

**L'ITALIANO IN CONTESTI PLURILINGUI:
CONTATTO, ACQUISIZIONE, INSEGNAMENTO**

Atti del III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana
Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar, 11-13 ottobre 2018

a cura di
Enrico Serena, Gerald Bernhard, Irene Gallerani, Judith Visser

Quaderni di Italiano LinguaDue

4



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

© ITALIANO LINGUADUE, 2020

Università degli Studi di Milano

www.italianolinguadue.unimi.it

ISSN 2037-3597

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 Ubbidiente

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)

Michela Dota

Valentina Zenoni

ILD | ITALIANO
LINGUADUE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

Rivista internazionale
di linguistica italiana
e educazione linguistica

**L'ITALIANO IN CONTESTI PLURILINGUI:
CONTATTO, ACQUISIZIONE, INSEGNAMENTO**

Atti del III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana
Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar, 11-13 ottobre 2018

a cura di

Enrico Serena, Gerald Bernhard, Irene Gallerani, Judith Visser

INDICE

Introduzione <i>Enrico Serena, Gerald Bernhard, Irene Gallerani, Judith Visser</i>	1
Relazioni	
Siamo davvero pronti per una didattica plurilingue? Nuovi strumenti <i>Elisabetta Bonvino</i>	4
I nuovi scenari globali per l'italiano L2: modelli teorici e metodologici per una ricerca sulla crisi <i>Massimo Vedovelli</i>	16
1. L'italiano in contatto con altre lingue	
“ <i>Campagna main̄ kuć ʻalāndaʻ</i> ” - Uno studio di caso di fenomeni di contatto all'interno dei centri di accoglienza italiani <i>Luca Iezzì</i>	30
Scelte linguistiche nelle famiglie camerunensi in Italia <i>Raymond Siebetcheu</i>	41
Migrazione, lingue in contatto e nascita di nuove lingue: il caso del camfranglais <i>Joelyne Kenne Kenne</i>	53
Vecchie e nuove minoranze in contatto. Dinamiche identitarie ed esiti linguistici <i>Carmela Perta</i>	63
Varietà in contatto in un manoscritto secentesco di Novara di Sicilia <i>Rita Pina Abbamonte</i>	72
Il contributo dell'italiano al lessico ludico del turco di Turchia <i>Gianguido Manzelli</i>	83
L'italiano nel turco <i>Nevin Özkan</i>	99
2. Lingua italiana e bilinguismo – Acquisizione dell'italiano come L2	
Il “ <i>Cancello dei fiori</i> ”: diagnosi di competenze di biliteracy in italiano e tedesco nel primo ciclo d'istruzione <i>Marco Trulzi</i>	109

Scrittura bilingue: fenomeni di contatto linguistico in testi argomentativi e narrativi di ragazzi bilingui italo-tedeschi <i>Teresa Barberio</i>	128
La lingua italiana come heritage language nella comunità italo-levantina di Istanbul: uno studio sul soggetto postverbale <i>Andrea Listanti, Anna Lia Proietti Ergii, Paola Giunchi</i>	141
Cross-linguistic influence in L2 Italian bilingual families: a comparison between conversations in a Croatian and two Romanian families <i>Marina Castagneto, Irina Suzana Stan</i>	156
Con parole diverse. Fantasia e creatività linguistica al nido d'infanzia <i>Roberta Nepi</i>	170
L'acquisizione del sistema vocalico italiano: uno studio acustico su parlanti germanofoni e romenofoni <i>Claudia Roberta Combei, Ottavia Tordini, Fabio Ardolino</i>	176
L'acquisizione dell'italiano in Italia e in Germania: strategie lessicali per costruire la referenza <i>Fabiana Rosi, Fabiana Berardini</i>	190
Competenza linguistica, competenza pragmatica e competenza interazionale nelle proteste di apprendenti di italiano lingua seconda <i>Ineke Vedder</i>	202
L'italiano lingua franca nel calcio. Il caso dell'Atalanta Bergamasca Calcio <i>Sara Colombo</i>	216
3. Contesti di insegnamento/apprendimento dell'italiano	
Il plurilinguismo nello sport: il caso dell'Udinese Calcio <i>Gianluca Baldo</i>	230
Sviluppare la competenza lessicale e fraseologica tramite i task. Un contributo allo sviluppo di materiale didattico per l'italiano L2/LS <i>Katrin Schmiderer, Lorenzo Zanasi, Christine Konecny, Erica Autelli</i>	238
Impact of media in vocabulary learning and teaching-learning settings: a quasi-experiment in Italian as heritage language classes <i>Nicola Brocca</i>	258
L'insegnamento dell'italiano e la Didattica del Contatto nell'area multilingue di confine italo-slovena: una proposta metodologica <i>Irina M. Cavaion</i>	269

Insegnare l'italiano a studenti croati: sistema temporale e aspetto verbale (imperfetto e passato prossimo) <i>Vesna Deželjin, Franco Finco</i>	283
La comunicazione dell'insegnante durante la lezione d'italiano in contesto scolastico ungherese: caratteristiche comuni e strategie individuali <i>Alma Huszthy</i>	299
L1 e traduzione didattica nel teacher talk degli insegnanti di italiano e di inglese come lingue straniere per scopi specialistici <i>Darja Mertelj</i>	313
La diversità della tradizione glottodidattica come ostacolo al rinnovamento dell'insegnamento della lingua italiana in Russia <i>Elizaveta Prokopovich-Mikutska</i>	325
L'italiano in Olanda: passato, presenza e futuro <i>Raniero Speelman</i>	334
4. Plurilinguismo e inclusione nella classe di italiano	
Metodologie cooperative e tecnologia mobile per un'educazione plurilingue <i>Daria Coppola, Raffaella Moretti</i>	341
Quando i bambini fanno i linguisti. Osservare la competenza metalinguistica in un laboratorio di <i>Éveil aux langues</i> <i>Cecilia Andorno</i>	354
Studiamo insieme. Il ruolo dei materiali operativi per stimolare l'interazione tra genitori e figli in contesti di plurilinguismo <i>Silvia Sordella</i>	371
Strategie didattiche nelle classi plurilingui: una sperimentazione in contesto sportivo <i>Raymond Siebetscheu</i>	391
Didattica della scrittura in classi plurilingui nella scuola primaria. Risultati di una sperimentazione <i>Laura Clemenzi, Riccardo Gualdo</i>	405
L'inclusione di allievi non madrelingua italiana nella scuola primaria della Provincia di Treviso: l'importanza della formazione ai docenti neo-assunti <i>Laura Campanale</i>	418
L'inclusione degli italiani nella società e nelle scuole maltesi <i>Sandro Caruana</i>	432

An intercomprehension-based approach and teaching method accessible to students with SLN (specific language needs): a first exploration of the points of convergence <i>Paola Celentin</i>	443
A casa nel mondo: riflessioni su una didattica dell'intercomprensione in modalità blended <i>Francesca Capacchiotti</i>	458
Il potenziale dell'italiano come lingua ponte: risultati di uno studio basato su interviste con (futuri) insegnanti d'italiano <i>Jan Scheitzga, Judith Visser</i>	481
CLIL-L2: Diritto ed economia in Italiano. Studio di valutazione sull'introduzione della metodologia CLIL-Italiano nella scuola secondaria di secondo grado in lingua tedesca in Alto Adige <i>Gisela Mayr</i>	496
Neoplurilinguismo e didattica integrativa della lingua, della letteratura e del cinema nella classe di lingua straniera <i>Simona Bartoli Kucher</i>	512
Il plurilinguismo nella canzone dialettale italiana da De André a Van De Sfroos: questioni teoriche e ricadute didattiche <i>Davide Bozzzo</i>	523
Plurilinguismo nel cinema: tra realismo e parodia <i>Domenica Elisa Cicala</i>	538
La valorizzazione delle opere letterarie, come fonte speciale storica e culturale, nell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere nell'ambito dell'approccio multiculturale dell'epoca moderna: il caso dell'italiano in Grecia <i>Georgia Milioni, Athanasia Drakouli, Sofia Mamidaki</i>	550
5. Lingue e culture a confronto	
<i>VORTIT ITALICE</i> . La lingua italiana della traduzione. linee guida per la definizione del traduttore dalle lingue classiche <i>Laura Bigoni, Marco Palma</i>	559
Fra congiuntivo e condizionale: usi discordanti in italiano e in francese <i>Stefano Corno</i>	572
Finalità e grammatica delle costruzioni nella comparazione italiano-tedesco: considerazioni per la didattica della L2 <i>Sibilla Cantarini, Elmar Schafroth</i>	582

La futurità in italiano e in tedesco: considerazioni teorico-contrastive e prospettive didattiche <i>Claudio Di Meola</i>	605
Difformità sintattiche fra italiano e tedesco: tradurre l'espressività dell'aggettivo italiano preposto in lingua tedesca. Uno studio contrastivo applicato all'analisi delle <i>Cosmicomiche</i> di Italo Calvino e della sua traduzione di Burkhart Kroeber <i>Maria Francesca Ponzì</i>	617
Pragmatische Funktion(en) erotetischer Sprechakte: eine kontrastive Analyse anhand der Serie <i>The Big Bang Theory</i> <i>Ramona Jakobs, Miriam Ravetto</i>	630
Il lessico della medicina. Un confronto italiano-tedesco in prospettiva didattico-traduttiva <i>Daniela Puato</i>	643
Linguistica cognitiva nella cultura del bere: metonimia sulle etichette del vino in Italia e in Polonia <i>Agnieszka Knapiszewska</i>	657
Progetto per un vocabolario delle valenze verbali italiano-albanese <i>Eugenia Mascherpa, Flora Koleci</i>	668
La nozione di 'famiglia linguistica islamica' e la sua rilevanza per la didattica della lingua italiana L2 a discenti di origine afghano-pakistana <i>Federico Salvaggio</i>	682

INTRODUZIONE

Enrico Serena, Gerald Bernhard, Irene Gallerani, Judith Visser¹

Organizzato dall'11 al 13 ottobre 2018 presso l'Istituto di Romanistica della Ruhr-Universität di Bochum e dedicato al tema "L'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento", il III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana (CILGI3), di cui si pubblicano qui gli atti, si proponeva, in linea con gli altri convegni della serie CILGI, di creare uno spazio di confronto e di discussione tra il mondo della ricerca scientifica e quello dell'insegnamento dell'italiano come L2/LS. Più in dettaglio, il CILGI3 intendeva raccogliere contributi di conoscenze, provenienti sia dalle scienze del linguaggio che da quelle dell'educazione linguistica, sulla presenza e l'insegnamento della lingua italiana in contesti di plurilinguismo con particolare attenzione per quei contesti nei quali l'italiano entra in contatto con il tedesco, con altre lingue romanze e con le lingue che in Germania hanno, in genere, lo status di lingue immigrate (cfr. Vedovelli, 1989). L'idea del convegno nasceva da un lato dall'osservazione della realtà (socio)linguistica del Ruhrgebiet, regione plurilingue per antonomasia (cfr. Bernhard, Lebsanft, 2013), nella quale l'italiano non è soltanto una lingua straniera oggetto di insegnamento, ma anche una delle principali lingue immigrate, dall'altro dalla riflessione sugli sviluppi più recenti della didattica del plurilinguismo tedesca (termine con cui traduciamo "*Mebrsprachigkeitsdidaktik*"; cfr. Reimann, 2018 e Scheitza, Visser in questo volume).

Il volume, la cui struttura rispecchia fedelmente l'articolazione tematica del CILGI3, si compone di sei sezioni. La prima di queste accoglie i contributi di **Bonvino** e **Vedovelli**, relatori invitati del convegno. Bonvino, rispondendo all'interrogativo *Siamo davvero pronti per una didattica plurilingue?*, si sofferma sulle potenzialità degli approcci plurali (cfr. Candelier *et al.*, 2007) e sul problema della valutazione della competenza plurilingue. Vedovelli fa invece il punto sulle indagini degli ultimi quarant'anni sulla diffusione dell'italiano nel mondo, ponendo l'attenzione su alcune questioni di carattere metodologico che stanno alla base dell'indagine *Italiano globale*, avviata sotto la guida di Tullio De Mauro.

Nella sezione seguente, intitolata *L'italiano in contatto con altre lingue*, vengono ospitati in prevalenza contributi incentrati sui contesti e sulle dinamiche del contatto linguistico in ambito italiano. Gli articoli vertono, in particolare, sia sulla realtà delle minoranze linguistiche storiche (**Abbamonte**; **Perta**) sia su quella delle minoranze di recente insediamento (**Iezzi**; **Siebetcheu**; **Kenne Kenne**; e ancora **Perta**). In due casi (**Manzelli** e **Özkan**) l'attenzione è invece rivolta agli esiti del contatto linguistico e, in particolare, degli italianismi presenti nella lingua turca.

