 67-87.

- Hickmann M. (1995), "Discourse organisation and the development of reference to person, space, and time", in Fletcher P., Mac Whinney B., *The handbook of child language*, Wiley-Blackwell, Oxford, pp. 194-218.
- Kuiken F., Vedder I. (2017), "Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale", in *Language Testing*, 34, 3, pp. 321-336.
- Pallotti G. (2005), "Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua", in Jafrancesco E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Edilingua, Atene, pp. 43-59.
- Pallotti G. (2017a), "Applying the interlanguage approach to language teaching", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55, 4, pp. 393-412.
- Pallotti G. (2017b), "Osservare l'interlingua. Percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le disuguaglianze", in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne editrice, Canterano, RM, pp. 505-520.
- Pallotti G., Borghetti C. (in preparazione), *The effects on monolingual and multilingual pupils of an experimental approach to writing instruction in Italian primary schools*.
- Pallotti G., Borghetti C., Latos A., Rosi F. (2017), *Manuale di codifica per l'analisi dei testi del progetto Osservare l'interlingua*, manoscritto.
- Pallotti G., Rosi F. (2017), "Più competenze, meno disuguaglianze. Risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado", in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne editrice, Canterano, RM, pp. 193-209.
- Siegel J. (2010), *Second dialect acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Storch N. (2013), *Collaborative writing in L2 classrooms*, Multilingual Matters, Bristol.
- Torrance M., van Waes L. M. Galbraith D. (2007), *Writing and Cognition – Research and application*, Elsevier, Amsterdam.
- Vedder I. (2016), "Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione", in Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 79-92.
- Vygotsky L. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- White R., Arndt V. (1991), *Process writing*, Longman, Harlow.
- William D., Leahy S. (2015), *Embedding Formative Assessment Practical Techniques for K-12 Classrooms*, Learning Science International, West Palm Beach, FL.

APPENDICE

SCALE PER LA VALUTAZIONE DELL'ADEGUATEZZA FUNZIONALE

Tradotte e adattate da Folkert e Vedder, 2017

Contenuto	
1	Per niente adeguato: il numero di idee è insufficiente, non è affatto adeguato, e non sono collegate le une alle altre.
2	Poco adeguato: il numero di idee non è sufficientemente adeguato, le idee sono poco coerenti.
3	Parzialmente adeguato: il numero di idee è abbastanza adeguato anche se non sono molto coerenti.
4	Adeguato: il numero di idee è adeguato e sono sufficientemente coerenti.
5	Molto adeguato: il numero di idee è molto adeguato e sono molto coerenti le une con le altre.
6	Assolutamente adeguato: il numero di idee è assolutamente adeguato e appaiono molto coerenti le une con le altre.

Comprensibilità	
1	Il testo non è affatto comprensibile. Le idee e lo scopo sono espressi in modo oscuro e il lettore, anche sforzandosi, non riesce a capire.
2	Il testo non si comprende facilmente, i suoi scopi non sono chiari e il lettore deve sforzarsi molto per capire le idee dell'autore. Il lettore deve cercare di indovinare la maggior parte delle idee e degli scopi del testo.
3	Il testo è abbastanza comprensibile, ma alcune frasi non si capiscono bene a una prima lettura. Un'ulteriore rilettura è utile per chiarire gli scopi del testo e le idee espresse, ma rimangono alcuni dubbi.
4	Il testo è comprensibile, solo certe frasi sono poco chiare ma si possono capire senza grandi sforzi con una rilettura.
5	Il testo è facile da comprendere e si legge agevolmente, non ci sono problemi di comprensibilità.
6	Il testo è molto facile da comprendere e si legge molto agevolmente, le idee e gli scopi sono espressi con chiarezza.

Coesione e Coerenza	
1	Il testo non è per nulla coerente: ci sono frequenti salti logici e argomenti non collegati. L'autore non usa riferimenti anaforici (pronomi, frasi con soggetto sottinteso chiaramente interpretabile). Il testo non è affatto coeso, i connettivi sono praticamente assenti e le idee non sono collegate tra loro.
2	Il testo è poco coerente. L'autore spesso non collega gli argomenti tra loro; se c'è coerenza, questa è espressa per lo più da ripetizioni. Pochi riferimenti anaforici e alcuni salti logici. Il testo è poco coeso: vengono usati pochi connettivi, che non collegano bene le idee.
3	Il testo è abbastanza coerente. Ci sono frequenti salti di argomento e/o ripetizioni. Più di due frasi di seguito esprimono esplicitamente lo stesso soggetto, anche quando questo sarebbe chiaro. Vengono usati alcuni riferimenti anaforici. Possono esservi alcune interruzioni della coerenza. Il testo è abbastanza coeso: vengono usati alcuni connettivi, ma sono per lo più delle congiunzioni.
4	Il testo è coerente. I salti di argomento sono abbastanza rari, ma l'autore a volte riesce a essere coerente solo mediante ripetizioni non necessarie. Si trovano sufficienti riferimenti anaforici. Possono esservi interruzioni della coerenza. L'autore fa un buon uso dei connettivi, che a volte vanno oltre le semplici congiunzioni.
5	Il testo è molto coerente: quando si introduce un nuovo argomento, di solito ciò avviene mediante l'uso di connettivi o espressioni di collegamento esplicite. Le ripetizioni sono molto rare e si trovano numerosi riferimenti anaforici, con nessuna interruzione della coerenza. Il testo è molto coeso e le idee sono ben collegate tra loro mediante connettivi verbali o avverbiali.
6	L'autore produce un'ottima coerenza integrando le nuove idee nel testo con connettivi o espressioni di collegamento esplicite. I connettivi anaforici sono usati regolarmente, con qualche raro caso di argomenti non collegati e nessuna interruzione della coerenza. La struttura del testo è estremamente coesa, grazie a un abile uso dei connettivi (in particolare verbali, avverbiali e formule di collegamento), usati spesso per descrivere le relazioni tra le idee.

LA LETTURA ACCADEMICA IN ITALIANO NEI CONTESTI LS: L'ESPERIENZA DEL CENTRO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI CAMBRIDGE

Eva Gabrieli

L'italiano, «elemento persistente di ogni cultura europea» secondo Fernand Braudel (1974: 2098), godette di grande prestigio a cavallo tra Rinascimento ed Età moderna. Per almeno un paio di secoli, grazie al primato letterario e artistico detenuto dall'Italia, la nostra lingua conobbe una grande diffusione, come testimoniano, tra le altre cose, l'imporsi di italianismi e mode italianizzanti in gran parte dell'Europa e il precoce apparire di grammatiche per lo studio specificamente destinate ad allogliotti. Con la perdita di detto primato, però, anche la preminenza dell'italiano venne meno, tranne che in ambiti quali la musica o il teatro (Baglioni, 2016). Ancora oggi, tuttavia, l'italiano resta tra le lingue straniere più studiate al mondo e, nonostante il numero degli italo-discenti non sia paragonabile a quello di chi apprende l'inglese, il francese o lo spagnolo, in diversi Paesi la sua diffusione non conosce battute d'arresto; la motivazione più forte pare essere ancora legata al nostro prestigio, seppure sempre più da concepire in termini di *brand* Italia/*Made in Italy* (cibi e cucina, moda, design, calcio, buon vivere, Italia intesa come paese del bello e della creatività, ecc.; Balboni, 2010; Serianni, 2011; MAECI, 2016 e 2017)².

Questa non trascurabile diffusione dell'italiano fuori d'Italia trova senza dubbio riscontro in ambito accademico, ambito nel quale l'italiano si attesta tra le prime cinque lingue straniere maggiormente studiate (Giovanardi, Trifone, 2012)³. All'estero, però, non sempre gli studenti universitari hanno necessità di servirsi dell'italiano a fini strettamente comunicativi, essendo piuttosto interessati a raggiungere una competenza più o meno avanzata in termini di comprensione scritta. In effetti, sebbene l'italiano non possa essere certamente annoverato tra le lingue della odierna comunicazione scientifica, in alcuni specifici ambiti disciplinari, come per esempio la musicologia e la storia dell'arte, o, più genericamente, nell'ambito degli studi umanistici, la sua conoscenza risulta tuttora indispensabile o altamente richiesta. Per rispondere alle esigenze di quanti

¹ Università degli Studi di Milano.

² Secondo l'indagine del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI, 2016), nell'anno scolastico 2014/2015 l'italiano era la quarta lingua straniera più studiata al mondo. L'indagine successiva (MAECI, 2017) ha registrato una diminuzione globale degli studenti (-7,5%), parzialmente spiegabile con il differente sistema di raccolta dei dati. In Paesi quali l'Australia o l'Argentina, tuttavia, il calo degli studenti risulta effettivo.

³ L'indagine del MAECI relativa all'anno scolastico 2015/2016 (MAECI, 2017) ha rilevato un aumento globale degli studenti universitari pari al 3,66%. La situazione, tuttavia, varia da Paese a Paese. In particolare, nei Paesi che tradizionalmente si collocano ai primi posti nel mondo per numero di studenti (Australia, Francia, Germania, Stati Uniti) si sono registrate diminuzioni dell'ordine di qualche centinaio o, più spesso, di qualche migliaio.

devono essere in grado di comprendere testi scritti in italiano a fini di ricerca e non possono dedicare all'apprendimento della nostra lingua gli anni necessari ad acquisirne una conoscenza approfondita, oltre ai più diffusi corsi di lingua e/o letteratura italiana, diversi atenei esteri offrono anche corsi di lettura accademica in italiano. Tra di essi vi è l'Università di Cambridge, presso il cui Centro linguistico si tiene un corso di Lettura accademica in Italiano per dottorandi nel campo dell'arte, degli studi umanistici e delle scienze sociali (*Academic Reading in Italian for Arts, Humanities & Social Sciences Researchers*)⁴.

1. LA LETTURA IN LINGUA SECONDA E LA LETTURA ACCADEMICA IN LINGUA SECONDA: IL QUADRO CONCETTUALE

1.1. *La lettura in lingua seconda*

Gli studi concernenti la lettura in lingua seconda (L2) si sono sviluppati sia come estensione delle ricerche condotte nel campo della lettura in lingua materna (L1) sia come branca di quelle riguardanti l'acquisizione delle L2 (*Second Language Acquisition, SLA*). Essi riflettono pertanto, nei loro orientamenti teorici, i principali mutamenti concettuali prodottisi in entrambi gli ambiti, e, sebbene sin dalla fine degli anni Settanta del Novecento si sia cercato di determinare quali variabili siano specificamente implicate nella lettura in L2, l'influenza delle ricerche svolte nel campo della lettura nella L1 risulta ancora determinante, anche perché le indagini avviate nell'ambito della *SLA* hanno essenzialmente riguardato il parlato e la scrittura (Bernhardt, 2011; Koda, 2012). Oggi, comunque, è ormai concordemente riconosciuto il carattere "cross-linguistico" della lettura in L2, ossia come essa sia basata sulla continua interazione e assimilazione di fattori riferibili sia alla L1 che alla L2 (*dual-language involvement*), sebbene non sia stato ancora possibile chiarire in cosa consista realmente questo *transfer* e in quale misura si attui (Koda, 2012; Brevik *et al.*, 2016)⁵.

⁴ <http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/culp/specialists/culp-ar-italian.html>.

Questo articolo è in larga misura basato sull'osservazione delle lezioni del corso di Lettura accademica in italiano del primo trimestre dell'anno accademico 2014/2015, condotta durante un tirocinio svolto nell'ambito del master PROMOITALS sotto il tutoraggio di Nebojša Radić, direttore del *Cambridge University Language Programme* e coordinatore della Sezione di Italiano del Centro linguistico dell'Università di Cambridge. Tale osservazione è stata estesa attraverso quella di alcune lezioni degli altri corsi di Lettura accademica e dei corsi di Italiano generale, come anche attraverso la conduzione di interviste(/conversazioni) a(/con) tutti i docenti osservati (Pedro Barruso-Algar, Lettura accademica in spagnolo; Isabelle Fournier, Lettura accademica in francese, liv. Intermedio 1; Françoise Steel, Lettura accademica in francese, liv. Intermedio 2; Paul Hogger, Lettura accademica in tedesco, liv. Intermedio 1-2; Cristiana Brown, Italiano, liv. Base e Intermedio 1; Emanuela Davey, Italiano, liv. Base e Intermedio 2; Loreta Gandolfi, Italiano, liv. Avanzato), alla direttrice del Centro linguistico Jocelyn Wyburd, alla responsabile amministrativa del programma CULP Zoe Mavridi, alla responsabile del servizio di consulenza Emma Furuta e al direttore della sezione informatica Christoph Zähler. Sono stati inoltre presi in esame i materiali online accessibili agli iscritti al corso di Lettura accademica in italiano (*CamTools*) e i dati ricavabili dal sito web del Centro linguistico.

⁵ Il *transfer* costituisce un fenomeno complesso, che va ben oltre le mere corrispondenze formali rintracciabili attraverso un'analisi di tipo contrastivo, manifestandosi in tutti gli ambiti della lingua. Le influenze translinguistiche, inoltre, appaiono essere condizionate da una molteplicità di fattori: oltre a soggiacere alle tendenze generali di acquisizione di una L2 (processi e costrizioni universali, sequenze acquisizionali, marcatezza...), appaiono anche legate alla complessità intrinseca della L2, al livello di

La lettura è da concepirsi come il prodotto di un sistema di elaborazione delle informazioni complesso, che presuppone l'esecuzione di una pluralità di operazioni mentali (decodificazione, riconoscimento delle parole, *parsing* sintattico, costruzione del significato, monitoraggio della comprensione etc.). Tali operazioni sono rese possibili da una serie di abilità (fonologiche, morfo-sintattiche, semantico-lessicali, mnemoniche, inferenziali) che utilizzano risorse e strategie differenti al fine di facilitare la percezione, la memorizzazione e la comprensione di lingua graficamente presentata (Koda, 2012: 304). In particolare, si ritiene che la comprensione del testo si attui secondo processi che possono essere alimentati sia dal basso (*bottom-up*) che dall'alto (*top-down*) (Hedgcock, Ferris, 2009: 17-23; Hudson, 2007: 34-39). Nel caso dei processi *bottom-up* la lettura è guidata dagli elementi testuali: il lettore elabora il significato decodificando gradualmente gli elementi linguistici a partire da unità visuali discrete (grafemi, morfemi, parole) per giungere via via a unità di livello superiore (frasi, periodi, paragrafi, parti più estese del discorso)⁶. Nel caso dei processi *top-down*, invece, la comprensione del testo è guidata principalmente dalle attese del lettore (*expectancy grammar*): il lettore, avvalendosi delle conoscenze in suo possesso (organizzate in "schemi")⁷ e degli elementi contestuali, formula ipotesi riguardo a quanto sta per leggere e i significati previsti sono confermati o smentiti man mano che la lettura procede; in tal modo la dipendenza da grafemi e fonemi risulta ridotta e una lettura efficiente appare piuttosto basata sulla capacità di scegliere gli indizi minimi necessari a produrre ipotesi corrette⁸.

Mentre in passato la distinzione tra processi *bottom-up* e processi *top-down* era intesa in senso strettamente dicotomico, secondo i 'modelli interattivi' o 'integrativi' oggi prevalenti, si ritiene che la comprensione dei testi scritti richieda l'esecuzione di operazioni tanto di ordine "inferiore" che "superiore" (Brevik *et al.*, 2016: 162)⁹. L'interazione, tuttavia, più che la mera combinazione di operazioni di diverso ordine, sembra implicare una simultanea attivazione di risorse differenti da parte del lettore, attivazione che secondo diversi studiosi consentirebbe un certo grado di compensazione tra abilità/risorse scarsamente sviluppate o anche inesistenti e abilità/risorse alle quali è

competenza, alla distanza percepita dall'apprendente tra la L1 e la L2 e alle sue intuizioni riguardo a ciò che è trasferibile e a ciò che non lo è (Ortega, 2009).

⁶ «[L]a maggior parte dell'informazione scorre in modo passivo durante la codifica dell'input. Siccome tale flusso avviene ad una velocità estremamente elevata, [...] l'input immagazzinato viene in seguito analizzato nella memoria a breve termine, dove il sistema di comprensione, in base a regole morfosintattiche e semantiche, attribuisce significato all'enunciato. [...] Il ruolo dell'inferenza è praticamente assente. Il processo *bottom-up* presuppone infatti l'analisi di ogni lettera e la conseguente creazione di unità fonemiche corrispondenti ad unità lessicali rappresentate nel lessico mentale. In questa prospettiva la parola viene riconosciuta in modo isolato e le informazioni contestuali non concorrono minimamente a definirne il significato» (Cardona, 2008: 19).

⁷ «Schema describes what a learner knows about a topic, a text, and its functions. Schemata (the plural form of schema) consist of mental frameworks that emerge from prior experience. Schema theory holds that expectations and assumptions "are externally constructed and impose external constraints on the ways in which we understand messages" (Schiffrin, 1994: 104). Text comprehension can thus depend on schemata, which help us make sense of new facts, text types, formal patterns, and practices (Rumelhart, 1980)» (Hedgcock, Ferris, 2009: 26).

⁸ «The 'basic principle' behind schema theory is that the texts themselves, whether spoken or written, do not carry meaning; rather they provide signposts, or clues to be utilized by listeners or readers in reconstructing the original meaning of speakers or writers» (Nunan, 2001, cit. in Benati, 2013: 95).

⁹ «Higher level processing is not better, or harder; it is just processing that is closer to conscious introspection on the part of the reader» (Grabe, 2014: 9-10).

possibile ricorrere in maniera più automatica e di conseguenza più rapida (Hedgcock, Ferris, 2009: 29).

Nel caso della L2 la questione è complicata dal fatto che le abilità a cui il lettore fa ricorso sono strettamente accordate alle proprietà della L1 e devono perciò, per divenire funzionali in una L2, subire un aggiustamento, tanto più pronunciato quanto maggiore è la distanza tra le due lingue. L'acquisizione della lettura in una L2, infatti, implica lo sviluppo di comportamenti tipici di un madrelingua (o comunque il più possibile vicini a quelli), ossia l'acquisizione della capacità di processare in maniera automatica le aree del testo critiche per il significato (Koda, 2012: 306-307).

Sfortunatamente analisi cross-linguistiche che mirino ad accertare in quale maniera le abilità di lettura sviluppate in lingue diverse siano tra loro correlate sono ancora relativamente poco numerose e in larga misura limitate al caso di bambini bilingui che imparano a leggere in due lingue alfabetiche o all'investigazione della connessione funzionale tra competenza fonologica e decodificazione. Di conseguenza, sebbene gli studi più recenti abbiano in effetti dimostrato l'esistenza di una connessione sistematica nel caso di un ancora ristretto ma significativo gruppo di abilità (consapevolezza fonologica, decodificazione, processazione ortografica...), non è chiaro quanto i risultati finora ottenuti siano generalizzabili (Koda, 2012: 305) e se, in particolare, possano essere estesi al caso di individui adulti che apprendono una L2. Diversamente dai bambini, in effetti, di solito gli adulti imparano a leggere in un'altra lingua contemporaneamente all'apprendimento delle strutture della lingua stessa, ossia non dispongono di una buona conoscenza della lingua acquisita oralmente prima di iniziare a cimentarsi nella lettura¹⁰. Gli adulti che apprendono una nuova lingua, inoltre, sono già più o meno consistentemente alfabetizzati nella propria e posseggono in ogni caso maggiori abilità e conoscenze suscettibili di *transfer*. In particolare, le abilità di ordine "superiore", ossia di tipo strettamente cognitivo e quindi non legate a nessuna specifica lingua (*non-language-specific*), una volta sviluppate, sarebbero funzionali all'acquisizione della lettura in tutte le altre lingue. Come già prospettato da J. Charles Alderson (1984) in un celebre articolo (*Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?*), la lettura nella L2 sarebbe dunque soprattutto una questione di lingua e non di capacità di leggere in sé.

In realtà, non è ancora stato possibile stabilire quale sia l'effettivo peso delle abilità *non-language-specific* sviluppate nella L1, dati anche i risultati discordanti ottenuti dai vari ricercatori (Brevik *et al.*, 2016: 164). E neppure si è raggiunto un accordo riguardo al momento in cui le abilità di lettura acquisite nella L1 possono essere trasferite nella L2. Secondo la *Threshold Hypothesis* di Alderson (1984; Alderson *et al.*, 2017), per esempio, queste abilità diventerebbero funzionali nella L2 solo quando si è superato un determinato livello di competenza in tale lingua; una simile soglia, tuttavia, non sarebbe assoluta, ma varierebbe piuttosto in relazione al mutare dei compiti. Secondo il *Compensatory Model* di Elizabeth Bernhardt (1991, 2011), invece, la competenza linguistica nella L2 e la capacità di lettura acquisita nella L1 contribuirebbero entrambe a spiegare le performance osservate nella lettura in L2, senza che una preceda o sopravanzi l'altra: sebbene il contributo della conoscenza della L2 apparirebbe superiore in termini percentuali (30% contro 20%), esso, se considerato isolatamente, non basterebbe a

¹⁰ Solitamente si giunge in età scolare «con un patrimonio lessicale già conformato di 5000-6000 parole e con una adeguata acquisizione del sistema fonologico e sintattico» (Stoller, Grabe, 1993, cit. in Cardona, 2008: 11-12). Lo sviluppo delle abilità di lettura, in effetti, richiede sostanziali conoscenze linguistiche (Koda, 2012: 303).

rendere conto dei risultati empirici ottenuti (Bernhardt, 2011: 33, 38)¹¹; insomma, indipendentemente dal livello linguistico raggiunto dal lettore nella lingua target, uno dei vantaggi di un sistema linguistico “duale” (o anche plurilinguistico) consisterebbe proprio nella compensazione resa possibile dall’interazione tra variabili legate a lingue differenti (Brevik *et al.*, 2016)¹². Gli studi empirici più rigorosi, comunque, se considerati nel loro insieme, sembrano dimostrare la validità della *Threshold Hypothesis* (Hulstijn, 2015: 130); allo stesso tempo, però, secondo Jan Hendrik Hulstijn, sarebbe meglio evitare un’etichetta quale “*transfer* delle strategie di lettura dalla L1”, dicendo piuttosto che adolescenti e adulti, già alfabetizzati nella loro lingua, possono *applicare* le abilità di lettura *non-language-specific* alla L2 una volta che le hanno sviluppate nella loro L1. Inoltre, nel caso di alunni bilingui delle elementari o anche di studenti delle scuole superiori o giovani universitari che apprendono una L2, dette abilità sono sviluppate grazie alla lettura praticata in *entrambe* le lingue e quindi, a maggior ragione, pare opportuno parlare di «skills shared by the languages that multilingual individuals have control of (i.e., shared or common literacy related skills) [...]. The term shared knowledge or shared skills does more justice to the reciprocal relationship of L1 and L2 literacy at higher levels of HLC communication» (2015: 130-131)¹³.

In ogni caso, benché non si sia ancora pervenuti alla formulazione di una teoria esplicita che spieghi come le abilità di lettura sviluppate in una lingua influenzino l’apprendimento della lettura in un’altra, in una prospettiva acquisizionale si può sostenere che, in linea generale, le abilità di lettura nella L2 siano modellate congiuntamente dalle abilità acquisite nella L1, dalla competenza nella L2 e dalle caratteristiche dell’input in L2 al quale si è esposti (Koda, 2012: 303). In ultima analisi, tuttavia, sono essenzialmente la quantità e la qualità dell’input che determinano ciò che emerge in ogni particolare istanza di apprendimento¹⁴. Anche nel caso della lettura in L2 è quindi fondamentale che le caratteristiche strutturali dell’input siano attentamente considerate. Fino ad ora, però, le ricerche si sono purtroppo concentrate quasi esclusivamente sugli effetti della competenza linguistica generale e il ruolo giocato dall’input nell’acquisizione della lettura in L2 è ancora largamente trascurato (Koda, 2012: 307).

1.2. Principali differenze tra la lettura in L1 e in L2

Il carattere cross-linguistico, come già più volte notato, distingue la lettura in L2 da quella in L1, rendendola un fenomeno ben più complesso. La diversità tra le due,

¹¹ Il restante 50%, secondo Bernhardt, sarebbe riconducibile a un insieme di fattori non ben identificati o non suscettibili, allo stato attuale, di quantificazione (*un explained variance*): strategie di comprensione, impegno del lettore, conoscenza dell’argomento e conoscenze disciplinari, interesse, motivazione ecc.

¹² Non bisogna comunque dimenticare che il *transfer* può avere anche esiti negativi o effetti inibitori (Ortega, 2009: 53).

¹³ Hulstijn distingue tra due tipi di abilità linguistica: *basic language cognition* (BLC) e *higher language cognition* (HLC, o *extended language cognition*). La BLC è quella posseduta da tutti i parlanti nativi, mentre la HLC riguarda ambiti che vanno oltre quello delle questioni di tutti i giorni, risultando in enunciati più complessi dal punto di vista lessicale e morfosintattico e non sono limitati all’oralità (2015: 19-22).

¹⁴ Secondo Nick Ellis «rules’ of language, at all levels of analysis from phonology, through syntax, to discourse, are structural regularities that emerge from learners’ lifetime analysis of the distributional characteristics of the language input» (2012: 196).

comunque, investe una molteplicità di aspetti. William Grabe e Fredricka Stoller (2011: 55) individuano le seguenti differenze “individuali ed esperienziali”:

LINGUISTIC AND PROCESSING DIFFERENCES	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Differing amounts of lexical, grammatical and discourse knowledge at initial stages of L1 and L2 reading</i> 2. <i>Greater metalinguistic and metacognitive awareness in L2 settings</i> 3. <i>Varying linguistic differences across any two languages</i> 4. <i>Varying L2 proficiencies as a foundation for L2 reading</i> 5. <i>Varying language transfer influences</i> 6. <i>Interacting influence of working with two languages</i>
INDIVIDUAL AND EXPERIENTIAL DIFFERENCES	<ol style="list-style-type: none"> 7. <i>Differing levels of L1 reading abilities</i> 8. <i>Differing motivations for reading in the L2</i> 9. <i>Differing amounts of exposure to L2 reading</i> 10. <i>Differing kinds of texts in L2 contexts</i> 11. <i>Differing language resources for L2 readers</i>
SOCIO-CULTURAL AND INSTITUTIONAL DIFFERENCES	<ol style="list-style-type: none"> 12. <i>Differing socio-cultural backgrounds of L2 readers</i> 13. <i>Differing ways of organising discourse and texts</i> 14. <i>Differing expectations of L2 educational institutions</i>

1.3. *La lettura accademica in lingua seconda*

1.3.1. *Lettura accademica e “plurilinguismo accademico”*

Dato il prevalente orientamento comunicativo che contraddistingue oggi la didattica delle L2, lo sviluppo della comprensione scritta non occupa generalmente un posto di rilievo nel loro insegnamento, soprattutto per quanto concerne testi complessi. In ambito accademico, tuttavia, la capacità di comprendere testi scritti resta fondamentale, visto che, come è noto, la lettura riveste un ruolo basilare nell’acquisizione di nuove conoscenze.

La lettura accademica è considerata parte della *academic literacy* e costituisce spesso il punto di partenza di attività di scrittura. Generalmente si configura come una lettura «*purposeful and critic*» (Sengupta, 2002: 3), presupponendo quindi sia la capacità di avvalersi di strategie di lettura differenziate sia il possesso di abilità che consentano di andare oltre la mera comprensione del testo per poterne fornire un’interpretazione. Evidentemente si tratta di una lettura che implica competenze di livello avanzato e in effetti, in ambito accademico, più che di una generica competenza nella lettura, si parla solitamente dello sviluppo di un ventaglio più o meno ampio di abilità inerenti alla comprensione scritta (*academic reading skills*): mettere in atto strategie di lettura differenti, fare previsioni riguardo a differenti elementi/aspetti di un testo, identificarne i concetti rilevanti, derivare gli impliciti, sviluppare una capacità critica di lettura, ecc.

Lo sviluppo delle *academic reading skills*, proprio perché, come appena detto, esse rientrano nel più ampio quadro della lingua a fini di studio, deve essere valutato alla luce del dibattito, invero oggi assai vivace in ambito anglosassone, che contrappone

l'insegnamento della lingua generale a fini di studio a quello della lingua a fini di studio specifici (ossia delle microlingue scientifico-professionali; Mezzadri, 2016). Al di là delle posizioni assunte dai vari studiosi, però, ciò che importa rilevare qui è soprattutto la distinzione tra questi due tipi di lingua e le implicazioni che essa comporta dal punto di vista didattico. In particolare, va sottolineato come l'insegnamento delle microlingue richieda competenze disciplinari specifiche, che non è affatto scontato siano appannaggio di un insegnante titolare di un corso di lingua generale o possano essere rapidamente apprese. Come ricordato da Marco Mezzadri, infatti,

[a]ppare tutto sommato semplice individuare elementi che potremmo ricomprendere in un nucleo di base di lingua generale per fini di studio se ci focalizziamo su aspetti come le strutture morfosintattiche della lingua, le abilità di studio, le strategie di apprendimento, i generi testuali o, in ambito lessicale, i meccanismi generali di formazione delle parole, come la derivazione, la modificazione ecc. Ma quando analizziamo, scalfendo leggermente la superficie, ambiti quali gli impliciti culturali o le modalità di esplicitazione dei riferimenti culturali, l'oggettività, la neutralità emotiva, la gestione delle relazioni sociali nella comunità scientifico-disciplinare o le modalità di proporre la propria visione del mondo a opera di una comunità, allora diventa molto difficile giungere a una sintesi didattica in grado di soddisfare le molteplici anime delle comunità accademiche (*ivi*: 21-22).

Un'ulteriore fondamentale differenza è rappresentata dal contesto di apprendimento. Come è noto, una lingua straniera può essere appresa sia in un contesto ove essa sia comunemente parlata che in un contesto ove non lo sia. Si distingue infatti rispettivamente tra lingua seconda (L2) e lingua straniera (LS). Benché fino a questo momento si sia parlato genericamente di L2, d'ora in poi sarà invece opportuno fare riferimento in maniera più rigorosa all'uno o all'altro ambito, data l'importanza rivestita da questa distinzione ai fini dell'insegnamento della lettura accademica. Se la diversità di contesto, per quanto non ancora approfonditamente indagata in tutte le sue implicazioni e ricadute didattiche (Ortega, 2009), appare sempre rilevante ai fini dello studio di una lingua straniera, nel caso della lingua accademica risulta determinante, soprattutto per quanto riguarda l'individuazione dei bisogni dei discenti. In un contesto LS, infatti, non è detto che gli studenti universitari e i dottorandi avvertano la necessità di servirsi di una lingua straniera a fini comunicativi (interazione o socializzazione), soprattutto nel caso di lingue diverse dall'inglese, e, più in generale, la conoscenza delle LS «è destinata a non essere approfondita, se non nella misura in cui è funzionale allo studio» (Ballarin, 2016: 113). In effetti, in un contesto LS è più consueto che studenti e dottorandi abbiano bisogno di comprendere una o più lingue straniere per fare ricerca, visto che in taluni campi di studio la conoscenza di più lingue è necessaria o almeno auspicabile. Non è tuttavia realisticamente possibile pensare di raggiungere una piena conoscenza di più lingue per servirsene come strumento per la ricerca dati gli anni di studio che questo comporterebbe, soprattutto nel caso di contesti in cui non si possa fare affidamento sull'apporto garantito dal cosiddetto bagno linguistico. L'acquisizione di una lingua a scopo di ricerca, però, come accennato in apertura, non implica necessariamente il raggiungimento di un livello elevato sia nelle abilità di ricezione che in quelle di produzione: a tale fine è generalmente sufficiente acquisire una competenza nella lettura, più o meno avanzata a seconda delle esigenze personali, da raggiungere nel minor tempo

possibile. Il concetto stesso di plurilinguismo, d'altronde, presuppone il possesso di competenze differenti rispetto alle diverse lingue conosciute e il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) considera la “competenza parziale”, ossia la padronanza limitata o settoriale di una lingua, come un arricchimento che va valutato appunto nel quadro di una competenza “multipla” (QCER, 2002: 166)¹⁵. Di recente, anzi, sono stati inseriti descrittori specifici proprio per la valutazione della “comprensione plurilingue”, intesa come la capacità di servirsi delle conoscenze e delle competenze, anche parziali, possedute in una o più lingue per avvicinare testi scritti in lingue diverse dalla propria (CFER Companion, 2018: 160).

Benché non si voglia certo riportare in auge l'erudizione linguistica dei dotti del passato, sviluppare una competenza linguistica multipla come quella auspicata dal QCER in prospettiva plurilinguistica appare certamente importante a fini di studio e di ricerca¹⁶. La diffusione delle traduzioni e l'affermarsi dell'inglese come lingua franca (anche accademica) hanno reso sempre meno necessario conoscere altre lingue straniere, ma non bisogna dimenticare che la lingua, ogni *determinata* lingua, struttura il discorso in forme peculiari e che questo vale tanto più nel caso delle scienze umane, ancora oggi meno strettamente vincolate, a paragone delle scienze dure, al modello scientifico anglosassone di ascendenza newtoniana (Zaleska, 2016). È perciò importante che docenti, ricercatori e studenti siano in grado di accedere direttamente ai testi anche quando esistono traduzioni di buona qualità. Più in generale, comunque, va detto che, per testi redatti in lingue diverse dall'inglese, molto spesso le traduzioni non esistono affatto e che, in ogni caso, la globalizzazione non ha realmente condotto a un'“esperantizzazione” della discussione globale (Bernhardt, 2011: 6). La conoscenza della lingua o delle lingue rilevanti in una determinata disciplina, almeno a livello di comprensione scritta, resta dunque l'unico modo per avere accesso alla letteratura specializzata e partecipare realmente al dibattito globale. In effetti, «ogni disciplina usa la sua lingua, ovvero l'eccellenza della ricerca scientifica esprime i suoi risultati in una lingua precisa» e «[c]hi si forma e chi è inserito nell'ambito della ricerca internazionale ha, dunque, necessità di essere consapevole che la lingua è parte degli strumenti scientifici irrinunciabili in ambito accademico» (Ballarin, 2016: 172, 174). Da questo punto di vista, infine, la conoscenza di lingue diverse dalla propria sembra anche essere il modo più immediato di contrastare gli effetti dell'imporsi del modello epistemico veicolato dalla lingua inglese, che secondo autori come Karen Bennett starebbe conducendo a un vero e proprio “epistemicidio” (2007 e 2013).

1.3.2. *L'insegnamento della lettura accademica nei contesti LS*

Da quanto si è detto fin qui appare chiaro come, non essendo ancora stata formulata una teoria che spieghi realmente la lettura in L2 (in particolare a livello avanzato), non si disponga a maggior ragione di modelli teorici consolidati che possano guidare nella

¹⁵ La comprensione scritta, peraltro, è la macroabilità generalmente maggiormente sviluppata nell'ambito del repertorio plurilingue degli adulti (CEFR Companion, 2018: 39).

¹⁶ Nel sito web del Centro linguistico, non a caso, vi è una pagina specificamente dedicata alle diverse opportunità che hanno i dottorandi di studiare le lingue straniere:

<http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/graduates/graduates-training-index.html>.

creazione di un curriculum e di un syllabus specifici per la lettura accademica in L2 o LS¹⁷. È comunque possibile farsi un'idea generale di come la lettura accademica in italiano sia insegnata all'estero sulla base delle presentazioni dei corsi di vari atenei consultabili in rete e in particolare quelle dei corsi tenuti presso diverse università britanniche (Oxford University, University College London, University of Birmingham, University of Leicester, Durham University...) o statunitensi (Stanford University, The City University of New York, Columbia University, University of Wisconsin-Madison, The State University of New Jersey, Pennsylvania State University...).

Nelle università estere, per i motivi già addotti, i corsi di lettura rappresentano la forma più consueta attraverso la quale è impartito l'insegnamento dell'italiano accademico e di solito anche nell'ambito dei corsi di specifiche microlingue scientifico-disciplinari (italiano per musicologia, storia, storia dell'arte, discipline umanistiche etc.) particolare enfasi è accordata alla competenza nella lettura.

I corsi di lettura accademica, quasi sempre erogati dai Centri linguistici d'ateneo, sono generalmente rivolti a dottorandi o comunque rientrano nei *Graduate Programs*. Essendo corsi di supporto, non consentono di acquisire crediti; in qualche università, tuttavia, si richiede comunque di sostenere un esame finale perché la competenza nella lettura in italiano costituisce un prerequisito per l'accesso ad altri corsi o a determinati programmi di studio. Sono concepiti come insegnamenti impartiti *ab initio*, anche se in qualche università, come per esempio alla Stanford University, sono attivati solo corsi che richiedono una conoscenza di base dell'italiano o la fluenza nella lettura in un'altra lingua romanza. Esistono corsi sia monolivello che multilivello. Ciascun livello può coprire uno o più trimestri di uno stesso anno accademico e le lezioni hanno cadenza settimanale o bisettimanale. Dato il numero generalmente limitato di lezioni, i ritmi di apprendimento si presuppongono sostenuti e anche i corsi monolivello hanno come obiettivo la comprensione di testi di una certa difficoltà – equiparabile a quella prevista per il livello B1 del QCER o anche superiore –, per quanto supportata dal ricorso a un dizionario. Quando non sono previsti più livelli o non vi sono corsi di livello superiore all'intermedio, in alcuni atenei, come per esempio alla University of Leicester, gli studenti sono invitati a seguire i corsi generali di italiano più avanzati.

Il programma è solitamente abbastanza simile. La lettura di testi in italiano è condotta in parallelo allo studio della grammatica e del lessico. In certi atenei è prevista la lettura solo di testi secondari, ma più spesso si leggono testi anche di altro tipo (opere letterarie, articoli di giornale, testi di canzoni ecc.) e di epoche differenti. Solitamente si prescinde dall'insegnamento sistematico di aspetti quali le strategie di lettura o la 'lettura critica', ma particolare rilievo è solitamente dato allo sviluppo delle abilità di lettura praticato a partire dai testi in originale.

Non esistendo manuali o testi specifici per questo tipo di insegnamento, di solito si utilizza un libro di grammatica affiancato da una selezione di testi da leggere fornita dall'insegnante. Talvolta l'ultima parte del corso è dedicata alla lettura dei testi che è

¹⁷ Si consideri anche che, per quanto riguarda la lettura, ancora oggi, come osservato da Grabe e Stoller (2013: 4), «the ability to draw implications for instruction from research – including training studies that demonstrate the effectiveness of numerous instructional techniques and practices – is much more developed in L1 contexts than it is in L2 contexts. [...] Reading instruction in L1 contexts has been a source of many instructional innovations that have not yet been explored extensively in L2 contexts, either at the level of research or at the level of practical implementation».

esplicitamente richiesto agli studenti di selezionare sulla base delle loro necessità di studio o dei loro interessi.

2. LA LETTURA ACCADEMICA AL CENTRO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI CAMBRIDGE

2.1. *Il Centro linguistico dell'Università di Cambridge*

Il Centro linguistico dell'Università di Cambridge è un istituto che offre corsi di lingua destinati a tutti i membri dell'ateneo (più di 18.000 studenti e più di 11.000 tra docenti e altri membri dello staff)¹⁸, proponendosi, per missione, di accrescerne il plurilinguismo e il pluriculturalismo. I corsi sono strutturati secondo i livelli del QCER¹⁹ e sono suddivisi in tre grandi programmi: i corsi di lingue di tipo generale (*Cambridge University Language Programme*), i corsi di inglese e competenze accademiche per gli studenti internazionali (*Academic Development and Training for International Students*) e i corsi di lingue specialistici (*Specialist Language Courses*)²⁰.

I corsi di lingue di tipo generale comprendono l'insegnamento di arabo, cinese, coreano, ebraico, farsi, francese, giapponese, greco moderno, italiano, portoghese, russo, spagnolo, swahili, tedesco e turco. Ai livelli Base 1-2 e Intermedio 1 si mira allo sviluppo delle competenze comunicative (parlato, ascolto) nelle situazioni quotidiane e i sillabi sono di tipo nozionale-funzionale. Ai livelli Intermedio 2, Avanzato e Avanzato Più è invece previsto lo sviluppo di tutte le quattro abilità e i sillabi adottano un approccio maggiormente "topical", comprendendo, oltre all'insegnamento esplicito della grammatica, la trattazione di aspetti culturali e storici e di argomenti di attualità relativi alle aree in cui la lingua che si studia è parlata²¹. Erogati in modalità *blended* (in presenza e online), tali corsi si svolgono tre volte all'anno, con intensità variabile: standard (2 ore di lezione più 2 ore di autoapprendimento a settimana per 16 settimane) tra ottobre e Pasqua, semi-intensivi (4 ore di lezione e 4 ore di autoapprendimento a settimana per 8 settimane) nel terzo trimestre, intensivi (10 ore di lezione e 10 ore di autoapprendimento a settimana per 3 settimane) in estate. Le classi sono composte da un numero massimo di studenti che ammonta a 20 per i livelli Base-Intermedio 1 e a 16 per quelli Intermedio 2-Avanzato Più. I curricoli e i sillabi dei singoli corsi sono sottoposti a revisione da parte di insegnanti della Facoltà di Lingue Moderne e Medievali e di quella di Studi Asiatici e del Vicino Oriente e approvati dai corrispondenti Consigli di facoltà; devono inoltre ricevere l'approvazione del Consiglio direttivo del Centro Linguistico e sono costantemente aggiornati sulla base del riscontro degli studenti (ai quali vengono

¹⁸ I dati si riferiscono all'anno accademico 2016/2017 (Facts and Figures January 2018, https://www.prao.admin.cam.ac.uk/files/facts_figures_2018_poster_for_web.pdf). Nel 2015/2016 gli iscritti ai corsi del Centro linguistico superavano i 1600, mentre nel 2016/2017 erano poco più di 1400, nella quasi totalità studenti, più o meno equamente distribuiti tra under graduates e post graduates (<http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/about/about.html>).

¹⁹ I livelli del QCER sono stati creati in prima istanza per le lingue europee. Per i corsi di lingue extraeuropee la scansione in livelli varia un poco (essendo previsti due livelli Elementari tra il Base e l'Intermedio), dato che l'acquisizione delle abilità di scrittura si considera avvenire più lentamente.

²⁰ A partire dall'anno accademico 2018/2019 i corsi di lingue generali (di livello Base e Intermedio) sono stati aperti anche al pubblico.

²¹ Non per tutte le lingue sono attivati insegnamenti di tutti i livelli.

distribuiti appositi questionari a fine corso). Ogni livello prevede prove finali di valutazione, ma solo per quello Avanzato è prevista la possibilità di ottenere una certificazione ufficiale dell'Università di Cambridge ("*CULP Award*", di livello C1), conseguita sotto la supervisione di esaminatori esterni.

I corsi destinati agli studenti internazionali non sono dei tradizionali corsi di lingua, ma mirano essenzialmente allo sviluppo delle abilità di studio richieste in ambito accademico. Consistono in un corso intensivo di 5 settimane che precede l'inizio delle lezioni (agosto-settembre), di livello C1-C2, e in un programma di supporto allo studio da seguire nel corso di tutto l'anno accademico. Entrambi prevedono un percorso fortemente personalizzato, ma sono strutturati in maniera differente. Il corso intensivo comprende un significativo numero di ore di lezione in presenza, alle quali si aggiungono la partecipazione a seminari e l'utilizzo di risorse online create appositamente, mentre il programma di supporto allo studio è attuato attraverso supervisioni individuali e lo svolgimento di workshop mensili e webinar.

I corsi di lingue specialistici prevedono l'insegnamento di lingue differenti dall'inglese per scopi accademici (*Languages for Academic Purposes Courses*), affinché gli studenti siano in grado di leggere i testi accademici in originale e di esaminare nel corso delle loro ricerche materiali scritti in altre lingue per valutarne l'utilità. Oltre ai corsi di Lettura accademica in francese, italiano, portoghese brasiliano (ora portoghese brasiliano per scopi accademici)²², russo, spagnolo tedesco per i dottorandi in storia dell'arte, studi umanistici e scienze sociali, sono erogati corsi o workshop specifici per facoltà o dipartimenti: tedesco per musicologia (Facoltà di Musica), tedesco per storia (Facoltà di Storia), tedesco per archivistica (Facoltà di Storia), italiano per musicologia (Facoltà di Musica) e lingue per medicina (*School of Clinical Medicine*).

Come in parte già evidenziato, l'insegnamento delle lingue si attua secondo modalità di somministrazione differenziate, che variano secondo i corsi (lezioni in presenza, utilizzo di risorse online, workshop su argomenti specifici, ore di conversazione...), ma in generale particolare enfasi è data all'utilizzo e allo sviluppo di risorse multimediali e online, grazie alla presenza di una sezione informatica interna. Parte di tali risorse è resa disponibile al pubblico attraverso il sito web del Centro²³.

Il Centro linguistico offre anche un Servizio di consulenza che, oltre a fornire consigli riguardo ad aspetti più strettamente legati alla lingua (strategie di apprendimento, reperimento di bibliografia specializzata...), aiuta gli studenti a definire un percorso di studio in linea con i propri obiettivi e a organizzare soggiorni all'estero per lo studio delle lingue. Più in generale, comunque, il Servizio di consulenza è responsabile dell'organizzazione delle attività che hanno luogo all'esterno della classe, quali scambi di conversazione o gruppi informali di studio. Queste attività, più che all'insegnamento di specifici contenuti linguistici, sono volte a favorire l'elaborazione autonoma di strategie di apprendimento e lo sviluppo di un 'pensiero indipendente'. Grazie a una crescente diversificazione, inoltre, si cerca di offrire agli studenti la

²² Il corso è stato attivato in considerazione delle necessità degli studenti del *Master of Philosophy in Latin American Studies*, ai quali è richiesta la conoscenza dello spagnolo, ma che hanno bisogno anche di conoscere un poco di portoghese per svolgere attività sul campo in Brasile. Trattandosi dunque di corsi che hanno lo scopo di sviluppare essenzialmente competenze di tipo comunicativo, la loro originaria denominazione – Lettura accademica in portoghese brasiliano – è stata mutata conseguentemente.

²³ <http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/opencourseware/opencourseware-index.html>.

possibilità di scegliere modalità di apprendimento il più possibile vicine alle loro attitudini individuali.

Del Centro linguistico fa parte il John Trim Centre per l'autoapprendimento. È dedicato alla memoria dell'importante studioso inglese che fu tra i principali promotori del *QCER* e che fu a lungo a capo del Dipartimento di Linguistica Applicata dell'Università di Cambridge. È proprio nell'ambito di quest'ultimo fu raccolto il piccolo nucleo di materiali che in seguito andò a costituire il fondo originario della biblioteca del Centro. Oggi la biblioteca dispone di materiali cartacei e audiovisivi in più di 180 lingue; tali materiali, in costante aumento, sono facilmente reperibili attraverso la consultazione di un catalogo online, suddiviso per lingue, in cui si trovano elencate anche risorse web esterne. La biblioteca è dotata di stazioni multimediali e di spazi per lo studio individuale o in piccoli gruppi: l'autoapprendimento è fortemente incoraggiato e, idealmente, gli studenti del Centro linguistico dovrebbero affiancare al lavoro in classe e all'uso delle risorse online la consultazione dei materiali presenti in biblioteca. La biblioteca è aperta a tutti i membri dell'Università di Cambridge e, dietro il pagamento di una quota annuale, anche agli esterni; la maggior parte delle risorse online, tuttavia, possono essere consultate solo dai membri dell'ateneo per ragioni di copyright.

2.2. I corsi di Lettura accademica del Centro linguistico

All'Università di Cambridge l'apprendimento di lingue differenti dall'inglese è considerato "inerente" ad alcuni corsi, quale parte integrante del corso o come possibile opzione²⁴. Di conseguenza l'insegnamento delle lingue straniere come sussidio allo studio è impartito già da diversi anni presso alcuni istituti dell'Università; il dipartimento di Ingegneria, per esempio, dispone di una sezione linguistica interna fondata nel 1993, dove attualmente sono insegnati cinese, francese, giapponese, spagnolo e tedesco nell'ambito di uno specifico programma che prevede corsi della durata di quattro anni (*Language Programme for Engineers*). Ma più di un terzo della popolazione scolastica di Cambridge – ossia una parte consistente – è costituito da studenti di dottorato, la maggior parte dei quali direttamente impegnati in attività di ricerca che spesso richiedono fin da subito la conoscenza di lingue differenti dall'inglese per la lettura di testi di vario genere²⁵.

Per rispondere alle necessità dei dottorandi già in passato erano stati istituiti corsi di lettura accademica presso alcuni dipartimenti o facoltà dell'Università, come nel caso della Facoltà di Studi Classici dove si tiene un corso di Lettura accademica in tedesco strutturato su più livelli. È invece solo a partire dal 2010 che corsi di lettura accademica sono stati attivati presso il Centro linguistico. Inizialmente rivolti agli studenti di dottorato delle facoltà e dei dipartimenti che fanno capo alla *School of Arts and Humanities*, dal 2013 sono stati estesi anche ai dottorandi della *School of the Humanities and Social Sciences (Academic Reading for Arts, Humanities & Social Sciences Researchers)*²⁶. Se vi sono

²⁴ <http://www.skills.cam.ac.uk/undergrads/skills/language.html>.

²⁵ All'Università di Cambridge, a differenza di altri atenei, i programmi di dottorato (Ph.D.) non prevedono la frequenza preliminare di corsi e agli studenti è richiesto di svolgere ricerche fin da subito.

²⁶ La *School of Arts and Humanities* comprende le Facoltà di Architettura e Storia dell'Arte, di Studi Asiatici e del Vicino Oriente, di Studi Classici, di Teologia, di Inglese, di Lingue Moderne e Medievali, di Musica, di Filosofia; la *School of the Humanities and Social Sciences* comprende le Facoltà di Economia,

posti disponibili, comunque, possono accedere ai corsi di lettura accademica anche i dottorandi del resto dell'ateneo.

I primi corsi di Lettura accademica ad essere creati sono stati quelli di francese e tedesco (quest'ultimo continua parzialmente quello già presente presso la Facoltà di Studi Classici). Nell'anno accademico 2013/2014 hanno preso avvio il corso di italiano e quello di spagnolo, mentre nell'anno accademico 2015/2016 è stato attivato quello di russo e nel 2016/2017 quello di portoghese brasiliano. Nel 2016/2017 i corsi di Lettura accademica contavano più di 200 iscritti. Un incremento significativo nel numero degli iscritti si era registrato nel 2013/2014, quando sono stati ammessi ai corsi i dottorandi della *School of the Humanities and Social Sciences*, ma negli anni successivi si è verificato un calo delle iscrizioni.

La proporzione di studenti che frequentano i vari corsi di Lettura accademica è rispecchiata grosso modo da quella dei corsi generali nelle lingue corrispondenti, con una significativa inversione tra francese e tedesco (i corsi di Lettura in quest'ultima lingua sono i più frequentati) e con una richiesta percentualmente più contenuta per quanto riguarda quelli in spagnolo. Questa situazione è probabilmente da mettere in relazione con l'importanza rivestita dalle differenti lingue ai fini della ricerca, cosa che spiegherebbe anche come la richiesta registrata per i corsi di Lettura in italiano e quella rilevata per i corsi in spagnolo non si discostino di molto: sebbene la spendibilità dell'italiano a livello professionale non sia particolarmente elevata e sebbene non eguagli la richiesta del tedesco e del francese, la nostra lingua, come già osservato, conserva ancora una certa rilevanza in determinati campi di studio²⁷.

2.3. *La struttura dei corsi di Lettura accademica*

I corsi di Lettura accademica si svolgono nel corso del primo e del secondo trimestre (16 settimane), ma, su richiesta, possono proseguire nel terzo²⁸. Le lezioni hanno cadenza settimanale e durano 90 minuti ciascuna. Ogni classe può contare fino a un massimo di 20 iscritti. La composizione delle classi può variare nel corso dell'anno, sulla base dell'oscillare della richiesta; in particolare, si registra generalmente un calo delle iscrizioni tra il primo e il secondo trimestre (dovuto all'acquisita autonomia nella lettura e/o agli accresciuti impegni di studio), che conduce a un accorpamento delle classi meno numerose, anche se per le lingue più richieste – francese e tedesco – può essere invece necessario attivare nuove classi per il livello Base.

Quando il numero degli iscritti lo consente, i corsi sono strutturati su più livelli, sia, naturalmente, per consentire una progressione, sia perché gli studenti che vi accedono spesso possiedono già una conoscenza più o meno approfondita della lingua. Per il

di Scienze dell'Educazione, di Storia, di Scienze Umane, Sociali e Politiche, di Giurisprudenza, come anche i Dipartimenti di Politica e Studi Internazionali, di Storia e Filosofia della Scienza, di Economia del Territorio.

²⁷ La maggior richiesta che si registra per il tedesco e per il francese è comunque forse in parte dovuta anche alla precedente istituzione di analoghi o simili corsi nell'ambito dell'ateneo. In particolare, per quanto riguarda il tedesco, va sottolineato come sia accordata una grande importanza alla conoscenza di tale lingua da parte degli studenti di dottorato in materie classiche e come la frequenza dei corsi di Lettura accademica – che non a caso sono in parte tenuti proprio presso la Facoltà di Studi Classici – sia fortemente caldeggiata, anche quando non è richiesta obbligatoriamente.

²⁸ Per frequentare i corsi di lingua del Centro linguistico è necessario iscriversi all'inizio di ogni trimestre.

corso di francese e quello di tedesco vi sono tre livelli (Base, Intermedio 1, Intermedio 2) e generalmente più classi per uno stesso livello; dato l'alto numero degli iscritti, nell'ambito di alcuni livelli è solitamente anche possibile raggruppare gli studenti per disciplina (studi classici, teologia...). I corsi di italiano, spagnolo e russo prevedono un livello solo, quello Base²⁹. A tale corso Base possono accedere studenti di livelli differenti: a seconda dei casi, gli studenti possono essere distinti in due gruppi che fanno lezione contemporaneamente con programmi in certa misura differenziati oppure chi ha già una conoscenza di base della lingua può iniziare a seguire il corso a partire dalla fine del primo trimestre.

L'iscrizione ai corsi di Lettura accademica si effettua online attraverso il sito del Centro linguistico. I diversi livelli sono equiparati a quelli del QCER e per ognuno di essi è indicato il livello previsto per accedere al corso corrispondente (Base: *ab initio*, Intermedio 1: A2, Intermedio 2: B1/B2)³⁰. A differenza di quelli di lingua generale, per i corsi di Lettura accademica non sono previste prove di valutazione, né si richiede una frequenza minima. Per le lingue per le quali sono presenti più classi di uno stesso livello, gli studenti hanno la possibilità di recuperare le lezioni perse frequentando quelle di un altro corso nella medesima settimana.

2.4. I docenti

La conduzione delle lezioni di Lettura accademica è stata affidata a docenti madrelingua o bilingui che hanno un'esperienza di insegnamento pluriennale e in contesti differenti, come pure solitamente esperienze professionali di altro tipo ma sempre condotte in ambiti strettamente legati all'utilizzo delle lingue e/o alla didattica (valutazione delle competenze, traduzione, editoria...). Quasi tutti, inoltre, sono al contempo titolari dei corsi di lingua generale e alcuni di essi sono impegnati nell'insegnamento delle microlingue (francese per l'ingegneria, francese per l'economia, tedesco per archivisti, tedesco per la musica...) presso lo stesso Centro linguistico o al suo esterno. Gli insegnanti di Lettura accademica in francese (livello Base), italiano, russo, spagnolo e tedesco (livelli Base-Intermedio 2), infine, sono anche i coordinatori delle rispettive sezioni linguistiche per il programma *CULP*; in tale veste hanno il compito, tra le altre cose, di elaborare i sillabi per tutti i corsi che fanno capo alla loro sezione.

²⁹ In realtà la struttura del corso di Lettura accademica in italiano è variata nel corso del tempo, essendo attivato in alcuni anni accademici anche un livello Intermedio.

³⁰ Sebbene siano previsti colloqui, la stragrande maggioranza degli studenti si iscrive ai corsi del Centro linguistico attraverso il sito web. Dato il considerevole aumento del numero di iscrizioni, a differenza del passato, non si fanno più test di ingresso: oltre al fatto che in molti casi i test si erano rivelati poco rappresentativi dell'effettivo livello degli studenti (spesso non omogeneo nelle quattro abilità principali), si preferisce considerare l'autovalutazione come il primo passo del processo di apprendimento di una lingua. E in effetti di solito gli studenti si mostrano in grado di valutare in maniera corretta le proprie competenze linguistiche. Solo in qualche caso è necessario provvedere a effettuare qualche spostamento all'inizio dei corsi (e quasi sempre proprio sulla base delle richieste degli studenti stessi).

Per i corsi generali di lingua che prevedono più livelli, gli studenti, se non riescono a equiparare le loro conoscenze ai livelli del QCER, possono effettuare online una prova di comprensione orale e una di comprensione scritta. Queste stesse prove possono essere d'aiuto anche per chi si iscrive ai corsi di Lettura accademica.

2.5. *Il profilo degli apprendenti*

I corsi di Lettura accademica sono stati attivati su richiesta della *School of Arts and Humanities* e della *School of the Humanities and Social Sciences* per rispondere ai bisogni linguistici dei dottorandi dei dipartimenti e delle facoltà che fanno loro capo. Si tratta di un gruppo ben definito di apprendenti che hanno esigenze piuttosto specifiche: agli studenti di dottorato, come parte del loro percorso di ricerca, è richiesto di leggere una quantità più o meno consistente di testi accademici o di altro tipo (che vanno a comporre una specifica *reading list*), alcuni dei quali redatti in lingue differenti dall'inglese. Inoltre, al di là delle particolari esigenze dettate dall'argomento dei singoli dottorati, in alcuni ambiti la conoscenza di lingue diverse dall'inglese è considerata indispensabile per la conduzione della ricerca. Si configura in tal modo una duplice necessità: da un lato, la possibilità di poter leggere testi in lingua originale il prima possibile e, dall'altro, l'acquisizione di un alto livello di competenza nella lettura. Gli studenti sono quindi solitamente fortemente motivati all'apprendimento in tempi rapidi, ma, spesso, anche a conseguire una buona padronanza della lingua studiata in termini di ricezione³¹. L'importanza rivestita dall'acquisizione di tali competenze ai fini della ricerca è riconosciuta anche a livello istituzionale, come testimonia il fatto che i corsi di Lettura accademica siano frequentabili del tutto gratuitamente da parte dei dottorandi della *School of Arts and Humanities* e della *School of the Humanities and Social Sciences* anche quando non sono considerati obbligatori e siano finanziati attraverso il *Researcher Development Funding* dell'Università.

Oltre ad avere esigenze molto simili, gli studenti dei corsi di Lettura accademica presentano caratteristiche piuttosto omogenee anche sotto altri aspetti. La loro condizione di dottorandi, innanzitutto, presuppone che abbiano ottenuto punteggi di laurea elevati e che in ogni caso abbiano già del tutto acquisito le abilità di studio fondamentali. Inoltre, se non sono madrilingui anglofoni, la conoscenza dell'inglese (accademico) che si richiede loro è decisamente elevata (deve corrispondere a una media di 7.5 punti della certificazione *IELTS*, ma con un punteggio minimo di 7 per le singole abilità testate) e il contesto di studio in cui sono inseriti presuppone la continua esposizione alla lingua veicolare. In generale, poi, è anche probabile che abbiano studiato più di una lingua diversa dalla propria. Per esempio è stato riscontrato che gli studenti della classe di Lettura accademica in italiano quasi sempre hanno studiato, oltre a quella materna, altre due o tre lingue, sia moderne (inglese, francese, tedesco, spagnolo, ecc.) che antiche (latino, greco); come è noto, l'apprendimento formale di una o più lingue differenti da quella madre consente di accrescere (o, in alcuni casi, di sviluppare) una certa consapevolezza metalinguistica. Infine, il fatto di fare ricerca in un determinato campo di studi fa sì che gli studenti siano in possesso di un bagaglio di conoscenze più o meno approfondite concernenti la loro disciplina, come anche di un lessico specifico nella loro lingua madre e/o in quella veicolare; dato che i corsi di Lettura accademica sono rivolti agli studenti delle facoltà umanistiche, tali conoscenze e tale lessico sono talvolta parzialmente coincidenti. Nel complesso, insomma, gli studenti dei corsi di lettura accademica possono essere considerati lettori esperti (*skilled readers*), chiaramente in grado di scegliere la strategia adeguata allo scopo della lettura e al tipo di testo e capaci di lettura critica.

³¹ È stato constatato che solo pochissimi studenti dei corsi di Lettura accademica seguono i corrispondenti corsi di lingua generale.

Naturalmente, la relativa omogeneità delle caratteristiche degli apprendenti non esclude che vi siano pure importanti differenze che vanno al di là dei caratteri più strettamente legati alle singole personalità/individualità. Soprattutto, per quanto concerne i bisogni, va detto che i testi che i vari dottorandi devono leggere possono essere molto diversi tra loro in quanto a tipologia e soggetto: articoli specialistici, saggi, testi letterari, documenti legali... Non è detto, inoltre, che tali testi siano tutti riferibili al medesimo ambito temporale, così come la forte specificità di alcune ricerche dottorali fa sì che alcuni di essi risultino interessanti o anche solo rilevanti quasi esclusivamente per il diretto interessato.

Differenze sono ravvisabili anche a livello di background, data la diversa provenienza degli studenti, anche se la quasi totalità dei non anglofoni nativi è di origine europea e più spesso proviene dall'Europa occidentale³². Bisogna comunque tenere presente che, sebbene, per questa ragione e anche quelle già addotte, le somiglianze appaiano superare le differenze a livello sia linguistico-culturale che di percorso educativo, i nativi non anglofoni nel corso delle lezioni sono pur sempre chiamati a dare dimostrazione della comprensione di un testo in una lingua-cultura differente dalla propria. Per quanto la capacità di tradurre ciò che si legge resti distinta dalla capacità di comprenderlo, una buona parte del lavoro svolto sia in classe che al suo esterno implica la traduzione in inglese dei testi esaminati³³. Per gli studenti stranieri si deve dunque considerare un passaggio ulteriore rispetto alla sola comprensione dei testi scritti in una lingua straniera; bisogna quindi tenere conto della minore o maggior vicinanza della loro prima lingua rispetto sia alla lingua studiata che a quella veicolare, così come delle differenze di tradizione educativa e di studi che possono condizionare l'accostamento al testo.

3. IL CORSO DI LETTURA ACCADEMICA IN ITALIANO DELL'UNIVERSITÀ DI CAMBRIDGE

3.1. *L'insegnamento dell'italiano al Centro Linguistico dell'Università di Cambridge*

Il Centro linguistico offre un corso di Italiano generale suddiviso in 5 livelli – Base 1 (QCER: A1), Base 2 (A2), Intermedio 1 (B1), Intermedio 2 (B2), Avanzato (C1) – e un corso di *Italiano e Cinema (Advanced plus)*³⁴. Come già detto a proposito dei corsi di lingua generale, ai livelli Base e Intermedio 1 i sillabi hanno un carattere nozionale-funzionale con un'enfasi pronunciata sulla comunicazione orale, mentre a partire dal livello Intermedio 2 il sillabo prevede lo sviluppo di tutte le quattro abilità fondamentali attraverso la trattazione di argomenti specifici ("*features a more topical and intellectually stimulating syllabus*"). Al livello Base (1-2) l'insegnamento si svolge in lingua inglese,

³² Nell'anno accademico 2015/2016 il 65% degli iscritti ai corsi del Centro linguistico era di madrelingua inglese, il 7% di madrelingua cinese, il 6% di madrelingua tedesca, il 5% di madrelingua italiana e il restante 17% di varie madrilingue per lo più europee (University of Cambridge Language Centre. Annual Report 2015-2016). Gli anglofoni nativi, comunque, non sono esclusivamente britannici, ma vengono anche da oltreoceano.

³³ Per quanto riguarda l'utilizzo della traduzione, si veda più sotto (§ 3.3.1.6., *Modalità di lavoro*)

³⁴ <http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/culp/italian/culp-italian.html>

Nell'ambito dell'Università di Cambridge l'italiano è oggetto di insegnamento anche presso il dipartimento di Italianistica, dove è previsto un programma di studi piuttosto articolato, destinato sia a undergraduates che a postgraduates (<http://www.mml.cam.ac.uk/italian/>).

mentre a partire dal livello Intermedio 1 l'inglese è progressivamente sostituito dall'italiano.

Il corso di *Italiano e Cinema*, come si evince dalla denominazione, è un corso *content-based*, la cui frequenza presuppone una conoscenza della lingua pari almeno al livello B1. Prevede una lezione settimanale della durata di due ore per i primi due trimestri. Nel corso delle lezioni, dopo una breve parte introduttiva dedicata al lessico della cinematografia, sono analizzati film italiani classici (tra quelli reperibili presso il *John Trim Centre*). La visione di ogni film, che deve essere condotta autonomamente dagli studenti, è preceduta da attività di ascolto e lettura e relativi esercizi comunicativi (con lo scopo di focalizzare l'attenzione sugli aspetti linguistici) ed è seguita da una più ampia analisi degli aspetti contenutistici e artistici e delle loro implicazioni culturali, storiche e politiche.