La sezione *Lingua italiana e bilinguismo / Acquisizione dell'italiano L2*, caratterizzata da un duplice focus, comprende contributi incentrati da un lato sulle competenze linguistiche e sulla presenza di fenomeni di contatto nel discorso e nelle produzioni scritte di individui

¹ Ruhr-Universität di Bochum.

bilingui (**Triulzi; Barberio; Listanti; Proietti Ergün e Giunchi; Castagneto e Stan; Nepi**), dall'altro su fenomeni legati all'acquisizione dell'italiano L2 da parte di apprendenti appartenenti a specifici gruppi linguistici (**Combei, Tordini e Ardolino; Rosi e Berardini; Vedder**). Conclude la sezione l'articolo di **Colombo**, che verte sull'uso dell'italiano come lingua franca in contesto calcistico.

Un taglio più glottodidattico caratterizza invece la sezione *Contesti di insegnamento/apprendimento dell'italiano*, che comprende in buona parte lavori incentrati sulla realtà dell'italiano come lingua straniera (**Deželjin e Finco; Huszthy; Mertelj; Prokopovich-Mikutska; Speelman**), lingua di contatto (**Cavaion**) o lingua di origine (**Brocca**) fuori d'Italia e, in particolare, nei paesi in cui sono parlate le lingue oggetto di attenzione del convegno accanto all'italiano. Un contributo (**Schmiderer, Zanasi, Konecny e Autelli**), pur avendo come contesto di riferimento quello dell'italiano lingua straniera nei paesi germanofoni e lingua seconda nel Südtirol-Alto Adige, offre spunti per la didattica della fraseologia anche in contesti diversi. Un unico articolo (**Baldo**) si occupa infine della realtà italiana e, in particolare, del profilo di apprendente di italiano L2 rappresentato dai giocatori di calcio.

Restando sul versante glottodidattico, la sezione *Plurilinguismo e inclusione nella classe di italiano* ospita contributi che si soffermano sulla realtà delle classi plurilingui nella scuola italiana (**Sordella; Siebetchu; Clemenzi e Gualdo**), sull'implementazione degli approcci plurali e della metodologia CLIL in diversi contesti (**Coppola; Andorno; Celentin; Capacchietti; Mayr**), sul potenziale dell'italiano come lingua ponte per l'apprendimento di altre lingue (**Scheitza e Visser**), sull'inclusione dei ragazzi stranieri nella scuola italiana (**Campanale**) e dei ragazzi italiani nella scuola maltese (**Caruana**). La sezione comprende poi quattro articoli dedicati alla rappresentazione di realtà di plurilinguismo in testi letterari e/o all'impiego di tali testi nella classe di italiano (**Bartoli-Kucher; Bozzo; Cicala; Milioni, Drakouli e Mamidaki**).

Conclude il volume la sezione *Lingue e culture a confronto*, che raccoglie articoli di traduttologia (**Bigoni e Palma**), linguistica contrastiva (**Corno; Cantarini e Schafroth; Di Meola; Ponzi; Jakobs e Ravetto; Puato; Kwapiszewska; Salvaggio**) e lessicografia (**Mascherpa e Koleci**), incentrati sulle lingue e famiglie linguistiche oggetto di attenzione del convegno e, in alcuni casi, aperti anche alla trattazione di questioni di carattere glottodidattico.

Molte sono le istituzioni, le associazioni e le singole persone che hanno reso possibile l'organizzazione del convegno – e quindi la realizzazione di questo volume – e alle quali va il nostro più sentito ringraziamento. Tra le istituzioni e le associazioni ci sembra doveroso ricordare l'Ambasciata Italiana a Berlino, il Consolato d'Italia a Dortmund, l'Istituto Italiano di Cultura di Colonia, l'Associazione degli Italianisti Tedeschi (*Deutscher Italianistenverband*), la Federazione delle Società Italo-Tedesche (*Vereinigung der Deutsch-Italienischen Kulturgesellschaften*), il Comitato degli Italiani all'estero (Com.It.Es) – circoscrizione consolare di Dortmund e il Centro Linguistico di Ateneo (*Zentrum für Fremdsprachenausbildung*) dell'Università di Bochum, che hanno contribuito finanziariamente all'organizzazione dell'evento, così come l'Accademia della Crusca e le altre istituzioni e associazioni che hanno concesso il loro patrocinio al convegno. Un caloroso ringraziamento va anche all'Istituto di Romanistica (*Romanisches Seminar*), che ha permesso lo svolgimento del convegno, mettendo a disposizione risorse e materiali.

Tra le persone vorremmo ringraziare in primo luogo Anna Lia Proietti Ergün, ideatrice del formato dei convegni CILGI, insieme a Paolo Balboni, Giuliana Fiorentino, Nevin Özkan Speelman, Graziano Serragiotto e Daniel Slapek, membri del Comitato scientifico

permanente CILGI, che fin da subito hanno accolto con entusiasmo la nostra proposta e hanno partecipato attivamente alle diverse fasi dell'organizzazione del convegno. Vorremmo poi esprimere la nostra riconoscenza a Cecilia Andorno, Gaetano Berruto, Michel Candelier, Lorenzo Coveri, Michele Daloiso, Pierangela Diadori, Rita Franceschini, Fabiana Fusco, Paola Gandolfi, Annette Gerstenberg, Roberta Grassi, Sabine Koesters Gensini, Thomas Krefeld, Sergio Lubello, Luca Melchior, Natascha Müller, Elena Nuzzo, Massimo Palermo, Rosa Pugliese, Daniel Reimann, Giovanni Ruffino, Stefania Scaglione, Anna Schröder-Sura, Raymond Siebetchu e Harro Stammerjohann, che da membri del Comitato scientifico del convegno hanno avuto un ruolo fondamentale nella fase di elaborazione del temario e di valutazione delle proposte. In terzo luogo, desideriamo ringraziare Ramona Jakobs e Judith Kittler, che hanno fatto parte, insieme alle curatrici e ai curatori, del Comitato organizzatore del convegno occupandosi rispettivamente della progettazione del programma delle sezioni e delle questioni amministrative. Fondamentale è stato anche il lavoro svolto da Elisa Occhipinti e da Vanessa Todaro, oltre che da Gabriele Ackermann, Ilaria Capparelli, Sarah Clemens, Sabine Cremer-Duda, Adriano Grillo, Anja Krysmanski, Aldo Sebastiani e Greta Syha, che, in momenti diversi, si sono occupati di molte delle incombenze legate all'organizzazione dell'evento, della comunicazione con autrici e autori e della gestione dei contributi consegnati per la pubblicazione.

Concludiamo ringraziando la direzione e la redazione di *Italiano LinguaDue*, che ha accettato di accogliere gli atti del convegno nella collana Quaderni e di occuparsi direttamente della *peer-review*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bernrnhard G., Lebsanft F. (a cura di) (2013), *Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet*, Stauffenburg, Tübingen.
- Candelier M. *et al.* (a cura di) (2007), *CARAP: Cadre de Référence pour les approches plurielles des Langues et Cultures*, Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV), Graz.
- Reimann D. (2018), "Mehrsprachigkeitsdidaktik", in Melo-Pfeifer S., Reimann D. (a cura di), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland*. State of the art, *Implementierung des REPA und Perspektiven*, Narr, Tübingen, pp. 29-77.
- Vedovelli M. (1989), "Lingue immigrate", in *Italiano e oltre*, 4, 2, pp. 83-87.

SIAMO DAVVERO PRONTI PER UNA DIDATTICA PLURILINGUE? NUOVI STRUMENTI

*Elisabetta Bonvino*¹

1. INTRODUZIONE

L'educazione linguistica e la glottodidattica hanno già da tempo evidenziato l'importanza del plurilinguismo e della valorizzazione del repertorio linguistico ricco e complesso dei singoli individui.

Le Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica del GISCEL (1975), ancora oggi di grande attualità, valorizzando il «retrotterra linguistico e culturale» dello studente hanno contribuito alla «presa di coscienza planetaria della crisi del monolitismo linguistico» (De Mauro, 2007: 53).

Il plurilinguismo è inoltre da tempo una priorità della politica linguistica europea, e l'educazione al plurilinguismo è stata promossa in numerose pubblicazioni del Consiglio d'Europa (cfr., fra gli altri, il QCER, 2001, e Béacco *et al.*, 2010), che hanno introdotto la nozione di competenza plurilingue e pluriculturale, suggerendo l'idea che le lingue non debbano essere considerate come compartimenti stagni da apprendere isolatamente, senza tener conto del repertorio linguistico di chi le apprende.

Il plurilinguismo e il multilinguismo sono molto più presenti di quanto non si pensi in gran parte dei contesti sociali. Se prendiamo ad esempio il sistema educativo italiano, dalla scuola all'università, nelle classi sono presenti, come ricorda Lugarini (2007: 96), la lingua italiana (lingua di comunicazione, di lingua di apprendimento e di educazione); l'italiano come L2; le lingue dei migranti; altre lingue e le loro varietà locali in tutte le aree di bilinguismo o diglossia presenti storicamente nel nostro paese; due lingue della Comunità europea.

Ignorare questa situazione emargina gli studenti plurilingui e le minoranze linguistiche e rafforza un pensiero monolitico e gerarchico delle lingue, trascurando l'opportunità di utilizzare le risorse plurilingui per promuovere sia la motivazione che la consapevolezza linguistica. Nel campo dell'educazione linguistica, soprattutto in Europa, si assiste a un continuo e crescente interesse nei confronti dell'insegnamento e dell'apprendimento plurilingue. Sono stati infatti sviluppati approcci e strumenti per una didattica plurilingue, e numerosi studi di carattere teorico propongono definizioni e descrizioni della competenza plurilingue. Non possiamo però ignorare che gli interventi sono ancora troppo spesso isolati e non radicati a livello istituzionale. Inoltre, il plurilinguismo è quasi completamente trascurato nel campo della valutazione, la quale rimane ancorata a una visione monolitica della lingua. Il mancato riconoscimento della dimensione plurilingue nell'ambito della valutazione può essere all'origine della scarsa diffusione del plurilinguismo in maniera sistematica e capillare nei vari livelli del sistema educativo.

Anche se la dimensione valutativa degli approcci plurali è estremamente complessa e per questo trascurata, cominciano ad emergere proposte concrete nell'ambito della valutazione, ne sono due esempi il progetto MAGICC (Räsänen *et al.*, 2013), e il progetto EVAL-IC, presentato nell'ultimo paragrafo.

Il presente contributo tenta un bilancio relativo a tre aspetti essenziali per la diffusione del plurilinguismo: definizione del concetto e delle competenze che lo costituiscono, azione didattica, e valutazione. Il lavoro parte da una breve rassegna dei documenti sulla descrizione delle competenze plurilingui che sono la testimonianza più chiara e più recente del cambio di prospettiva in atto in favore del plurilinguismo (§ 2). Per quanto riguarda l'azione didattica, il lavoro si limita a delineare i principali filoni in cui si articolano gli approcci plurali per evidenziarne i punti in comune, le principali differenze, e delineare il grado di radicamento nel sistema educativo (§ 3)². Il lavoro di descrizione delle competenze plurali è un essenziale lavoro preparatorio per la misurazione di tali competenze. La valutazione rimane infatti una tappa obbligata per avere un impatto su istituzioni e società civile. In questo quadro, presenteremo i criteri ispirativi e linee generali di un progetto innovativo sulla valutazione plurilingue dell'intercomprensione (§ 4).

2. STRUMENTI PER LA DESCRIZIONE DELLE COMPETENZE PLURILINGUI

Il dibattito sul plurilinguismo ha portato a numerosissimi studi volti a definirne il concetto stesso e a delimitarne i contorni rispetto ad esempio al bilinguismo e al multilinguismo, a individuare le peculiarità degli individui plurilingui e a descrivere il loro processo di acquisizione (cfr., fra gli altri, il QCER; García, Wei, 2014). Il concetto di competenza plurilingue e pluriculturale comporta un cambio di paradigma largamente condiviso da molti studiosi (Coste *et al.*, 2009: 5):

- It developed a wholistic and multiple, rather than segmented vision, of language skills and of language, identity and culture;
- It insisted on disequilibrium and partial competence, rather than on balance of skills;
- It insisted on potential linkages, rather than on separateness of its various components;
- It developed a dynamic vision of competence, situated, contextualized, and changing over time and circumstances;
- It included circulations, mediations and passages between languages and between cultures;
- It considered competence as highly individualized, and dependent on life paths and personal biographies, and as such, subject to evolution and change, whether in or out of school.

Ad integrazione dei punti elencati sopra, nella loro sistematizzazione dei modelli e delle teorie sulla competenza plurilingue, Ollivier *et al.* (in stampa) aggiungono altri aspetti: il forte potere simbolico e identitario del plurilinguismo; il carattere collettivo, che comporta la co-costruzione del discorso plurilingue; la concezione dell'interazione come uno spazio in cui hanno posto multilinguismo, interlingua e *Translanguaging*.

Oltre a questi studi incentrati maggiormente sulla definizione teorica e sugli aspetti legati all'acquisizione di una competenza plurilingue, a dimostrazione del continuo interesse per il plurilinguismo, sono stati elaborati alcuni documenti di riferimento che mirano a descrivere nel dettaglio la competenza plurilingue. Questi documenti ci danno la concreta misura dell'interesse per le competenze plurilingui e costituiscono una risorsa

² Per una descrizione dei vari strumenti didattici (progetti e materiali) si rinvia, tra gli altri, al CARAP e, più specificamente per l'intercomprensione, a Benucci (2015), Bonvino, Jamet (2016), Bonvino (2015).

importante per chi voglia elaborare percorsi didattici volti a sviluppare il plurilinguismo³ e sono, in ordine di pubblicazione, CARAP, MAGICC, REFIC/REFDIC, e *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion volume*.

Il CARAP (Candelier *et al.*, 2007)⁴ costituisce una pietra miliare per la definizione degli approcci plurali e delle competenze che li costituiscono, e ha il grande merito di descrivere la complessità dei repertori plurilingui e la competenza composita e dinamica dell'individuo plurilingue. Nel documento si trovano elencati un elevato numero di componenti per la competenza plurilingue e interculturale.

Il progetto MAGICC⁵, *Modularizing multilingual and multicultural academic and professional communication competence for BA and MA level* (Räsänen *et al.*, 2013), è stato finanziato con il supporto della Commissione Europea per promuovere la diversità linguistica in ambito accademico e professionale. È dedicato alla descrizione delle competenze plurilingui e pluriculturali nel contesto universitario e al loro sviluppo. L'obiettivo generale del progetto MAGICC è quello di guidare l'apprendente verso l'uso di una varietà di strategie per gestire la coesistenza di più lingue nella situazione di lettura e utilizzare il proprio profilo multilingue per rafforzare, arricchire e diversificare l'accesso all'informazione, elaborando, conservando e classificando nuove informazioni. Il documento distingue tre livelli di competenza.

Il Quadro di riferimento REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) è stato sviluppato nell'ambito del progetto MIRIADI⁶ con l'obiettivo di fornire descrittori specifici per le competenze di intercomprensione (IC)⁷ e criteri per misurare l'effettivo progresso linguistico e l'apprendimento interculturale attraverso l'IC. Il REFIC si rivolge a formatori e apprendenti per programmare, valutare, o auto-valutare percorsi in IC; identifica tre livelli della competenza: sensibilizzazione, formazione, perfezionamento, e descrive le competenze in IC attraverso cinque dimensioni: "Il soggetto plurilingue", "Le lingue e le culture"; "La comprensione scritta", "La comprensione orale" e "L'interazione plurilingue". Il REFIC attribuisce un ruolo centrale alle pre-conoscenze e alla riflessione metalinguistica nello sviluppo di processi in IC. I descrittori elaborati fanno riferimento a saperi linguistico-culturali, saper fare, saper essere e pongono in stretta relazione competenze metalinguistiche e metacognitive generali implicate nella ricezione di qualsiasi lingua (ad esempio "saper anticipare il senso di un testo") con strategie specifiche per l'IC (come la capacità di ricostruire le corrispondenze tra lingue)⁸.

IL QCER (Consiglio d'Europa, 2001), come abbiamo visto, ha sempre attribuito grande importanza al plurilinguismo, alle competenze parziali e al repertorio linguistico individuale. Ciò nonostante, i descrittori della competenza linguistica riguardano le lingue in maniera isolata, in altre parole la descrizione riguarda l'appropriazione di una sola lingua alla volta. Un grande riconoscimento della competenza plurilingue arriva dal nuovo *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion*

³ Si sottolinea che tutti i documenti sono nati in contesti istituzionali (Consiglio d'Europa o progetti Erasmus+).

⁴ *Italiano Lingua Due* pubblica in italiano la versione aggiornata del 2012:

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.

⁵ <https://sepia2.unil.ch/magicc/>.

⁶ MIRIADI (*Mutualisation and Innovation within an Interconnected network Aiming to Develop e-Intercomprehension*, 2013-15): <http://miriadi.net>.

⁷ D'ora in poi IC, per una definizione si veda §. 3.

⁸ La versione aggiornata è consultabile al link:

<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1/un-referentiel-de-competences-de-communication-plu/>.

volume (Council of Europe, 2020)⁹ che, tra le varie integrazioni proposte, finalmente aggiunge fra i nuovi descrittori anche una sezione dedicata alla competenza plurilingue.

I descrittori proposti nei documenti illustrati, oltre a dimostrare la crescente condivisione di un paradigma plurilingue, contribuiscono all'individuazione di livelli di competenza, che sono alla base della valutazione.

3. PROPOSTE PER IL PLURILINGUISMO NEL SISTEMA EDUCATIVO

Una proposta a favore di un insegnamento plurilingue e pluriculturale in glottodidattica ci viene dagli approcci plurali, che propongono attività didattiche riguardanti più varietà linguistiche e culturali¹⁰, e che considerano le lingue in maniera non isolata. Essi hanno il merito di operare sia in direzione del plurilinguismo dell'individuo sia in favore della preservazione del multilinguismo. Il CARAP (Candelier *et al.*, 2007: 7) indica quattro approcci plurali: 1) l'Approccio interculturale, 2) l'*Éveil aux langues*, 3) la Didattica integrata delle lingue e 4) l'Intercomprensione.

I primi due approcci sono spesso impiegati in ambito scolastico, specie in contesto di accoglienza di alunni stranieri nell'ambito di percorsi di inclusione. Hanno numerose varianti e applicazioni. L'Approccio interculturale si basa sul confronto che scaturisce dal contatto tra individui che dispongono di riferimenti culturali diversi. La riflessione su fenomeni propri di una determinata area culturale permette di comprenderne altri relativi ad un'altra e diversa area culturale. L'obiettivo principale di tale approccio è la consapevolezza, non solo delle differenze e dei punti in contatto con altre culture, ma anche dei propri riferimenti culturali. L'approccio interculturale è stato introdotto ufficialmente nelle scuole italiane da circa trent'anni¹¹.

L'*Éveil aux langues* ha un ambito di applicazione più direttamente collegato alle lingue e prevede attività che integrino ogni tipo di varietà linguistiche, della famiglia, dell'ambiente e del mondo, senza escluderne nessuna¹². L'*Éveil aux langues*, letteralmente "Risveglio alle lingue", propone soprattutto una sensibilizzazione alle lingue presenti nelle classi o nel territorio, e non ha come primo obiettivo quello di far raggiungere un livello di competenza nelle lingue affrontate. Ha come ambito di applicazione privilegiato le classi nei primi livelli del sistema educativo.

Anche la Didattica integrata delle lingue è utilizzata prevalentemente a scuola e si propone come obiettivo quello di stabilire «legami tra un numero limitato di lingue, facendo riferimento alla lingua madre (o alla lingua di scolarizzazione) per facilitare l'accesso ad una prima lingua straniera, e poi a queste due lingue per agevolare l'accesso a una terza» (CARAP: 7). Le riflessioni su questo approccio, che non intende le lingue come compartimenti stagni e non teme il transfer negativo dalle lingue conosciute dall'apprendente, muovono dalla glottodidattica tedesca che già da tempo ha introdotto il concetto delle peculiarità dell'apprendimento di una lingua terza (*Tertiärsprachenlernen*) ad esempio del tedesco appreso dopo l'inglese (cfr., fra gli altri, Bausch, Manfred, 1990).

Il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) viene annoverato fra gli approcci plurali, come una metodologia per la didattica integrata (cfr. CARAP, 2007; Benucci, 2015). Per definizione infatti il CLIL comporta l'integrazione di lingua e contenuto

⁹ Cfr. alla pag. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

¹⁰ Ci limiteremo qui a un rapido excursus degli approcci plurali. Per una trattazione completa degli approcci plurali rimandiamo al CARAP.

¹¹ Uno dei primi documenti ufficiali sulla materia è la Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205 "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale."

¹² Si vedano a titolo di esempio i programmi *Evlang* e *Janua Linguarum* o anche i progetti *Noi e le nostre lingue* (cfr. Sordella, Andorno, 2017).

disciplinare, in quanto propone l'apprendimento simultaneo di un contenuto e di una lingua straniera usata come lingua veicolare. In effetti gli obiettivi della metodologia CLIL sono quelli di mettere gli apprendenti in contatto con un contenuto di apprendimento espresso in una lingua non perfettamente controllata. Le strategie di accesso al senso si rivelano pertanto indispensabili e comportano l'attivazione di operazioni di comparazione, formulazione di ipotesi, anticipazione (De Carlo, 2015) in linea con gran parte degli altri approcci plurali. Tuttavia, si può davvero annoverare il CLIL tra gli approcci plurali solo qualora nella sua applicazione vengano valorizzate le relazioni fra le lingue e queste vengano impiegate per costruire ed estendere il repertorio plurilingue, facendo dialogare il repertorio linguistico degli studenti con la lingua veicolare. Si dovrebbe quindi poter affermare che con l'inserimento curricolare del CLIL¹³ in Italia, un altro approccio plurale entra d'obbligo nella scuola italiana. Duole però dover constatare che in molte applicazioni del CLIL in aula c'è talvolta un appiattimento su un'unica lingua veicolare semplificata, e ben poco dell'integrazione dei repertori linguistici e della complessità che tale lavoro comporta, quindi bel poco della pluralità¹⁴.

Anche l'approccio dell'intercomprensione adotta un modello di didattica integrata delle lingue, che però non sono affrontate una dopo l'altra, come nell'approccio visto sopra, bensì simultaneamente. In genere infatti le metodologie sviluppate nell'ambito dell'intercomprensione propongono l'apprendimento simultaneo di pacchetti di lingue, molto spesso appartenenti alla stessa famiglia. La peculiarità dell'intercomprensione è legata alla modalità di comunicazione a cui fa riferimento e cioè una situazione comunicativa in cui i partecipanti all'interazione condividano solo parzialmente il codice. A partire da questa competenza "parziale" (capire e non parlare), può avvenire una forma di comunicazione plurilingue – con il ricorso a più codici – nella quale chi partecipa all'evento comunicativo comprende la lingua degli altri e si esprime nella o nelle lingue che conosce. Questa pratica può essere vista come una porta di accesso verso il plurilinguismo, e per i meccanismi che permettono di apprenderla¹⁵. Tuttavia, a differenza degli altri approcci plurali, l'intercomprensione è scarsamente diffusa nelle scuole, mentre ha un discreto riconoscimento istituzionale in ambito universitario.

Gli approcci plurali non sono compartimenti stagni e mostrano interessanti aspetti di interazione e permeabilità. Un ottimo esempio di questa permeabilità è il manuale *Euromania*¹⁶. Il manuale è costituito da moduli di varie discipline (scienze, storia, matematica, ecc.) in 7 lingue romanze (portoghese, spagnolo, catalano, italiano, occitano, francese, romeno) e si rivolge a bambini tra gli 8 e gli 11 anni. Fa parte degli strumenti didattici per l'intercomprensione, ma al contempo adotta la metodologia CLIL e costituisce un eccellente esempio di come il CLIL possa essere utilizzato sfruttare il contatto fra le lingue per fare educazione linguistica e per far interagire i repertori plurilingui, in quella che Escudé (2011: 133). definisce "la tripla integrazione": delle lingue fra di loro, delle lingue e delle competenze disciplinari, delle lingue nei curricula. Oltre a ciò, il manuale si presta a una didattica inclusiva, per accogliere nelle classi multilingui apprendenti stranieri, con attività di sensibilizzazione alle lingue (*Eveil aux langues*) volte ad integrare il repertorio linguistico offerto dal manuale con le lingue presenti nella classe.

¹³ Nota ministeriale del 9 dicembre 2010 in riferimento ai DD.PP.RR. attuativi della Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado nn. 87/2010, 88/2010 e 89/2010.

¹⁴ Per una discussione su CLIL, approcci plurali e intercomprensione, rimandiamo a De Carlo (2015).

¹⁵ Cfr., fra gli altri, Benucci (2015); Bonvino, Jamet (2016).

¹⁶ https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjPzYz0-9bqAhXtkosKHTASCwYQFjAAegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fxtec.gencat.cat%2Fweb%2F.content%2Falfresco%2Fd%2Fd%2Fworkspace%2FspacesStore%2F0081%2Fc4659e7a-f1bf-4ba1-a98d-7e19cae87016%2Fmanual_euromania.pdf&usq=AOvVaw2SfrT7B2uHnRvoOsSKzR-I

Gli approcci plurali propongono da prospettive diverse, che comunque presentano notevoli intersezioni e sovrapposizioni, una linguistica educativa plurilingue. Tale prospettiva, come mostravano già le Dieci Tesi, può essere adottata anche affrontando in maniera consapevole una sola lingua, purché si tenga conto del “retrotterra linguistico culturale” dei partecipanti.

4. VALUTARE LE COMPETENZE PLURILINGUI

Come illustrano i paragrafi precedenti, il plurilinguismo in questi ultimi anni ha dimostrato di essere un terreno estremamente fertile sia dal punto di vista della ricerca che dal punto di vista della didattica. Per valorizzare e rendere credibili i percorsi formativi riteniamo sia indispensabile poter valutare e certificare le competenze plurali. Gran parte delle forme di valutazione linguistica sono ancora oggi collegate a un’idea sempre più utopica di monolitismo linguistico.