Tra i corsi di lingua specialistici vi è quello di *Italiano per la musica*³⁵, incentrato sull'analisi dettagliata del libretto di uno dei maggiori capolavori operistici – il *Don Giovanni* –, che si propone, attraverso l'esame della stretta relazione che intercorre tra il testo poetico di Da Ponte e la sua resa musicale, di stimolare lo studio delle opere liriche in lingua originale. Benché siano fornite nozioni basilari di fonetica, morfologia, sintassi, versificazione e storia della lingua, per l'ammissione al corso è richiesta una conoscenza dell'italiano pari almeno al livello A1.

3.2. Il corso di *Lettura accademica in Italiano*

I corsi di Lettura accademica hanno naturalmente caratteristiche molto differenti rispetto sia a quelli di lingua generale che a quelli di microlingua, richiedendo la creazione di un curricolo e di un sillabo specifici. Come già più volte osservato, si tratta di corsi che rispondono a necessità molto precise e che quindi costituiscono un buon esempio di didattica centrata sulle esigenze degli apprendenti. È importante, tuttavia, sottolineare nuovamente come, per la creazione di tali curricoli e sillabi, non sia stato possibile avvalersi né di modelli teorici consolidati né di una copiosa letteratura di riferimento, anche se le precedenti esperienze dei corsi di lettura accademica in francese e tedesco tenuti dai docenti del Centro hanno costituito il punto di partenza per la loro elaborazione. In generale, si può dire che si tratta di predisporre una “scorciatoia” che consenta in tempi più o meno rapidi di leggere testi piuttosto complessi e di una certa lunghezza, concentrandosi sullo sviluppo di un'unica abilità e facendo affidamento sulle competenze e sulle conoscenze possedute dagli studenti. Inoltre, diversamente da quanto accade nei corsi generali di lingua, in cui la lettura è generalmente praticata in termini di *skimming* o *scanning*, il tipo di comprensione a cui si mira è quello al quale si giunge attraverso una lettura di tipo intensivo (*close reading*), ossia una comprensione che consenta la costruzione di un'accurata rappresentazione del messaggio esplicitamente veicolato dal testo (Nation, 2009: 337).

Il corso di Lettura accademica in italiano è stato creato per rispondere ai bisogni di studenti che non abbiano alcuna conoscenza della nostra lingua. Al termine del corso gli studenti devono poter leggere autonomamente i testi in italiano richiesti loro per fare ricerca. Trattandosi di un corso che prevede un livello unico, si sottintende che ai fini della comprensione non si potrà prescindere da un utilizzo esteso di vocabolari e

³⁵ <http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/culp/specialists/culp-italian-musicians.html>.

repertori lessicali. Benché l'obiettivo di un corso monolivello non possa certo consistere nella fluenza nella lettura, né, tanto meno, nella conoscenza approfondita della lingua, il limitato tempo a disposizione rende la sua progettazione decisamente più complessa dal punto di vista metodologico rispetto a quella dei corsi plurilivello.

3.3. *Le caratteristiche del corso*

3.3.1. *L'organizzazione delle lezioni*

Il corso di Lettura accademica in italiano è suddiviso in tre parti, corrispondenti ai tre trimestri accademici (*Michaelmas, Lent, Easter*), per un totale di 16 lezioni. Le lezioni del primo trimestre (1-7) sono dedicate alla trattazione degli argomenti grammaticali di base (quasi una sorta di corso intensivo di grammatica) e alla lettura di testi creati per la didattica o semplificati scelti dall'insegnante. Nel secondo trimestre (lezioni 8-12) si affronta invece la lettura di testi "autentici" (ossia creati da madrilingui per madrilingui e non rielaborati) che variano sia per argomento (storia, letteratura, musica, filosofia etc.) che per periodo di composizione (XIII-XXI secolo), ma che sono sempre selezionati dall'insegnante sulla base del background accademico e degli interessi degli studenti³⁶. Nel terzo trimestre (lezioni 13-16), infine, sono gli studenti stessi a proporre e presentare i testi da leggere, analizzare e discutere.

Le lezioni sono condotte in inglese, ma le occasioni di leggere ad alta voce e di praticare l'italiano risultano comunque piuttosto frequenti.

3.3.1.1. *Strategie di lettura*

Si ritiene concordemente che insegnare agli studenti come avvalersi delle strategie di lettura sia di primaria importanza poiché il ricorso a tali strategie favorisce grandemente la comprensione dei testi. Tutta la manualistica, in effetti, riserva ampio spazio alla trattazione di questo aspetto e, anzi, si prevede che le lezioni di lettura siano impregnate su attività che mirano all'insegnamento di queste strategie (senza operare alcuna distinzione tra L1 e L2/LS)³⁷. A tale riguardo, tuttavia, appare utile richiamare la differenza che intercorre tra strategie e abilità. Le strategie di lettura sono tentativi deliberati e guidati da uno specifico obiettivo compiuti dal lettore al fine di controllare e modificare i processi di decodifica del testo, comprensione delle parole e costruzione del significato. Le abilità di lettura, invece, sono strategie divenute automatiche, alle quali si ricorre, cioè, senza che intervengano il deliberato controllo del lettore o la sua consapevolezza (Anderson, 2009: 133-134).

Gli studenti dei corsi di Lettura accademica sono, come già detto, dei lettori esperti, che non necessitano di sviluppare né di consolidare le loro abilità *non-language-specific*. Questo naturalmente è vero anche per gli studenti del corso di Lettura accademica in italiano e spiega il loro disinteresse per lo studio sistematico delle strategie di lettura, come è stato constatato fin dal primo anno di corso: dato il tempo a disposizione, essi

³⁶ Chi ha già una conoscenza di base dell'italiano, come già detto, può iniziare a frequentare le lezioni a partire da questo trimestre. Gli studenti che lo desiderano possono iscriversi per più anni consecutivi.

³⁷ Si veda a titolo di esempio Hudson, 2007.

preferiscono non sottrarre allo studio della lingua italiana e alla lettura dei testi. Il medesimo disinteresse, comunque, è stato rilevato anche tra gli studenti di altri corsi di Lettura accademica, come per esempio nel caso del corso di tedesco. Si è scelto perciò di tralasciare questo aspetto e di rendere disponibile, per chi lo desiderasse, un questionario di autovalutazione sulla lettura accademica (strategie, fluenza, ecc.), basato sul metodo *QUASAR* elaborato dall'Università di Southampton.

3.3.1.2. *Fonetica*

Il tipo di input fornito è in larghissima misura scritto, ma si esercita la lettura per imparare a pronunciare correttamente le parole³⁸. La lettura silenziosa è alternata a quella ad alta voce e gli studenti sono esposti alla lingua orale sia durante le lezioni attraverso la lettura dei testi fatta dall'insegnante e dai compagni sia all'esterno della classe grazie alle risorse audio/video online incluse nel programma (in modo da abituarsi alla pronuncia della lingua). L'insegnante, inoltre, invita gli studenti a servirsi dei *learning objects* del corso di italiano generale³⁹ per poter acquisire quelle conoscenze comunicative di base che consentono di interagire in un contesto L2.

La fonetica è insegnata a partire dalle molte parole italiane che gli studenti già conoscono (si fa affidamento sul fatto che l'italiano sia la seconda lingua più visibile al mondo e anche sul fatto che la fonologia italiana sia piuttosto trasparente); particolare rilievo è dato alla pronuncia delle vocali per iniziare a illustrare la morfologia flessiva dell'italiano. Alla fine del secondo semestre sono forniti elementi di prosodia.

3.3.1.3. *Grammatica*

La conoscenza della grammatica, come è noto, è particolarmente importante ai fini della comprensione del testo, visto che essa fornisce una serie di segnali che consentono di interpretare il contenuto di una frase e di integrarlo nella rete testo-significato che il lettore via via costruisce, andando oltre quello che altrimenti resterebbe il significato di una successione di parole piene. Ogni aspetto dell'informazione grammaticale, in effetti, riduce le ambiguità, aggiungendo precisione al potenziale significato di una frase indipendentemente dal contesto (Grabe, 2009: 201, 204; Ellis, Shintani, 2013: 54)⁴⁰.

Nel determinare i contenuti grammaticali da trattare durante il corso di Lettura accademica in italiano incide particolarmente il fattore tempo. Poiché il numero delle lezioni è ridotto, diversamente da quanto accade per un corso di lingua generale o anche per un corso di lettura accademica di maggior durata, l'obiettivo non può che consistere in una conoscenza esplicita della grammatica, finalizzata al riconoscimento delle strutture e non alla loro acquisizione in vista di un reimpiego attivo. Gli argomenti grammaticali devono essere selezionati e ordinati in modo da consentire agli studenti di apprendere i fondamenti dell'italiano nel minor tempo possibile: l'attenzione deve essere puntata in primo luogo sui principali elementi che veicolano il significato nella nostra

³⁸ Anche in considerazione dell'importanza rivestita dalla fonologia per il riconoscimento delle parole.

³⁹ <http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/opencourseware/italian/italian.html>.

⁴⁰ Sul ruolo giocato dalla competenza grammaticale nel supportare la comprensione del testo vedi l'intera sezione "*Reading-comprehension processes and the role of grammar*" di Grabe, 2009: 200-206.

lingua, tenendo conto di cosa potrebbe risultare rilevante per la comprensione di testi scritti del tipo di quelli in cui i dottorandi avranno più probabilmente occasione di imbattersi nel corso delle loro ricerche. Il punto di riferimento è rappresentato dall'italiano standard nella sua varietà alto-formale.

La morfosintassi italiana è nota per la sua complessità, legata in primo luogo alla flessione, pervasiva e scarsamente trasparente (Andorno, 2010: 91). L'acquisizione di una tale complessa morfologia richiede certamente un tempo non breve; in un'ottica di *processing* controllato, tuttavia, la pervasività della flessione e la ridondanza di elementi che ne derivano possono costituire una facilitazione e, in ogni caso, apprendimento e acquisizione non paiono essere soggetti alle medesime costrizioni⁴¹. In particolare, secondo Rod Ellis, l'apprendimento delle forme grammaticali sarebbe legato alla "chiarezza concettuale" delle varie strutture e alla metalingua necessaria per descriverne i tratti⁴², ossia proprio a quei criteri su cui ci si basa per graduare le strutture in un sillabo di tipo grammaticale. Un sillabo di tipo grammaticale appare dunque come il più indicato per la trasmissione di conoscenze linguistiche esplicite, la cui utilità risulta massima proprio nelle situazioni in cui non sia richiesto un uso spontaneo della L2/LS (Ellis, Shintani, 2013: 74).

Nel corso di Lettura accademica in italiano la morfologia è oggetto di insegnamento esplicito (induttivo o deduttivo a seconda dei casi); un insegnamento di tipo esplicito, oltre a consentire un apprendimento rapido e accurato anche a principianti, ben si accorda con le aspettative degli studenti dei corsi di Lettura accademica e con il loro stile cognitivo, generalmente analitico⁴³. Il sillabo, di tipo grammaticale, è sequenziato in maniera tradizionale, secondo un criterio di crescente difficoltà delle forme, ma con alcune significative differenze. Il passato remoto, ad esempio, solitamente collocato nelle grammatiche agli ultimi posti tra i tempi verbali, è trattato subito dopo il passato prossimo e l'imperfetto, data la sua rilevanza ai fini della lettura accademica e visto che il suo uso in rapporto all'imperfetto trova corrispondenza in quello del passato prossimo.

Nel primo trimestre sono trattati i seguenti argomenti:

- lezione I: sostantivi, articoli determinativi e indeterminativi, aggettivi qualificativi;
- lezione II: pronomi personali soggetto, essere/avere/verbi modali, presente indicativo (verbi regolari), avverbi, preposizioni semplici e articolate;

⁴¹ Sulle differenze tra acquisizione e apprendimento e, più in generale, sull'opposizione implicito/esplicito vedi il recente volume curato da Patrick Rebuschat (2015) e in particolare i contributi di VanPatten e Rothman e di Nick Ellis.

⁴² «Ellis (2006) suggested that [the factors that govern the learning difficulty of different grammatical structures] are the 'conceptual clarity' of different structures (i.e. the extent to which the form and meaning of a structure can be explained simply and clearly and the extent to which there is a transparent, general rule that can be articulated) and the metalanguage needed to describe a feature (i.e. whether a structure can be described adequately using only semi-technical language or whether more technical language is needed)» (Ellis, Shintani, 2013: 74).

⁴³ Va osservato, però, che gli anglosassoni sono abituati a una didattica basata su un approccio di tipo comunicativo e quindi solitamente hanno scarsa consapevolezza metalinguistica. Fanno eccezione gli studenti delle *public schools* britanniche e gli studenti nordamericani qualora abbiano studiato lo spagnolo e/o il francese (Radić, comunicazione personale).

- lezione II: presente indicativo (verbi irregolari), aggettivi e pronomi dimostrativi, numeri;
- lezione IV: passato prossimo, imperfetto;
- lezione V: passato remoto;
- lezione VI: congiuntivo;
- lezione VII: elementi di sintassi a partire dall'analisi del racconto *Lo sgombero* di Vasco Pratolini.

Le forme sono ricavate e/o analizzate velocemente a partire dalla parte iniziale di un testo in cui trovi significativa applicazione l'argomento grammaticale che si vuole illustrare: la forte consapevolezza metalinguistica e lo stile cognitivo analitico che contraddistinguono gli studenti permettono loro di afferrare prontamente i meccanismi di funzionamento della lingua. Si prosegue poi con la lettura integrale del testo o di una sua parte e si chiede agli studenti di individuare le occorrenze dell'elemento linguistico trattato. Gli studenti lavorano dapprima a coppie e poi collettivamente. Nel caso di argomenti più complessi, come per esempio il contrasto tra passato prossimo e imperfetto – solitamente non di immediata comprensione per i madrilingui anglofoni –, si procede al reimpiego delle regole attraverso una selezione di esercizi strutturali che consentano di riflettere sul loro uso a partire da casi concreti (ossia si tratta di esercizi basati su frasi isolate, ma non di *pattern drills*); gli esercizi sono eseguiti oralmente e collettivamente: in tal modo l'insegnante ha la possibilità di assistere gli studenti nella comprensione della regola. La memorizzazione della morfologia è lasciata agli studenti e si presuppone che ogni argomento, una volta trattato, sia appreso velocemente. Questo implica, naturalmente, che gli studenti dedichino un certo numero di ore allo studio individuale, in modo da stare al passo con la rapida progressione del corso.

Nel secondo trimestre il più tradizionale *focus on forms* cede il passo al *focus on form*. Si leggono e traducono testi e la grammatica emerge a partire dall'analisi del testo. In questa fase è possibile dedicare maggiore attenzione alla sintassi, data anche la maggior complessità dei testi proposti. Tuttavia, sempre in considerazione del limitato tempo a disposizione, lo studio sistematico della grammatica non è abbandonato: gli studenti lo affrontano autonomamente sulla base di materiale fornito dal docente e in aula si correggono gli esercizi svolti a casa, in modo da poter monitorare l'effettiva comprensione di quanto è stato studiato.

Per quanto concerne la grammatica le lezioni del secondo trimestre sono così articolate:

- lezione VIII: ripresa di articoli, sostantivi, aggettivi, tempi verbali sulla base del testo di Pratolini;
- lezione IX: pronomi personali complemento (testo di Pratolini);
- lezione X: futuro (correzione degli esercizi svolti a casa);
- lezione XI: connettivi I (correzione degli esercizi svolti a casa);
- lezione XII: connettivi II (correzione degli esercizi svolti a casa).

3.3.1.4. *Lessico*

La stretta relazione che intercorre tra conoscenza del lessico e comprensione del testo è riconosciuta da tempo: i lettori fluenti sono in grado di riconoscere un elevato numero di parole in maniera automatica (Grabe, 2014). Purtroppo, però, l'acquisizione del lessico costituisce una delle principali difficoltà per chi apprende una nuova lingua: benché, come noto, i primi stadi dell'acquisizione di una L2 siano di natura essenzialmente lessicale, il lessico, per sua natura, è molto più difficilmente circoscrivibile rispetto alle regole grammaticali e il sistema lessicale è assai ampio e aperto. La competenza lessicale, inoltre, non si misura solo in termini quantitativi, ma concorrono a definirla anche aspetti di tipo qualitativo (precisione, profondità ecc.) (Elgort, Nation, 2010), rendendo l'acquisizione del lessico incrementale e continua (Jeon, Yamashita, 2014: 165).

Per comprendere adeguatamente un testo si ritiene sia necessario conoscere almeno il 95% delle parole che esso contiene, anche se di solito una lettura più fluente e una comprensione migliore hanno luogo quando il lettore riconosce il 98-99% delle parole⁴⁴. Per quanto riguarda la lingua inglese – punto di riferimento per questo tipo di analisi – è stato stimato che il numero di parole necessarie ad assicurare una copertura del 95% della maggior parte dei testi utilizzati in contesto accademico sia compresa tra i 10.000 e i 15.000 vocaboli, mentre una copertura del 98% richiederebbe una conoscenza di 35-40.000 parole (Grabe, Stoller, 2014: 192). Di recente, simili calcoli sono stati effettuati anche per l'italiano: in un testo accademico il lessico è coperto per il 78% dai 47.060 lemmi definiti “comuni” da Tullio De Mauro (1999), per il 5% dai 403 lemmi dell'*Academic Italian Word List (AIWL)* e per il 17% da tecnicismi (Spina, 2010: 1322).

Anche solo a livello ricettivo, dunque, un lettore indipendente deve conoscere un numero davvero molto elevato di parole, una conoscenza, quindi, acquisibile in tempi non brevi e solo attraverso una sostenuta lettura estensiva (Koda, 2005). Non bisogna tuttavia sottovalutare né trascurare la conoscenza del lessico passiva posseduta da studenti come quelli dei corsi di Lettura accademica. In effetti, come ha dimostrato anche una ricerca recentemente condotta da Anna Del Negro (2016), sotto questo aspetto nessun europeo con un elevato livello di istruzione può essere considerato un principiante assoluto e riconoscere il lessico accademico (*AIWL*) è più facile che riconoscere il vocabolario fondamentale (*Vocabolario di base, VDB*)⁴⁵. Più specificamente, inoltre, una buona conoscenza dell'inglese consente di comprendere senza particolari difficoltà il significato di un numero davvero significativo di vocaboli affini (*cognates*): il 60% delle parole dell'inglese deriva dal latino o dal greco (direttamente o attraverso il francese) e per quanto concerne la lingua accademica l'inglese può essere considerato alla stregua di una lingua romanza. Vocaboli affini che hanno un'origine latina o greca, peraltro, si possono trovare in ambiti quali la scienza, la filosofia, la matematica e le scienze sociali presso la maggior parte delle lingue indoeuropee, e molte parole inglesi di origine germanica corrispondono a parole delle lingue romanze che sono affini a vocaboli di registro accademico in inglese (Lems *et al.*, 2010: 125-126). Tutto questo, naturalmente, consente anche a chi non conosce nessuna altra lingua romanza o parla

⁴⁴ Anche inferire il significato delle parole sconosciute, peraltro, risulta molto difficile se non si conoscono quelle dell'immediato contesto (Grabe, 2009: 272).

⁴⁵ Il *Vocabolario di base* (De Mauro, 1997) comprende i 6.522 lemmi più comuni dell'italiano, che coprono il 98% della frequenza d'uso dei parlanti, ma solo il 4% del repertorio lessicale complessivo.

lingue non indoeuropee di lavorare in certa misura in intercomprensione, soprattutto quando si posseggono buone capacità inferenziali e una buona consapevolezza metalinguistica⁴⁶.

Un altro elemento che facilita la comprensione dei testi da parte di studenti come quelli dei corsi di Lettura accademica è il fatto che i testi letti a lezione siano riferibili al loro ambito di studi o ad ambiti affini. Ciò significa che, perlomeno per alcuni dei testi selezionati, essi conoscono già nella propria lingua e/o in quella veicolare (l'inglese, in questo caso) il lessico settoriale e posseggono già una conoscenza piuttosto approfondita della materia. Questo non solo assiste la comprensione, ma consente anche di tollerare una maggior quantità di lessico e grammatica sconosciuti (Aebersold, Field, 1997: 41-42).

Nel corso di Lettura accademica in italiano il lessico è essenzialmente proposto in contesto, essendo esaminato a partire dai testi che si leggono. Tra i materiali di studio delle prime due lezioni, tuttavia, sono incluse una lista de "I primi 333 sostantivi" e una de "I primi 111 verbi" tratte dai materiali del sito Scudit⁴⁷. Nelle lezioni dei trimestri successivi saranno proposte altre liste, tra cui, per esempio, una lista dei sostantivi inglesi di origine italiana (con una sezione specificamente dedicata ai termini del lessico musicale). Testi e liste costituiscono la base di un apprendimento deliberato, visto che, dato il tempo a disposizione, non è certamente possibile pensare a un'acquisizione incidentale del lessico. L'apprendimento deliberato, in effetti, consente la memorizzazione in tempi veloci di un numero significativo di parole, favorendone pure una conoscenza accurata anche da parte di principianti (Elgort, Nation, 2010). Come nel caso della grammatica, si presuppone un ruolo fortemente attivo degli apprendenti.

3.3.1.5. *I testi*

A differenza di quanto accade per l'inglese o altre lingue, come già detto, non esistono manuali specificamente concepiti per l'insegnamento della lettura accademica in italiano a stranieri. In generale, comunque, i corsi del Centro linguistico non prevedono

⁴⁶ Tutti gli approcci che si basano sull'intercomprensione «partono dal presupposto che parlanti di lingue prossime sono in grado di comprendere il senso globale di un testo scritto (e, in misura minore, orale) in una lingua affine senza averla praticata o studiata prima» (De Carlo, 2010: 307). Si pensa che nessuno sia principiante assoluto in intercomprensione perché per affrontare l'interpretazione di un testo in una nuova lingua si può far ricorso al proprio repertorio plurilingue» (Birello, 2011: 40).

⁴⁷ http://www.scudit.net/md333nomi_2.htm; <http://www.scudit.net/md111verbi.htm>. La lista dei sostantivi, basata in larga misura sul *Lessico di frequenza dell'italiano parlato (LIP)*, elenca quelli che dovrebbero essere più utili per uno studente straniero (supponendo che debba interagire in situazioni ordinarie in un contesto di L2); i sostantivi sono elencati in ordine alfabetico e per ciascuno di essi sono forniti l'articolo, il genere, il plurale (con il relativo articolo) e la posizione occupata nel *LIP*. Grazie a un link, è anche possibile consultare la pagina in cui sono spiegati i criteri seguiti per la composizione della lista (le spiegazioni sono però fornite in italiano). Allo stesso modo, la lista dei verbi elenca quelli che, secondo gli autori del sito, non possono mancare nel 'vocabolario attivo' di uno studente principiante; una serie di link consentono di accedere a ulteriori liste (verbi con presente irregolare, verbi con participio passato irregolare, verbi con imperfetto irregolare, verbi con futuro irregolare), che possono costituire utili repertori di pronta consultazione.

l'uso di manuali, ma i materiali sono selezionati o creati dagli insegnanti e resi accessibili online in apposite sezioni del sito web del Centro previa autenticazione.

La scelta dei testi da proporre agli studenti costituisce certamente uno degli aspetti più complessi della progettazione dei corsi di lettura accademica data la centralità rivestita dagli stessi, essendo le lezioni basate quasi esclusivamente su un input di tipo scritto. Non va dimenticato, inoltre, che, come già sottolineato, le caratteristiche dell'input condizionano lo sviluppo delle specifiche abilità di lettura in una determinata lingua straniera. Nel caso di un corso monolivello come quello in oggetto, poi, selezionare testi adeguati risulta anche più difficile, poiché è necessario che gli studenti esaminino fin da subito testi che eccedono più o meno consistentemente le loro competenze linguistiche: se si vuole che essi giungano a leggere testi complessi in originale nel giro di alcune settimane, per quanto con l'aiuto di un dizionario, non è certo possibile adottare uno stretto criterio di comprensibilità secondo la ben nota formula di Stephen Krashen I+1. I testi proposti devono comunque essere ordinati secondo un criterio di crescente complessità, complessità naturalmente legata in primo luogo a quella sintattica, anche perché l'italiano perpetua in ambito umanistico la tradizione del "bello scrivere" di stampo ciceroniano, caratterizzato «dall'uso intensivo di frasi incidentali, di subordinate di primo, secondo, terzo livello, dalla forte distanza tra soggetto e predicato». Si tratta di un periodare «complesso, che traspone nel singolo periodo linguistico la complessità del pensiero, le precisazioni, i distinguo, i riferimenti e le confutazioni», molto distante da una testualità di stampo anglosassone (Balboni, 2012: 101) e peraltro anche al limite delle possibilità degli stessi madrilingui italofofoni.

Al corso fin da subito è privilegiata la dimensione testuale: già dalla prima lezione sono infatti proposti testi interi e non *excerpta*. All'inizio si tratta di testi brevi, ma non brevissimi (200-500 parole). Per gli studenti dei corsi di Lettura accademica, abituati a leggere estesamente, non è certamente problematico affrontare la lettura di testi di simile lunghezza e l'utilizzo del dizionario, combinato con la conoscenza passiva del lessico, le conoscenze settoriali e le buone capacità inferenziali, consente la lettura intensiva di testi relativamente lunghi in una LS fin dal principio.

I testi proposti nel I trimestre sono per lo più testi creati per la didattica, che il docente può modificare a seconda delle esigenze, per esempio trasformando il tempo verbale principale, senza che però siano necessarie estese manipolazioni. Questi testi, come già detto, costituiscono innanzitutto la base per illustrare la grammatica – proposta dunque nell'ambito di un contesto significativo – e contengono gli *item* linguistici che compongono il sillabo. È anche importante, però, che tali testi contengano il più possibile elementi generalizzabili: in un corso di questo genere la pratica della lettura non è volta tanto alla comprensione di uno specifico messaggio quanto, nei limiti consentiti dal tempo a disposizione, al conseguimento di una conoscenza della lingua e dei modi di trattare la lingua utili ad affrontare le letture successive. In effetti, se la lettura non si focalizza sugli elementi generalizzabili di un testo, «*it does not provide much opportunity for any useful, cumulative learning to take place. This requirement is particularly important for teaching reading*» (Nation, 2009: 28)⁴⁸. È quindi importante che gli elementi linguistici, testuali, stilistici e culturali corrispondano a quelli che ricorrono con maggior frequenza

⁴⁸ «The motivation to give attention to language features is different from the motivation to give attention to particular messages [...]. Comprehension questions say to the learners "Do you understand this passage?" whereas a good intensive reading exercise should say "Can you handle these language features which are in this passage and other passages?"» (Nation, 2009: 30).

nei testi che gli studenti dovranno leggere in seguito. Tuttavia, è naturalmente anche importante che gli argomenti dei testi risultino d'interesse per gli studenti: si legge in vista di un significato. I testi da analizzare sono quindi testi di argomento umanistico scelti sulla base degli interessi di studio degli apprendenti (determinati attraverso una breve survey all'inizio dell'anno e in maniera più puntuale all'inizio del secondo trimestre attraverso la somministrazione di un apposito questionario).

Sia i testi utilizzati nel I trimestre che quelli utilizzati nel II sono selezionati anche in considerazione della loro rilevanza rispetto alla lingua-cultura italiana. Solitamente hanno carattere espositivo o descrittivo, come alcuni reperiti tra i materiali del sito Scudit (*Roma, Caravaggio, Le controindicazioni del libero pensiero ecc.*)⁴⁹, anche se non mancano esempi di testi letterari (come il I canto della *Divina Commedia* scelto per introdurre il passato remoto o il già citato *Lo sgombero*). Sono inoltre presentati diversi testi che trattano della storia della lingua italiana o che riguardano suoi aspetti significativi (conservatorismo, varietà dei volgari e loro rilevanza a livello letterario, diversità e importanza dei dialetti nel contesto italiano, differenza tra scritto e parlato...), come per esempio voci dell'Enciclopedia Treccani online o capitoli tratti da *La lingua e il nostro mondo. L'italiano come si è formato, come lo usiamo* di Francesco Sabatini (1978).

Dopo il I trimestre, come già detto, si leggono solo testi 'autentici' e nel III trimestre i testi sono segnalati dagli studenti. Questi ultimi, di solito, attingono alla loro *reading list* per la selezione: spesso i testi scelti trattano argomenti molto specifici e che quindi non sono necessariamente di interesse generale, ma certamente in questo modo ciascuno studente ha la possibilità di occuparsi di ciò di cui necessita e, soprattutto, di ricevere un primo riscontro rispetto al lavoro che si troverà a svolgere autonomamente.

3.3.1.6. Modalità di lavoro

Tipicamente una lezione di lettura intensiva è organizzata in 3 momenti – pre-lettura, lettura e post-lettura –, che prevedono attività essenzialmente volte a sviluppare e/o affinare le strategie di comprensione (Hedgcock, Ferris, 2009: 162-190). Si tratta comunque di uno schema generale, da non intendere rigidamente, e diversi autori hanno sottolineato l'importanza, in particolare, della fase di pre-lettura, volta ad attivare l'enciclopedia del lettore in modo da cercare di ridurre il divario che intercorre tra lettore e testo (vedi per esempio Benati, 2013: 98). Il corollario pedagogico della teoria degli schemi, in effetti, consiste proprio nel riconoscere che la lettura è un processo di interazione tra il lettore e il testo, nel corso del quale i lettori devono associare le informazioni contenute nel testo con le conoscenze possedute anteriormente alla lettura (*ivi*: 99). Nel caso di una L2/LS, comunque, solitamente il gap è innanzitutto di ordine linguistico. Tuttavia, avendo a disposizione tempo a sufficienza, la scarsa conoscenza della L2/LS può essere compensata in misura più o meno consistente grazie alle capacità inferenziali, alle conoscenze pregresse e alle informazioni contestuali (McMillion, Shaw, 2009), sebbene la lettura ne risulti rallentata, divenendo simile a una sorta di “*problem-solving processing*” (Grabe, 2009: 72).

⁴⁹ <http://www.scudit.net/mdroma.htm>, <http://www.scudit.net/mdcaravaggio.htm>, <http://www.scudit.net/mdbruno.htm>.

In un corso di lettura accademica monolivello come quello in esame la compensazione basata sulle abilità metacognitive e sull'enciclopedia del lettore non è però certamente sufficiente ad escludere il ricorso a un dizionario (anche se non va dimenticato che individuare l'accezione appropriata di un vocabolo non è certo un'operazione banale e presuppone sicuramente buone capacità inferenziali). Anzi, come già detto, non si può prescindere da un uso esteso del dizionario data la complessità dei testi che devono essere affrontati. La comprensione dei testi comporta dunque la loro traduzione: la lettura in una L2/LS non dovrebbe consistere in un esercizio di traduzione (Benati, 2013: 97), ma volendo giungere a una comprensione il più accurata possibile, gli apprendenti principianti non possono ovviamente evitare questo passaggio. Il lavoro in aula e fuori aula è quindi basato su un'attività di traduzione (proprio come si troveranno a fare gli studenti quando dovranno leggere i testi in italiano assegnati loro nell'ambito della *reading list*). Tuttavia, non essendoci alcun testo target da produrre, la traduzione ha un valore del tutto strumentale: benché oggetto di frequenti critiche nell'insegnamento della lingua, essa appare in effetti come la tecnica più adatta a testare la comprensione localizzata, consentendo di individuare in maniera rapida e precisa le difficoltà che possono essere incontrate nella lettura (Nation, 2009: 33)⁵⁰.

Nell'ambito delle lezioni di lettura accademica la traduzione costituisce anche il punto di partenza per l'analisi del testo. Sotto questo aspetto, la lettura intensiva (con la comprensione puntuale che ne deriva) costituisce una buona occasione per rendere consapevoli gli studenti di come i vari elementi lessicali, grammaticali, coesivi, formali e contenutistici concorrano a veicolare l'intento comunicativo di un testo (*ivi*: 25). A partire da esempi concreti, inoltre, è possibile approfondire la trattazione della grammatica (sintassi, morfologia derivativa etc.), focalizzare l'attenzione sul lessico (vocaboli affini e fonetica traspositiva, 'falsi amici', aspetti connotativi, vocabolario tematico...) e mettere in luce le particolarità dell'italiano rispetto all'inglese (ordine più libero dei costituenti della frase, abbondante nominalizzazione, struttura del discorso meno trasparente...), in modo da affinare le abilità di comprensione degli apprendenti. In particolare, fin da subito si abitua gli studenti a comprendere il significato delle parole sulla base della similarità lessicali o grammaticali con le lingue conosciute (inglese, ma anche latino, greco, francese ed eventuali lingue madri) e a partire dagli elementi noti (affissi/suffissi, radici), come anche a servirsi di dizionari (prima bilingui e poi monolingui) e repertori⁵¹.