Although dynamic, diverse, and constructive discussions of multilingual teaching and learning are currently taking place within the language education field, the phenomenon is completely overlooked in the assessment field that continues to view language as a monolingual, homogenous, and often still native-like construct (Elana Shohamy, 2011: 419).

In un documento di indirizzo per la valutazione plurilingue, che è, a nostra conoscenza, il più articolato sull’argomento, Lenz e Berthele (2010) individuano una serie di competenze pratiche particolarmente pertinenti per la valutazione plurilingue: la mediazione, il dialogo plurilingue, l’intercomprensione dello scritto e la competenza interculturale. Gli obiettivi quindi di una didattica ispirata agli approcci plurali, potrebbero essere alcuni “saper fare” che dovrebbero raggiungere gli individui plurilingui¹⁷:

1. comunicare oralmente in contesti multilingui, ad esempio, partecipare ad un dialogo in più lingue; utilizzare l’alternanza di codice e il code-mixing come strumenti funzionali dal punto di vista della comunicazione e del contesto;
2. attingere da fonti in lingue diverse per eseguire compiti di produzione o di interazione in una lingua;
3. sfruttare un profilo di competenze linguistiche sviluppate in maniera diseguale in diverse lingue;
4. sfruttare le potenziali capacità di lettura in diverse lingue vicine ma mai studiate;
5. utilizzare qualsiasi tipo di conoscenza acquisita durante l’apprendimento delle lingue precedenti per comprendere testi in lingue della stessa famiglia.

Le forme di alternanza e combinazione dei codici, elencate sopra, che comportano l’uso simultaneo di più lingue possono essere fruttuosamente impiegate in molte situazioni. Tuttavia, non sono incoraggiate nei vari livelli del sistema di istruzione e quindi non rientrano in un quadro tradizionale di competenze valutabili, in quanto sono generalmente considerate forme non autorizzate di uso delle lingue. Non prenderle in

¹⁷ Questi obiettivi sono stati selezionati in quanto più vicini al tema trattato, tradotti e adattati dal più ampio documento (Lenz, Berthele, 2010: 6) che enumera moltissimi “bisogni in materia di valutazione” riguardanti diversi tipi di competenze.

considerazione nelle varie forme di istruzione e soprattutto valutazione comporta un grave mancato riconoscimento dei repertori complessi che per esempio possiedono i migranti, che troppo spesso nel sistema formativo attuale, almeno in Italia, si trovano a disconoscere e perdere la loro lingua di origine.

Tra le più recenti proposte concrete nell'ambito della valutazione plurilingue, abbiamo menzionato il progetto MAGICC (cfr. § 2), che ha elaborato dieci scenari per lo sviluppo e la valutazione delle competenze comunicative accademiche e professionali plurilingui e pluriculturali. Nei prossimi paragrafi, verrà presentato il progetto EVAL-IC, che, a nostra conoscenza, costituisce il primo progetto che abbia proposto un protocollo completo e coerente per la valutazione delle competenze plurilingui in IC. Non si tratta quindi degli approcci plurali in generale, ma di una proposta scaturita dagli studi in ambito di IC, che si propone comunque di misurare gran parte delle competenze plurilingui illustrate sopra.

4.1. *Valutare l'intercomprensione*

Come è noto, dietro qualsiasi forma di valutazione linguistica risiede una specifica rappresentazione della lingua, legata a una teoria di apprendimento linguistico, e tale rappresentazione informa il costrutto della valutazione. Gli approcci plurali e la didattica plurilingue pongono pertanto nuove sfide metodologiche nell'ambito della valutazione. Diversi studi (ad es. il REFIC e in parte il MAGICC, cfr. § 2) hanno affrontato a livello teorico il tema delle competenze in IC evidenziandone aspetti importanti. Sia in MAGICC che in Lenz, Berthele (2010: 27) l'IC, intesa in senso unicamente ricettivo, costituisce un tassello considerato rilevante nell'ambito più generale della competenza plurilingue. In § 2 si è cercato di definire e descrivere la competenza plurilingue, mentre in § 3 è stata fornita una definizione di IC. Tali concezioni della comunicazione plurilingue e delle competenze che la compongono, sufficientemente condivise dalla comunità scientifica, costituiscono l'oggetto della valutazione che qui si intende illustrare.

La comunicazione in IC coinvolge le stesse dimensioni linguistiche, strategiche, socio-pragmatiche, psicologiche, interculturali, non verbali, cognitive che permettono la comunicazione tra parlanti che condividono uno stesso codice, tuttavia si basa su un disequilibrio: gli interlocutori condividono infatti solo parzialmente il codice (capiscono senza parlare). La misurazione delle competenze di IC è un'operazione estremamente complessa. L'idea stessa di progressione, strettamente correlata ai concetti di competenza, di costrutto e di valutazione è stata oggetto di un ampio dibattito, che ne ha messo in evidenza la complessità (cfr. Jamet, 2010; Carrasco, 2011). La più evidente difficoltà è costituita in ambito valutativo dalla complessità dei repertori plurilingui, che sono costituiti per definizione da lingue diverse, delle quali non è semplicissimo individuare i livelli di competenza, che possono variare da lingua a lingua. In secondo luogo, pur essendo la comunicazione in IC una pratica comune, è difficilmente osservabile in contesto spontaneo. In contesto di apprendimento, il grande impatto dell'IC risiede nella scoperta da parte dell'apprendente di quell'insieme di competenze e di strategie che non crede di possedere, ma che in realtà possiede già in parte, ed è molto soggettivo e difficile da quantificare e da rapportare al percorso didattico stesso, in ambito di valutazione formativa. Inoltre, molti lavori hanno posto l'accento su strategie cognitive o metacognitive (cfr. Bonvino *et al.*, 2018) o su attitudini o disposizione all'apprendimento, che sono però scarsamente osservabili e misurabili al di fuori di un percorso didattico. Per queste ragioni, molte delle riflessioni sulla progressione non sono basate su dati empirici.

Nell'ambito del progetto EVAL-IC, studiosi provenienti da tradizioni diverse dell'IC hanno trovato una convergenza nella proposta di considerare l'IC come un processo multidimensionale che ha luogo in contesti multilingui e multiculturali e favorisce il

dialogo plurilingue (Ollivier *et al.*, in stampa). Nello scambio in IC si comprendono varie lingue e si produce nella lingua o nelle lingue preferite, in questo contesto, ovviamente la L1 dell'apprendente ha un ruolo importante.

4.2. Il progetto EVAL-IC

Il progetto europeo EVAL-IC¹⁸ propone un sistema di valutazione dell'IC e ha tre obiettivi principali:

- 1) definire le competenze in IC;
- 2) stabilire livelli e descrittori osservabili per specifiche abilità
- 3) sviluppare strumenti per la loro valutazione.

Obiettivo della valutazione è quello di misurare, cioè rilevare il livello di specifiche abilità nell'ambito della comunicazione in IC, comunque acquisite. La valutazione proposta da EVAL-IC si rivolge ad un pubblico di studenti universitari e intende fornire loro un attestato di competenze in IC fra lingue romanze.

Per definire le competenze e stabilire i livelli, il progetto EVAL-IC si è basato su un'analisi della letteratura scientifica, inclusi articoli di carattere teorico, studi empirici e documenti di riferimento, di cui si è fornita una breve sintesi nei paragrafi 2 e 3¹⁹. Le riflessioni scaturite all'interno del progetto hanno fatto emergere l'esigenza di distinguere tre abilità di IC che corrispondono ad altrettanti filoni di ricerca e di pratiche didattiche in IC: l'IC ricettiva, che prende le mosse dai primi progetti fondatori; l'IC interattiva e l'interproduzione, che sono di più recente introduzione, e che danno maggior risalto alla dimensione comunicativa dell'IC.

L'IC ricettiva corrisponde alla competenza di comprensione in più lingue e culture, è basata sulla mobilitazione del repertorio linguistico-comunicativo nella sua globalità, e permette di sviluppare una forte consapevolezza dei legami linguistici tra le lingue affini. Parte dal transfer positivo e si appoggia sulla vicinanza fra le lingue. L'IC ricettiva si inserisce nel più generale modello di IC interattiva, di cui costituisce un tassello importante: infatti gran parte dell'interazione si basa sulla comprensione.

L'IC interattiva viene definita un processo comunicativo in cui il parlante si esprime nella lingua che preferisce e comprende la lingua del suo interlocutore. Per fare ciò vengono mobilitate una varietà di risorse e di strategie atte a permettere la co-costruzione di significato in situazioni caratterizzate dall'uso simultaneo di più lingue da parte degli interlocutori che attuano implicitamente o esplicitamente una negoziazione del significato, tenendo conto dei repertori linguistico-comunicativi (più o meno affini) di ciascun partecipante.

L'Interproduzione viene definita un processo comunicativo che permette a un parlante di farsi comprendere (nella lingua in cui preferisce esprimersi) da un interlocutore che non conosce o conosce poco questa lingua. Per farsi comprendere il parlante cerca quindi di ridurre i possibili problemi di comprensione, adattando la produzione discorsiva ai repertori in contatto. Si tratta di un'attività estremamente naturale, che da comprendere agli interlocutori lo stretto rapporto che esiste fra comprensione e produzione.

¹⁸ I documenti elaborati all'interno del progetto EVAL-IC (2016-2017 - 1-FR01-KA203-024155) sono il risultato dei lavori svolti dai partner del progetto coordinato da Christian Ollivier (Université de La Réunion), co-coordinato da Elisabetta Bonvino (Università Roma tre) e Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa). La descrizione del partenariato e gran parte dei materiali elaborati sono disponibili sul sito <http://evalic.eu/>.

¹⁹ Per una definizione delle competenze e dei prerequisiti per la valutazione, tratti dalla ricerca in seno al progetto, rimandiamo a Ollivier *et al.* (2019).

La distinzione di queste tre abilità è puramente strumentale e operativa, è volta a identificare le competenze osservabili e non deve suggerire una concezione parcellizzata della competenza in IC, che nell’ottica del progetto è integrata, olistica, plurilingue e comunicativa. Tale concezione è restituita dal tipo di prova prescelto basato sullo scenario (cfr. Purpura, 2016: 201).

Come metro per misurare queste competenze, partendo dalla letteratura di riferimento, il progetto ha identificato sei livelli di competenza ed elaborato una serie di descrittori²⁰. Il protocollo EVAL-IC²¹ prevede la valutazione su 5 lingue romanze (portoghese, spagnolo, francese, italiano e rumeno) che devono coesistere in ricezione, interazione e inter-produzione, e prevede che se ne possano aggiungere altre.

La valutazione EVAL-IC si fonda sul principio di una valutazione della competenza di tipo globale. Allo scopo di preservare il carattere complesso della comunicazione plurilingue e interculturale, la competenza non viene frammentata in diverse dimensioni del funzionamento linguistico-comunicativo da valutare isolatamente. Anche le lingue non sono valutate isolatamente, si cerca piuttosto di fornire una valutazione globale della gestione del repertorio plurilingue.

Lo scenario proposto corrisponde a un *task* complesso, articolato in *sotto-task* vicini all’esperienza degli utenti, che richiedano l’attivazione di un repertorio plurilingue e pluriculturale. Le attività proposte sono dunque indipendenti le une dalle altre, seppur collegate da una macro-situazione e permettono di far calare gli studenti in situazioni di comunicazione autentiche in cui devono utilizzare diverse lingue romanze.

L’équipe del progetto EVAL-IC ha scelto come prova-modello uno scenario di valutazione attuale dal titolo «*Candidatura a una conferenza internazionale sullo sviluppo sostenibile nelle università europee*», nel corso del quale gli studenti realizzano diversi compiti collegati fra loro da un tema comune: proposte per lo sviluppo sostenibile. Lo scenario comprende dei compiti di IC ricettiva, IC interattiva e in interproduzione orale e scritta.

Tabella 1. *La consegna che ricevono i candidati*

Scenario generale
<p>“Vi siete candidati a partecipare a una conferenza internazionale sullo sviluppo sostenibile che coinvolge alcune università europee e si tiene in 5 lingue romanze [portoghese (PT), spagnolo (ES), italiano (IT), francese (FR) e romeno (RO)].</p> <p>La selezione dei candidati si farà attraverso un colloquio e la valutazione delle proposte sul tema. I candidati, quindi, dovranno preventivamente documentarsi sul tema, consultando una serie di documenti scritti e orali inviati dagli organizzatori.</p> <p>La candidatura prevede le seguenti fasi che corrispondono ad altrettante prove:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proponete la vostra candidatura, riempiendo un modulo di iscrizione multilingue. • Raccolgete informazioni sullo sviluppo sostenibile, leggendo dei testi nelle cinque lingue della conferenza. • Raccolgete informazioni sullo sviluppo sostenibile, guardando dei video nelle cinque lingue della conferenza. • Preparate una presentazione Power Point dal titolo “Idee e proposte per lo sviluppo sostenibile nelle università europee”. • Esponete la vostra presentazione Power Point, discutendo con una commissione di cinque persone che parleranno ciascuna una differente lingua romanza.