La verifica della traduzione e la discussione intorno al testo, ovviamente condotte in lingua veicolare, avvengono *in plenum*, ma gli studenti effettuano la lettura e la traduzione

⁵⁰ Un'alternativa alla traduzione è certamente rappresentata dal *recall*, ossia dal riferire nella propria lingua madre (o in una lingua ben conosciuta) il contenuto di quanto si è letto (Hedgcock, Ferris, 2009: 356). Attraverso il *recall* è in effetti possibile verificare la comprensione del testo senza che le scarse o nulle capacità in termini di produzione costituiscano un ostacolo. Si tratta quindi di un'attività adatta anche ad apprendenti principianti alle prese con testi complessi, anche se, rispetto alla traduzione, è più difficile giungere a una verifica puntuale della comprensione dei contenuti o almeno più dispendioso in termini di tempo (e dunque, nel caso di un corso di breve durata, non è possibile ricorrervi abitualmente).

⁵¹ Tutti gli studenti dispongono di un qualche dispositivo che permetta loro di cercare i termini sconosciuti sui dizionari online e a lezione hanno anche la possibilità di controllare quasi subito se hanno identificato l'accezione corretta. Peraltro, sembra dimostrato che l'apprendimento del lessico sia favorito da una ricerca attiva del significato delle parole (*'engagement'*) anziché dal più passivo utilizzo di un glossario fornito preliminarmente (Ellis, Shintani, 2013: 107).

lavorando a coppie⁵². L'apprendimento collaborativo pone l'accento sulla comprensione come costruzione/negoziazione del significato, ma, più specificamente, la collaborazione tra pari risulta particolarmente proficua per una comunità-classe impegnata nella lettura di testi complessi: le conoscenze (specialistiche e non) possono essere condivise, i madrelingua anglofoni possono aiutare i compagni alloglotti nella resa della traduzione in inglese e i parlanti lingue romanze possono fornire indicazioni utili a chi non ha conoscenze linguistiche di questo genere. La collaborazione, in ogni caso, è sollecitata dal docente anche nel corso del lavoro collettivo, che, anzi, viene a configurarsi come un'esplorazione del testo basata sull'interazione tra docente e studenti, alla scoperta delle possibili letture che esso può generare.

L'apporto degli studenti risulta particolarmente prezioso riguardo alle conoscenze specialistiche, visto che essi, in quanto appunto specialisti nella loro disciplina, sotto questo aspetto sono in grado di offrire un contributo solitamente ben più rilevante di quanto non possa fare il docente di lingua. Per quanto riguarda le conoscenze più strettamente legate alla cultura italiana, invece, è il docente a fornire gli elementi utili alla comprensione del testo e questo è certamente uno degli aspetti in cui il suo ruolo di mediazione appare più significativo: gli impliciti culturali, come è noto, rappresentano una delle maggiori difficoltà quando si ha a che fare con una lingua-cultura differente dalla propria.

La collaborazione tra pari è alla base anche del lavoro del terzo trimestre, quando vengono creati piccoli gruppi in vista della lettura dei testi proposti dagli studenti. I gruppi, solitamente formati da tre persone, sono costituiti sulla base del comune background accademico. Il lavoro ha luogo dapprima fuori aula: i membri di ogni gruppo leggono tutto il testo scelto e poi ognuno individua una parte (significativa dal punto di vista linguistico) da tradurre e corredare di note. In questa fase gli studenti si consultano tra loro, ma possono anche richiedere l'aiuto dell'insegnante. Successivamente le parti tradotte e annotate sono preliminarmente visionate dall'insegnante (ma non sempre questo avviene per ragioni di tempo), quindi fotocopiate e distribuite a tutta la classe. Ciascun gruppo introduce il proprio testo davanti a tutti gli altri studenti, fornendo le informazioni essenziali di contesto. Le parti selezionate sono lette ad alta voce e ne vengono illustrate le particolarità linguistiche, che il docente segna alla lavagna e commenta ulteriormente. Sono anche evidenziate le difficoltà incontrate nella comprensione/traduzione. Il resto della classe ha la possibilità di porre domande e fare commenti a sua volta. I diversi passaggi consentono di raggiungere una comprensione via via più piena del testo.

3.4. I "learning objects" per la lettura accademica del Centro linguistico e la creazione di un ambiente virtuale di apprendimento

Il Centro linguistico, come già detto, crea in proprio materiali multimediali, che possono essere impiegati sia nell'ambito dei corsi sia per l'autoapprendimento. *Learning objects* (LO) specifici sono stati sviluppati anche per il corso di Lettura accademica in italiano: *Reading Boccaccio's "Decameron"*; *Reading Machiavelli's "The Prince"*; *Reading Da Ponte's*

⁵² Il lavoro a coppie non è limitato alla traduzione, essendo esteso ad attività quali esercizi di riconoscimento, esercizi strutturali ecc.

*Libretto for "Don Giovanni" e Reading Lampedusa's "Il Gattopardo"*⁵³. Sono destinati agli studenti che vogliono migliorare le loro abilità di lettura o che siano interessati a generi, autori o soggetti particolari.

Tutti gli *LO* hanno la medesima struttura: sono basati sull'analisi di passi più o meno estesi, tratti da opere rappresentative della cultura italiana ma che abbiano anche rilevanza nell'ambito di specifici settori disciplinari o comunque in un contesto di tipo accademico; i passi sono presentati nella loro versione originale, cosa che consente pure di saggiare l'italiano di epoche differenti. La scelta dei testi mira a mettere in luce aspetti particolari dell'opera. Ogni *LO* comprende una sezione introduttiva, che orienta al suo uso, e una sezione di background, in cui sono fornite le informazioni utili a contestualizzare i brani esaminati. La comprensione è supportata attraverso note, glossari, traduzioni, parafrasi in italiano moderno (quando necessario) ed esercizi di vario genere (vero/falso, domande a scelta multipla, individuazione di sinonimi/antonimi). Le traduzioni sono sempre in numero di due, in modo che la resa in inglese possa essere confrontata; quando, per ragioni di copyright, non è possibile includere la traduzione del testo, ne è fornito un riassunto in inglese.

Si prevede che la lettura sia ripetuta più volte⁵⁴ e che la comprensione sia inizialmente verificata senza ricorrere alle note e alla traduzione o parafrasi. Gli studenti sono invitati anche a rileggere il testo *dopo* aver letto la traduzione o la parafrasi. Tutti questi passaggi mirano, naturalmente, a un progressivo affinamento della comprensione, ma consentono anche un utilizzo personalizzato del *LO*. Ogni *LO*, in effetti, è concepito per essere utilizzato da apprendenti di livello differente: le note e i suggerimenti possono essere nascosti, così come, ovviamente, gli esercizi di comprensione possono essere eseguiti solo in parte o evitati del tutto. Allo stesso modo, si può decidere se effettuare oppure no gli esercizi e le attività che compongono le sezioni "*Practice*" e "*Extension*". Nella prima sono inclusi esercizi (riconoscimento, manipolazione, traduzione di frasi) volti a focalizzare l'attenzione su singoli argomenti grammaticali utili alla comprensione del testo, mentre nella seconda sono proposte attività di approfondimento (lettura integrale del testo dal quali sono tratti i brani, lettura di altri testi dello stesso autore, lettura di testi influenzati da quello preso in esame, rese cinematografiche...).

Dato che, come già più volte sottolineato, non esistono materiali appositamente creati per la lettura accademica in italiano e che i testi di interesse accademico, seppur abbastanza facilmente reperibili anche in rete (scaricabili per esempio da siti quali quelli dell'Accademia della Crusca o del Progetto Gutenberg), di solito non sono certo né didattizzati né adatti a studenti principianti, sarebbe auspicabile poter disporre di un numero sempre maggiore di *LO*. Purtroppo la loro realizzazione comporta costi e tempi non trascurabili e il Centro linguistico ha quindi avviato progetti di scambio con altri atenei, che per il momento, però, riguardano solo la lettura accademica in francese e tedesco.

Un altro progetto allo studio riguarda la creazione di un ambiente virtuale di apprendimento (*Virtual Learning Environment*)⁵⁵, che consentirebbe di estendere il lavoro collaborativo al di fuori dell'aula. Tale ambiente sarebbe dotato di uno spazio in forma

⁵³ <http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/opencourseware/italian/italian.html>.

⁵⁴ La ripetuta esposizione al testo, come è noto, ne favorisce la comprensione (Torresan, D'Angelo, 2011: 66).

⁵⁵ Radić, 2014; Radić *et al.*, 2014.

di wiki⁵⁶ in cui gli studenti potrebbero corredare di note i testi caricati da loro e da altri o aggiungerne a quelli già presenti; alla fine di ciascun anno di corso i testi annotati sarebbe revisionati da madrelingui italo-foni competenti e validati dal docente, per essere poi resi disponibili alla consultazione in un formato standard. In questo modo, anno dopo anno, si andrebbe a costituire un archivio sempre più ampio di testi utili sia per gli studenti del corso e dell'ateneo sia per quelli di altre università o istituzioni, che potrebbero a loro volta contribuire mettendo a disposizione i propri testi. L'ambiente virtuale di apprendimento dovrebbe anche comprendere una sezione con le risorse utili alla lettura dei testi e alla compilazione delle note (dizionari, glossari e *thesauri* online, linee guida per le note ecc.) e un *forum* in cui gli studenti potrebbero scambiare idee e fare commenti.

4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il corso di Lettura accademica in italiano consente anche a studenti principianti di affrontare in tempi brevi la lettura di testi complessi come quelli inclusi nelle *reading lists* assegnate ai dottorandi. Si tratta di testi che devono essere letti obbligatoriamente e quindi questo corso risponde a un bisogno molto concreto degli apprendenti, che risultano in effetti particolarmente motivati. I riscontri positivi ottenuti, però, si spiegano anche alla luce delle caratteristiche del corso: il lavoro altamente intensivo e focalizzato sulla lettura di testi che rispecchiano gli interessi, anche individuali, di studio va sicuramente incontro alle aspettative degli studenti. Non va dimenticato, inoltre, che durante il corso essi hanno l'occasione di lavorare proprio come si troveranno a fare in seguito, quando dovranno effettivamente leggere i testi che sono stati loro assegnati. Sotto questo aspetto, in effetti, il corso disegna un percorso di progressiva autonomia, che dalla comprensione guidata di testi creati per la didattica giunge alla lettura di testi di proprio interesse condotta individualmente; grazie alla mediazione del docente e dei pari, però, gli studenti ricevono in tutte le fasi un *feedback* immediato o quasi, che non solo permette loro di apprendere e affinare le necessarie conoscenze e strategie, ma anche di monitorare i progressi fatti. Infine, sia la metodologia di insegnamento che le modalità di lavoro tengono conto della condizione di lettori esperti e di specialisti degli studenti, contribuendo a caratterizzare ulteriormente il corso come un intervento didattico fortemente centrato sull'apprendente. Considerato che questo genere di corsi sono rivolti per definizione a un'utenza di tipo ben specifico, dalle caratteristiche solitamente piuttosto omogenee, e data la già menzionata mancanza di modelli teorici consolidati, l'esperienza del Centro linguistico dell'Università di Cambridge può costituire un utile punto di riferimento.

⁵⁶ Un wiki è «un sito internet che permette la creazione e la modifica di pagine multimediali attraverso un'interfaccia semplice, spesso utilizzabile anche senza possedere nozioni di programmazione. [...] L'esempio più rilevante di impiego del modello wiki è il sito dell'enciclopedia online Wikipedia» (Enciclopedia Treccani online, <http://www.treccani.it/enciclopedia/wiki/>).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aebersold J. A., Field M. L. (1997), *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson C. (1984), "Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?", in Alderson J. C., Urquhart A. H. (a cura di), *Reading in a Foreign Language*, Longman, London, pp. 1-27.
- Anderson N. J. (2009), "ACTIVE reading: The research base for a pedagogical approach in the reading classroom", in Han Z. H., Anderson N. J. (a cura di), *Second language reading research and instruction: Crossing the boundaries*, University of Michigan Press, Ann Arbor, pp. 117-143.
- Andorno C. (2010), "Lo sviluppo della morfosintassi in studenti cinesi", in Rastelli S. (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 89-122.
- Baglioni D. (2016), "L'italiano fuori d'Italia: dal Medioevo all'Unità", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 125-145.
- Balboni P. E. (2010), "L'italiano L2 nei Centri Linguistici Universitari", in Ballarin E., Begotti P., Toscano A. (a cura di), *L'italiano L2 nei Centri Linguistici Universitari*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 5-24.
- Balboni P. E. (2012), "«Sapere una lingua»: dall'idea intuitiva al significato scientifico", in Balboni P. E., Daloiso M. (a cura di), *La formazione linguistica nell'università, SAIL 3*, pp. 75-116.
- Ballarin E. (2016), *L'italiano accademico: uno studio sulla glottodidattica dell'italiano come lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, tesi di dottorato, università Ca' Foscari, Venezia.
- Benati A. (2013), *Issues in Second Language Teaching*, Equinox Publishing, Bristol, UK.
- Bennett K. (2007), "Epistemicide! The Tale of a Predatory Discourse", in *The Translator*, 13, 2, pp. 151-169: <http://dx.doi.org/10.1080/13556509.2007.10799236>.
- Bennett K. (2013), "English as a Lingua Franca in Academia: Combating Epistemicide through Translator Training", in *The Interpreter and Translator Trainer*, 7, 2, pp. 169-193.
- Bernhardt E. (1991), *Reading development in a second language: Theoretical, research, and classroom perspectives*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ.
- Bernhardt E. (2011), *Understanding advanced second-language reading*, Routledge, London-New York.
- Birello M. (2011), "Non si legge sempre allo stesso modo. Strategie e tipi di lettura, alcuni esempi", in Mordente O. A., Ferroni R. (a cura di), *Habilidade de leitura em italiano no contexto universitário*, Humanitas, São Paulo, pp. 37-60.
- Braudel F. (1974), "L'Italia fuori d'Italia. Due secoli e tre Italie", in Romano R., Vivanti C. (a cura di), *Storia d'Italia Einaudi*, 2, 2, pp. 2092-2248.
- Brevik L. et al. (2016), "The complexity of second language reading: Investigating the L1-L2 relationship", in *Reading in a Foreign Language*, 28, 2, pp. 161-182.
- Cardona M. (2008), "L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale", in *Studi di Glottodidattica*, 2, 10, pp. 10-36.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. di Bertocchi D., Quartapelle F., La Nuova Italia-

- Oxford, Milano-Firenze (tit. or. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- CFER Companion = Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Del Negro A. (2016), *La competenza passiva dell'Academic Italian Word List*, comunicazione presentata alla XIV CercleS International Conference, 22-24 Settembre, Università della Calabria, Arcavacata di Rende (CS):
http://cla.unical.it/CercleS2016/wp-content/uploads/Competenza_passiva_AIWL-Anna-Dal-Negro.pdf.
- Elgort I., Nation P. (2010), "Vocabulary Learning in a Second Language: Familiar Answers to New Questions", in Seedhouse P., Walsh S., Jenks C. (a cura di), *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics*, Palgrave MacMillan, Basingstoke, pp. 89-104.
- Ellis N. C. (2012), "Frequency-based accounts of second language acquisition", in Gass S. M., Mackey A. (a cura di), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge, London-New York, pp. 193-210.
- Ellis R., Shintani N. (2013), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, Routledge, London-New York.
- Giovanardi C., Trifone P. (2012), *L'italiano nel mondo*, Carocci, Roma.
- Grabe W. (2009), *Reading in a second language: moving from theory to practice*, Cambridge University Press, New York.
- Grabe W. (2014), *Key issues in L2 reading development*, pp. 8-18:
<http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2.%20William%20Grabe.pdf>.
- Grabe W., Stoller F. L. (2011), *Teaching and Research Reading*, Routledge, London-New York.
- Grabe W., Stoller F. L. (2014), "Teaching reading for academic purposes", in Celce-Murcia M., Brinton D. M., Snow M. A. (a cura di), *Teaching English as a second or foreign language*, Heinle Cengage Learning, Boston, pp. 189-205.
- Hedgcock J., Ferris D. R. (2009), *Teaching Readers of English. Students, Texts, and Contexts*, Routledge, London-New York.
- Hudson T. (2007), *Teaching Second Language Reading*, Oxford University Press, Oxford.
- Hulstijn J. H. (2015), *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and research*, John Benjamins, Amsterdam.
- Jeon E. H., Yamashita J. (2014), "L2 Reading Comprehension and Its Correlates: A Meta-Analysis", in *Language Learning*, 64, 1, pp. 160-212.
- Koda K. (2005), *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Koda K. (2012), "Development of Second Language Reading Skills. Cross-linguistic Perspectives", in Gass S. M., Mackey A. (a cura di), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge, London-New York, pp. 303-318.
- Lems K., Miller L. D., Soro T. M. (2010), *Teaching Reading to English Language Learners. Insights from Linguistics*, Guilford Press, New York.
- MAECI (2016), *Libro bianco degli Stati Generali della Lingua Italiana nel mondo*:
<https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/48/dettaglio.do>

- MAECI (2017), *L'italiano nel mondo che cambia – 2017*:
<https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/52/dettaglio.do?l=it>
- McMillion A., Shaw P. (2009), “Compensation and compensatory processes in advanced L2 readers”, in Brantmeier C. (a cura di), *Crossing Languages and Research Methods: Analyses of Adult Foreign Language Reading*, Information Age Publishing, Charlotte, NC, pp. 123-146.
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all'università*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Nation I. S. P. (2009), *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*, Routledge, London-New York.
- Ortega L. (2009), *Understanding Second Language Acquisition*, Routledge, London-New York..
- Radić N. (2014), “Designing a VLE for Academic Reading Language Courses”, comunicazione tenuta alla *VII International Conference ITC for Language Learning*, 13-14 Novembre, Firenze.
- Radić N. *et al.* (2014), *Designing a VLE for Academic Reading Language Courses*, materiali del Centro Linguistico dell'Università di Cambridge:
<http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/events/docs/Radic-Bow-Barruso-Algar-Hoegger-Academic-Reading.pdf>.
- Rebuschat P. (2015), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Academic Press, London.
- Sengupta S. (2002), “Developing Academic Reading at Tertiary Level: A Longitudinal Study Tracing Conceptual Change”, *The reading matrix*, 2, 1, pp. 1-37.
- Serianni L. (2011), “L'italiano nel mondo”, in Pizzoli L. (a cura di), *La lingua italiana negli anni dell'Unità d'Italia*, Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo, pp. 227-231.
- Spina S. (2010), “AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico”, in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data, Proceedings of the 10th Conference JADT*, LED, Milano, pp. 1317-1325.
- Torresan P., D'angelo K. (2011), “Compendio di tecniche e indicazioni di metodo per corsi di lettura”, in Mordente O. A., Ferroni R. (a cura di), *Habilidade de leitura em italiano no contexto universitário*, Humanitas, São Paulo, pp. 61-97.
- Zaleska M. (a cura di) (2016), *Il discorso accademico italiano: temi, domande, prospettive*, Peter Lang, Frankfurt-Main.

QUANDO LE FAMIGLIE PLURILINGUI SI CONFRONTANO CON LA SCUOLA

*Silvia Sordella*¹

1. LA SCUOLA PRIMARIA E I LINGUAGGI DELLE DISCIPLINE

L'ingresso dei figli nel mondo della scuola rappresenta generalmente per i genitori una significativa esperienza di confronto tra la famiglia e la società in cui è inserita: con le sue richieste, le sue regole, le sue *routines* e, non di meno, con i suoi linguaggi.

Se si paragona con la situazione sociolinguistica che caratterizzava gli albori della scolarizzazione di massa, si può dire che il linguaggio della scuola in Italia sia divenuto progressivamente più simile al linguaggio della vita quotidiana, soprattutto per quanto riguarda la varietà linguistica utilizzata dagli insegnanti per interagire con i loro allievi, in un Paese sempre meno dialettologo e sempre più influenzato dai linguaggi dei *mass media*. In molti casi, tuttavia, il divario linguistico si evidenzia rispetto ai linguaggi propri delle discipline scolastiche e non sempre la mediazione linguistico-didattica da parte degli insegnanti riesce a rimuovere gli ostacoli all'apprendimento. Se si esaminano i dati relativi all'insuccesso scolastico oggi in Italia, si constata che questo fenomeno riguarda in gran parte i figli di genitori stranieri.

I risultati campionari provenienti dal “Rapporto prove INVALSI 2018”² testimoniano un divario tra i punteggi ottenuti dagli studenti italiani e quelli “immigrati” che ha le sue radici già nella scuola primaria e riguarda in particolar modo le competenze relative alla lingua italiana. Colpisce soprattutto il fatto che, alla fine della classe seconda (grado 2), lo svantaggio rilevato riguardi gli alunni “immigrati di seconda generazione” e in modo ancor più significativo gli alunni “immigrati di prima generazione”, sia in italiano che in matematica; mentre però alla fine della classe quinta (grado 5) i risultati in matematica rimangono stabili per le prime generazioni e aumentano per le seconde generazioni, quelli conseguiti in italiano calano decisamente per gli studenti nati all'estero e non subiscono variazioni per coloro che sono nati in Italia da famiglie immigrate (v. Tabella 1).

A fronte di scarse competenze dimostrate in italiano nelle prove INVALSI, tuttavia, la nostra lingua sembrerebbe occupare una parte significativa del repertorio linguistico degli alunni “stranieri”, e non solo nel contesto scolastico. I dati di un'indagine sociolinguistica condotta in Piemonte e in Lombardia nelle classi quarta e quinta di scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado (Chini, Andorno, 2018) testimoniano la tenuta della lingua di origine in ambito familiare, ma anche una presenza consistente dell'italiano, con usi linguistici caratterizzati soprattutto dal fatto

¹ Università degli Studi di Torino.

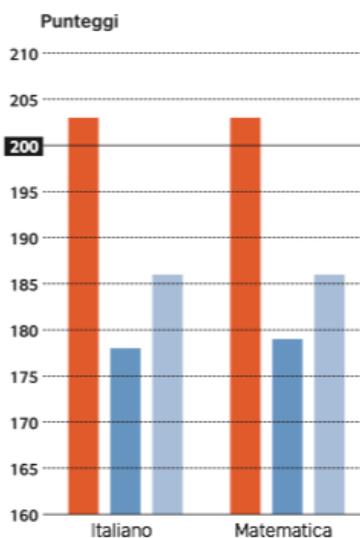
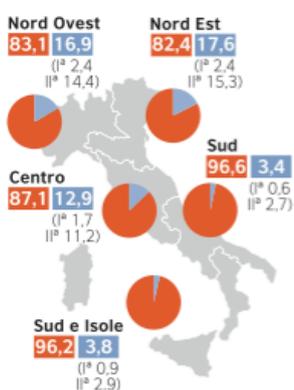
² http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf.

che i genitori si rivolgono ai loro figli nella loro lingua e questi ultimi rispondono in italiano; tra fratelli, poi, risulta prevalente la comunicazione monolingue in italiano. Anche per quanto riguarda la percezione di competenza linguistica, i soggetti considerati si dichiarano comunque molto più competenti nella lingua italiana che non nella lingua del Paese di origine, rispetto alla quale scarse le esperienze di *literacy* risultano limitate ad un livello base.

Tabella 1.

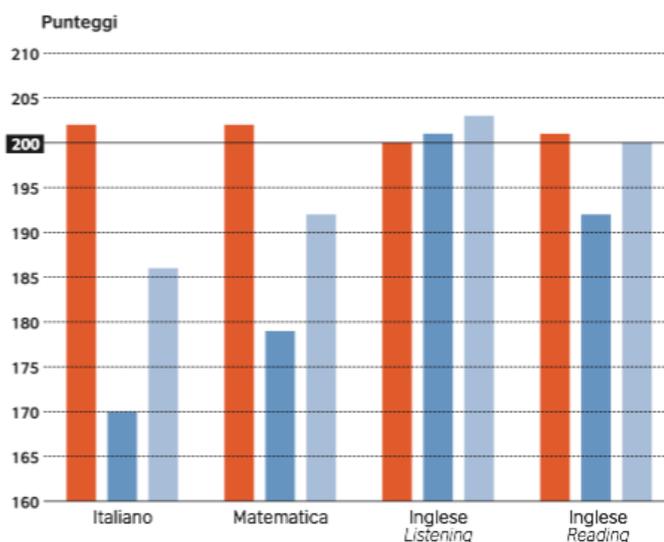
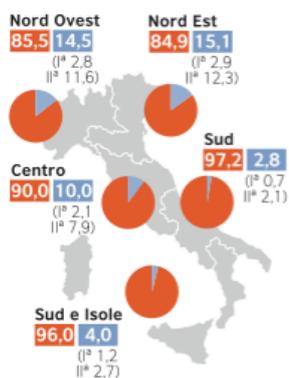
■ Italiani ■ Immigrati I^a generazione ■ Immigrati II^a generazione

GRADO 2



□

GRADO 5



□

□

(fonte: "Rapporto prove INVALSI 2018" pag. 30)

2. BILINGUISMO E COMPETENZE LINGUISTICHE FUNZIONALI AL SUCCESSO SCOLASTICO

In queste situazioni familiari risulta problematico sostenere la tesi degli effetti positivi del bilinguismo o del plurilinguismo – considerato che spesso nei Paesi di provenienza già coesistono diverse lingue – tesi per altro avvalorata da numerose ricerche sul campo (Bialystok, 2005). Questi potenziali benefici, in gran parte riscontrati sul piano cognitivo, si attualizzerebbero mediante un processo di *transfer* tra le diverse risorse linguistiche del repertorio, ma questo trasferimento può verificarsi solo tra analoghi livelli di “*Cognitive Academic Language Proficiency*” (Cummins, 2000). Consideriamo per ipotesi che dei genitori stranieri non abbiano conseguito, nel loro Paese di origine, un elevato grado di istruzione e, attualmente, abbiano competenze basiche nella lingua del nuovo Paese. Anche in questo caso, le “conoscenze del mondo” derivanti dall’esperienza di vita e lo sviluppo cognitivo proprio dell’età adulta permetterebbero lo sviluppo di CALP nella lingua di origine, a fronte di “*Basic Interpersonal Communication Skills*” rispetto all’italiano. Si potrebbe quindi ipotizzare, in questo caso, la possibilità di usare la lingua di origine per accedere ai concetti astratti e decontestualizzati, pur con una competenza nella lingua italiana solamente limitata alle comunicazioni interpersonali vincolate al “qui ed ora”. Se si dà il caso che i figli di questi genitori stranieri abbiano solamente conseguito livelli BICS per la lingua di origine e stiano ancora sviluppando competenze di tipo CALP rispetto all’italiano, sembrerebbero allora venir meno, oltre alle condizioni per il travaso di competenze linguistiche, anche quelle per esercitare il *parental involvement* in modo positivo ed efficace (Jeynes, 2003). Se, infatti, viene a mancare un codice linguistico comune con cui costruire il dialogo sugli oggetti di apprendimento scolastico, può risultare problematica l’azione di tutoraggio da parte dei genitori, soprattutto rispetto all’avviamento dei figli allo studio delle discipline scolastiche.

Studiare i contesti in cui gli scambi linguistici tra i genitori stranieri e i loro figli ruotano intorno allo studio della lezione scolastica può contribuire a individuare nodi problematici da affrontare e risorse da valorizzare, in un ambito di crescita che gioca un ruolo fondamentale nel processo di socializzazione linguistica, intrinsecamente orientato a formare membri competenti della società (Shieffelin, Ochs, 1986).

In questo contributo si presenteranno alcuni esempi di conversazioni stimulate da un *task* appositamente costruito per favorire il dialogo nell’ambito dello studio della lezione, in situazioni in cui la lingua della famiglia è profondamente distante dalla lingua della scuola. Questi dati fanno parte di un vasto *corpus* di registrazioni audio e video ricavate in diverse situazioni relative al primo approccio dei bambini della scuola primaria ai linguaggi disciplinari, sia nel contesto scolastico che nel contesto familiare, nell’ambito del progetto di ricerca “Con Parole Mie”.

3. IL PROGETTO DI RICERCA “CON PAROLE MIE”

Il progetto di ricerca dell’Università di Torino denominato “*Con parole mie*” (Sordella, 2016) si sviluppa a partire da un’indagine pilota condotta nell’anno scolastico 2015-2016 in una classe terza del Circolo Didattico “Aristide Gabelli”, ubicata nel quartiere torinese di “Barriera di Milano” caratterizzato da una forte presenza di popolazione straniera immigrata. La classe terza, che è stata poi seguita fino in quinta, era composta da diciotto alunni figli di genitori stranieri, quindici dei quali nati in Italia e tre nati

all'estero. Negli anni scolastici 2016-17 e 2017-18 si è sviluppato il lavoro di ricerca finanziato dalla Fondazione CRT che ha coinvolto anche un'altra classe dello stesso istituto, sempre a partire dalla terza, composta da ventuno alunni, di cui due di famiglia italiana e diciannove nati in Italia da genitori stranieri.

L'obiettivo principale della ricerca è rappresentato dall'osservazione di come si sviluppa il linguaggio accademico nel ciclo che parte dalla lezione di storia, dove il testo viene mediato dall'insegnante con la conversazione guidata e il ricorso alla multimodalità (Andorno, Sordella, 2018), prosegue a casa nello studio seguito dai genitori e, infine, ritorna a scuola attraverso i resoconti degli alunni, elicitati da un rilevatore. Parallelamente al lavoro di osservazione, sono state introdotte due variabili nel contesto di casa: la prima variabile riguarda l'intervento di studenti universitari di origine straniera reclutati con borse di studio come facilitatori della conversazione tra genitori e figli, soprattutto rispetto alle difficoltà di natura linguistica; la seconda variabile riguarda invece la costruzione di *task* di natura ludica finalizzati a stimolare la conversazione intorno all'argomento di studio e a ridimensionare eventuali atteggiamenti di "difesa della faccia" (Bazzanella, 1997) da parte di genitori con competenze limitate nella lingua italiana e per i quali i contenuti di studio che stanno affrontando i loro figli sono estranei al proprio percorso di scolarizzazione.

L'insieme dei dati raccolti comprende la video-registrazione delle lezioni di storia svolte nelle due classi, le audio-registrazioni relative agli incontri di studio con le tredici famiglie che hanno aderito al progetto di ricerca e le video-registrazioni dei resoconti fatti individualmente a scuola, sotto forma di dialogo, tra il rilevatore e i bambini coinvolti. Completano questi materiali le interviste iniziali e finali ai genitori e i "diari di bordo" compilati dai borsisti dopo ciascun incontro con le famiglie.

4. UNA LINGUA COMUNE CON CUI PARLARE DI ARGOMENTI DI STUDIO

L'oggetto specifico di questo contributo è rappresentato dalla ricerca di un terreno linguistico comune, tra genitore e figlio, per affrontare tematiche di tipo CALP in un *task* costruito per stimolare il dialogo sulle caratteristiche degli dèi dell'Antico Egitto, argomento di studio affrontato nella lezione in classe.

Il formato ludico del *task* è rappresentato innanzitutto dal materiale a disposizione dei "giocatori": due mazzi di carte da gioco, uno dei quali riporta sotto forma di testo scritto le caratteristiche delle varie divinità mentre l'altro rappresenta le immagini degli dèi egizi. La consegna ha le caratteristiche di un gioco di cooperazione più che di competizione e prevede che il bambino fornisca al genitore le indicazioni per individuare l'immagine di una divinità, sulla base della descrizione riportata sulla carta. Le richieste di chiarimento e la negoziazione delle informazioni danno vita ad un dialogo, attraverso il quale le parole del testo si trasformano in spiegazioni "con parole mie" e contribuiscono alla rielaborazione linguistico-cognitiva dei concetti. Le varianti di gioco consentono poi di scambiarsi i ruoli tra chi possiede le carte "testo" e chi ha le carte "immagini", ma permettono anche di elaborare le indicazioni per individuare la carta a partire dalla descrizione dell'immagine stessa. Il ruolo del facilitatore consiste nell'orientare la conversazione in modo che genitore e figlio individuino e sviluppino modalità di dialogo sempre più efficaci e soddisfacenti, mostrando altresì come attingere a tutte le risorse

plurilingui di cui potenzialmente essi dispongono, anche mettendo in atto strategie di *code switching* o ricorrendo all'utilizzo di prestiti.

Il caso considerato per analizzare le dinamiche conversazionali oggetto di questo studio riguarda una famiglia monoparentale in cui la mamma di Sara³, oltre al lavoro, si occupa di lei, del suo fratello maggiore disabile e della sua sorellina. Sia in base alle interviste che alla conversazione di studio analizzata, si può constatare che la mamma in casa parla quasi esclusivamente la L1 cinese e fa molta fatica ad esprimersi in italiano; al contrario, Sara si esprime preferibilmente in italiano e le sue competenze in cinese sono limitate ad una comunicazione basata sul “qui ed ora”. A causa dei pesanti orari di lavoro, la mamma è poco presente in casa, ma nell'intervista finale, in cui la facilitatrice linguistica⁴ riassume in italiano il senso degli interventi espressi in cinese, dimostra un atteggiamento di forte interessamento verso le esperienze quotidiane vissute a scuola dai suoi figli. In questo caso, si può osservare come le variabili di contesto relative sia al tempo a disposizione sia al repertorio e agli usi linguistici dei genitori – che risulterebbero nello specifico decisamente sfavorevoli rispetto a un *parental involvement* efficace per il successo accademico dei figli (Jeynes, 2005) – si alimentino positivamente attraverso una ricerca costante da parte della mamma di un dialogo con i figli rispetto alle loro esperienze scolastiche, nonostante il poco tempo a disposizione e nonostante le limitate risorse linguistiche. Questo tipo di atteggiamento andrebbe indagato con attenzione in tutti quei contesti famigliari in cui le categorie del disagio socio-economico e della distanza culturale e linguistica rischiano di offuscare le potenzialità di stili genitoriali potenzialmente efficaci, se opportunamente valorizzati e sostenuti.

INT: volevo chiederle, quando siete a tavola, a mangiare, non so magari a cena, che siete tutti insieme, così- in quale lingua, chiacchierate?

MAM: ((discorso in cinese)). i- io sempre parlare, solo cinese. loro rispondere a me, pochi italiano- pochi cinese. poi gli altri tutti risponde italiano

INT: sempre. e di cosa parlate in genere?

MAM: solo, così diverso. ((segue un discorso in cinese))

FAC: chiede sullo studio, eh- più che altro solo sullo studio. lei a volte chiede com'è andata a scuola. poi anche le bambine, a casa, da sole loro raccontano, cosa hanno fatto a scuola. chiede che voto hanno preso nelle verifiche, no? e le interrogazioni, i compiti, che voto la maestra ha dato, # su queste cose qui.
[...]

FAC: chiacchierano più- chiacchierano di più su- quando tornano scuola. quando lei va a prenderle a scuola, iniziano già a raccontare, cosa ho fatto, nel tragitto.

INT: nel tragitto, mentre camminano.

FAC: perché tornano a casa, poi lei de- poi lei, ha dei lavori da fare a casa.

INT: perché è lontano, adesso. ((al nucleo familiare è stata da poco assegnata

³ Nome fittizio attribuito alla bambina per tutelare la riservatezza dei dati sensibili.

⁴ Si ringrazia la studentessa universitaria Angela Ying che ha trascritto in Pinyin e tradotto in italiano il senso generale delle conversazioni registrate durante le interviste e durante gli incontri con Sara e la sua mamma. In una successiva fase della ricerca si procederà ad una traduzione più precisa dei dati conversazionali raccolti.

una casa più spaziosa e confortevole, ma in una zona lontana dalla scuola))

MAM: sì, adesso lontano, ((segue un discorso in cinese))

FAC: quindi chiacchierano di più quando camminano. perché poi torna a casa, poi lei, deve preparare la cena. e poi alle sette e mezza deve uscire, andare a lavorare, quindi-

Come in molte famiglie di origine straniera, la mamma si rivolge alla figlia nella propria lingua di origine e quest'ultima risponde in italiano, sia per raccontare le esperienze vissute durante la giornata a scuola sia per gli scambi interpersonali legati alla vita quotidiana: le risorse del repertorio plurilingue della coppia madre-figlia sembrerebbero sufficienti, in questi contesti, per garantire la comunicazione. Ma bisogna convenire che un conto è raccontare eventi relativi alla giornata scolastica – esperienze di narrazione condivisa comunque fondamentali per lo sviluppo dell'identità sociale (Fivush, 2008) – un conto è spiegare e condividere rispetto ad argomenti di studio.

Nella sequenza presentata di seguito si può osservare che, se Sara deve comunicare con la mamma su una questione concreta e ancorata al contesto, usa il cinese e, quando le sue competenze in questa lingua non sono sufficienti ai fini della comunicazione, ricorre a strategie di *code switching* mettendo in gioco l'italiano.

SAR: āmāmānǐyà o firmare wǒde diário jī n tiā n maestra nàgè adesso
pomeriggio gè i wǒ men parzialmente sette

trad: ah mamma dovresti firmare sul mio diario il voto che mi ha dato oggi
pomeriggio la maestra, ho preso parzialmente sette

Nel contesto di argomenti di studio, invece, Sara usa esclusivamente l'italiano per fornire le indicazioni per la ricerca delle carte e, in questi casi, l'interazione dialogica tra la mamma e la bambina sembrerebbe venir meno. Progressivamente la facilitatrice riesce a coinvolgere nel dialogo – e nel gioco – anche la mamma, rivolgendosi a lei in cinese e alternando le due lingue anche con Sara.

SAR: ha una tipo maschera nera, a forma di lupo in testa e

FAC: ((rivolgendosi alla mamma)) ó wǒ men dēyà o kà n tāshuōrá n hò u zhǎ o
lǐmià n de shìnǎgè

trad: dobbiamo guardarla e poi indovinare a quale si sta riferendo

FAC: e?

SAR: e possiamo dire che è un

FAC: ((alla mamma)) tāyǒ u yīgè dà i láng de mià n jù.

trad: ha una maschera a forma di lupo

FAC: ((a Sara)) e poi? poi cosa c'è? intanto cerchiamo

MAM: zǒnggòngzhǐyǒ u zhèliǎngzhāng

trad: ci sono solo questi

FAC: ((alla mamma)) xiā n zhǎ o yīxià yǒ u láng de mià n jù

trad: cerco quale personaggio ha la maschera di lupo

SAR: ha uno scettro in mano

- MAM: láng de zhègè ? láng de tó u shìbùshì a
trad: è questo? ha la testa da lupo?
- FAC: ((a Sara)) zhègèshílánghá i shìzhèbùshíláng a
trad: ha uno scettro in mano, poi? altre cose?
- SAR: è nera
- FAC: ((a Sara)) forse ho già visto dov'è, lángwǒjué de xiàngzhègè. questo?
Anubiahh, morti ok
trad: secondo me è questo, il lupo
- MAM: nǎlǐ a
trad: dov'è?
- FAC: ((a Sara)) sǐshé n a
trad: dio dei morti
- SAR: sì, Anubi, Dio e protettore dei morti

Il ruolo conversazionale della mamma si fa sempre meno passivo via via che riesce ad entrare nel vivo del gioco. A un certo punto, le “giocatrici” decidono di invertire i ruoli e la mamma, in alcune sequenze, assume la regia della conversazione (Orletti, 2000). Produce infatti delle mosse di apertura in cui fornisce lei stessa le indicazioni per individuare un determinato personaggio tra le carte del gioco, condizionando così le mosse successive sia della figlia che della facilitatrice. E così la lingua tacitamente scelta per il gioco viene ad essere il cinese, anche per la bambina.

- MAM: hǎ o la māmāzhī dà o la e yǒ u dà i mià n jù de a, há i mé i kā i shǐ, dà i mià n jù de shìyáng de mià n jù
trad: ok, ho scelto, porta la maschera e ha la maschera a forma della pecora
- SAR: zhègèzhègèyá ng yá ng yá ng
trad: questo! questo! pecora pecora pecora
- FAC: tà i kuà i le, wǒwǒdō u há i mé i kà n chūlá i ne nǐ men
trad: quanto siete veloci! non ho ancora indovinato e avete già indovinato
- FAC: come si chiama?
- SAR: k- knum. wǒzhī dà o nàge *animale* la wǒhuǐ la
trad: ora so questo animale

Verso la conclusione del *task*, Sara prova ad usare la lingua cinese per descrivere le immagini illustrate sulle carte, che la mamma deve individuare tra le altre. Le definizioni riportate di seguito ed estrapolate da varie sequenze conversazionali mostrano fenomeni di *code switching* (Auer, 1998) che riguardano aspetti funzionali e discorsivi (evidenziati in corsivo), oltre che elementi lessicali inseriti nella frase in cinese come prestiti dalla lingua italiana (evidenziati in grassetto). E non si tratta di termini appartenenti al linguaggio della disciplina, ma al vocabolario di base.

- SAR: *in* **testa** yǒ *itipo* yīge **palla** de
trad: ha in testa tipo una palla
- SAR: *poi* **tipo** yǒ u yīge **benda**
trad: ha poi una benda

SAR:	yǒ u liǎngge leone , <i>in mezzo</i> yǒ u yīge sole
trad:	ci sono due leoni e in mezzo c'è il sole
SAR:	há i yǒ u nàgeyǒ u yīge testa cerchio
trad:	ha un cerchio in testa
SAR:	yīge vaso , <i>possiamo dire-</i> ehm yǒ u testa come Anubi
trad:	ha un vaso, possiamo dire- ehm ha la testa come Anubi

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Anche se le definizioni che Sara cerca di formulare in cinese evidenziano la sua scarsa competenza in questa lingua, il *task* dimostra – forse anche alla bambina stessa – che la comunicazione con la mamma su argomenti di studio è possibile, qualora si trovi un terreno linguistico comune mediante strategie di accesso ad entrambi i codici del repertorio, soprattutto con l'uso di prestiti dalla lingua di scolarizzazione, e strategie di negoziazione dei significati. Il rischio che si profila, in questo come in altri casi, è che il divario di competenze nella lingua dominante del Paese in cui crescono i figli possa portare ad una crisi del ruolo genitoriale nei processi educativi in generale, ma soprattutto possa compromettere quella comunicazione interpersonale che permette di esercitare appieno le funzioni di *parental involvement* nel processo di apprendimento dei figli. La ricerca condotta da Schofield e colleghi (2012) negli Stati Uniti su un campione di famiglie messicane mostra come le competenze linguistiche dei vari membri della famiglia abbiano delle implicazioni sia rispetto alle relazioni intergenerazionali sia rispetto al successo accademico dei figli. L'osservazione delle interazioni genitore-figlio mostra innanzitutto come «children especially appear to communicate more when botht hey and their parent are fluent instead of subfluent in a common language» (Schofield *et al.*, 2012: 13), ma il complesso dei dati raccolti porta i ricercatori a sostenere che bisognerebbe incoraggiare un bilinguismo fluente sia nei genitori che nei figli, piuttosto che sostenere la competenza in una particolare lingua, che spesso è la lingua dominante del Paese in cui si vive.

Anche gli esempi provenienti dal lavoro di ricerca “Con Parole Mie” mostrano come, per dialogare su argomenti di studio, non siano sufficienti competenze di base di tipo BICS, ma che sia necessario promuovere sia per i figli che per i genitori competenze di tipo CALP in entrambe le lingue. E allora ci si domanda quali potrebbero essere le strade da perseguire per promuovere condizioni favorevoli al *parental involvement*, in situazioni critiche di bilinguismo. Nel caso considerato – comune per altro ad altre situazioni osservate nella ricerca – pare irrealistico iscrivere Sara e la sua mamma a corsi di cinese per l'una e di italiano per l'altra, che possano costruire un tale livello di competenze. Sappiamo, d'altro canto, che la padronanza linguistica si sviluppa con l'uso e abbiamo inoltre potuto osservare delle conversazioni, stimulate e raccolte nell'ambito della ricerca, in cui la comunicazione intergenerazionale su argomenti di studio appare possibile anche in situazioni di disparità linguistica, pur con le difficoltà evidenziate. Una implementazione di queste pratiche conversazionali, basate su *task* costruiti dagli insegnanti con i criteri sopra esemplificati, che superi l'artificiosità e l'estemporaneità del contesto di ricerca e assuma maggiormente i caratteri della quotidianità, potrebbe favorire e sostenere il *parental involvement* anche per quei genitori che cercano di seguire il processo di apprendimento dei loro figli, in un Paese linguisticamente diverso da

quello in cui sono cresciuti e in condizioni di vita non sempre favorevoli. Al raggiungimento di questo scopo potrebbe contribuire la condivisione dei dati della ricerca, mediante il confronto con gli studiosi che si occupano di plurilinguismo e con gli insegnanti che sono direttamente coinvolti nei processi educativi indagati.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Sordella S. (in stampa), *Multimodalità 'incidentale' e dialogicità naturale nel discorso scolastico. Esempi di insegnamento del lessico specifico*, Atti del XX Convegno Nazionale del Giscel, Università di Salerno, 12-14 aprile 2018.
- Auer P. (ed.) (1998), *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, Routledge, London.
- Bazzanella C. (1997), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bialystok E. (2005), "Consequences of bilingualism for cognitive development", in Kroll J., De Groot A. (eds), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, Oxford University Press, New York, pp. 417-432.
- Chini M., Andorno, C. (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloggiati dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Cummins J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon England, Multilingual Matters.
- Fivush R. (2008), "Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives", in *Memory Studies*, 1(1), pp. 49-58.
- Jeynes W. H. (2003), "A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement", in *Education and Urban Society*, 35 (2), pp. 202-218.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Shieffelin B., Ochs E. (1986), "Language Socialization", in *Annual Review of Anthropology*, 15, pp. 163-191.
- Schofield T., Beaumont K., Widaman K., Jochem R., Robins R., Conger R. (2012), "Parent and child fluency in a common language: Implications for the parent-child relationship and later academic success in Mexican American families", in *Journal of Family Psychology*, 26 (6), pp. 869-879.
- Sordella S. (2016), "Con parole mie": la lingua per lo studio in una classe multilingue", in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Collana Studi AITLa, Ed. Officina ventuno, Milano, pp. 109-120: <http://www.aitla.it/images/pdf/eBook-AITLA-5.pdf>.

INSEGNARE GEOGRAFIA AGLI ALLOGLOTTI: RIFLESSIONI LINGUISTICHE E DIDATTICHE

*Miryam Colombo*¹

La relazione a cura del Ministero dell'Istruzione, della Ricerca e dell'Università, relativa all'anno scolastico 2015/2016 e pubblicata a marzo 2017, afferma che gli studenti stranieri in Italia sono circa 815.000. Si tratta di una cifra considerevole che incide profondamente non solo sulla società nel suo complesso, ma anche e soprattutto sul sistema scolastico che ha imparato a gestire nuove richieste sviluppando strumenti di analisi dei fenomeni, pianificando le proprie risorse, elaborando strategie e metodologie.

In tale contesto, una questione centrale appare essere il rapporto tra lingua e apprendimento disciplinare: la prima è strumento indispensabile perché l'alunno possa comprendere e farsi comprendere all'interno del gruppo e perché possa accedere ai contenuti; il secondo necessita di validi strumenti linguistici perché possano essere veicolati i concetti fondamentali delle materie, indispensabili nella formazione globale dell'individuo.

Il presente articolo² cerca di affrontare tale questione con riferimento allo studio della geografia nella scuola primaria tenendo conto che l'apprendimento dei contenuti disciplinari è vincolato, da un lato, all'acquisizione del linguaggio specialistico e, dall'altro, alla dimensione culturale di riferimento. Di conseguenza, è possibile supporre che lo studente straniero necessiti di un percorso specifico che gli permetta di acquisire competenze rispetto a tali elementi: la conoscenza del linguaggio settoriale della geografia è legata allo sviluppo di buone abilità rispetto alla L2, mentre la comprensione dei concetti è vincolata al filtro culturale applicato alla realtà. Per verificare la validità delle ipotesi formulate, l'argomentazione è strutturata in tre blocchi principali.

1. LA LINGUA DELLA GEOGRAFIA: UN LINGUAGGIO SPECIALISTICO

1.1. *La geografia come disciplina "di confine"*

Il primo di tali blocchi si occupa di definire i tratti peculiari della lingua della geografia, intesa come linguaggio specialistico, con particolare riferimento ai manuali scolastici. La geografia rappresenta un ambito del sapere dallo statuto incerto: essa condivide tratti fondamentali tanto con le scienze naturali quanto con le discipline umanistiche (sociali o letterarie); dunque, è una disciplina «di confine» proprio perché

¹ Università degli Studi di Milano.

² Elaborato tratto dalla tesi di laurea, *Insegnare geografia agli alloglotti: riflessioni linguistiche e didattiche*, discussa da Miryam Colombo durante la sessione di laurea del 14 dicembre 2017 (a.a. 2016/2017) presso l'Università degli Studi di Milano. Relatore, prof. Massimo Prada; correlatore, prof. Franca Bosc.

capace di creare una sorta di interspazio in cui ambiti estremamente differenti tra loro riescono a trovare una propria collocazione e un'armonia altrimenti difficili. Tale caratteristica fa sì che la geografia sia anche una disciplina «di cerniera» (Bertino *et alii*, 2014): l'interdisciplinarietà è un tratto rilevante e peculiare della materia al punto che sia la lingua che i contenuti tradiscono la tendenza della geografia ad assumere tratti propri di settori conoscitivi differenti che si uniscono nel discorso geografico divenendone parte integrante e imprescindibile. Inoltre, dal momento che i fenomeni di cui si occupa non sono fissi e stabili, ma in continua evoluzione, la stessa geografia si pone come ambito dinamico e in costante aggiornamento: il mondo con la sua complessità viene spiegato attraverso la prospettiva geografica che integra in sé quella delle altre discipline. Tali caratteristiche si riflettono per alcuni aspetti anche sulla struttura superficiale del discorso geografico che, oltre a un livello strettamente linguistico, si articola in altri sistemi, iconico, cartografico, grafico.

I tratti che caratterizzano la lingua della geografia nei manuali scolastici sono stati approfonditi facendo riferimento al sussidiario delle discipline *GiraMondo* (Gandolfi, 2015), in uso in una delle classi quarte della scuola primaria dell'Istituto Comprensivo «G. Puecher» di Erba. In questa sede verranno riportati gli elementi rilevati maggiormente significativi.

1.2. *La lingua della geografia: un caso studio*

Nell'affrontare l'analisi del lessico impiegato nel manuale, una questione preliminare riguarda gli indici di leggibilità e di comprensibilità del testo (Bosc, 2006). Nel procedere con l'analisi linguistica del manuale *GiraMondo*, sono stati sottoposti a valutazione mediante il software *Corrige! Leggibilità*³ quattro testi-campione, uno per ogni capitolo, a cui è stato aggiunto un quinto testo appartenente a una sezione di focus. Dall'elaborazione dei campioni è emerso che i quattro testi presentano indici di leggibilità pari a 46, 50, 52 e 54: considerato che, facendo riferimento ad un lettore con licenza elementare, un testo risulta leggibile in modo indipendente se il valore è pari o superiore a 80, mentre, laddove quest'ultimo sia inferiore a 55, il testo è quasi incomprensibile per il lettore, tali valori mostrano come i campioni presi in esame siano da classificarsi come quasi incomprensibili. Di conseguenza, non solo una lettura totalmente indipendente risulta essere pressoché impossibile, ma la lettura mediata dall'intervento dell'insegnante diventa necessaria e indispensabile per la decifrazione del testo e per l'attivazione di processi cognitivi superiori quali la capacità di confronto, di connessione logica, di argomentazione. Invece, il testo di approfondimento presenta un indice di leggibilità pari a 55 e viene classificato come «molto difficile». Tuttavia, dal momento che lo scarto rispetto agli indici degli altri testi risulta trascurabile, è possibile rilevare un'uniformità nel livello di difficoltà di tali testi.

Come precedentemente osservato, il sistema *Corrige!* confronta il lessico della porzione testuale in esame con il *Vocabolario di base della lingua italiana* di Tullio De Mauro. Prestando attenzione alle distinzioni relative alle componenti del lessico di una

³ Il software *Corrige! Leggibilità*, prima *Ènalogos CENSOR*, permette di valutare la leggibilità di un testo attraverso l'applicazione della formula *Gulpease*, elaborata nel 1982 dal Gruppo universitario linguistico e pedagogico (GULP), e il confronto delle parole con il *Vocabolario di base della lingua italiana* di Tullio de Mauro.

lingua, per favorire un confronto è stata calcolata la media aritmetica dei dati relativi al lessico dei cinque testi-campione del sussidiario *GiraMondo* ottenuti in seguito all'analisi tramite il software *Corrige!Leggibilità*. I valori individuati mostrano come circa il 93% del lessico presente in tali testi appartenga al Vocabolario di Base; invece, il restante 7% è ascrivibile alla macrocategoria dei linguaggi settoriali. L'elenco delle parole non presenti nel VdB comprende termini non solo propri del lessico specifico della geografia e di altre discipline tecnico-scientifiche, ma anche termini derivati da fenomeni linguistici caratteristici dei linguaggi settoriali. Dall'analisi del lessico del manuale risulta che sono presenti numerosi tecnicismi specifici e collaterali che rimandano a concetti esclusivi della disciplina secondo la proprietà della monoreferenzialità, prestati da altri settori del sapere (quali la meteorologia, la climatologia, la geologia, la cartografia, l'economia, l'agronomia e la zootecnica, l'ingegneria e la botanica) e da altre lingue, rideterminazioni semantiche, parole polisemiche, sinonimi, iponimi e iperonimi. In generale, la comprensione del lessico da parte dell'alunno sembra essere affidata, da un lato, a capacità di inferenza proprie del soggetto stesso che attraverso il contesto linguistico e l'enciclopedia personale ne desume il corretto significato e, dall'altro lato, alla mediazione o dell'insegnante mediante la spiegazione o del libro stesso attraverso le caselle di glossario.

Dal punto di vista morfo-sintattico, frequente è il fenomeno della nominalizzazione che determina lo spostamento del nucleo semantico dal verbo al soggetto: il primo assume significati generici, mentre per esprimere il secondo vengono impiegati sostantivi deverbali. Inoltre, le caratteristiche proprie del testo geografico (descrizione, sintesi, definizione) determinano una selezione dei tempi verbali che possono essere impiegati, con una preferenza per il modo indicativo al tempo presente. Per quanto concerne la sintassi, ci si limiterà in tale sede a evidenziare quanto emerso dall'analisi effettuata tramite il software *Corrige!Leggibilità*. Quest'ultimo calcola l'indice di leggibilità GULPEASE frase per frase in modo da favorire l'individuazione immediata delle criticità presenti. I cinque campioni di testo scelti dal manuale *GiraMondo* sono stati sottoposti all'analisi secondo tale criterio: ne è emerso che 3 testi su 5 sono da considerarsi «quasi incomprensibili», mentre 2 su 5 «molto difficili». Quanto rilevato sembra confermare la tendenza già riscontrata a livello lessicale, nonostante sia stata evidenziata una certa specificità per ogni testo.

Sul piano della testualità, nello svolgere l'analisi linguistica del sussidiario *GiraMondo* si è cercato di individuare i tratti che determinano la coesione e la coerenza testuale. Si è proceduto per il primo parametro individuando coesivi e connettivi; per il secondo, evidenziando gli elementi che, sia a livello semantico sia a livello stilistico, fanno sì che il testo risulti coerente. A tale proposito, il sussidiario *GiraMondo* si caratterizza per uno stile che si potrebbe definire «maieutico»: la costruzione del testo e l'organizzazione delle informazioni lavorano perché venga stimolata l'intuizione del discente e verso tale direzione si spingono anche le scelte linguistiche e paratestuali finora osservate. Lo stile impiegato è anche accattivante: la pagina deve attrarre l'attenzione di chi legge; così il testo viene affiancato da un ricco paratesto e da un ampio apparato iconografico: l'immagine o i differenti tipi di carattere concorrono da un lato a sollecitare l'attenzione dall'altro a favorire una maggior comprensione dei concetti che vengono o resi graficamente attraverso l'illustrazione o evidenziati attraverso i caratteri tipografici e i colori. Quindi, il testo deve essere accessibile al lavoro autonomo del discente: a tale scopo concorrono anche la strutturazione gerarchica delle informazioni e

l'organizzazione ricorsiva delle parti del testo. In tale prospettiva, l'esemplificazione dei concetti ha lo scopo di favorire la comprensione e la memorizzazione e, inoltre, l'uso di determinate immagini e figure linguistiche permette al bambino di meglio immaginare concetti e idee: frequente è il ricorso alla metafora e alla prosopopea degli elementi naturali. Un'ultima considerazione riguardante lo stile: come già osservato in precedenza, la geografia si colloca come disciplina intermedia tra le scienze umane e le scienze dure e lo stile risente di tale posizione divenendo uno "stile dell'interdisciplinarietà" così che il testo e l'organizzazione delle informazioni sono strutturati in un continuo riferimento alle altre discipline a cui la geografia si richiama. Gli stessi riquadri di approfondimento assolvono a tale scopo e i rimandi interni, sia di tipo etimologico sia di tipo strettamente contenutistico, lavorano in tale direzione.

2. UN CASO STUDIO

Quanto finora mostrato evidenzia come la lingua della geografia possa essere considerata a pieno titolo una lingua specialistica che presenta tratti peculiari e altri più generali tipici dei linguaggi settoriali. Come dimostrato anche dall'analisi dei testi con il software *Corrige! Leggibilità*, una microlingua come quella della geografia potrebbe presentare notevoli difficoltà nella lettura e, di conseguenza, nello studio da parte degli studenti. E, se quanto osservato è valido per tutti gli apprendenti nella fascia di età individuata, è possibile supporre che lo sia in maggior proporzioni per gli studenti stranieri che sono chiamati a misurarsi con un linguaggio settoriale che implica un buon livello di sviluppo della competenza relativa alla L2; inoltre, all'aspetto strettamente linguistico si aggiunge la dinamica culturale che sembrerebbe influenzare notevolmente l'approccio di studio alla disciplina e l'uso degli strumenti didattici. A partire da tale ipotesi si è deciso di verificare il rapporto tra lo studente e lo studio della geografia a partire dalla lingua impiegata dalla disciplina: per fare ciò, è stata svolta un'indagine statistica, a cui sono stati sottoposti durante le prime due settimane del mese di aprile dell'anno scolastico 2016-2017 gli alunni delle classi quarte elementari dell'Istituto comprensivo «G. Puecher» della città di Erba. Il comune, situato in provincia di Como, presenta una popolazione di 16.503 abitanti⁴ e una popolazione straniera (residente al 1° gennaio 2017⁵) di 1.627 persone, corrispondente al 10% circa di quella totale. L'Istituto comprensivo raccoglie la scuola secondaria di primo grado e le quattro scuole primarie della città, dislocate nelle frazioni di Arcellasco, Buccinigo, Crevenna e del centro città, che presentano tra loro alcune differenze sociali.

2.1. *Il questionario degli studenti*

È stato elaborato un questionario anonimo, somministrato durante le ore scolastiche dedicate all'insegnamento della geografia e composto da due parti: la prima mira al rilevamento di dati relativi alla situazione personale di ogni bambino; la seconda prevede

⁴ Il dato è relativo all'ultimo censimento della popolazione e delle abitazioni, datato 9 ottobre 2011 (fonte: <http://www.tuttitalia.it/lombardia/75-erba/statistiche/censimento-2011/>).

⁵ Dati ISTAT 1° gennaio 2017 (fonte: <http://www.tuttitalia.it/lombardia/75-erba/statistiche/cittadini-stranieri-2017/>).

la lettura di due testi, tratti dal manuale di geografia *GiraMondo*, e lo svolgimento di tre esercizi per ogni brano. Inoltre, è stato predisposto un questionario specifico per gli insegnanti di geografia di ciascuna classe mediante il quale si è cercato di rilevare informazioni generali riguardanti la situazione della classe, la relazione tra docente e studente, in particolare straniero, e l'insegnamento della geografia nella classe plurilingue e multiculturale.

Per lo svolgimento del questionario è stato assegnato un tempo di 90 minuti e, per garantire la comprensione delle richieste, ai bambini sono stati letti i brani e le domande; tuttavia, mentre la prima parte è stata svolta simultaneamente, cioè con risposta immediata alla domanda letta, la gestione degli esercizi della seconda parte è stata lasciata agli alunni stessi che, dopo la lettura, hanno potuto scegliere da quale testo iniziare e in quale ordine rispondere ai quesiti con la possibilità di revisionare quanto compilato. Riguardo alle tempistiche di svolgimento si è notato che i bambini hanno consegnato il questionario in un tempo compreso tra 75 e 90 minuti.

L'indagine statistica ha cercato di rilevare attraverso dati quantificabili il rapporto tra studente e geografia con un'attenzione particolare a due parametri, la lingua impiegata dal manuale disciplinare e gli studenti stranieri: attraverso gli esercizi, si è cercato di verificare se e in quali proporzioni gli alunni incontrino difficoltà nell'apprendimento della geografia e, in particolare, se vi siano differenze nell'utilizzo degli strumenti da parte degli studenti italofoeni e alloglotti. Infatti, partendo dal presupposto che il linguaggio della geografia si caratterizzi per scelte lessicali, morfologiche, sintattiche e testuali peculiari, si è voluto rilevare in che modo esse influenzino lo studio della materia da parte degli alunni di quarta elementare, sia italiani che stranieri. La decisione di considerare tale fascia scolastica è dovuta al fatto che la classe quarta rappresenta un anno intermedio: il bambino ha già avuto modo di approcciarsi alla disciplina nella sua forma più specifica durante il terzo anno di scuola primaria, ma non ha ancora raggiunto una padronanza sufficientemente estesa e definita della stessa.

Per quanto riguarda il manuale di riferimento, in una fase preliminare sono stati analizzati sommariamente tutti i libri di testo adottati per l'insegnamento della geografia nelle diverse classi dell'Istituto: la scelta è ricaduta sul sussidiario delle discipline *GiraMondo* perché esso è sembrato maggiormente articolato rispetto agli altri. In particolare, mentre questi ultimi presentano una struttura di tipo schematico con largo uso degli elenchi puntati e di testi incorniciati, in *GiraMondo* la porzione testuale è più ampia e distesa e, dal punto di vista linguistico, il sussidiario scelto presenta un buon grado di difficoltà che ben si presta a verificare la tipologia di risposta che gli utenti possono avere nell'utilizzo dello stesso.

Come si è sottolineato, il questionario somministrato agli studenti può essere suddiviso in due parti: una comprende le domande relative alle informazioni personali di ciascun studente; l'altra implica lo svolgimento degli esercizi. Per quanto riguarda le due sezioni, si è proceduto all'elaborazione dei dati e alla creazione di grafici che rappresentassero i risultati ottenuti; è stato mantenuto un criterio operativo di tipo comparativo per favorire l'individuazione di una tendenza generale. Tuttavia, si è fatto comunque riferimento alle situazioni specifiche delle diverse scuole laddove esse permettano di rilevare tratti caratteristici o di operare considerazioni di ambito sociolinguistico.

La prima parte del questionario degli studenti è articolata in ventitré domande: la maggior parte di esse è riferita tanto agli studenti italofoeni quanto a quelli alloglotti;

infatti, solo a questi ultimi è stato chiesto di specificare, nel caso in cui non fossero nati in Italia, quale fosse il proprio paese di origine o, nel caso in cui fossero nati in Italia, quello dei genitori. Inoltre, è stato domandato loro di indicare da quanto tempo i genitori vivano in Italia e se entrambi o solo uno di essi abbiano un lavoro: tali domande hanno lo scopo di rilevare le aree geografiche e linguistiche da cui tali bambini provengono e, almeno sommariamente, di tracciare un profilo sociale rispetto alle famiglie. Inoltre, è stato chiesto di specificare il tempo di permanenza in Italia dei genitori per avere un quadro, anche se a carattere generale, del livello di acquisizione dell'italiano come L2 all'interno del nucleo familiare: se i genitori vivono in Italia da molto tempo, si può presupporre che la loro competenza linguistica rispetto alla L2 sia superiore in confronto a quella di coloro che vi si sono stabiliti da un tempo inferiore. Ovviamente, nell'operare tale congettura non si è tenuto conto di una serie di variabili individuali che può influenzare l'apprendimento della lingua target: il grado e la tipologia di istruzione; l'età; la possibilità di praticare la lingua in situazioni comunicative reali o all'interno di classi preposte all'insegnamento per stranieri adulti; competenze grammaticali e linguistiche pregresse.