La prova di ricezione scritta, della durata complessiva di un’ora, è articolata in due tappe, di difficoltà crescente, fattibili, in modo diverso, a tutti i diversi livelli di competenza

²⁰ Cfr. <https://evalic.eu/productions/produits/>

²¹ Cfr. Il protocollo <https://evalic.eu/productions/produits/>

individuati. La prima, prevede la compilazione di un modulo multilingue (con sezioni in ciascuna delle lingue del progetto) in cui il candidato è chiamato ad indicare nella lingua che preferisce (di solito, ma non sempre, la sua L1) i suoi dati, il percorso accademico, la biografia linguistica, le motivazioni della sua partecipazione alla conferenza.

Tabella 2. Sezione in rumeno del modulo multilingue

Nume:	Prenume:
Data și locul nașterii:	Naționalitatea
Adresa:	Cod poștal:

Questa prima prova, fattibile ai livelli più bassi di IC, serve a introdurre lo scenario. La seconda prevede invece due attività di difficoltà crescente a partire da testi scritti, autentici, tratti da articoli di giornale, in ciascuna delle lingue del progetto. Lo studente, tramite appunti redatti nella sua lingua preferita, deve raccogliere informazioni e argomentazioni per discutere il tema dello sviluppo sostenibile. Le prove di ricezione orale, della durata di un'ora, prevedono la visione di due serie di video autentici, di diversa difficoltà, nelle cinque lingue del progetto. L'obiettivo del *task* è raccogliere informazioni e argomentazioni per discutere il tema dello sviluppo sostenibile.

Figura 1. Una slide di un power point di un candidato italiano (sperimentazione presso Roma Tre)

In cammino verso un futuro migliore!

Obbiettivo: sostenibilità



Dopo questa fase preparatoria, i candidati devono preparare un *power point* (per un intervento di massimo 5 minuti), nel quale presentano la loro candidatura alla conferenza con proposte, da discutere con la commissione, volte a promuovere lo sviluppo sostenibile nelle università europee. Le prove svolte dai candidati alla valutazione sono valutate secondo i livelli, gli indicatori, i criteri e le griglie di valutazione prodotti in seno al progetto²².

²² I prototipi e le griglie di valutazione delle prove sono presentati nel sito del progetto: <http://evalic.eu/productions/products/>.

5. CONCLUSIONI

Come abbiamo tentato di mostrare in questo lavoro, molti studiosi da tempo e con diversi approcci sostengono l'importanza e l'urgenza di un'educazione linguistica plurilingue e pluriculturale. Se riteniamo che tale forma di istruzione sia più efficace, oltre che più equa, dobbiamo essere in grado di dimostrarlo. La valutazione è un elemento indispensabile per misurare l'efficacia dei percorsi didattici, e anche per valorizzare i repertori linguistici plurilingui e complessi, che non trovano posto in una concezione monolingue della valutazione linguistica.

Lenz e Berthele (2010: 32) affermavano già dieci anni or sono che «il faudrait trouver des moyens innovants de mettre en œuvre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de l'éducation plurilingue et interculturelle, puis procéder à une évaluation critique. Ainsi pourrait-t-on progresser». Progetti come EVAL-IC hanno raccolto questo invito e hanno permesso l'elaborazione di un sistema di valutazione delle competenze plurilingui. Le sperimentazioni della valutazione EVAL-IC, svolte in 6 paesi europei, hanno già dimostrato che tale sistema valutativo è fattibile e adeguato ai fini che si propone. I dati raccolti, attualmente in corso di analisi, permetteranno una ulteriore validazione dei descrittori e una valutazione critica di questo strumento. In ogni caso, il progetto costituisce un passo avanti nella considerazione e nella valutazione delle competenze plurali. La strada da fare comunque è ancora lunga per raggiungere il pieno riconoscimento dei repertori plurilingui nel sistema di istruzione e nella società.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bausch K.-R., Heid M. (1990), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektive*, Brockmeyer, Bochum.
- Béacco J., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. (2016) Nuova edizione riveduta e aggiornata Trad. it. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, 2016: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Benucci A. (a cura di) (2015), *L'intercomprensione: il contributo italiano*, UTET Università, Torino.
- Bonvino E. (2015), "Intercomprehension studies in Europe: history, current methodology and future developments", in Dolci, R. Tamburri, A. (a cura di), *Intercomprehension and Multilingualism: an asset for Italian Language in the USA*, John D. Calandra Institute, New York, pp. 29-59.
- Candelier M. (a cura di) (2007), *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. CELV-Conseil de l'Europe, Graz. Trad. it. (2012), *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Carrasco E. (2011), "Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata per gli apprendimenti in intercomprensione", in De Carlo M. (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts Editore, Porto S. Elpidio, pp. 325-342.

- Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg. Trad. it. di Bertocchi D, Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion volume*. Trad. it di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2020.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (2009), *Plurilingual and pluricultural competence*, Council of Europe, Strasbourg.
- De Carlo M. (2015), “L’intercomprensione al servizio dell’educazione plurilingue nella scuola italiana”, in Benucci A. (a cura di), pp. 77-102.
- De Mauro T. (2007), “Le Dieci Tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia, politica tra gli anni Sessanta e Settanta”, in GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent’anni dalle Dieci Tesi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 42-55.
- Escudé P. (2011), “L’intercomprension et la triple intégration”, in REDINTER-Intercomprensão, 3, numero speciale *Attraverso le lingue, l’intercomprensione, in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*, pp. 131-148.
- García O., Wei L. (2014), *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Palgrave Macmillan, New York.
- Jamet M. (2010), “Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione”, in *Synergies Europe*, 5, pp.75-98.
- Lenz P., Berthele R. (2010), *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l’évaluation*, Conseil de l’Europe, Strasbourg.
- Lugarini E. (2007), “Formazione linguistica e profilo professionale dell’insegnante di italiano in contesti multilingui e plurilingui”, in Pistolesi E. (a cura di), *Lingua e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci, Trieste, pp. 79-104.
- Ollivier Ch., Capucho F., Araújo, Sá H. (2019), “Defining IC competencies as prerequisites for their assessment”, in *Journal of Applied Psycholinguistics*, pp. 15-30.
- Purpura J. (2016), “Second and Foreign Language Assessment”, in *The Modern Language Journal*, 100, pp. 190-207.
- Räsänen A., Teija N., Forster B. (2013), *MAGICC. Modularising Multilingual and Multicultural Academic and Professional Communication Competence for BA and MA Level*, European Commission, Strasbourg.
- Shohamy E. (2011), “Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies”, in *The Modern Language Journal*, 95, 3, pp. 418-429.
- Sordella S., Andorno C. (2017), “Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di Eveil aux langues nella scuola primaria”, in *Italiano LinguaDue*, 9, 2, pp. 162-228: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875>.

I NUOVI SCENARI GLOBALI PER L'ITALIANO L2: MODELLI TEORICI E METODOLOGICI PER UNA RICERCA SULLA CRISI

*Massimo Vedovelli*¹

1. INTRODUZIONE: UNA NUOVA RICERCA SULL'ITALIANO NEL MONDO

Che l'italiano diffuso nel mondo sia un tema di interesse ricorrente a livello di mass media e di discorso politico non deve far passare in secondo piano l'interesse prettamente scientifico suscitato dalla materia. Se l'interesse mediatico e politico è connotato troppo spesso da toni enfatici e retorici, l'azione della ricerca scientifica pura deve riequilibrare la disamina delle questioni fornendo gli strumenti per togliere alla discussione pubblica le concrezioni ideologiche che emergono con facilità ogni qual volta si parli di lingua: il paradigma 'nazione-stato-lingua' è costantemente in agguato e, se attivato, porta a distorsioni i cui effetti, proprio per il piano ideologico-politico sul quale viene fatto scivolare il discorso, oscurano la possibilità di una adeguata conoscenza della realtà. E che di realtà complessa si tratti, nessuno ha dubbi: sia in generale, quando si parla di un oggetto così pervasivamente presente nella nostra vita individuale e collettiva quale è la lingua – qualsiasi lingua storico-naturale – sia quando l'oggetto del dibattito è la lingua italiana, la cui complessità non ha le proprie radici solo nel fondamento della generale dimensione semiotica della nostra natura, cognizione, storia, vita, ma è resa specificamente complessa dalle vicende storiche, culturali, sociali delle genti della Penisola.

A fronte di uno Stato unitario da solo poco più di centocinquanta anni si pone una storica realtà plurilinguistica che ancora oggi fa spiccare il nostro Paese nel mondo: per Ethnologue.com, l'Italia è il 13° Paese al mondo e il 1° in Europa per indice di diversità linguistica di Greenberg. Sono note le scelte di politica linguistica che hanno caratterizzato la vita dello Stato unitario; eppure, ogni ricostruzione della politica linguistica italiana sembra dare per scontato l'accordo sul significato di tale espressione: significato che, invece, andrebbe costantemente messo in discussione visto che i suoi sensi possono oscillare dagli interventi di pianificazione alle normative per la tutela delle minoranze agli obiettivi che si deve dare il sistema formativo pubblico in tema di sviluppo generale e condiviso delle capacità linguistico-comunicative. E per l'italiano nel mondo in che cosa si è concretizzata la politica linguistica nazionale, cioè almeno le azioni messe in atto dalle nostre istituzioni? La risposta può avere un carattere semplice e insieme complesso. Come vedremo più avanti, le norme sulla materia emanate dallo Stato repubblicano non sono più di due, e quella più dichiaratamente 'linguistica' risale a ormai quasi cinquanta anni fa. Nel frattempo non è cambiato niente? Quali tratti hanno assunto le azioni istituzionali italiane? E gli altri Stati come hanno trattato la lingua italiana nei loro sistemi scolastici? Con quali risorse ci si è presentati nel mondo globale, che anche a livello linguistico ha mutato profondamente i termini dei rapporti fra gli idiomi, sia come oggetto di attenzione e di apprendimento da parte degli stranieri, sia come sistemi simbolici che vanno in parallelo e sostengono l'azione degli altri piani delle dinamiche globali, innanzitutto le economie e i rapporti politici?

¹ Università per stranieri di Siena.

A queste domande si sta cercando di rispondere con una delle ultime iniziative di ricerca promosse da Tullio De Mauro. Da presidente, De Mauro organizza nel 1970 uno dei primissimi congressi della giovanissima SLI – Società di Linguistica Italiana dedicandolo al tema *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero* (Medici, Simone, 1971); componente della prima commissione per la promozione della cultura e della lingua italiana nel mondo, nata al seguito del primo grande convegno dell'Italia repubblicana sulla materia all'inizio degli anni Ottanta; direttore di una delle più importanti ricerche sulla materia – *Italiano 2000* (De Mauro *et alii*, 2002) – all'inizio del nuovo Millennio: De Mauro ha sempre posto al centro della sua attenzione di studio la condizione della nostra lingua fuori dei confini nazionali, sin dalla *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963), quando di tale materia esamina in modo rivoluzionario sul piano epistemologico il ruolo avuto dalla nostra emigrazione postunitaria.

La ricerca di cui in questa sede diamo conto – denominata *Italiano globale* – prende l'avvio da una conferenza tenuta da chi scrive entro la serie dei c.d. 'Lunedì linguistici', promossi da Tullio De Mauro presso la Fondazione Leusso di Roma in continuazione della gloriosa iniziativa che ogni lunedì pomeriggio riuniva studiosi italiani e stranieri presso il Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università di Roma 'La Sapienza', nella sua sede di via del Castro Pretorio. L'idea di proseguire le analisi, sviluppando alcuni punti dichiarati nella citata conferenza come ancora 'aperti', ancora non oggetto di adeguate ricerche scientifiche, si deve alla generosa intelligenza del Prof. Benedetto Coccia. Fu naturale, prima di muoverci in una nuova indagine sulla materia, confrontarci con Tullio De Mauro.

2. VERSO UNA INDAGINE QUALITATIVA

Tutte le indagini precedenti (per la cui disamina analitica si rinvia a Vedovelli, 2018) erano state promosse a livello istituzionale: dal Ministero degli Affari Esteri al Consiglio Nazionale delle Ricerche; come esempi del primo v. Ministero Affari Esteri (1979, 1981, 1996), Presidenza del Consiglio dei Ministri (1984), Giovanardi, Trifone (2012); come esempio del secondo v. Freddi (1987).

L'indagine possibile di cui si andava a parlare con De Mauro nasceva, invece, come iniziativa di un soggetto di ricerca – la Fondazione S. Pio V di Roma – che non aveva ricevuto alcun incarico dalle istituzioni centrali: in questo senso è un fatto 'marcato' in quanto prende atto della distanza fra la sensibilità, le linee strategiche, le azioni del livello istituzionale centrale e le prospettive della ricerca scientifica, là dove entro il campo di questa non si fa ricadere solo l'affidarsi a dati quantitativi raccolti in modo spesso epistemologicamente ingenuo (pur se tecnicamente inappuntabile), ma anche e soprattutto la spinta a elaborare modelli teorici di indagine, di rilevazione, di identificazione e soprattutto di interpretazione dei processi e dei fenomeni.

La risposta demauriana all'idea della ricerca fu immediatamente entusiastica: in linea con il suo atteggiamento di generale curiosità verso ogni fatto linguistico e di rimessa in discussione di quanto apparentemente scontato, aveva radici innanzitutto teoriche, oltre che legate alla specifica tematica; a fondamento vi era l'attenzione a tutti quei fenomeni linguistici che sono testimonianza della 'apertura' semiotica del sistema verbale – tratto, questo, capitale del suo modello teorico di semiosi (De Mauro, 1982).

Se ricordiamo i primi passi verso l'avvio di questa ricerca è per evidenziare anche un altro elemento, che De Mauro sollecitò: sì alla ricerca, necessaria, visto il tipo di narrazione con cui la materia veniva abitualmente presentata; ma una ricerca qualitativa.

In quale senso intendere *qualitativo* nell'auspicio di De Mauro? Perché la richiesta di vedere messo in primo piano tale tratto?

La risposta sta innanzitutto nella storia delle varie indagini sull'italiano nel mondo: vicende che abbiamo ricostruito nel già citato Vedovelli (2018), cui rimandiamo. Da quella analisi emergono almeno due elementi che attraversano tutto lo svolgersi delle indagini sull'italiano nel mondo: innanzitutto, il loro carattere eminentemente quantitativo; poi, la costante, sistematica sorpresa che i dati hanno sempre suscitato a livello istituzionale e massmediatico. I due fattori sono legati; vediamo come.

3. LE INDAGINI QUANTITATIVE

Nell'intento di ricostruire le ricerche sull'italiano nel mondo, di esaminare nella prospettiva temporale lo sviluppo della sua condizione, in diverse sedi abbiamo preso come punto di partenza la nascita dell'Italia repubblicana. Riteniamo che tale scelta sia ancora oggi valida per leggere su scenari cronologici la situazione; eppure, anche se si stabilisce di partire dalla nuova Italia repubblicana, democratica, uscita dalla Seconda guerra mondiale e dalla Resistenza, appare impossibile non prendere atto della presenza di profondi elementi di continuità con il passato fascista, con la sua politica linguistica anche relativa all'italiano nel mondo. La Legge 153/1971 (*Iniziativa scolastiche, di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti*) è la prima legge, avente per oggetto la lingua, emanata dalla Repubblica Italiana (dopo la Costituzione, ovviamente, che ha diversi articoli che trattano della questione "lingua/-e"). La L. 153 è del 1971, ovvero è stata emanata dopo venticinque anni di assenza di qualsiasi intervento dello Stato sulla materia! Nella sua premessa l'unico rinvio è al regio decreto 12 febbraio 1940, n. 740: pur proponendo una novità – è la prima legge – di fatto si colloca in continuità con il quadro della normativa emanata in epoca fascista.

La legge 153/1971 segna un primo momento di novità, certamente, ma occorre attendere ancora diversi anni perché si assista a una più marcata svolta rispetto al passato: solo più avanti, sempre negli anni Settanta, si assiste a un cambio generazionale nell'organico del Ministero degli Affari Esteri, una nuova leva di Ambasciatori e di Direttori generali si presenta e si mette all'opera. Con nuova sensibilità e attenzione ai cambiamenti generali del mondo e alle loro conseguenze sulla condizione dell'italiano, le nuove leve dirigenti del Ministero si interrogano su come agire, con quali nuovi strumenti – i precedenti essendo ormai troppo distonici rispetto ai tempi – elaborare e gestire una strategia.

In questo quadro nasce la prima indagine sull'italiano nel mondo, voluta dall'allora Direttore generale delle Relazioni culturali del MAE, Amb. Sergio Romano. Si tratta di un vero e proprio taglio con il passato: non c'è nulla che possa aiutare a capire come muoversi, se non la rete dei consolati e degli Istituti di cultura; occorre conoscere per poter stabilire un progetto; dunque, si realizzi una indagine conoscitiva. Questa viene affidata all'Istituto per l'Enciclopedia Italiana e la sua direzione a Ignazio Baldelli, con il contributo decisivo di Ugo Vignuzzi (Ministero Affari Esteri, 1979, 1981; Presidenza del Consiglio dei Ministri, 1984; Baldelli, 1987): il suo impianto e le sue analisi segneranno per almeno venti anni l'approccio conoscitivo alla materia.

Mancavano dati, e di conseguenza la ricerca di Baldelli e Vignuzzi allestisce una grande macchina di rilevazione, anche utilizzando in modo pionieristico le strumentazioni informatiche. Mancavano dati su chi e perché decideva nel mondo di studiare l'italiano; i questionari elaborati dal gruppo di ricerca mirano di rispondere a tali carenze. Queste domande accompagneranno le successive rilevazioni sia a livello mondiale, sia areali, e ne costituiranno il modello di riferimento.

I risultati dell'indagine di Baldelli e Vignuzzi sono noti; li riprendiamo in questa sede

solo per segnalare che a partire da tale rilevazione si è manifestata in tutte le successive indagini una costante crescita nel numero di stranieri che nel mondo decide di studiare l'italiano. Crescita costante, almeno fino agli anni recenti, testimoniata da solidi dati quantitativi, che non solo forniscono l'andamento generale in termini di numeri di studenti, ma anche i profili socioculturali e motivazionali: così fanno Freddi (1987), IARD (1996), Società Dante Alighieri (2005), Turchetta (2005), Balboni, Santipolo (2010); Giovanardi, Trifone (2012).

La necessità di una interpretazione dei dati, fondata non sul semplice appiattirsi sui dati quantitativi a mo' di 'effetto copia', si evidenzia in tutte le indagini menzionate. Freddi (1987) inserisce fra i fattori motivanti la qualità dell'offerta formativa, e tale linea è ripresa e sviluppata da Balboni, Santipolo (2010). Giovanardi, Trifone (2012) vedono nel patrimonio culturale intellettuale il principale fattore caratterizzante l'italiano 'lingua di cultura'. Società Dante Alighieri (2005) e Turchetta (2005) sottolineano l'importanza di una rete estesa di strutture dell'offerta formativa e la necessità di analisi qualitative sui processi di contatto con le altre lingue e con i mutamenti degli assetti socioculturali delle comunità di origine italiana nel mondo.

Sempre entro lo stesso paradigma quantitativo si collocano altre indagini, a volte anche precedenti a quella di Baldelli e Vignuzzi: pensiamo alla rilevazione effettuata entro la allora Scuola di lingua e cultura italiana per stranieri di Siena, basata su dati degli anni Settanta, ma pubblicata successivamente (Scaglioso, 1993); si tratta di rilevazioni effettuate su specifiche realtà e interessanti perché mettono a confronto le situazioni locali e quella generale, ma anche come testimonianza di una esigenza sempre più diffusa fra gli operatori e che vedeva nella dimensione quantitativa il primo strumento di tipo conoscitivo cui ricorrere. Esempi di indagini locali sono proprio quelle messe in atto dagli Atenei per Stranieri di Siena (Maggini, Parigi, 1983; Maggini, 1995) e di Perugia (Covino Bisaccia, 1989-90). Come esempi di indagini locali prendiamo alcune aventi per oggetto il Nord America: Mollica (1992), Kuitunen (1997), Léban (1999), Léban, Creech (1999), Kleinhenz (2002), Villata (2003), Vizmuller-Zocco (2007), Aulino *et alii* (2012-2015), fino ad arrivare a Maiellaro (2016) e il rapporto della Modern Language Association (Looney, Lusin, 2018), di cui parliamo più avanti. Su scala locale le analisi quantitative si integrano strettamente a quelle che scandagliano i fenomeni di contatto fra dialetti, italiano, lingua/-e locale/-i: solo come esempi, citiamo Prifti (2014), per l'area nordamericana; Bettoni, Rubino (1996), Rubino (2014) per l'Australia. Appare fittissima la serie di analisi delle situazioni locali, da quelle dove tradizionalmente si è insediata l'emigrazione italiana a quelle dove non si ritrovano forti comunità, ad esempio l'Africa (Siebetchu, 1998). Se si considera, poi, la dimensione linguistica nell'emigrazione italiana nel mondo la bibliografia diventa sterminata (Vedovelli, Villarini, 1998; Vedovelli, 2011).

Dalla prima grande indagine derivarono alcuni convegni che analizzarono la situazione in Europa e America Latina (Lo Cascio, 1987, 1990); a questi vanno aggiunti i lavori di Fiorato *et alii* (1992), Bettoni (1993), Bertini, Malgarini (1994), Lorenzetti (1994), Società Dante Alighieri (2003), Scaglione (2004), Turchetta (2004, 2005), cui aggiungiamo Vedovelli (2016).

In definitiva, all'indagine di Baldelli e Vignuzzi della fine degli anni Settanta fanno seguito tutta una serie di ricerche su scala mondiale e locale, le prime aventi per oggetto sostanzialmente la dimensione quantitativa del fenomeno, le seconde gli aspetti più legati alle forme del contatto linguistico. Un capitolo rilevante è costituito dall'analisi dei processi di ristrutturazione dell'identità linguistica fra gli emigrati italiani. La dimensione formativa prende le linee di un progetto certificatorio nazionale (Ambroso, 1986), o quelle dell'analisi delle caratteristiche dell'offerta formativa in sede locale.

Tutte le indagini, comunque, mettono in luce il progressivo aumento degli iscritti ai corsi di italiano nel mondo, almeno fino agli anni recenti, di cui sono testimoni esemplari

Maiellaro (2016) e Looney, Lusin (2018), che rilevano però una netta inversione di tendenza.

Anche per comprendere questa inattesa situazione la ricerca di cui qui diamo conto decide di muoversi secondo un approccio qualitativo. I dati quantitativi delle indagini di Maiellaro (2016) e della Modern Language Association (Looney, Lusin 2018) riguardano gli USA, ma sembrano rappresentare una tendenza più generalmente estesa. I dati dicono che in tre anni l'italiano ha perso negli USA ben il 20% di iscritti ai corsi del sistema formativo! La stessa diminuzione riguarda tutte le altre lingue, salvo l'inglese: anche il tedesco è arretrato, ma solo del 7%. La crisi dell'italiano sembra essere più profonda; le sue risorse non sembrano resistere ai nuovi scenari dell'ordine linguistico globale scaturito dalla grande crisi economico-finanziaria degli anni 2008-9: la crisi ha portato a una generalizzata svalutazione delle scienze umane, considerate non strumentalmente utili al mercato del lavoro. Questo atteggiamento corrompe sia l'immaginario del prestigio linguistico, sia le strategie dei sistemi formativi. L'insegnamento delle lingue ne risente, allora, in modo decisamente negativo.

Se ciò avviene negli USA, quale sicurezza si ha che la stessa situazione riguardi il resto del mondo? La struttura globale delle dinamiche socio-economico-politico-culturali fa sì che in modo rapidissimo certe tendenze dilagano e coinvolgano tutte le aree.

Nel 2017 l'Università per Stranieri di Siena ha celebrato i suoi cento anni dai primi corsi della Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri di Siena. Un convegno ha concluso la serie delle iniziative celebrative. A tale convegno sono stati invitati 'testimoni privilegiati' della condizione dell'italiano nel mondo; questa volta la sorpresa ha riguardato il fatto che l'italiano sembra vivere una crisi generalizzata, che l'investe in ogni parte del mondo, salvo alcune inaspettate aree: soprattutto il lontano Oriente e l'Africa che si affaccia al mondo globale.

4. LA SORPRESA: PERCHÉ?

Abbiamo citato il senso di sorpresa nell'ascoltare i rendiconti preoccupati dei relatori al congresso senese: un senso di sorpresa che è del tutto contrario a quello che tradizionalmente si manifestava ogni qual volta nei decenni passati venivano presentati i risultati delle indagini sull'italiano nel mondo. Le istituzioni e i mass media hanno sempre manifestato sorpresa ogni qual volta una indagine a livello mondiale ha messo in luce la consistenza quantitativa degli stranieri apprendenti l'italiano e la costante crescita di questi negli anni. Strana reazione, per diversi motivi tale.

Innanzitutto, se è vero che la lingua italiana è idioma di una grande tradizione di cultura intellettuale, non dovrebbe creare sorpresa il vederla fra le prime lingue più studiate al mondo: da sempre, è una delle lingue delle classi dirigenti occidentali (si pensi al Grand Tour). Se, poi, si considera che il generale mercato delle lingue ha visto un generale e costante processo di espansione almeno dalla fine della Seconda guerra mondiale e per tutti gli ultimi decenni del secolo scorso, sarebbe ben strano ipotizzare l'italiano in controtendenza. Dunque, perché la sorpresa di istituzioni e mass media?

Nella risposta si trova uno dei motivi per l'invito di De Mauro a realizzare una indagine qualitativa.

La sorpresa massmediatica e istituzionale di fronte ai dati costantemente positivi della condizione dell'italiano nel mondo letti in chiave quantitativa è la manifestazione di fenomeni e di atteggiamenti che si collocano sul piano delle strategie messe in atto, delle risorse investite, degli atteggiamenti e degli immaginari che costituiscono l'insieme della politica linguistica per l'italiano nel mondo. Questa, purtroppo, è caratterizzata da carenze su più livelli, da quello normativo (oltre alla citata Legge 153/1971, ripresa poi nel D.L.