Quindi, tralasciando le domande rivolte specificatamente ai bambini stranieri, le altre possono essere raccolte in alcune macrocategorie:

- *informazioni personali*: a tale gruppo appartengono domande generiche quali il sesso, l'età, il luogo e la data di nascita, la nazionalità. Si tratta di richieste volte all'esplicitazione della propria storia personale da parte del bambino.
- *informazioni relative al nucleo familiare*: le domande di tale categoria fanno riferimento alla situazione familiare di ciascun bambino; infatti, è stato chiesto di specificare con chi vivano e se abbiano fratelli o sorelle in età scolare o meno.
- *informazioni relative alla/e lingua/e conosciuta/e agli ambiti di impiego*: tale insieme comprende i quesiti relativi alle lingue conosciute dal bambino e agli ambiti in cui questi le utilizza. Dalla dimensione familiare la prospettiva si allarga su quella sociale per poi ripiegare sulla dimensione personale: è stato chiesto al bambino quali lingue conosca; quale usi in famiglia e con gli amici; quale lingua venga utilizzata nei programmi televisivi che guarda o nei libri che legge. Inoltre, è stato domandato di precisare quali altre lingue conosca oltre a quelle indicate in precedenza.
- *informazioni riguardanti la vita scolastica del bambino* con particolare riferimento all'apprendimento della geografia: a tale categoria si ascrivono, da un lato, le domande riguardanti le preferenze che il bambino mostra rispetto al curriculum scolastico; dall'altro, quelle relative alla geografia. In particolare, rispetto a quest'ultime si è chiesto di esprimere un giudizio di gradimento o meno e di indicare il proprio rapporto con lo studio della geografia.

Dunque, per quanto concerne l'uso della lingua si distinguono un uso familiare e un uso scolastico e, nell'indagare quest'ultimo, si è cercato di rapportare fin da subito l'apprendimento e l'uso della L2 allo studio della geografia. A tale scopo, è stato chiesto ai bambini di indicare quali fossero gli elementi di maggior difficoltà nell'apprendimento della disciplina: è stato predisposto un quesito a scelta multipla le cui risposte sono state valutate non in ottica generale, in riferimento a tutto l'Istituto, ma nello specifico di ogni classe; infatti, si ritiene che un importante fattore di variazione sia rappresentato

dall'insegnante stesso che possiede un proprio metodo di insegnamento e un proprio approccio agli studenti, tanto italiani quanto stranieri, che possono in qualche modo influenzarne l'apprendimento. Ovviamente, non è interesse del presente studio valutare le differenze tra gli insegnanti.

2.2. I risultati

I dati raccolti hanno mostrato una forte variabilità: tenendo conto del numero di studenti per classe⁶, l'aspetto della didattica della disciplina verso cui si rilevano maggiori difficoltà sia negli apprendenti italiani che in quelli alloglotti riguarda innanzitutto la capacità di spiegare quanto si è capito e appreso. In 4 classi su 5 (le medesime per italiani e stranieri) il numero di bambini che hanno selezionato tale opzione supera la metà degli alunni: facendo riferimento al rapporto apprendente-lingua della geografia, la causa di tale difficoltà può essere ricondotta a fattori linguistici legati, da un lato, alle capacità ricettive (in tale caso l'ascolto e la lettura) e, dall'altro, a quelle attive (la produzione orale); infatti, il fatto che la lingua della geografia rappresenti un linguaggio specialistico implica, come si è visto, il possesso di fondamentali competenze lessicali, morfologico-sintattiche e testuali. Se quanto osservato è valido per i bambini italiani, lo è in misura maggiore per quelli stranieri che incontrano difficoltà legate non solo alla specializzazione linguistica della geografia, ma anche alla competenza nella L2 che, come già mostrato precedentemente, a sua volta incide notevolmente sulla padronanza dei microlinguaggi. Per quanto riguarda i soli bambini stranieri, aumentano i campi in cui vengono riscontrate difficoltà: oltre a quella già segnalata riguardo all'esposizione di quanto appreso, in 4 classi su 5 più del 50% dei bambini stranieri sostiene di avere difficoltà nella lettura delle cartine. Come si è osservato in precedenza, tale difficoltà potrebbe essere connessa tanto a fattori culturali quanto a fattori linguistici: leggere una cartina implica capacità di astrazione e di interpretazione della legenda che, a sua volta, richiede buone capacità logiche. Gli altri ambiti in cui viene segnalata una difficoltà riguardano la comprensione delle parole; la comprensione del contenuto; la ricostruzione dell'impianto sintattico; l'uso di tabelle e grafici. Si ritiene che tali difficoltà dimostrino, di caso in caso e in misure diverse, quanto evidenziato rispetto alla padronanza della microlingua della geografia da parte degli apprendenti alloglotti.

Quanto appena mostrato in riferimento all'Istituto comprensivo e alle diverse classi, sembrerebbe dimostrare come, al di là delle situazioni specifiche che possono essere legate alle differenze individuali e, per ogni classe, ai tratti peculiari di ogni insegnante, esistano dei fattori comuni per quanto concerne lo studio della geografia. Inoltre, essi proverebbero come la padronanza della lingua sia un elemento indispensabile al di là che essa sia L1 o L2: il fatto che sia gli alunni italiani sia quelli stranieri nella maggior parte delle classi abbiano riscontrato una difficoltà nell'esposizione dei contenuti disciplinari segnala l'importanza di un buon livello di competenza linguistica, soprattutto riguardo alla produzione di messaggi. Inoltre, i dati ottenuti dagli studenti stranieri dimostrano come le difficoltà nello studio della geografia nascano da fattori generali, determinati

⁶ Sono stati presi in considerazione i casi in cui il numero di studenti che hanno scelto l'opzione supera la media di alunni, italiani e stranieri, per ciascuna classe.

dall'apprendimento della L2, e da fattori più specifici, connessi al linguaggio specialistico della disciplina.

Nella seconda parte del questionario rivolto agli studenti, è stato chiesto loro di eseguire alcuni esercizi riferiti a due brani tratti dal sussidiario *GiraMondo*, scelti l'uno da uno dei capitoli e l'altro da una pagina di approfondimento. L'ipotesi alla base di tale scelta è quella che la differenza esistente tra i due brani, il primo di contenuto più strettamente geografico (la popolazione italiana), il secondo di carattere interdisciplinare (i terremoti), possano determinare una reazione differente tra gli alunni. L'intento di tali esercizi è quello di verificare alcuni tratti della lingua ritenuti o specifici della geografia o caratterizzanti un registro linguistico elevato. I due testi sono stati sottoposti ad un'analisi effettuata mediante il software *Corrige! Leggibilità*, di cui si è già spiegato il funzionamento. I risultati ottenuti hanno mostrato un indice di leggibilità pari a 54 per entrambi i testi: secondo quanto osservato in precedenza, i due brani sono «quasi incomprensibili» per un bambino della scuola primaria, dal punto di vista sia del lessico sia della sintassi. Inoltre, un dato interessante riguarda il fatto che non vi sia differenza nel livello di leggibilità tra il testo a contenuto strettamente geografico e quello a carattere interdisciplinare; tale dato dimostra quanto già rilevato per i testi-campione per i quali non vi è differenza quanto a leggibilità tra le due tipologie di brano. Fatte le dovute premesse, sembra opportuno precisare che in entrambi i casi sono state proposte anche due immagini, in modo che venisse rispettato il rapporto tra testo e immagine presente sul sussidiario: la visualizzazione dei concetti attraverso la figura permette, da un lato, di facilitare la comprensione e, dall'altro, di coinvolgere gli alunni attraverso richieste operative. Di seguito, vengono mostrati gli esercizi relativi proposti:

- *Esercizio 1. Scrivi tre domande riguardo al testo che hai appena letto. Queste domande sono per i tuoi compagni.*

Il primo esercizio consiste in tre domande che gli alunni stessi devono elaborare e scrivere in riferimento al contenuto del testo. Ai bambini è stato chiesto di immaginare di essere la maestra e di formulare tali domande per i compagni. L'obiettivo del compito è quello di verificare la comprensione del testo da parte degli studenti: l'elaborazione dei quesiti implica che l'alunno, da un lato, abbia capito quanto letto e, dall'altro, organizzi le informazioni acquisite in modo pertinente e corretto dal punto di vista della struttura linguistica, evitando, in tal modo, il rischio di non essere compreso.

- *Esercizio 2. Completa il testo che segue con le parole corrette.*

Il brano proposto è stato riformulato e presentato agli alunni nella forma di cloze da compilare: le richieste vertono su tratti lessicali, sintattici e morfologici che presuppongono, da un lato, la comprensione del contenuto e, dall'altro, la capacità di selezionare la parola corretta dal punto di vista concettuale e linguistico, cioè nel rispetto dell'informazione e della correttezza della lingua. Gli esercizi del tipo *cloze* aiutano lo studente a focalizzare l'attenzione per individuare la parola mancante: l'obiettivo riguarda la capacità di richiamare le conoscenze possedute rispetto alla materia e alla lingua; in particolare, relativamente a quest'ultima, il bambino deve saper selezionare la categoria grammaticale e la forma corretta a seconda delle richieste.

– *Esercizio 3. Rispondi alle seguenti domande.*

Sono stati proposti alcuni quesiti che comportano la comprensione del testo attraverso la lingua: sono state individuate alcune forme grammaticali presenti nei brani e ritenute potenzialmente problematiche per un alunno di quarta elementare e sono state elaborate delle domande che presupponessero lo svolgimento di tali forme e la comprensione dei nessi logico-grammaticali. Di conseguenza, l'obiettivo è verificare se tali strutture, assunte come campione per il manuale, rappresentino un ostacolo alla acquisizione e all'apprendimento dei concetti da parte dei bambini, tanto italiani quanto stranieri.

In questa sede si è deciso di trascurare l'analisi estesa dei risultati limitandosi a evidenziare alcune linee di tendenza generale. Innanzitutto, dal confronto tra italiani e stranieri emerge che i primi hanno un tasso di risposte corrette maggiore rispetto ai secondi, nonostante non manchino casi più rari in cui gli studenti stranieri abbiano sbagliato meno di quelli italiani oppure altri in cui la differenza tra i due gruppi è minima. Inoltre, come si è più volte osservato, la percentuale di risposte omesse è molto più alta per gli studenti stranieri: nella maggior parte dei casi in cui il valore delle risposte errate è basso, quello relativo alle risposte non date è alto. La ragione principale di tali differenze sembra essere la competenza linguistica, tanto per i bambini italiani quanto per quelli stranieri, anche se a livelli e in proporzioni differenti: possedere un linguaggio specialistico quale quello della geografia implica un buono sviluppo della conoscenza della lingua in modo da poter assimilare e usare le strutture speciali del microlinguaggio settoriale. Inoltre, alcune strutture grammaticali non specificatamente settoriali sembrano essere particolarmente difficili da assimilare, tanto per lo studente italofono quanto per quello alloglotto, anche se i processi di acquisizione sembrerebbero essere ancor più complessi per gli apprendenti stranieri, i quali si rapportano con l'italiano come L2.

Per quanto riguarda i due testi, i dati rilevati sembrano confermare il verdetto di *Corrige/Leggibilità*: nel complesso, i due brani risultano essere particolarmente complessi per la lettura autonoma da parte di bambini di quarta elementare e i dati rilevati riguardo a lessico, morfologia e sintassi mostrano come vi siano alcune strutture, caratteristiche dei linguaggi specialistici, particolarmente ardue da assimilare. Inoltre, benché tale discorso non possa essere rivolto alla totalità delle situazioni, il secondo testo sembra essere più difficile rispetto al primo confermando l'ipotesi iniziale legata al carattere interdisciplinare del brano. Tuttavia, è bene specificare che con buona probabilità i risultati ottenuti non dipendono solo dal grado di leggibilità: i bambini non avevano ancora studiato gli argomenti presentati e, quindi, la loro difficoltà potrebbe essere legata sia all'enciclopedia personale sia alle loro abitudini di studio. Infatti, quanto rilevato dimostra che una lettura guidata e la spiegazione dell'insegnante sono elementi fondamentali e imprescindibili nella metodologia di apprendimento: il fatto che il manuale sia complesso per il bambino implica necessariamente un intervento esterno che regoli la capacità di relazionarsi con gli strumenti e la possibilità di acquisire concetti e nozioni.

3. UNA PROPOSTA DI MANUALE

Da quanto osservato attraverso la somministrazione dei questionari e dallo studio di alcuni approcci glottodidattici, teorici e pratici, quali l'insegnamento veicolare e i CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), si è cercato di delineare una proposta per un manuale di geografia che tenga conto di quanto finora osservato e che sia indirizzato soprattutto (ma non esclusivamente) agli apprendenti stranieri. Nel farlo, è sembrato opportuno modellare tale testo sulla base dei principi dell'insegnamento veicolare: l'idea fondamentale che ha guidato il lavoro è che non si possa scindere la prospettiva didattica da quella linguistica. Di conseguenza, gli interventi proposti si fondano sull'azione reciproca delle due componenti: da un lato, l'acquisizione e lo sviluppo di competenze relative alla lingua seconda permette l'accesso ai contenuti della disciplina; dall'altro, a partire dai testi del sussidiario è possibile potenziare i processi di apprendimento della L2 attraverso l'acquisizione del linguaggio specialistico della disciplina. Di seguito, viene presentata la proposta nei suoi tratti fondamentali e viene delineata la struttura del manuale attraverso i riferimenti teorici che hanno determinato tale configurazione.

3.1. *La sezione metodologica*

Sono state individuate tre componenti del manuale di geografia che possono essere ritenute fondamentali perché, da un lato, comuni a tutti i sussidiari presi in esame e, dall'altro, strumenti decisivi per garantire l'accesso ai contenuti della disciplina: gli strumenti grafici, il testo e le mappe concettuali.

Dal momento che, come si è precedentemente sottolineato, uno dei problemi principali tanto per il bambino italiano quanto per quello straniero è lo sviluppo di capacità relative a tali strumenti, è sembrato opportuno creare una prima sezione del manuale in cui si lasci spazio alla spiegazione riguardante i criteri di utilizzo di questi ultimi. Il criterio metadidattico su cui si basa tale parte è quello di fornire agli studenti i mezzi per poter usare il libro di testo nel massimo delle sue potenzialità spiegando loro le modalità di utilizzo anche in relazione alla spiegazione della maestra. Il possesso di tali competenze è sembrato importante non solo per poter sviluppare un buon metodo di studio, ma anche e soprattutto per favorire un buon grado di autonomia: le "istruzioni per l'uso", essendo parte integrante del manuale e rimanendo costantemente a disposizione dello studente, permettono a quest'ultimo di impiegare gli strumenti autonomamente o con il sostegno di un genitore.

3.1.1. *L'apparato iconografico*

Come si è già osservato in precedenza, oltre al testo scritto, la geografia utilizza una serie di strumenti che possono essere definiti "grafici" dal momento che impiegano un linguaggio iconico e non verbale. Di seguito, vengono presentate le soluzioni pensate per ogni strumento didattico inserito nella sezione metodologica di cui sopra.

- **Carte geografiche.** Le carte geografiche rappresentano uno strumento privilegiato nell'insegnamento/apprendimento della geografia; di conseguenza, è fondamentale che gli alunni apprendano il corretto modo di leggere, analizzare e interpretare quanto rappresentato: gli interventi metodologici che vengono proposti mirano, da un lato, all'autonoma lettura dello strumento da parte dello studente e, dall'altro, al suo utilizzo consapevole e competente. Essi comprendono:
 - *Individuazione di diverse tipologie di carte.* Integrando la spiegazione estesa che di tale argomento viene elaborata nel manuale, si cerca di individuare le differenti tipologie di carte spiegando brevemente le differenze fondamentali e insegnando al bambino come rapportarsi con ciascuna di esse.
 - *Lettura della legenda.* Nella parte di metodo viene spiegato al bambino la relazione che intercorre tra rappresentazione cartografica e legenda. In particolare, a partire da quest'ultima, vengono segnalati all'attenzione dell'apprendente e spiegati l'utilizzo di caratteri tipografici (per segnalare, ad esempio, il diverso statuto e le differenti dimensioni delle città); il significato dei simboli impiegati; la presenza di colori e sfumature cromatiche con il relativo significato; l'uso di linee di colori, grandezze e dimensioni differenti.
 - *Lettura della scala.* Innanzitutto, tale operazione comporta l'individuazione delle indicazioni sulla scala riportate su ogni cartina. È poi necessario insegnare ai bambini come leggere tali indicazioni, come riportare le misure sulla carta e, infine, come esprimere verbalmente nel linguaggio appropriato la lettura fatta.
 - *Lettura del reticolo geografico.* È bene spiegare agli apprendenti il significato di meridiani e paralleli riportati sulla carta specificando il modo in cui individuare le coordinate geografiche.
 - *Individuazione dei confini e localizzazione.* Dal momento che la percezione che ognuno ha rispetto alla localizzazione delle zone sul globo è un fattore legato alla cultura di appartenenza, è bene specificare come interpretare la carta rispetto alle convenzioni adottate: è necessario rendere il bambino consapevole di come la carta sia frutto di un accordo generale e, inoltre, esporre quali siano tali convenzioni fondamentali (ad esempio il fatto che l'ovest è sempre nella parte destra della carta).
- **Grafici e statistiche.** Data la complessità di utilizzare grafici e tabelle, è bene che questi siano oggetto di una spiegazione che tenga conto dell'età degli apprendenti, delle loro competenze disciplinari e della finalità che devono essere raggiunte. Gli interventi relativi a tali strumenti comprendono:
 - *Spiegazione delle diverse tipologie di grafico.* Tralasciando spiegazioni estremamente tecniche e complesse, è consigliabile che al bambino vengano illustrate le differenti tipologie di grafico che possono essere trovate all'interno del manuale e le diverse funzioni a cui esse assolvono. Inoltre, nel tracciare un impianto teorico di riferimento, all'apprendente dovrebbe essere fornita una serie di nozioni a livello basilare riguardanti, da un lato, l'idea di relazione tra i dati e, dall'altro, i fondamenti del sistema cartesiano.

- *Lettura del grafico.* Date tali nozioni preliminari, è necessario spiegare come vada letto un grafico facendo riferimento al sistema di simboli e colori impiegati all'interno di esso in modo da evidenziare le relazioni che vi intercorrono.
 - *Lettura della legenda e del titolo.* Considerato valido quanto osservato riguardo alla legenda delle carte geografiche, sembra opportuno insegnare al bambino come collegare le diverse etichette presenti nell'area del grafico in modo che esse diventino valido ausilio nell'interpretazione.
 - *Illustrazione delle modalità di espressione dei dati.* I dati possono essere espressi sotto forma di valore numerico o di valori percentuali; di conseguenza, può essere utile informare gli alunni riguardo alle differenze che intercorrono tra i sistemi di riferimento.
- **Tabelle.** In parte simili ai grafici, le tabelle comportano la capacità di leggere nel modo corretto le informazioni riportate su colonne e righe in modo da favorire la comprensione stessa delle informazioni. Inoltre, anche in tal caso, è buona norma sottolineare le differenze esistenti tra colori, simboli e caratteri tipografici scelti.
 - **Fotografie e immagini.** La lettura di fotografie e immagini è molto più immediata di quella di altri strumenti; tuttavia, per favorire in particolar modo un'interpretazione corretta e autonoma da parte dell'apprendente, può rivelarsi proficuo sottolineare il rapporto che intercorre tra immagine e testo oppure tra immagine e didascalia. Infatti, quest'ultime rischiano di presentare un alto livello di fenomeni di nominalizzazione che possono richiedere un notevole sforzo di comprensione. Inoltre, è bene sottolineare come le fotografie e immagini siano proposte a titolo esemplificativo di caratteri e tratti peculiari di un dato ambiente o fenomeno.

3.1.2. *Il testo*

Se l'apparato iconografico rappresenta un elemento importante del manuale disciplinare, il testo ne costituisce il nucleo fondamentale. Dunque, è estremamente necessario che il bambino sappia interagire con esso nel modo corretto adottando le strategie e le metodologie necessarie per favorire competenze nell'apprendimento e, di conseguenza, acquisire i concetti della disciplina. In un manuale pensato per la classe plurilingue e multiculturale, il testo deve essere progettato e strutturato in modo che possano essere superate le barriere linguistiche: rinviando la presentazione dell'impostazione del testo, nella sezione preposta al metodo è bene che una parte sia dedicata alla spiegazione riguardo al modo corretto per usare quest'ultimo. Tale spazio sembra necessario in quanto diverse ricerche e anche i risultati presentati nei paragrafi precedenti mostrano come il sussidiario disciplinare sia difficile e che la lettura autonoma dello studente sia un obiettivo ancora lontano nelle classi elementari: infatti, sebbene lo studio individuale sia secondo alla lettura collettiva in classe e alla spiegazione dell'insegnante, le difficoltà linguistiche e concettuali presenti nel testo impediscono al bambino di approcciarsi in modo del tutto indipendente allo stesso. Di conseguenza, l'intervento glottodidattico deve considerare il parametro dell'adeguatezza linguistica, riferito agli obiettivi dei destinatari: la leggibilità e la comprensibilità di un

testo sono requisiti fondamentali perché possa dispiegarsi una proficua comunicazione che unisca mittente-destinatario-strumento. Progettare percorsi fondati su tali aspetti permette all'alunno di sviluppare una serie di abilità generali, ma proprie di ogni ambito del sapere, quali la capacità di analisi, descrizione, sintesi e elaborazione: su tali processi lingua e contenuto si integrano e, per tale ragione, devono divenire il fulcro dell'organizzazione di strategie volte a sviluppare tanto l'apprendimento linguistico quanto quello disciplinare; nel caso dello studente alloglotto, tali tipologie di intervento devono essere oggetto di ripetute e mirate azioni di mediazione.

Quanto appena mostrato permette di individuare due tipi di operazioni metodologiche sul testo:

- *Lettura e analisi del testo.* Vengono proposte una serie di indicazioni per impostare la lettura e facilitare la comprensione e l'acquisizione delle nozioni da parte dello studente; in particolare largo spazio viene attribuito all'individuazione delle informazioni salienti, alla loro organizzazione e rielaborazione da parte dello studente.
- *Presentazione dell'organizzazione strutturale del manuale.* Per far sì che tali strumenti di facilitazione vengano impiegati in modo consapevole e proficuo da parte dello studente, nella sezione metodologica viene spiegato come farne uso.

3.1.3. *Le mappe concettuali*

Un ultimo elemento, che deve essere inserito all'interno della sezione dedicata al metodo di utilizzo del manuale, è rappresentato dalle mappe concettuali. Infatti, in sede di rielaborazione dei concetti appresi e talvolta anche in via preliminare nell'introduzione all'argomento, tali strumenti rappresentano una soluzione scelta con buona frequenza in quanto permettono di presentare sinteticamente le informazioni salienti e i concetti principali della disciplina che si ritengono di indispensabile acquisizione. Tuttavia, il conseguimento di capacità relative all'organizzazione e alla lettura delle mappe concettuali rappresenta un momento delicato nella fase di apprendimento metodologico rispetto alle abilità cognitive e linguistiche. Per quanto riguarda le prime, esse comprendono le competenze logiche necessarie per individuare i collegamenti tra le informazioni; invece, le seconde richiedono un buon grado di conoscenza della lingua dal momento che i concetti presentati sinteticamente sono di frequente espressi attraverso lessico specifico e, dal punto di vista morfologico e sintattico, da costrutti nominali. Di conseguenza, gli interventi metodologici che riguardano le mappe possono comprendere operazioni rivolte a:

- *Lettura.* La lettura di una mappa non è un passaggio scontato per quanto appena mostrato; la difficoltà aumenta sensibilmente nel caso di studenti non italofofoni a causa dei fattori già considerati nei paragrafi precedenti.
- *Strutturazione.* La capacità di costruire una mappa concettuale implica, da un lato, una buona abilità di interazione con il testo, dal momento che le informazioni salienti devono essere individuate e relazionate con il contesto; dall'altro, la capacità di collegare tali concetti tra loro e di organizzarli all'interno di una struttura schematica. Ciò costringe a sintetizzare il testo riducendolo a singoli termini o a

sintagmi; dunque, una buona conoscenza della lingua è necessaria per rendere possibili tutte le operazioni richieste.

Si è frequentemente fatto cenno alla lettura come momento fondamentale e imprescindibile. A tale proposito, sembra opportuno sottolineare come per gli studenti stranieri potrebbe rendersi necessario attuare metodologie apposite per facilitare l'apprendimento di concetti espressi nella L2: innanzitutto, potrebbero essere adottati strumenti consoni alle esigenze degli studenti alloglotti che fungano da supporto ai materiali comuni a tutti gli alunni; inoltre, nelle diverse fasi di lettura, l'insegnante consapevole delle differenze interne alla classe dovrebbe predisporre un percorso che sappia conciliare i bisogni di tutti gli apprendenti, scegliendo sistemi di facilitazione in modo che i contenuti linguistici e disciplinari non ne risultino impoveriti. Infine, nella fase di post-lettura, si potrebbe, da un lato, strutturare il lavoro favorendo l'integrazione culturale e l'aiuto reciproco e, dall'altro lato, assegnare ai bambini stranieri richieste che valorizzino la loro cultura d'origine.

3.2. *Organizzazione della pagina*

Tornando alla proposta di manuale per lo studio della geografia, è stato sottolineato in precedenza che essa risponde all'intento di unire la prospettiva disciplinare, legata all'acquisizione di contenuti, a quella linguistica.

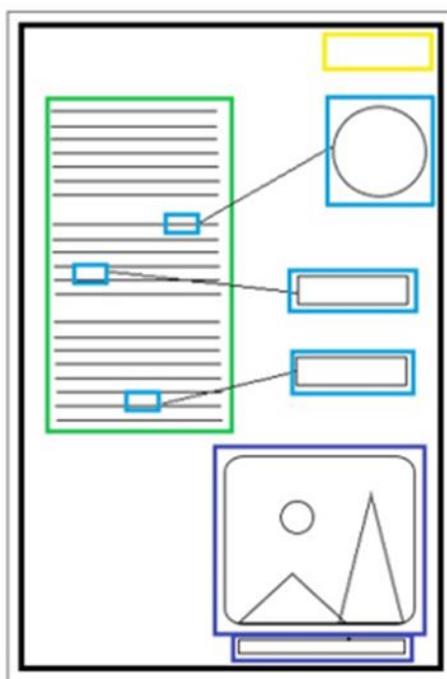
Rispetto ai bambini alloglotti, quest'ultimo aspetto ha in sé due dimensioni: da un lato, comporta lo sviluppo di competenze che permettano l'accesso alla L2, nella fattispecie della lingua speciale della geografia, avviando un percorso di glottodidattica fondato sul testo disciplina; dall'altro, significa rendere accessibile il testo a una categoria di studenti che, altrimenti, rischierebbe di essere inclusa solo parzialmente e in modo incompleto nell'apprendimento della disciplina.

Di seguito, viene presentata un'immagine stilizzata e schematica (Tavola 1) della configurazione del manuale come concepito nel presente elaborato.

Gli elementi portanti della pagina sono:

- *Il testo* (riquadro verde). La porzione di testo inserita nel presente manuale non deve essere oggetto di alcuna semplificazione (Bosisio, 2003): l'intento è quello di offrire allo studente della scuola primaria, tanto italiano quanto straniero, da un lato, un campione reale di testo disciplinare (sia nei contenuti sia nella forma) e, dall'altro, uno strumento attraverso cui l'alunno possa potenziare le proprie capacità. Infatti, aumentando gradualmente la difficoltà linguistica e concettuale del testo, il bambino è chiamato a sviluppare e incrementare costantemente le proprie competenze nei vari settori coinvolti nell'apprendimento.

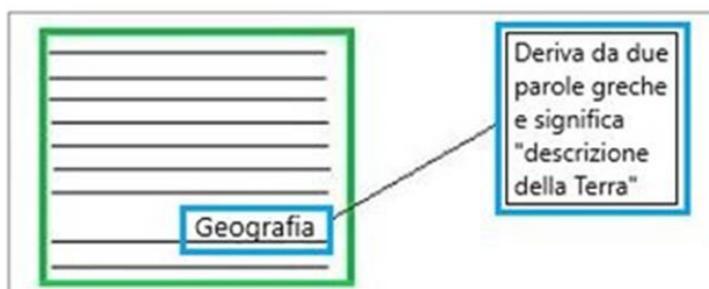
Tavola 1. *Rappresentazione stilizzata dell'organizzazione della pagina del manuale. Riquadro verde: testo; riquadro blu: immagine e didascalia; riquadri azzurri: quadri esplicativi; riquadro giallo: riferimenti testuali.*



- *L'apparato iconografico con didascalia (riquadri blu).* L'apparato iconografico che comprende carte geografiche, grafici, tabelle, fotografie e illustrazioni deve essere sempre accompagnato da una didascalia che ne veicoli il contenuto in modo chiaro e semplice: dal punto di vista della lingua, è auspicabile che vengano evitate nominalizzazioni o altri costrutti morfo-sintattici che, come si è visto, possono ostacolare la comprensione dei contenuti. Inoltre, potrebbe risultare utile inserire o nel corpo della didascalia o nel brano stesso, uno spazio che spieghi la relazione che intercorre tra quanto presentato nel testo e l'apparato iconografico: come si è osservato in precedenza, per un bambino straniero l'osservazione di un'immagine potrebbe essere meno immediata che non per un bambino italiano per ragioni che possono anche essere legate al contesto culturale di appartenenza. Lo stesso vale per gli altri strumenti grafici di cui si serve la geografia: infatti, sebbene non in tutti i casi intervengano fattori strettamente culturali, vengono comunque richieste al bambino buone capacità logico-cognitive che spesso non sono ancora del tutto maturate; di conseguenza, il riferimento esplicito a quanto riportato nel testo potrebbe permettere un collegamento più semplice.
- *I quadri esplicativi (riquadri azzurri).* Sebbene il testo del manuale non debba essere semplificato, è necessario individuare una serie di elementi che ne facilitino la comprensione, permettano lo sviluppo delle competenze linguistiche e consentano di maturare un buon grado di autonomia nello studio. Per raggiungere tali obiettivi, è stata individuata una serie di operazioni preliminari all'intervento glottodidattico del manuale: innanzitutto, il testo deve essere sottoposto a un'attenta analisi

linguistica che permetta di determinare, da un lato, gli elementi noti e quelli sconosciuti all'apprendente e, dall'altro, gli aspetti della lingua impiegata verso i quali lo studente potrebbe incontrare maggior difficoltà per le ragioni già presentate. Terminata tale prima fase, si passa alla costruzione vera e propria dell'apparato attraverso cui rendere conto dei fenomeni linguistici: come si evince dall'immagine (Tavola 1), nel margine a fianco del testo vengono posti una serie di riquadri collegati alle parole del testo che necessitano di una spiegazione estesa dal punto di vista contenutistico e, soprattutto, linguistico. Per facilitare l'individuazione di tali espressioni, esse possono essere evidenziate nel testo (es. riquadri piccoli azzurri nell'immagine) e collegate attraverso una freccia al riquadro esplicativo corrispondente; inoltre, questi ultimi possono assumere colori e forme differenti a seconda della tipologia (spiegazione del lessico, della sintassi, del contenuto etc.; v. Tavola 2).

Tav. 2. Esempio di riquadro esplicativo: la definizione della parola "Geografia", presente nel testo, viene apposta a margine in un riquadro nella forma di glossa.



Gli interventi glottodidattici possono essere strutturati in modi differenti; tuttavia, i principali riguardano, per quanto concerne il lessico, i tecnicismi specifici e collaterali, che vengono definiti attraverso glosse (nel caso dei tecnicismi collaterali potrebbe risultare opportuno spiegare tanto il significato base quanto quello speciale); i prestiti da altre discipline o da altre lingue, dei quali oltre alla definizione viene esplicitato il settore disciplinare di appartenenza; le rideterminazioni semantiche, delle quali attraverso il riferimento al significato comune viene dato anche il significato specialistico esplicitando il collegamento tra i due valori. Dal punto di vista morfologico e sintattico, gli interventi si riferiscono ai sostantivi deverbali che, nei casi più complessi, possono essere sciolti in una frase che ne spieghi il significato; ai sinonimi; alle apposizioni; ai costrutti nominali; alle frasi complesse.

- *Riferimenti testuali* (riquadri gialli). Per permettere allo studente di orientarsi all'interno del testo e di ogni singolo capitolo, sembra utile inserire dei riquadri in cui vengano riportati i riferimenti fondamentali all'argomento in un costante richiamo tra le parti. Infatti, dal momento che nella successione tematica rischia di venir perso il senso di globalità della disciplina a causa della frammentazione testuale, tali richiami possono fornire al bambino una sorta di linea guida che colleghi tra loro i contenuti del manuale scolastico.

3.3. Sezioni di riepilogo

A conclusione di ogni singolo capitolo, sembra opportuno inserire alcune sezioni che, in generale, possono essere definite di riepilogo: l'intento è quello di fornire allo studente strumenti utili per riassumere, esercitare, verificare e approfondire i concetti espressi nella sezione precedente. In particolare, si individuano tre tipologie di contenuto nella sezione.