297/94 art. 636, e alla legge 401/1990 sugli Istituti Italiani di Cultura non c'è altro) a quello delle risorse (incomparabilmente inferiori a quelle che altri Stati investono sulla materia, dalla Francia alla Spagna alla Germania per non parlare della Cina) a quello dei modelli di ideologia linguistica (non sempre in linea con quelli delle politiche linguistiche comunitarie)².

In questo stato di cose la sorpresa è solo apparentemente focalizzata sui dati positivi, sulla consistenza quantitativa degli iscritti ai corsi di italiano o sulla posizione dell'italiano in una ipotetica graduatoria delle lingue più studiate nel mondo come L2: la 'narrazione' mediatica, l'immagine che si vuole fornire pubblicamente è tutta caratterizzata in modo positivo, e il moto di sorpresa viene configurato come una conferma di tutti i tratti positivi dell'italianità, soprattutto quella contemporanea. In realtà, è necessario sostituire tale lettura con un'altra che gratti la superficie e vada oltre l'intento ideologico di raffigurare una situazione sempre e dovunque positiva: la sorpresa, in questa nostra interpretazione, è in realtà uno sconcerto dovuto allo scarto fra i risultati positivi e i motivi che possono averli causati. La sorpresa è dovuta al fatto che si hanno dati positivi pur in presenza di una non-politica, di un'azione carente se non addirittura assente. Noi riteniamo questa interpretazione più rispondente alla verità rispetto alle altre che da un lato danno per scontati i risultati positivi in funzione della storia culturale nazionale, oppure dall'altro si concretizzano in moti di meravigliosa e soddisfatta sorpresa a fronte della constatazione che saremmo una 'potenza linguistica e culturale'.

L'approccio quantitativo prevalentemente attuato nell'affrontare conoscitivamente la materia ci sembra, allora, strettamente funzionale a dare una raffigurazione a tutti i costi positiva della condizione dell'italiano nel mondo. Nessuno può mettere in dubbio i dati quantitativi (a condizione che siano stati raccolti in modo metodologicamente corretto); dunque ad essi si attribuisce una forza autoevidente non solo in funzione descrittiva, ma anche interpretativa. In realtà, nell'esibizione del dato quantitativo viene meno proprio l'interpretazione sviluppata in modo rigoroso e fondato. Almeno da qui la necessità di tentare altre strade, che più e meglio possano dare conto della situazione, della sua evoluzione, dei punti di forza e di criticità, dei nuovi scenari che il mondo globale prefigura.

5. GLI OGGETTI DI UNA RICERCA 'QUALITATIVA'

I dati quantitativi più affidabili propongono alla riflessione una situazione non omogenea, diversificata nelle diverse aree e nel tempo. Quali sono i fattori che agiscono favorendo gli andamenti in crescita e in diminuzione? Quali sono le specificità delle singole aree, se non dei singoli Paesi? Quali sono i soggetti che operano nelle varie aree? Come interagiscono i modelli formativi italiani con quelli dei vari Paesi? Quali sono i tratti che attirano gli stranieri verso l'italiano? Come agiscono le Istituzioni italiane nelle varie aree? Quali sono le interazioni dei vari soggetti della 'rete Italia' fra di loro e con coloro che appartengono alle varie aree? Sono almeno queste le domande che ci sono sollecitate dallo stato generale dell'italiano così come oggi si presenta sulla base delle indagini più recenti realizzate all'estero da soggetti non appartenenti alle istituzioni italiane. Queste domande hanno generato una serie di ipotesi che la ricerca ha voluto verificare su specifici oggetti di ricerca, che qui elenchiamo³.

² In Vedovelli (2005, 2009a) abbiamo parlato in realtà di *non-politica linguistica* messa in atto per l'italiano nel mondo.

³ Il fatto che al momento in cui scriviamo il presente testo (ottobre 2019) i risultati della ricerca non siano stati ancora resi pubblici ci spinge a limitarci alla sola indicazione sintetica dei principali oggetti sui quali si è concentrata l'indagine.

1. Innanzitutto, la disamina della *qualità dell'insegnamento*.

Come anche fatto da Freddi (1987), ci si può interrogare su quanto la preparazione di base dei docenti, i modi in cui questa si è formata, le mediazioni che si producono nel rapporto con le concrete realtà di insegnamento qualificano lo stato della presenza dell'italiano come oggetto di insegnamento-apprendimento. Le istituzioni comunitarie, in primis il Consiglio d'Europa, dagli anni Settanta del Novecento hanno ristrutturato il quadro delle metodologie di insegnamento delle lingue dei Paesi europei, e da quest'area sono andati a rappresentare un punto di riferimento anche per i Paesi non europei. Anche l'italiano ha visto mutare profondamente i suoi schemi di insegnamento innanzitutto grazie alle proposte comunitarie.

2. Il secondo oggetto è costituito dalla *qualità della formazione professionale dei docenti*.

I percorsi universitari specificamente dedicati alla formazione dei futuri insegnanti di italiano agli stranieri coprono tutti i segmenti dell'architettura universitaria nazionale. La platea di università che hanno completi percorsi di formazione o anche solo singoli corsi di insegnamento puntati comunque sulla materia coprono ormai tutto il territorio nazionale, salvo rarissime eccezioni: l'isolamento tradizionale di tale materia entro le due Università italiane per Stranieri è stato superato e ha portato alla disseminazione ampia dell'offerta formativa sulla materia.

3. Il terzo oggetto è costituito dall'esame della *qualità della competenza degli apprendenti*.

Oggi abbiamo uno strumento che consente una mappatura affidabile in quanto basata su grandi numeri, estesi su tutto il mondo: si tratta dei risultati degli esami di certificazione di italiano L2 realizzati inizialmente dalle Università per Stranieri di Perugia e Siena, poi dalle Università di Roma Tre e dalla Società Dante Alighieri. Tali esami si svolgono nel mondo a partire dal 1993 e hanno ormai raggiunto numeri molto consistenti di stranieri, numeri che crescono ogni anno.

4. Oggetto primario di ricerca è *l'analisi delle percezioni che i professionisti della diffusione dell'italiano nel mondo hanno della situazione*.

Il piano dell'immaginario linguistico è eminentemente 'qualitativo' e perciò intrinsecamente caratterizzato da tratti di vaghezza, indeterminatezza, non riducibilità a paradigmi quantitativi e correlativistici. Nel caso in cui i locutori siano 'professionisti della lingua', ovvero della diffusione di una lingua nel mondo, la loro percezione del campo in cui operano è sicuramente dotato di tratti di affidabilità che la rendono oggetto di meta-analisi. Per *professionisti* intendiamo, nel caso specifico, coloro che operano con funzioni di studio, ricerca e didattica entro i processi di diffusione dell'italiano nel mondo, cioè entro i processi che vedono la lingua italiana entrare in contatto con le altre lingue nel mondo: per le vie della lingua vengono fatte entrare in gioco altre dimensioni, da quelle culturali intellettuali e antropologico-materiali a quelle economico-produttive, a quelle dei valori sociali e civili che si sono strutturate nella storia e nelle forme di una lingua-cultura, e che perciò entrano in contatto con le analoghe strutture delle altre lingue.

Non ci risulta che le esperienze, il vissuto, le pratiche di tali professionisti della lingua siano mai stati resi oggetto di una ricognizione sistematica. Eppure, raccogliere le testimonianze di chi opera su uno stesso oggetto – la lingua-cultura-società-economia italiana nel mondo – nelle varie aree fornirebbe una prospettiva diversa di analisi della materia, non certo indipendente dai dati, ma legata ad essi perché li considera 'dati vissuti', processi nei quali i professionisti della lingua sono immersi, che condizionano e dai quali sono condizionati.

Sulla base di queste considerazioni è derivata la scelta di considerare come tratto qualitativo della nostra ricerca l'analisi delle percezioni dei professionisti della lingua italiana nel mondo: l'analisi di un vissuto che si basa sui dati e che li trascende; che ha una memoria storica e che vive il presente; che ha diretta esperienza e consapevolezza dell'intrecciarsi dei vari fattori che alimentano la complessità dei processi e delle loro interazioni nell'influenzare le condizioni dell'italiano nelle varie situazioni. Abbiamo chiamato *testimoni privilegiati* tali figure che, nelle diverse aree del mondo, si trovano in una posizione che consente loro di avere una raffigurazione profonda, estesa e attendibile della situazione.

5. *L'italiano lingua di cultura.*

Che l'italiano sia una lingua di cultura è ormai diventato quasi uno slogan. Grazie al lavoro di Campa (2019) si ha finalmente un quadro concettuale di riferimento per esaminare più in profondità tale nozione. La nostra indagine, riprendendo le tesi di Balicco (2016), intende esaminare il tipo di valori che l'italiano continua a evocare, se siano ancora solo quelli culturali intellettuali o se ve ne siano altri, e se tali valori siano, se non alternativi, sicuramente complementari a quelli 'di plastica' del mondo globale. Si è inteso verificare se, visto lo storico ruolo dell'italiano come lingua di cultura, le eventuali condizioni di criticità o di non positiva situazione dell'italiano contribuiscano a rendere più debole la reazione all'ideologia corrente che svaluta le *humanities* e porta a disinvestire sulle lingue. Si intende verificare, altresì, quanto siano consapevoli i testimoni privilegiati che agiscono nelle specifiche realtà locali del quadro generale che condiziona anche l'italiano. Peraltro, se la tradizione culturale intellettuale ha alimentato l'idea di 'lingua di nicchia' che ha consentito all'italiano di resistere nei primi anni post-crisi 2008-9, appare da verificare se questo patrimonio, soprattutto in un'epoca in cui viene messo in dubbio il ruolo delle *humanities*, basti da solo a reggere il posizionamento competitivo dell'italiano, la sua capacità attrattiva presso gli stranieri.

In generale, si è preso come spartiacque la crisi, cercando di mettere in evidenza le sue conseguenze, generalmente negative considerando il diffuso arretramento di posizioni; si è cercato di evidenziare le ragioni specifiche dei casi di aumento dell'attrattività in alcuni Paesi.

6. *Il nesso 'lingua-cultura-economia-società.*

Il successo del Made in Italy, anche se oggi, soprattutto dopo la crisi, si ascrive a tale formula anche tutta una serie di marchi non di proprietà italiana, è testimonianza di come la dimensione culturale intellettuale nei suoi valori estetici sia stata in grado di permeare che i prodotti della modernità industriale, produttiva.

7. *L'italianità emigrata.*

La bibliografia sulla condizione linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo è immensa, fortunatamente⁴. Facendo riferimento ai dati e ai più recenti modelli dello spazio linguistico emigratorio italiano, la ricerca ha inteso verificare se davvero l'emigrazione italiana nel mondo o ciò che ne resta attivi processi di mantenimento dell'italiano al proprio interno con scelte a livello formativo e processi di attrazione verso i non di origine italiana. Un'attenzione speciale è stata riservata alla situazione attuale dei

⁴ Per una ricognizione storico-linguistica v. Vedovelli (2011); per analisi specifiche di area paradigmatiche delle questioni teoriche e delle metodologie generali v. Haller (1993, 2010), Prifti (2014); per l'evoluzione recente dello spazio linguistico italiano in contesto migratorio v. Salvatore (2018), Turchetta, Vedovelli (2018), Di Salvo (2019).

corsi ex L. 153/1971, fortemente colpiti dalla riduzione delle risorse post-crisi e in evidente crisi di identità entro un quadro mondiale ben diverso da quello entro il quale erano stati pensati.

8. *Gli effetti dell'immigrazione straniera di ritorno.*

Fenomeno diventato strutturale della nostra società, l'immigrazione straniera in Italia è ormai caratterizzata da flussi di ritorno, dovuti a insuccesso del progetto migratorio o invece al suo successo. Il rientro immigrati nei paesi di origine ha come conseguenza un trasporto per vie non colte di italianità linguistica e simbolica: la ricerca ha inteso verificare se, come e in quale misura ci sia una retroazione sulla presenza della lingua italiana nei Paesi di origine / di ritorno degli immigrati stranieri.

9. *L'industria culturale dell'italiano.*

La crisi del 2008-9 ha avuto conseguenze rilevanti anche sugli assetti dell'industria culturale nazionale della lingua italiana. La ricerca ha assunto tale oggetto con l'intento di verificare se ancora esistano le condizioni per lo sviluppo di tale settore o se invece siano prevalenti nel mondo le industrie locali impegnate nella produzione di materiali didattici tradizionali o a tecnologie avanzate. Si è voluto verificare, inoltre, il ruolo delle proposte formative che sfruttano appunto le tecnologie avanzate, come ad esempio i MOOC, cercando di far emergere l'atteggiamento degli operatori nei loro confronti e il ruolo che possono svolgere anche per l'italiano soprattutto in rapporto alle giovanissime generazioni.