- *Riassunto.* Sono compresi in tale parte mappe, schemi e riassunti che hanno l'obiettivo di individuare e fissare i concetti fondamentali trasmessi nella sezione precedente; essi possono essere presentati in modalità differenti: il testo può essere già in parte impostato oppure l'organizzazione viene lasciata totalmente ai bambini. Per quanto riguarda gli alunni stranieri, può essere utile che, almeno nelle fasi iniziali dell'apprendimento e in riferimento alle abilità o difficoltà mostrate da ciascuno, il lavoro sia predisposto preventivamente dall'insegnante oppure venga svolto in piccoli gruppi in modo che gli studenti possano offrire tra loro un aiuto reciproco. Dal momento che il manuale è costruito sulla base di un principio glottodidattico, potrebbe essere inserita a fine capitolo una tabella già compilata in cui i concetti di contenuto strettamente disciplinare vengono connessi agli aspetti linguistici, sia specifici della microlingua sia generali, riprendendo in via schematica quanto già presentato nei riquadri di spiegazione della sezione contenutistica. Inoltre, l'insegnante stesso può stimolare negli alunni l'osservazione della struttura linguistica attraverso una serie di attività legate alla lingua disciplinare: potrebbe essere realizzato un sussidio per l'insegnamento in cui vengano presentate proposte di lavoro, in classe e individuale, volte all'approfondimento del sistema lessicale e morfo-sintattico.
- *Esercizio e verifica.* A tale parte appartengono una serie di esercizi e di schede di verifica che hanno lo scopo di richiamare attivamente l'attenzione del bambino sui concetti disciplinari e sui tratti linguistici principali. Gli esercizi possono essere di tipologie differenti a seconda dell'elemento preso in considerazione e possono richiamare diverse abilità dell'alunno, tra cui quelle grafiche. Per quanto riguarda il contenuto, le richieste possono essere di completamento (*cloze*), di scrittura (definizioni e domande aperte), di individuazione della risposta corretta (domanda con risposta a opzione), di collegamento, di lettura di grafici e carte, di comprensione del testo, di riscrittura e riformulazione. Per quanto concerne la lingua, gli esercizi proposti si basano su alcuni tratti linguistici preventivamente individuati come potenzialmente problematici; di conseguenza, possono presentarsi nella forma di attività legate alla lingua della disciplina, ma anche, a partire da essa, nella forma di veri e propri esercizi di grammatica che implicano il ripasso e il rafforzamento della competenza grammaticale in una prospettiva interdisciplinare.
- *Approfondimento e rafforzamento.* A tale ultima sezione, appartengono attività di vario genere che presentano un duplice obiettivo: da un lato, l'approfondimento dei concetti in una prospettiva interdisciplinare e, dall'altro, il riferimento interculturale. In entrambi i casi, la modalità di analisi è fondata sul confronto: l'idea è che presentando i concetti disciplinari in riferimento a altre branche del sapere e a altre culture i bambini possano, da un lato, acquisire con maggior incidenza le nozioni e, dall'altro, raggiungere gli obiettivi di interdisciplinarietà e di interculturalità proposti

dalle direttive ministeriali e europee. Inoltre, l'adozione di tale prospettiva sembra determinare un valore aggiunto per lo studente straniero: il riferimento interculturale permette di superare barriere legate alla presupposizione di nozioni tipicamente culturali che risultano essere estranee a uno studente non italiano; inoltre, soprattutto nel caso di bambini che hanno raggiunto da poco l'Italia, richiamare la lingua e il contesto di appartenenza può aiutare a trasmettere e fissare concetti complessi. A tale scopo potrebbero essere allestite finestre che presentano le parole di altre lingue corrispondenti a quelle italiane usate per esprimere un dato concetto: il vantaggio di tale operazione risiede nel fatto che vengono contemporaneamente richiamate l'enciclopedia personale e il patrimonio esperienziale di ciascun alunno. Inoltre, si può presupporre che tali interventi acquisiscano un valore affettivo per il bambino straniero che così ha la possibilità di mantenere vivi la conoscenza e il legame con la propria terra di origine.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertino M., Bozzolo G., Manca C. (2016), "Geografia 'al confine'", in De Renzo F., Piemontese M. E. (a cura di), *Educazione linguistica e apprendimenti/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*, Atti del XVIII Convegno Nazionale GISCEL, Roma, 27-29 marzo 2014, pp. 319-331.
- Bosc F. (2006), "Andare a spasso per il testo": tra teoria e pratica" in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino, pp. 228-243.
- Bosisio C. (2003), "L'italiano per lo studio: la lingua, "filtro" del contenuto? Una proposta didattica" 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. 137-155.
- Gandolfi R., Puggioni M. (2015), *GiraMondo*, Giunti del borgo, Casalecchio di Reno (Bo).

APPENDICI

APPENDICE 1 I TESTI

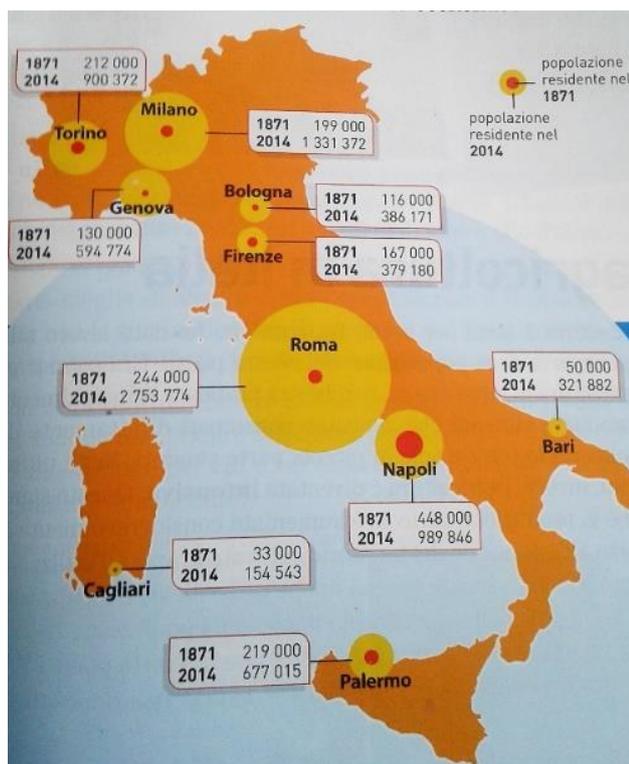
TESTO 1 (Fonte: Giramondo, Giunti)

Dopo aver letto il brano, completa gli esercizi che seguono.

LA POPOLAZIONE IN ITALIA

In Italia vivono circa 60 milioni di persone in un territorio di poco più di 300 mila di chilometri quadrati. È il quarto paese dell'Unione Europea per la popolazione dopo la Germania, Francia e Regno Unito. La sua densità di popolazione è di poco più di 200 abitanti per chilometro quadrato, al di sopra della media europea. Questa distribuzione si concentra soprattutto nelle pianure e nelle città.

Nella carta qui sotto osserva come sia aumentata la popolazione delle principali città italiane nel corso del tempo, confrontando il dato attuale con quello della popolazione del 1871, l'anno dell'Unità d'Italia. Parte della popolazione italiana è inattiva, cioè non lavora perché anziana o troppo giovane (in Italia c'è l'obbligo scolastico fino ai 16 anni per cui fino a tale età non è possibile lavorare). Le persone che invece possiedono i requisiti per svolgere un lavoro vengono definite popolazione attiva. Purtroppo non tutta la popolazione attiva possiede un lavoro, in quanto questo elemento è strettamente legato all'andamento economico del Paese.



LE PAROLE DELLA GEOGRAFIA: **densità di popolazione**

È il rapporto tra il numero di abitanti e l'estensione del territorio. Si ottiene semplicemente dividendo il numero di abitanti di un determinato territorio per la superficie del territorio stesso (espressa in km²).

ESERCIZIO 1. *Scrivi tre domande riguardo al testo che hai appena letto. Queste domande sono per i tuoi compagni.*

1. _____ ?
2. _____ ?
3. _____ ?

ESERCIZIO 2. *Completa il testo che segue con le parole corrette.*

L'Italia è il _____ paese in Europa per numero di abitanti, dopo Germania, Francia e Regno Unito: vivono in Italia circa _____ e la maggior parte della popolazione si concentra in _____ e in _____. La densità di popolazione, cioè il _____ tra il numero di abitanti e l'estensione del territorio, è di poco più di 200 abitanti _____.

Nelle principali città italiane la popolazione è _____ rispetto al 1871.

Si dice _____ la popolazione che è composta dalle persone che possono lavorare; invece, _____ quella composta da persone che non possono lavorare perché _____ anziane o troppo giovani.

ESERCIZIO 3. *Rispondi alle seguenti domande.*

1. Guardando la cartina e leggendo il testo, cosa noti dal confronto tra i cerchi piccoli e quelli grandi?

2. In quale anno è avvenuta l'Unità d'Italia?

3. Per quale motivo una parte della popolazione italiana non può lavorare?

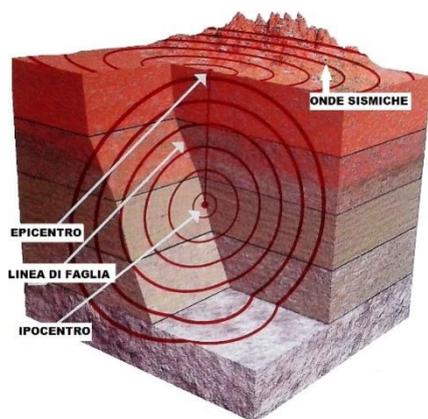
4. Cosa significa che "il lavoro è strettamente legato all'andamento economico del paese"?

TESTO 2 (Fonte: Giramondo, Giunti)

Dopo aver letto il brano, completa gli esercizi che seguono.

CHE COSA SONO I TERREMOTI

Il terremoto è uno degli eventi più catastrofici che esistano: colpisce in pochi secondi e senza preavviso. È una vibrazione o oscillazione più o meno forte della crosta terrestre, ossia uno degli strati di cui è costituita la Terra. Questo movimento è causato dallo spostamento improvviso di una massa rocciosa nel sottosuolo. La crosta è infatti costituita da tanti blocchi di roccia, detti faglie, incastrati l'uno con l'altro come se fossero tessere di un puzzle, ma in continuo movimento. Lo spostamento improvviso di queste faglie crea una grande quantità di energia che si propaga fino in superficie attraverso delle onde sismiche, generando terremoti. Il punto in cui avviene lo spostamento si chiama ipocentro, mentre il suo corrispettivo in superficie si chiama epicentro.



ESERCIZIO 1. *Scrivi tre domande riguardo al testo che hai appena letto. Queste domande sono per i tuoi compagni.*

1. _____ ?
2. _____ ?
3. _____ ?

ESERCIZIO 2. *Completa il testo che segue con le parole corrette.*

La crosta terrestre è uno degli _____ della Terra: la sua vibrazione o oscillazione può causare un _____, cioè un movimento _____ dallo spostamento improvviso di una massa di rocce nel sottosuolo.

Le _____ sono tanti blocchi di roccia che _____ la crosta terrestre: questi blocchi sono incastrati l'uno con l'altro, ma continuano a _____. Le onde sismiche che causano i terremoti propagano l'_____ che è stata creata dallo spostamento improvviso delle faglie.

Si dice _____ il punto in superficie che corrisponde all'_____, il punto nel sottosuolo in cui avviene lo spostamento.

ESERCIZIO 3. *Rispondi alle seguenti domande.*

1. Di cosa è costituita la Terra?

2. Come sono disposti i blocchi di roccia che formano la crosta terrestre?

3. Cosa si diffonde fino alla superficie terrestre attraverso le onde sismiche?

4. Che cosa dà origine ai terremoti?

5. Come si chiama il punto sulla superficie corrispondente all'ipocentro?

APPENDICE 2 I QUESTIONARI

QUESTIONARIO RIVOLTO AI DOCENTI

In quale scuola dell'Istituto comprensivo insegna? _____

Da quanti anni insegna? _____

È laureata? Se sì, quale titolo ha conseguito? _____

Quanti bambini ci sono nella classe in cui insegna? _____

Quanti maschi e quante femmine? _____

Ci sono bambini stranieri? Se sì, quanti? _____

Da quali zone provengono principalmente? _____

Parlano tutti italiano? _____

Scrivono tutti in italiano? _____

Quante ore di geografia svolgete durante la settimana? _____

Quali strumenti didattici usa per l'insegnamento della geografia? _____

Ritiene che i manuali siano adatti ai destinatari? Se no, quali difficoltà sono più evidenti?

Quali tipi di attività svolgono i bambini durante la lezione di geografia? _____

Quali difficoltà incontra nell'insegnamento della geografia ai singoli bambini stranieri?

Quali difficoltà incontra nella classe plurilingue e multiculturale? _____

Quali strumenti usa per facilitare lo studio della disciplina ai bambini stranieri?

A suo parere, cosa si potrebbe fare per aiutare gli insegnanti a affrontare tali difficoltà?

QUESTIONARIO RIVOLTO AGLI STUDENTI

MI PRESENTO!

Sei maschio o femmina? _____

Quanti anni hai? _____

Dove e quando sei nato? _____

Di quale nazionalità sei? _____

Se non sei nato in Italia, quanti anni avevi al tuo arrivo? _____

Per quanti anni hai frequentato la scuola nel tuo paese? _____

I tuoi genitori sono nati in Italia? _____

Se non sono nati in Italia,

- dove sono nati? _____

- abitano da tanto tempo in Italia? _____

- lavorano tutti e due? _____

Abiti solo con i tuoi genitori? _____

Hai fratelli e sorelle? Quanti anni hanno? _____

I tuoi fratelli/sorelle vanno a scuola? _____

Quale lingua usi di solito in famiglia? _____

Quale lingua usi di solito con gli amici e le altre persone? _____

Guardi la televisione? _____

Quale lingua viene usata nei programmi che guardi? _____

Leggi dei libri? _____

Quale lingua viene usata nei libri che leggi? _____

Conosci altre lingue oltre quella che usi di solito? Se sì, quale? _____

Guardi programmi alla tv o leggi libri in cui si usa questa altra lingua? _____

Quale materia ti piace di più? Perché? _____

Quale materia ti piace di meno? Perché? _____

Ti piace studiare geografia? Perché? _____

Quali sono le tue difficoltà in geografia? Segna con una x le risposte.

- capire cosa significano le parole
- capire cosa vuol dire quello che leggo
- capire come si ordinano le parole nella frase
- usare le tabelle e i grafici
- usare le cartine
- capire le spiegazioni della maestra
- spiegare quello che ho capito

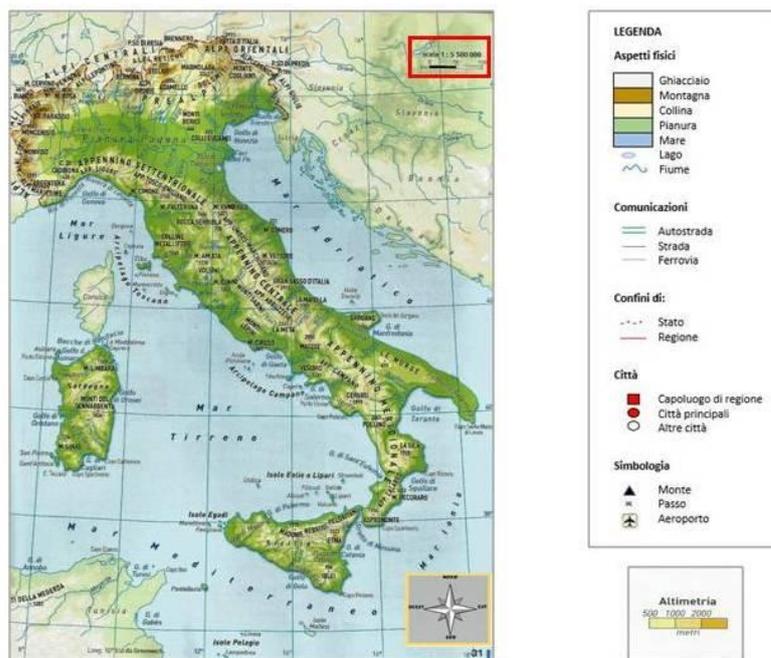


APPENDICE 3 PROPOSTA DI PAGINE ALTERNATIVE

(le immagini sono tratte dal sussidiario *Giramondo* e utilizzate a solo titolo esemplificativo).

LA CARTA GEOGRAFICA

Questa è una carta fisica dell'Italia: riproduce gli aspetti fisici e naturali del territorio (mari, monti, fiumi, laghi, ecc.). Quindi, osservare una carta di questo tipo permette di ottenere informazioni importanti per descrivere quali sono gli ambienti e i paesaggi presenti in Italia. Oltre a quella fisica, esistono carte politiche, che indicano come l'uomo ha organizzato il territorio, e tematiche, che rappresentano un aspetto particolare di un territorio.



COME SI LEGGE LA CARTA GEOGRAFICA?

LA SCALA. Bisogna leggere la scala che è posta in alto alla carta (riquadro rosso). In questo caso il valore è di 1: 5 500 000 (si dice «1 a 5 500 000»): significa che ogni centimetro sulla carta corrisponde a 5 500 000 centimetri nella realtà; tanto più è alto il secondo numero, quanto meno la carta è precisa perché rappresenta un territorio più vasto.

I PUNTI CARDINALI. Nell'angolo in basso a destra della carta (riquadro giallo) ci sono le indicazioni che riguardano i punti cardinali: indicano come è orientata l'Italia, cioè come si dispone rispetto a Nord, Sud, Est e Ovest.

IL RETICOLO GEOGRAFICO. Le linee azzurre disegnate sulla carta indicano il reticolo geografico, cioè la griglia immaginaria che si forma dall'incontro di meridiani e paralleli e che serve per stabilire dove si trova un luogo nel mondo. Infatti, sul margine, vicino a ogni linea sono scritti dei numeri, espressi in gradi, che permettono di individuare le coordinate geografiche. Per decidere dove si trova un luogo bisogna guardare quale linea orizzontale (indica la latitudine) e quale verticale (indica la longitudine) gli passano vicino: leggendo il numero di ogni riga, è possibile stabilire la posizione. Ad esempio, il Monte Rosa si trova a una latitudine di 46° Nord (l'Italia si trova a Nord dell'Equatore) e a una longitudine di 8° Est (l'Italia si trova a Est del meridiano di Greenwich).

I CONFINI. L'Italia confina con altri paesi che sono riportati sulla carta: una linea rossa di puntini e trattini indica dove finisce il territorio italiano e dove inizia quello degli altri paesi.

LA LEGENDA. La tabella vicina alla carta è la legenda: su di essa vengono riportati i simboli e i colori che si trovano sulla carta con la spiegazione del loro significato. Per leggere la carta nel modo corretto è necessario verificare sulla legenda cosa significhino i segni che vi si trovano: ad esempio il triangolo sulla carta indica la presenza di un monte.

LA SCALA ALTIMETRICA. Il colore marrone e le sue sfumature indicano le montagne. La piccola tabella sotto alla legenda indica a quale altezza delle montagne corrisponde ogni sfumatura del marrone.

LA POPOLAZIONE IN ITALIA

In Italia vivono circa 60 milioni di persone in un territorio di poco più di 300 mila di chilometri quadrati. È il quarto paese dell'Unione Europea per la popolazione dopo la Germania, Francia e Regno Unito. La sua **densità di popolazione** è di poco più di 200 abitanti per chilometro quadrato, al di sopra della media europea. **Questa distribuzione si concentra soprattutto nelle pianure e nelle città.**

Nella carta qui sotto osserva come sia aumentata la popolazione delle principali città italiane nel corso del tempo, confrontando il dato attuale con quello della popolazione del **1871, l'anno dell'Unità d'Italia.**

Parte della popolazione italiana è **inattiva**, cioè non lavora perché anziana o troppo giovane (in Italia c'è **l'obbligo scolastico** fino ai 16 anni per cui fino a tale età non è possibile lavorare). Le persone che invece possiedono i requisiti per svolgere un lavoro vengono definite **popolazione attiva**. Purtroppo non tutta la popolazione attiva possiede un lavoro, in quanto **questo elemento è strettamente legato all'andamento economico del Paese.**

DENSITÀ DI POPOLAZIONE

È rappresentata da un numero che indica quante persone vivono in un territorio che misura 1 chilometro quadrato; in Italia vivono 200 persone ogni chilometro quadrato. Il valore della densità indica come sono collegate tra loro la popolazione e l'estensione del territorio.

La frase significa che la maggior parte della popolazione italiana vive nelle pianure e nelle città.

Nel 1871 è avvenuta l'Unità d'Italia: l'Italia era divisa in stati più piccoli che sono poi stati uniti per formare un unico Paese.

Le parole in **grassetto** indicano le informazioni importanti.

La frase significa che non tutta la popolazione attiva può lavorare perché può succedere che si attraversino momenti in cui lo Stato ha bisogno di meno persone che lavorino in quanto viene richiesto di produrre meno.



L'immagine rappresenta una carta tematica dell'Italia: i cerchi rossi rappresentano la popolazione che viveva in Italia nel 1871; mentre i cerchi gialli la popolazione che viveva in Italia nel 2014. Come suggerisce il testo e come indicano i riquadri vicini a ogni città, la popolazione italiana è **aumentata** nel corso dei secoli: le principali città si sono allargate e vi vivono molte più persone rispetto all'anno in cui è nato lo stato italiano.

COSA SONO I TERREMOTI?

Il terremoto è uno degli eventi più catastrofici che esistono: colpisce in pochi secondi e senza preavviso. È una **vibrazione** o **oscillazione** più o meno forte della **crosta terrestre**, ossia uno degli strati di cui è costituita la Terra. Questo **movimento** è causato dallo spostamento improvviso di una massa rocciosa nel sottosuolo. La crosta è infatti costituita da tanti blocchi di roccia, detti faglie, **incastrati l'uno con l'altro** come se fossero tessere di un puzzle, ma in continuo movimento. Lo spostamento improvviso di queste faglie crea una grande quantità di energia che **si propaga** fino in superficie attraverso delle onde sismiche, **generando terremoti**. Il punto in cui avviene lo spostamento si chiama ipocentro, mentre il suo corrispettivo in superficie si chiama epicentro.

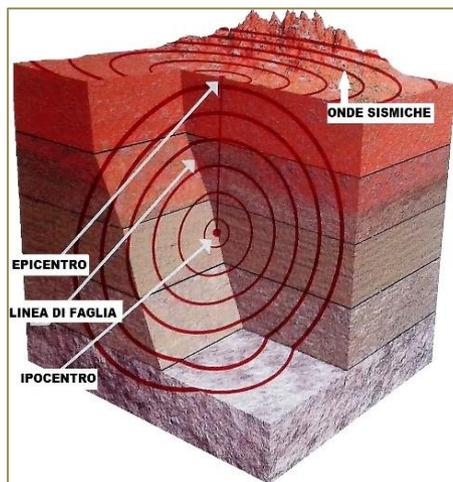
Le tre parole evidenziate e collegate in giallo sono sinonimi: indicano in modi diversi lo stesso concetto.

L'espressione **crosta terrestre** deriva dal linguaggio della geologia, la scienza che studia la Terra. La crosta terrestre è uno dei tanti strati che forma il nostro pianeta. La parola «crosta» viene usata tutti i giorni per indicare qualcosa che copre una parte e che si presenta dura e consistente. Sono un esempio la crosta del pane o la crosta che si forma quando ti ferisci.

I blocchi che formano la Terra e che si chiamano «faglie» sono incastrati l'uno con l'altro.

«Si propagano» significa che le onde sismiche si diffondono verso la superficie della Terra.

Dopo che le faglie si sono mosse, si libera una grande energia che provoca i terremoti quando arriva in superficie attraverso le onde sismiche.



L'immagine rappresenta una parte della Terra: si dice che è una «sezione» perché è come se fosse stata tagliata una grande fetta di terreno.

Nella figura sono ben visibili:

- le faglie che sono gli strati che compongono la Terra;
- l'ipocentro che è il punto in profondità in cui i blocchi di roccia si muovono e danno origine ai terremoti;
- l'epicentro che è il punto sulla superficie della terra in cui si avverte il terremoto;
- le onde sismiche che diffondono l'energia che si crea nel punto in cui le faglie si spostano.

RECENSIONI - SEGNALAZIONI

L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA

Tullio De Mauro,

a cura di Silvana Loiero e Maria Antonietta Marchese,

Editori Laterza, 2018, pp. 284

Bari-Roma

https://www.laterza.it/index.php?option=com_laterza&Itemid=97&task=schedalibro&isbn=9788858130728.

«Questo cammino educativo *per spatium temporis et studii assiduitatem* verso gli usi formali e, dunque, anzitutto scritti delle lingue patrie è ciò che chiamiamo in Italia *educazione linguistica* dai tempi di Francesco D'Ovidio e delle dispute “sull'unità della lingua e sui mezzi per diffonderla”, una questione “democratica” (scriveva Croce nel 1901), una questione non “oziosa” per gli “altri problemi” cui si lega, spiegava Gramsci nel carcere, una questione centrale in ogni società moderna che voglia essere non solo ‘parlamentare’ nel regime elettorale, ma pienamente, ma davvero democratica nella circolazione e nel controllo critico dell'informazione, nella comune elaborazione delle sue scelte» (*Educazione linguistica oggi*, p. 34).

La citazione, tratta dall'antologia di scritti di Tullio De Mauro *L'educazione linguistica democratica* curata da Silvana Loiero e Maria Antonietta Marchese e comprendente interventi, relazioni, interviste, studi prodotti lungo un ampio arco temporale (dagli anni Settanta del secolo scorso fino ad oggi), suggerisce, oltre i riferimenti ad una ricca tradizione di pensiero, la prospettiva in cui collocare il tema dell'educazione linguistica democratica: il contesto sociale, politico, culturale ed educativo del nostro Paese.

Parole chiave come semioticità, radicamento biologico e sociale del linguaggio, variabilità, plurilinguismo costruiscono la cornice e le ragioni teoriche dell'educazione linguistica democratica: «[...] un'educazione linguistica che rifiuti con pari fermezza sia l'oppressione di un idioma o di una forma stilistica o di un tipo di semiosi sugli altri sia un equivoco spontaneismo che lasci intatti i ghetti che la vicenda storico-sociale possa avere creato; un'educazione, dunque, che, nel rispetto d'ogni sorta di varietà e creatività espressiva, apra a tutti l'accesso a tale varietà, anzi, diciamo meglio, spinga tutti ad accedere a tale varietà creativa» (*Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*, p. 79).

Il criterio che lega gli scritti selezionati dalle curatrici è dunque quello di dirigere l'attenzione su alcuni snodi dell'elaborazione teorica di De Mauro rilevanti per le conseguenze educative che ne conseguono, con l'intento di offrire a chi opera nel mondo della scuola – come affermano nell'*Introduzione* – «robusti ancoraggi per non essere sopraffatti dalle troppe sollecitazioni quotidiane che provengono dall'interno e per resistere ai venti destabilizzanti che si abbattono [...] sulla scuola e sugli insegnanti dall'esterno» (*Introduzione*, p. V).

Nelle prime tre sezioni della prima parte del volume – *Educazione linguistica democratica, Variabilità e plurilinguismo, Società alfabetizzata e analfabeta* – sono infatti sviluppati temi che mettono in gioco ed evidenziano l'intrinseco rapporto tra teoria e pratica dell'educazione linguistica; nelle altre due sezioni nelle quali si articola la seconda parte del volume – *Capire e farsi capire, Bisogni e strumenti linguistici a scuola* – il focus si concentra più

direttamente sui problemi della ricezione/comprendimento, dello svantaggio scolastico e sugli strumenti dell'educazione linguistica. In appendice è riportato il documento delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (1975), manifesto fondativo del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), le cui ragioni teoriche sono ampiamente discusse da De Mauro e collegate ai filoni della tradizione teorica italiana e, in generale, alla linguistica teorica del Novecento, da Saussure a Halliday e Chomsky.

E perché "democratica"? Che cosa c'entra la democrazia? De Mauro riprende in più parti del volume la questione indicando i sensi immediati di quell'aggettivo: quello riassumibile con il riferimento all'art. 3, comma secondo della Costituzione, o quello per cui un'educazione linguistica non solo efficiente ma democratica mira all'inclusione, o ancora quello per cui l'educazione linguistica è condizione necessaria (anche se non sufficiente) per la vita democratica, aspetti che se sono, secondo le parole stesse di De Mauro, concettualmente all'opposto, rimandano tuttavia indirettamente anche ad aspetti caratterizzanti la natura stessa del linguaggio e dello sviluppo linguistico perché l'affermazione per cui «educazione democratica, dunque, significa educazione al rispetto della varietà linguistica e all'uso di ogni sorta di creatività linguistica» (*Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*, p.79) rinvia a concetti propri delle scienze semiologiche e linguistiche: «I due termini, *varietà* e *creatività*, sono in certo modo sinonimi. Con *varietà* noi designiamo staticamente ciò che *creatività* denota dinamicamente: i diversi tipi di varietà semiologiche e linguistiche sono la risultante, la sedimentazione di altrettanti tipi di produzione creativa semiologica e linguistica» (*ibidem*).

E De Mauro esamina e discute questi tipi di creatività semiologica o varietà: *varietà di linguaggio*, la capacità di passare da un linguaggio all'altro, prima profonda forma di creatività; *varietà di lingua*, la cui esperienza rompe «l'assolutezza di schemi linguistici abituali», educa alla ricchezza delle possibilità comunicative delle diverse culture; *varietà di frasi*, forma di creatività sintattica da sollecitare per abituare gli allievi alla «pluralità di modi in cui è possibile rendere il nesso tra due segni»; *varietà di vocabolario*, creatività realizzata nella sua forma estrema nelle dinamiche opposte dei neologismi e degli arcaismi obsoleti; *varietà di stili*, «l'infinita possibilità di fraseggio garantita dalla creatività sintattica e moltiplicata dalla varietà di vocabolario», nei diversi contesti comunicativi; *varietà di esecuzione*, frutto della creatività espressiva di *parole*, per cui uno stesso enunciato può essere realizzato e applicato in una pluralità di modi.

Ebbene questa ricca virtualità semiotica, fonte di innumerevoli campi di applicazione didattica, di sperimentazione e costruzione di contesti ed esperienze comunicative, non può essere costretta da un "addestramento monolingue", fondato su un'idea monolitica di lingua ingessata e immutabile. In sintesi, con le parole di De Mauro: «La scuola tradizionale ha insegnato *come si deve* dire una cosa. La scuola democratica insegnerà *come si può* dire una cosa, in quale fantastico universo di modi distinti di comunicare noi siamo proiettati nel momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa» (*Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*, p. 84).

La critica all'addestramento monolingue fonda ancora una volta ragioni teoriche e psicopedagogiche, richiamandosi ai principi della variabilità (inter-/intra-) linguistica, il cui cardine è la flessibilità della parola, o del radicamento biologico e sociale del linguaggio. Lo sviluppo del linguaggio fa sì parte del patrimonio genetico di ogni essere umano ma con una caratteristica che lo differenzia da altre capacità, può avvenire entro soglie di età e di maturazione ben delimitate, e solo se alimentato da un ambiente ricco

di stimoli, di rapporti con altri esseri umani. Questa capacità fondamentale – afferma De Mauro – «si sviluppa all’incrocio di natura e società. Essa ha base nel patrimonio genetico, ma matura soltanto se è stimolata ed esercitata nella vita familiare e sociale» (*La flessibilità delle parole*, p. 226). Si coadiuva questo sviluppo rispettandone i ritmi di maturazione, senza forzature, favorendo tutti i tipi di esplorazione dell’uso del linguaggio, attraverso il gioco della ripetizione, della combinazione delle parole, di estensione dei loro significati in nuove enunciazioni e favorendo in particolare quella funzione tipica del linguaggio verbale che viene definita *metalinguistica* o *riflessiva*, cioè la possibilità di *parlare delle parole*. I vari “che significa”, “che vuol dire”, “come si dice” sono esempi di come ci si serve della lingua per esplorare, per parlare, per riflettere sulla lingua. L’esperienza, l’uso ripetuto portano gradualmente a prendere coscienza non solo del valore semantico, ma anche delle norme di occorrenza degli elementi linguistici utilizzati; riflettere sulla lingua per esplorarne il funzionamento è dunque una risorsa fondamentale per l’apprendimento linguistico. De Mauro segnala il senso primario della funzione metalinguistica: «Nello stesso tempo, la funzione metalinguistica evita che parlare si trasformi in un caos, in cui ognuno estende i significati delle parole a modo suo e usa parole tutte sue. Adoperando domande e risposte di tipo metalinguistico, attraverso le generazioni, i gruppi sociali, i mestieri, le scienze, gli esseri umani si scambiano notizie sulle parole che usano e, con ciò, sulle esperienze che vivono» (*ibidem*, p. 228).

Lungo questa linea di pensiero si colloca la risposta al presunto antigrammaticalismo delle *Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica*: «Le Dieci tesi mettono al centro dell’attenzione di chi le legge quella che Lombardo Radice chiamava la “grammatica vissuta”: vale a dire, anzitutto chiedono all’insegnante di sapere tanta grammatica riflessa da poter seguire bene il processo di sviluppo della grammatica, della grammatica vissuta, cioè della capacità, da parte degli alunni, di controllo anche grammaticale della lingua, non solo lessicale, quindi controllo lessico-grammaticale della lingua. Fa parte di questo processo, che riguarda gli alunni, non gli insegnanti, una capacità di orientamento grammaticale riflesso, nel senso che, come ho cercato di mostrare in lavori di pura teoria, fa parte della capacità linguistica, profondamente, la capacità metalinguistica riflessiva. Una non si sviluppa senza l’altra: l’altra è condizione di sviluppo della prima». (*Passato e futuro dell’educazione linguistica*, p. 26)

Il punto di attacco della questione non è dunque il fare a meno della grammatica, ma l’anticipare in modo inopportuno e inefficace l’approccio precoce, e spesso dannoso, ad argomenti complessi della riflessione grammaticale, magari con la stessa modalità espositiva, con lo stesso livello analitico con cui saranno presentati nei successivi gradi del curriculum scolastico. Nelle fasi scolastiche iniziali i bambini, pur riuscendo ad utilizzare nell’esecuzione linguistica spontanea elementi grammaticali complessi, difficilmente riescono a esplicitarne le norme, spesso arbitrarie, che li regolano; nel loro comportamento linguistico c’è insomma una discontinuità tra la loro grammatica *vissuta* o *implicita* e una grammatica *riflessa* o *esplicita*, la cui esplicitazione è del resto operazione complessa, niente affatto scontata.

Dunque il focus della questione, ripresa da De Mauro più volte nel volume, è l’attenzione ad una gradualità di riflessione grammaticale che coniughi l’osservazione intelligente delle strutture della lingua con le istanze psicopedagogiche, che sappia trarre le opportune conseguenze didattiche e operative dalle varie scienze del linguaggio, una riflessione linguistica non limitata ai primi gradi di istruzione, dove rischia spesso di

essere sproporzionata alla fase evolutiva degli alunni per il suo grado di complessità, ma che invece continui e si intensifichi via via nei gradi medio-superiori e universitari. E l'attenzione va anche diretta a evitare che i dati osservativi dei fatti linguistici diventino *ipso facto* oggetti di didattica esplicita. Anche in questo caso c'è una discontinuità da tener presente, quella tra i dati acquisiti dalla descrizione dei fenomeni linguistici secondo metodi e finalità del linguista e i contenuti prescrittivi dell'insegnamento esplicito, metodologicamente tarato su differenti fasce e tipi di destinatari: in questo intervallo entrano in gioco i filtri, gli strumenti e le competenze specifiche della mediazione didattica che vanno costruiti ed elaborati nella formazione dei docenti. Così se da un lato De Mauro afferma l'idea che «una buona ricerca linguistica possa avere delle ricadute pratiche, anzitutto e specificatamente educative, purché non meccaniche» (*Passato e futuro dell'educazione linguistica*, p. 9), d'altro canto indica le condizioni per superare in modo non meccanico quella discontinuità: «Ma nella situazione sempre più complessa e stratificata in cui la scuola si trova a operare l'intelligenza didattica è, a mio avviso, una condizione necessaria, ma non sufficiente. È necessario un salto di cultura specialistica, la capacità di elaborare in proprio strategie di ricerca sul vissuto didattico che lo trasformino in una ricerca-azione.» (*Educazione linguistica oggi*, p. 17). E su questa strada può avvenire anche che gli oggetti della mediazione e della ricerca-azione didattica riflettano nuova luce sulla stessa ricerca teorica.

La ricerca didattica è dunque una componente cruciale per l'educazione linguistica democratica. Se la variabile più determinante sugli esiti del rendimento scolastico, secondo i dati di un'indagine IEA, è la *qualità dell'insegnamento* rispetto ad altre quali il titolo di studio dei genitori o la presenza di libri in casa, l'inevitabile conseguenza è il ruolo cruciale della formazione dei docenti e la valorizzazione della loro professionalità. De Mauro invita i docenti a raccogliere fino in fondo la sfida di questi tempi: «Chi insegna bisogna che cominci da subito a cercare di commisurare le ipotesi teoriche alla realtà quotidiana delle classi. [...] La via non è breve, ma le non molte esperienze realizzate in questo modo, con questa previa fase di incubazione teorica e di presa d'atto delle situazioni didattiche concrete, dicono che questa è l'unica via veramente adeguata per dar vita e realtà a un progetto realmente sperimentale» (*Non uno di meno*, p. 196-197), e quell'aggettivo “sperimentale” intende sottolineare il rigore metodologico con cui devono essere osservate, verificate e ripetibili le esperienze poste in essere. È un invito impegnativo perché è contestualizzato particolarmente in quelle sezioni del volume – la terza sezione e a seguire la quarta e oltre (*Società alfabetizzata e analfabeta, Capire e farsi capire*) – in cui l'obiettivo è puntato sui processi di alfabetizzazione, su come essi siano intrecciati alla storia e allo sviluppo del paese, in una vicenda di conquiste e di arretramenti. Le indagini ISTAT e quelle internazionali sui livelli di alfabetizzazione strumentale e funzionale forniscono dati che raccontano un paese dal percorso culturale accidentato: da un lato la lotta e la riduzione dei livelli disastrosi preunitari di analfabetismo strumentale, soprattutto a partire dal decennio giolittiano, il successivo rafforzamento poi negli anni Cinquanta e Sessanta della scolarità elementare e post-elementare, dall'altro il mancato adeguamento delle politiche educative all'accelerazione dei ritmi del cambiamento, delle trasformazioni economiche e sociali, il mancato sostegno alla formazione in generale e a quella permanente degli adulti in particolare. In effetti, il panorama che emerge dalle più recenti indagini mostra, da un lato, l'immagine di una scuola che non riesce a contrastare un complessivo slittamento verso il basso

delle competenze e, dall'altro, l'immagine di un paese con il preoccupante fenomeno di accentuata dealfabetizzazione degli adulti.

Sullo sfondo di queste sfide impegnative il volume propone strumenti di approfondimento e di riflessione, rappresenta un'occasione per elaborare idee, per sviluppare e gestire consapevolmente strategie didattiche; la ricchezza tematica dei lavori raccolti è organizzata, grazie anche all'abile ed esperta mano delle curatrici, in una struttura concettuale complessiva da cui trarre indicazioni di studio, di ricerca e sperimentazione.

Anna Rosa Guerriero
Giscl Campania

TECNICHE DIDATTICHE PER LA SECONDA LINGUA. STRATEGIE E STRUMENTI, ANCHE IN CONTESTI CLIL

Marcel Danesi, Pierangela Diadori, Stefania Semplici

Carocci, 2018, pp. 334

Roma

http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&task=schedalibro&Itemid=72&isbn=9788843093687

Il volume si presenta come uno dei testi più completi e aggiornati sul tema delle tecniche didattiche per l'insegnamento della L2 (anche in contesto CLIL), osservato e analizzato, nel corso degli otto capitoli che lo compongono, da una molteplicità di punti di vista.

I principi che animano lo sviluppo di quest'opera risiedono nelle intenzioni degli autori di fornire, attraverso un linguaggio chiaro e agevole, un complesso sistema di conoscenze che prende spunto dall'esposizione di riflessioni teoriche sulle tecniche didattiche, per giungere poi alla presentazione di esempi delle stesse. L'obiettivo è indurre il lettore ad adottare uno sguardo critico nei confronti delle tecniche esposte, al fine di favorirne un uso consapevole e proficuo nella classe di L2.

Per questo motivo, il manuale si pone come una valida guida teorica e pratica per coloro che operano nell'insegnamento della lingua straniera (con particolare riferimento all'italiano L2) o sono interessati ad approfondire la propria conoscenza in relazione alle tecniche didattiche: ricercatori, docenti, formatori di docenti, studenti universitari e autori di materiali didattici.

Muovendo da una breve definizione del termine "glottodidattica", il primo capitolo offre un'ampia panoramica storica dei principali *Approcci e metodi per l'insegnamento della L2*, dal metodo grammaticale-traduttivo all'approccio umanistico-affettivo. Al fine di rendere la trattazione più completa, tale panoramica include anche le più recenti teorie psicolinguistiche e quelle alla base del *proficiency movement*, alle quali va il merito di aver influenzato l'evoluzione della glottodidattica odierna, in virtù dell'attenzione posta a quei fattori dell'individuo (cognitivi, sociali, culturali, affettivi, motivazionali, ecc.) in grado di influire sull'apprendimento linguistico. Alla luce di questa rassegna teorica (sintetizzata in una tabella esplicativa in cui approcci e metodi sono divisi per orientamento, coordinate psicologiche, coordinate linguistiche e obiettivo didattico), scopo del capitolo è rivisitare la nozione di "tecnica" a partire dalla modalità con cui si è sviluppata nell'ambito dei diversi approcci e metodi, al fine di aggiornarla e ampliarla alla luce delle più recenti ricerche. Se, infatti, fino a qualche tempo fa si tendeva a favorire una particolare filosofia dell'apprendimento che ha elaborato specifiche tecniche da essa derivate (si pensi all'imitazione, alla ripetizione o ai *pattern drill*, tipici del comportamentismo), a partire dagli anni '80 emerge la necessità di trasformare l'insegnamento delle lingue in un sistema operativo più "aperto". La ristretta gamma di tecniche associate ai vari approcci precedenti (da quello grammaticale-traduttivo a quello

audio-orale) cede il passo a una varietà estrema delle stesse, determinata dalla necessità di perseguire anche in aula quegli obiettivi di apprendimento orientati all'azione che, precedentemente, l'allievo doveva affrontare da solo. Questo cambiamento spinge studiosi, docenti e autori di materiali didattici a includere nel sistema dell'insegnamento ulteriori tecniche (fra cui il *role play*, il *brainstorming*, il *task*, i giochi su schema), considerate più motivanti, applicabili in linea di massima a differenti contesti formativi, adattabili a stili cognitivi differenti e in grado di garantire uno sviluppo armonico delle abilità. Obiettivo della messa in pratica di queste “nuove” tecniche è il tentativo di attivazione del naturale sistema di apprendimento (anche in un ambiente educativo formale), tramite cui portare il discente a un livello di competenza nella L2 tale da consentirgli di comunicare efficacemente in diverse situazioni della vita quotidiana.

I contenuti affrontati in dettaglio nel capitolo d'apertura vengono poi ripresi e ampliati in quello successivo in cui, come suggerisce anche il titolo *Le tecniche didattiche nei vari metodi per l'insegnamento della L2*, gli autori si soffermano a esaminare – in modalità più operativa rispetto alle pagine precedenti – approcci, metodi e tecniche didattiche a essi collegati. Le riflessioni esposte sui diversi approcci e metodi sono precedute da una sintesi dei principali saggi dedicati alle tecniche sviluppate negli ultimi decenni in area europea e nordamericana. Si parte, quindi, con il contributo di Danesi¹, fra i primi ad aver presentato un “repertorio” di tecniche suddivise in quattro grandi gruppi (strutturali, visive, ludiche, umoristiche)²; si procede poi con l'apporto di Balboni³, che considera le tecniche come procedure operative “neutre”, tramite cui espletare gli scopi previsti da un particolare metodo e sviluppare abilità linguistiche e acquisizione delle regole; si conclude con gli studi di Diadori⁴ che, sempre in relazione all'avvicinarsi dei diversi approcci e metodi, analizza le tecniche dal punto di vista dell'apprendente e del docente, ponendo in luce come per il primo queste costituiscano un mezzo utile per praticare la lingua, per il secondo uno strumento prezioso per raggiungere le mete didattiche ed educative. Terminata la sintesi sui principali contributi scientifici in materia di tecniche didattiche, il capitolo procede, come già accennato, con una rassegna di quegli approcci e quei metodi che hanno contraddistinto la storia della glottodidattica: scopo di questa rassegna, sintetica ma al contempo ben definita, è inquadrare e descrivere le tecniche di cui si sono avvalsi i diversi approcci e metodi, in prospettiva di uno sviluppo adeguato di abilità e competenze che hanno di volta in volta rappresentato il principale obiettivo.

Ai capitoli di carattere introduttivo, seguono tre capitoli che affrontano il tema delle tecniche didattiche in relazione alle competenze descritte nel *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue – QCER*) e nel *CEFR Companion*, documento realizzato dal Consiglio d'Europa nel 2018 per arricchire i descrittori in una prospettiva di apprendimento della L2 secondo un

¹ Lo studioso intitola proprio *Metodi vs tecniche nella glottodidattica* il primo capitolo del suo volume dedicato interamente alle tecniche didattiche. Cfr. Danesi (1988).

² Come chiarito nelle pagine del capitolo, le tecniche “strutturali” si focalizzano sulle strutture linguistiche e comunicative della lingua, le “visive” mirano a sfruttare il rapporto immagine-parola, le “ludiche” si basano sul gioco e si suddividono a loro volta in giochi formali, contenutistici e comunicativi, infine le “umoristiche” puntano a sviluppare la capacità di trarre divertimento dalla L2. Ulteriori delucidazioni in proposito si trovano in Danesi (1988).

³ Sebbene lo studioso abbia affrontato il tema delle tecniche in molti dei suoi contributi, il volume preso maggiormente in analisi dagli autori è quello riportato in bibliografia al presente lavoro.

⁴ Cfr. in particolare il capitolo *Tecniche per l'insegnamento della L2*, in Diadori (2015).

approccio comunicativo orientato alla spendibilità sociale dei saperi. Il primo di questi capitoli, dal titolo *Tecniche per lo sviluppo delle competenze generali e delle competenze linguistico-comunicative in L2*, si concentra dapprima sulla descrizione delle *general competences* (*knowledge, skills and know-how, existential competence, ability to learn*), che dovrebbero fare da sfondo (in tutto o in parte) a un percorso di apprendimento della L2. Nelle pagine a seguire, il focus si sposta sulle *communicative language competences* (*linguistic competences, sociolinguistic competences, pragmatic competences*) che, al pari delle competenze generali, sono da considerarsi trasversali a ogni tipo di insegnamento-apprendimento. In riferimento a queste due dimensioni dello sviluppo della competenza in lingua straniera, che rappresentano parte essenziale di quella che nel QCER è definita *overall language proficiency*, gli autori discutono le scelte operative che il docente può fare in maniera coerente con l'approccio adottato, per poi indicare le tecniche didattiche ritenute più adeguate in funzione degli obiettivi didattici da raggiungere. Come posto più volte in evidenza nel corso delle pagine, uno degli aspetti stimolanti del QCER è spingere i docenti, primi destinatari del documento, a ripensare il proprio agire didattico, lasciandoli liberi di individuare le tecniche più efficaci per rispondere al meglio ai bisogni di apprendimento degli studenti.

Nel quarto capitolo, intitolato *Tecniche per la realizzazione delle attività linguistico-comunicative in L2 e lo sviluppo delle relative strategie*, gli autori richiamano l'attenzione, oltre che sull'importanza della correttezza formale nella comunicazione in L2, anche su quella dell'efficacia del risultato. Come specificato sia nel QCER che nel CEFR *Companion*, chi usa una lingua (al pari di chi la apprende) mette in atto una serie di "strategie", intese come linee di azione intraprese dal soggetto per pianificare, eseguire, monitorare e raggiungere un proprio scopo comunicativo. Muovendo da tale assunto, le pagine del capitolo presentano una trattazione sistematica di diverse strategie linguistico-comunicative, al fine di individuare, in relazione a ciascuna di esse, le tecniche didattiche considerate più adeguate allo sviluppo delle abilità primarie e integrate: ricezione, produzione e interazione in formato scritto, orale e trasmesso. In considerazione dell'ampliamento dei descrittori contenuto nel CEFR *Companion*, il quadro fornito finora sulle strategie linguistico-comunicative si arricchisce ulteriormente con il riferimento alla scomposizione delle strategie di mediazione in sottocategorie, fra cui quella della mediazione a livello testuale (*mediating a text*), concettuale (*mediating concepts*) e comunicativo (*mediating communication*). Come per le abilità, gli autori chiudono il capitolo illustrando, con solita dovizia di dettagli ed esempi, le tecniche didattiche più favorevoli allo sviluppo di questi tre tipi di mediazione, tenendo conto che quest'ultima può realizzarsi, come nel caso delle altre attività, in forma scritta, orale e trasmessa.

Se nelle pagine precedenti si offre una panoramica esaustiva delle tecniche per la didattica della L2 in riferimento sia agli approcci e ai metodi, sia a quanto indicato nel QCER e nel CEFR *Companion*, il quinto capitolo si concentra sulle *Tecniche in contesto CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*)⁵, una metodologia affermata in Europa dagli anni '90 e promossa fra i docenti di discipline non linguistiche delle scuole di ogni grado. Come posto in evidenza dagli autori, tale metodologia è destinata a divenire una prassi quotidiana in tutte le scuole: ovunque, quindi, i docenti disciplinari con competenze anche in una lingua diversa da quella nazionale, sono invitati a specializzarsi

⁵ Per approfondimenti sul tema, si rimanda all'ampia bibliografia di area anglosassone e italiana riportata nelle pagine capitolo, nelle quali trova spazio anche un elenco dei paesi in cui sono in atto, ormai da tempo, esperienze didattiche secondo la metodologia CLIL.

in CLIL per svolgere tutto (o parte) del loro insegnamento in quella lingua. Sulla base di tale considerazione, che rispecchia quanto espresso nelle intenzioni di politica linguistica e scolastica europea (miranti a educare nuove generazioni con competenze in almeno tre lingue), il capitolo passa a esporre i punti di forza della metodologia CLIL. Questi ultimi sono riassumibili in particolare nello sviluppo di un bilinguismo precoce nelle giovani generazioni, associato alla possibilità di acquisire in due lingue i linguaggi settoriali delle discipline di studio, da riutilizzare in futuro nella professione o negli studi universitari. Oltre ai punti di forza, gli autori intravedono anche alcune criticità di questa metodologia, relazionabili ad esempio alla carenza di competenze linguistiche del docente, all'assenza di specifiche competenze metodologiche, alla mancanza di adeguati materiali didattici, all'insufficienza di competenze degli studenti, non tanto per la comunicazione nella L2, quanto per lo studio della disciplina in lingua straniera. A tale sezione più concettuale del capitolo, arricchita dalla trattazione di quei principi teorici dell'insegnamento della L2 che trovano applicazione attraverso il CLIL⁶, ne segue un'altra di natura pratica, in cui si propone una selezione delle tecniche più adeguate in contesto CLIL, inquadrata a seconda dello stadio di apprendimento della disciplina, della competenza linguistica dei discenti, degli obiettivi da conseguire. Tutte le tecniche riportate sono esposte a partire da numerosi esempi di attività in italiano (che possono essere adatte all'insegnamento di qualsiasi disciplina in qualsiasi L2) e suggerite con lo scopo di focalizzare e dinamizzare l'insegnamento-apprendimento in relazione ai quattro obiettivi fondanti del CLIL, ovvero contenuto (*content*), comunicazione (*communication*), cultura (*culture*) e aspetti cognitivi (*cognition*).

Il sesto capitolo, invece, fa il punto sulle *Tecniche ludiche: formali, semantiche, logiche e comunicative* per l'apprendimento della L2. Dopo un breve *excursus* in prospettiva diacronica sulla percezione che i concetti di "gioco" e "logica" hanno assunto nella storia dell'uomo, le pagine in questione proseguono rimarcando la validità del principio, dimostrata da vari studi di esperti di glottodidattica⁷, secondo cui le attività ludiche rafforzano, agevolano e in molti casi stimolano il processo di apprendimento. Tale validità giustifica il ricorso, anche nell'ambito di corsi e approcci per la didattica della L2, ad attività come le parole crociate, i rebus, i giochi logici o gli anagrammi, finalizzate allo sviluppo della grammatica, del lessico e di varie competenze sia comunicative che cognitive. In linea con la struttura dei capitoli precedenti, anche la seconda parte del sesto capitolo prosegue passando in rassegna alcune tecniche ritenute più efficaci per lo svolgimento di compiti d'apprendimento di natura principalmente strutturale e interattiva: le ludico-formali, le ludico-semantiche, le ludico-logiche e in ultimo le ludico-comunicative⁸. Al fine di guidare maggiormente il lettore alla comprensione delle tecniche afferenti ai quattro insiemi individuati dagli autori, il volume riporta esempi

⁶ Fra tali principi, gli autori citano la teoria dell'input comprensibile, la distinzione fra acquisizione e apprendimento, la *noticing hypothesis*, la teoria dell'iceberg, i concetti di BICS e CALP.

⁷ Gli studi presi maggiormente in considerazione dagli autori nel capitolo, sono quelli di Danesi (1987), Michalewicz e Michalewicz (2008), Mollica (2010), Sykes e Reinhardt (2012), Whitton e Mosley (2012), De Santi (2013).

⁸ Come esposto chiaramente nel corso delle pagine, le tecniche ludico-formali sono attività che focalizzano l'attenzione sulle "forme" strutturali della L2 (es. crucipuzzle, anagrammi, rebus, ecc.); quelle ludico-semantiche si concentrano sul significato (es. acrostici, parole crociate, crittogrammi, ecc.); quelle ludico-logiche si basano su una situazione enigmistica da risolvere con la logica (es. enigma, indovinello, problema logico, ecc.); infine quelle ludico-comunicative coinvolgono in situazioni interattive (es. giochi individuali, a coppie, a squadre).

concreti di attività, comprensivi ognuno di istruzioni e soluzioni. Con specifico riferimento alle attività che rientrano nella categoria delle tecniche ludico-comunicative, il manuale fornisce invece utili indicazioni su obiettivi da conseguire, ruoli dei giocatori, disposizione della classe e suggerimenti pratici per un corretto svolgimento dei giochi proposti.

Il settimo capitolo, intitolato *Tecniche e modelli di gestione della classe*, si pone in linea con i contenuti affrontati nel secondo, mirando a “sciogliere” le tecniche da un legame troppo stretto con i diversi approcci e metodi, per analizzarle in una prospettiva sincronica. Come già accennato, a differenza di quanto accaduto con alcuni approcci e metodi che sono stati identificati con una certa tipologia di tecniche (a volte anche con una sola di esse), le teorie glottodidattiche successive all’introduzione da parte di Hymes della nozione di “competenza comunicativa” individuano la possibilità di scegliere fra un’ampia gamma di tecniche, riproponendo anche quelle precedentemente “escluse” dall’insegnamento. Ecco allora che docenti di L2 e autori di manuali didattici hanno maggiori margini di azione, potendo ricorrere a un repertorio più ampio di tecniche, purché queste vengano utilizzate considerando specifici parametri, quali: l’obiettivo da espletare, il momento del percorso formativo in cui la tecnica viene usata e – questo il punto nodale del capitolo – la relazione fra tecniche e modelli di gestione delle attività. Ognuno di questi modelli di gestione elaborato dalla letteratura di settore (a stella, a reticolo, a isolotti) è caratterizzato da una diversa organizzazione spaziale, un differente tipo di interazione docente-studenti e un peculiare formato didattico messo in atto dall’insegnante, elementi tutti che influiscono, come si evince con chiarezza dalla lettura delle pagine in questione, sulla scelta delle tecniche che con maggiore efficacia possono essere proposte alla classe⁹. Oltre a questi modelli di gestione e alle relative tecniche, l’aspetto innovativo di tale sezione del volume è rintracciabile nell’intenzione degli autori di superare la tripartizione proposta dalla ricerca glottodidattica, considerando ulteriori modelli in parte afferenti o assimilabili a quelli tradizionali, descritti nelle pagine iniziali del capitolo. Fra questi ritroviamo quello “a platea”, “a ferro di cavallo”, “a laboratorio informatico e/o multimediale”, “a tavolata” (senza capotavola), tutti illustrati nelle loro caratteristiche e esplicitati da figure chiare il *setting* dell’aula che si crea durante lo svolgimento delle attività a loro più indicate. Come per quelli più noti, anche in relazione a questi ultimi modelli proposti dagli autori è suggerito un vasto repertorio di tecniche (corredate tutte da esempi di attività) considerate più appropriate per favorire l’apprendimento della L2.

L’ultimo capitolo, dal titolo *Tecniche e fasi del lavoro in classe (con esempi)*, riporta in maniera sintetica ma precisa le caratteristiche dei principali modelli operativi proposti dalla ricerca glottodidattica (unità didattica, di acquisizione, centrata sul testo, di lavoro)¹⁰, concentrandosi sia sugli obiettivi che possono essere conseguiti (ad esempio, grammaticale, lessicale, morfosintattico, testuale, interculturale, ecc.), sia sulle operazioni didattiche che possono essere svolte nelle diverse fasi di ogni percorso didattico esaminato (ad esempio, guida alla comprensione, induzione alla regola, fissazione,

⁹ Per maggiori dettagli sui modelli didattici, si rimanda all’XI capitolo dal titolo *Comunicazione didattica e gestione della classe*, presente in Diadori, Palermo, Troncarelli (2015: 313-341). Sul tema dei formati didattici e della densità comunicativa, si vedano anche Castellani (1994, 2000), Bertocchi (1994), Bertocchi e Castellani (1997), Calvani (2000), Vedovelli (2010)

¹⁰ Una panoramica esaustiva sui modelli operativi si ritrova in Diadori, Palermo, Troncarelli (2015: 285-312).

autovalutazione, rilassamento, ecc.). Scopo di tale trattazione è, inoltre, porre in evidenza come i modelli operativi illustrati, pur nella loro diversità, presentino simili matrici psicologiche, pedagogiche e linguistiche. Questa comunanza di tratti trova riscontro nella loro articolazione, dal momento che tutti i modelli operativi descritti sono costituiti da una fase iniziale (di motivazione o contestualizzazione) e una finale (di verifica dell'acquisizione dell'input). Ciò ha portato alla proposta di un modello operativo considerato maggiormente adattabile a qualunque situazione comunicativa e in grado di poter ricomprendere i precedenti. Tale modello "onnicomprensivo", definito "unità di lavoro", è organizzato in tre fasi attraverso cui possono essere sviluppati gli obiettivi didattici che gli altri modelli operativi distribuiscono in maniera diversa nel percorso da loro indicato: introduzione (che corrisponde alle fasi iniziali presenti negli altri modelli), svolgimento (che raggruppa tutto quello che negli altri casi è previsto nelle fasi intermedie) e conclusione (che equivale alle fasi finali con cui si chiudono tutti i modelli). Terminata la sezione più teorica del capitolo, viene offerta una classificazione di tecniche a cui far riferimento nell'ambito di una didattica comunicativa; le tecniche sono proposte secondo quello che potrebbe essere un ipotetico ordine di presentazione in classe funzionale allo svolgimento sia di attività comunicative sia di esercizi mnemonici. Come ribadito più volte, l'elenco riportato, che include 50 tecniche, non intende essere esaustivo, in quanto il continuo evolversi delle teorie glottodidattiche fa sì che la tassonomia debba essere concepita come un inventario aperto. Si aggiunga che il punto di vista attraverso cui le 50 tecniche sono presentate rispecchia il pensiero degli autori a cui si fa riferimento nei capitoli precedenti (Danesi, Balboni, Diadori), i quali concordano nel non considerare le tecniche come "buone" o "cattive", piuttosto coerenti e meno coerenti rispetto al metodo a cui fanno riferimento e all'obiettivo che tramite esse si intende perseguire. Al fine, poi, di rendere più esplicita al lettore la forma e la funzione svolta da ciascuna delle tecniche prese in analisi, gli autori hanno ritenuto opportuno proporle, diversamente da quanto fatto nelle prime pagine del volume, sotto una prospettiva operativa: la descrizione di ogni tecnica è difatti affiancata da un esempio, tratto da un manuale di italiano per stranieri di recente pubblicazione ed estrapolato a sua volta da una ricerca condotta in precedenza da Semplici¹¹ sulle caratteristiche delle istruzioni nei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2. A concludere il capitolo, due preziose tavole sinottiche, entrambe di grande utilità per chi legge: la prima presenta in ordine alfabetico le tecniche descritte in relazione alle diverse operazioni didattiche, la seconda ricapitola il rapporto fra modelli operativi, operazioni didattiche e tecniche.

Precisa e utile anche l'ultima parte del volume, composta da una ricca bibliografia, a cui far riferimento per ulteriori approfondimenti sul tema, e da un indice analitico nel quale sono indicizzate le 50 tecniche esaminate, essenziale per risalire in modo agevole alle pagine contenenti la definizione del termine.

Nel complesso, il volume di Danesi, Diadori e Semplici, al di là dei suoi intenti più specificamente didattici, si presenta come un'opera indispensabile per coloro che operano nel campo dell'insegnamento della L2: il testo, difatti, è denso di approfondimenti teorici e spunti di analisi, a cui non mancano numerosi esempi pratici di tecniche didattiche, che forniscono al lettore grande abbondanza di materiali su cui

¹¹ La ricerca a cui si fa riferimento è la Tesi di dottorato dal titolo *Le istruzioni nei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2*, conseguita da Semplici nel 2015 presso l'Università per Stranieri di Siena.

riflettere e da utilizzare con profitto sia nella classe di lingua sia durante la progettazione di materiali.

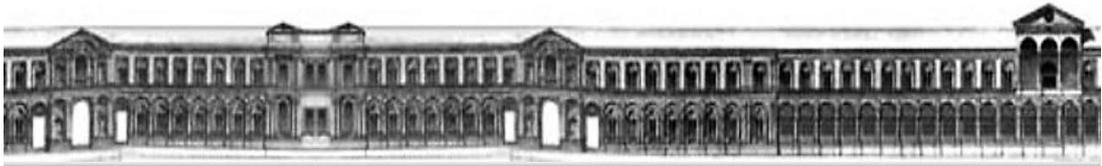
In sintesi, una trattazione solida e aggiornata, ricca di riflessioni e strategie da applicare nell'insegnamento della lingua straniera, che affianca all'indagine sulle tecniche i principi teorici più recenti della didattica della L2, anche in contesto CLIL.

Giuseppe Caruso

Università per Stranieri di Siena

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet, Torino.
- Bertocchi D. (1994-1997), "La comunicazione dalla parte dell'insegnante", in Bertocchi D., Fioroni A., Sidoli R., *La comunicazione didattica, MILIA. Materiali per l'aggiornamento a distanza degli insegnanti di lingua e cultura italiana all'estero*, n. 4, IRSSAE Liguria, Genova, pp. 31-44.
- Bertocchi D., Castellani M. C. (a cura di) (1997), *MILIA, Materiali per gli insegnanti di lingua italiana. Aggiornamento*, Ministero della Pubblica Istruzione, IRSSAE Liguria, SAGEO, Genova.
- Calvani A. (2000), *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma.
- Castellani M. C. (a cura di) (1994), *MILIA. Materiali per gli Insegnanti di Lingua Italiana. Aggiornamento*, Ministero della Pubblica Istruzione, IRSSAE Liguria, SAGEO, Genova.
- Castellani M. C. (2000), "Agire nella classe plurilingue e pluri-etnica", in Bertocchi D., e Castellani M. C. (a cura di), *Modulo di formazione, Progetto MILIA Multimedia*, SAGEP, Genova, pp. 55-96.
- Danesi M. (1987), *Puzzles and Games in Language Teaching*, National Textbook, Skokie.
- Danesi M. (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando, Roma.
- De Santi C. (2013), "La ludolinguistica in glottodidattica", in *Cultura & Comunicazione*, 4, pp. 31-32.
- Diadori P. (2015), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Michalewicz Z., Michalewicz M. (2008), *Puzzle-Based Learning*, Hybrid Publishers, Melbourne.
- Mollica A. (2010), *Ludolinguistica e glottodidattica*, Guerra, Perugia.
- Semplici S. (2015), *Le istruzioni nei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2*, Tesi di dottorato, Università per Stranieri di Siena.
- Sykes J. M., Reinhardt J. (2012), *Language at Play: Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*, Pearson Education, Boston.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida Salutare*, Carocci, Roma.
- Whitton N., Mosley A. (2012), *Using Games to Enhance Learning and Teaching*, Routledge, New York.



ISSN: 2037-3597