10. *Il ruolo della Chiesa.*

Storicamente, la Chiesa ha svolto un ruolo non indifferente sulla diffusione dell'italiano sia per l'uso di tale lingua nella comunicazione al suo interno, sia per il peso della rete delle scuole cattoliche rivolte soprattutto alle comunità di origine italiana nel mondo. La ricerca ha cercato di mettere in evidenza anche questo ruolo nel mondo contemporaneo.

11. *Vecchi e nuovi pubblici.*

I fattori di attrattività innovativi e tradizionali agiscono sulla platea dei pubblici potenziali del mondo globale: nuovi pubblici vi si affacciano, costituiti soprattutto dai Paesi che stanno producendo ricchezza e nuove classi dirigenti, o quelli con i quali entra in rapporto il sistema economico-produttivo italiano. Oltre alle diversità areali, si manifestano nuovi profili culturali: i giovani e i giovanissimi hanno un rapporto con il mondo digitale che è impossibile non considerare anche per ciò che concerne la spinta a acquisire una L2. Gli anziani dei Paesi più sviluppati rappresentano una potenziale platea di pubblico che ha risorse e tempo per riconquistare un rapporto conoscitivo con lingue-culture, anche quella italiana.

6. CONCLUSIONI

L'indagine *Italiano globale* è giunta ormai alla sua fase finale: il rapporto conclusivo è in fase di stesura e sarà pubblicato entro l'inizio del nuovo anno. Auspichiamo che sia uno strumento per proseguire l'analisi in modo non condizionato ideologicamente, libero dalle pressioni del momento e tale da poter offrire elementi per una seria riflessione che alimenti una vera politica linguistica, intesa come un grande progetto di sviluppo

espressivo, linguistico, comunicativo che riguardi il nostro Paese e tutti coloro che guardano alla sua identità per ritrovarsi le chiavi del senso nel mondo globale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambroso S. (a cura di) (1986), *La certificazione dell'italiano come L2*. Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università di Roma «La Sapienza», 16-18 gennaio 1986. Volume monografico, Scambi Culturali, VIII, 4-5-6, DGSC. Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.
- Aulino B., Femia C., Femia D., Ferlisi M. (2012-2015), “Who is Studying Italian and Why? Student Responses in the Greater Toronto Area”, in *Italian Canadiana*, vol. 26-29, Toronto, The Frank Jacobucci Centre for Italian Canadian Studies, Department of Italian Studies, University of Toronto, pp. 17-30.
- Balboni P. E., Santipolo M. (a cura di) (2010), *L'italiano nel mondo: analisi dell'insegnamento quotidiano nelle classi*, Bonacci, Roma.
- Baldelli I. (a cura di) (1987), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Istituto della Enciclopedia italiana Treccani, Roma.
- Balocco D. (a cura di) (2016), *Made in Italy e cultura. Indagine sull'identità italiana contemporanea*, Palumbo, Palermo.
- Bertini Malgarini P. (1994), “L'italiano fuori d'Italia”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Vol. III, Einaudi, Torino.
- Bettoni C. (1993), “Italiano fuori d'Italia”, in Sobrero A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. II, *La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 411-460.
- Bettoni C., Rubino A. (1996), *Emigrazione e comportamento linguistico*, Congedo, Galatina.
- Campa R. (2019), *Il convivio linguistico. Riflessioni sul ruolo dell'italiano nel mondo contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, I^a ed., Strasbourg, Cambridge University Press, Cambridge. Trad. it. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford. Firenze.
- Covino Bisaccia M. A. (1989-90), *Motivazione allo studio dell'italiano nei discenti stranieri presso l'Università Italiana per Stranieri di Perugia nell'anno accademico 1988*, Guerra, Perugia.
- De Fina A., Bizzoni F. (2003), *Italiano e italiani fuori d'Italia*, Guerra, Perugia.
- De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- De Mauro T. (1982), *Minisemantica dei linguaggi non-verbali e delle lingue*, Laterza, Bari.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Di Salvo M. (2019), *Repertori linguistici degli italiani all'estero*, Pacini, Pisa.
- Dolci R. (2015), “Alcune riflessioni sulla situazione dello studio della lingua e cultura italiana nel mondo”, in Lamarra A., Diadori P., Caruso G. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/ straniera: competenze d'uso e integrazione*, VI edizione, Napoli 7-11 luglio 2014, Carocci, Roma, pp. 67-81.
- Fiorato A. et al. (1992), *L'insegnamento della lingua italiana all'estero*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Freddi G. (a cura di) (1987), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Le Monnier, Firenze.
- Giovanardi C., Trifone P. (2012), *L'italiano nel mondo*, Carocci, Roma.

- Haller H. W. (1993), *Una lingua perduta e ritrovata. L'italiano degli italoamericani*, La Nuova Italia, Firenze.
- Haller H. W. (2010), "Italoamericano", in Simone R. (Dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Roma, Treccani, Roma, pp. 731-734:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/italoamericano_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/italoamericano_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- IARD (1996), *La diffusione della lingua italiana all'estero. Il metodo LARD: connubio fra tradizione e innovazione*, Supplemento a *Laboratorio LARD*, 3:
<https://www.istitutoiard.org/2017/02/01/la-diffusione-della-lingua-italiana-allestero-il-metodo-iard-connubio-tra-tradizione-e-innovazione-1996/>.
- Kleinhenz Ch. (2002), "Gli studi di italianistica nei 'colleges' e nelle università degli Stati Uniti", in Mollica A., Campa R. (a cura di), *L'Italia nella lingua e nel pensiero*, I.P.Z.S., vol. II, Roma, pp. 713-729.
- Kuitunen M. (1997), *From Caboto to Multiculturalism: a Survey on the Development of Italian in Canada (1497-1997)*, The Frank Jacobucci Centre for Italian Canadian Studies, Department of Italian Studies, University of Toronto, Toronto.
- Lèbano E. A. (1999), *Survey on the Italian Language in the U.S.A.*, Soleil, Welland, Ontario.
- Lèbano E. A., Creech M. (1999), *Report on the Teaching of Italian in American Institutions of Higher Learning 1983 - 1996*, Soleil, Welland, Ontario.
- Lo Cascio V. (a cura di) (1987), *L'italiano in America Latina*, Le Monnier, Firenze.
- Lo Cascio V. (a cura di) (1990), *Lingua e cultura italiana in Europa*, Le Monnier, Firenze.
- Looney D., Lusin N. (2018), *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institution on Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Preliminary Report*, Modern Language Association, New York.
- Lorenzetti L. (1994), "I movimenti migratori", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Vol. III, Einaudi, Torino, pp. 627-667.
- Maggini M. (1995), "Identificazione dei bisogni e delle motivazioni di apprendimento dei destinatari dei corsi di italiano dell'Università per Stranieri di Siena", in *Educazione Permanente*. Bimestrale del Centro Interuniversitario di Ricerca, Sperimentazione e Documentazione di Educazione Permanente, 3-4, pp. 37-55, e 5-6, pp. 93-120.
- Maggini M., Parigi V. (1983), *Bisogni comunicativi e pubblico dei corsi della Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri di Siena*, in *Annuario Accademico 1982-1984*, Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri, Tipografia Senese, Siena.
- Maiellaro G. (2016), *L'italiano nel New England e negli USA: diffusione, criticità e proposte*, *The State of Discipline. Italian Studies in the Early Twenty-First Century*, Oct. 1 - Wellesley College:
https://drive.google.com/file/d/0B_V-TjleqyE0aE5qdHdLZXpFY0xlTDDBHWHlNbw1SSzR1Nm0w/view.
- Medici M., Simone R. (a cura di) (1971), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Atti del IV Convegno Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Roma 1-2 giugno 1970, Bulzoni, Roma.
- Ministero Affari Esteri (1979), *Lo studio dell'italiano all'estero*, I.P.Z.S., Roma.
- Ministero Affari Esteri (1981), *Indagine sulle motivazioni all'apprendimento della lingua italiana nel mondo*, in collaborazione con l'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma.
- Ministero Affari Esteri (1996), *La promozione della cultura italiana all'estero*, I.P.Z.S., Roma.
- Ministero degli Affari Esteri e Cooperazione Internazionale (2014), *L'italiano nel mondo che cambia*, Stati Generali della Lingua Italiana nel mondo, Firenze 21-22 ottobre 2014:
[L'itaLiano nEL MonDo CHE CaMBia - Ministero degli Affari ..](http://www.mae.gov.it/itaLiano_nEL_MonDo_CHE_CaMBia_-_Ministero_degli_Affari..)
- Ministero Affari Esteri e Cooperazione Internazionale (2015), *Annuario Statistico 2015*:
[Annuario Statistico 2015.](http://www.mae.gov.it/Annuario-Statistico-2015)

- Ministero Affari Esteri e Cooperazione Internazionale (2016), *Italiano lingua viva*, Stati Generali della Lingua Italiana nel mondo, Firenze 17-18 ottobre 2016, on line: www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/10/libro_bianco_stati_generali_2016.pdf.
- Ministero Affari Esteri e Cooperazione Internazionale (2017), *L'Italiano nel mondo che cambia*, Stati Generali della Lingua Italiana nel mondo, Roma, 18 ottobre 2017: [Libro bianco sulla diffusione dell'italiano in un mondo che cambia 2017](#).
- Ministero Affari Esteri e Cooperazione Internazionale, 2018, *L'Italiano nel mondo che cambia*, Stati Generali della Lingua Italiana nel mondo, Roma, 22 ottobre 2018: [www.esteri.it › mae › doc › 2018/10 › rapporto_2018_li](http://www.esteri.it/mae/doc/2018/10/rapporto_2018_li).
- Mollica A. (1992), *L'insegnamento dell'italiano in Canada*, in A. Fiorato et alii, *L'insegnamento della lingua italiana all'estero*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, pp. 163-192: <http://www.byterfly.eu/islandora/object/librib:290893#page/208/mode/2up>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (1984), *L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero*. Atti del Convegno organizzato dai Ministeri Affari Esteri e Pubblica Istruzione, Roma, 1-4 marzo 1982, Dir. Gen. delle Informazioni, dell'editoria e della proprietà letteraria, artistica e scientifica, supplemento alla rivista "Vita Italiana. Documenti e Informazione" 3, 1982, Quaderno n. 40, I.P.Z.S, Roma.
- Prifti E. (2014), *Italoamericano. Italiano e inglese in contatto negli USA*, Mouton de Gruyter, Berlin-Boston.
- Rubino A. (2014), "I nuovi italiani all'estero e la 'vecchia' migrazione: incontro o scontro identitario?", in Bombi R., Orioles V. (a cura di), *Essere Italiani nel mondo globale oggi. Riscoprire l'appartenenza*, Forum, Udine, pp. 125-140.
- Salvatore E. (2018), *Emigrazione e lingua italiana. Studi linguistici*, Pacini, Pisa.
- Scaglione S. (a cura di) (2004), *Italiano e italiani nel mondo*, Bulzoni, Roma.
- Scaglioso C. (1993), "Perché l'italiano? Uno studio sulla motivazione all'apprendimento di una lingua", in *Educazione Permanente*, 1/2, pp. 59-67.
- Semplici S. (2011), "Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2", in Diadori P., *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori-Le Monnier, Milano-Firenze, pp. 384-406.
- Siebetcheu R. (2009), "La diffusione dell'italiano in Africa: prospettive di ricerca", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 38, 1, pp. 147-191.
- Società Dante Alighieri (2003), *Vivere italiano: il futuro della lingua*, Luca Sossella Editore, Roma.
- Società Dante Alighieri (2005), *Il mondo in italiano. Analisi e tendenze sulla diffusione della lingua e della cultura italiane*, a cura di Peluffo P., Serianni L., *Annuario della Società Dante Alighieri*, Società Dante Alighieri, Roma.
- Turchetta B. (2004), "La diffusione dell'italiano nel bacino del Mediterraneo: bilanci e prospettive", in Scaglione S. (a cura di), *Italiano e italiani nel mondo*, Bulzoni, Roma, pp. 111-126.
- Turchetta B. (2005), *Il mondo in italiano. Varietà ed usi internazionali della lingua*, con Mori L., Ranucci E. Laterza, Roma-Bari.
- Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di) (2018), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa.
- Vedovelli M. (2009a), "La non-politica linguistica italiana e la politica linguistica comunitaria: il Quadro Comune è una Sfida salutare?", in *LIDI – Lingue e Idiomi d'Italia*, II, 5, 2009, Manni ed., Lecce, pp. 85-98.
- Vedovelli M. (2009b), "La piazza, la lingua, il mercato, ovvero: il mercato globale delle lingue nell'epoca della crisi globale", in Perrino G. (a cura di), *L'insegnamento della lingua italiana come L2 in Russia*, Guerra, Perugia, pp. 19-30.

- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. (2016), "L'italiano degli stranieri, l'italiano fuori d'Italia (dall'Unità)", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, Walter de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 459-483.
- Vedovelli M. (2018), "La ricerca in Ontario nel panorama delle indagini sull'italiano nel mondo", in Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa, pp. 29-72.
- Vedovelli M., Villarini A. (a cura di) (1998), "La diffusione dell'italiano nel mondo. Lingua scuola ed emigrazione. Bibliografia generale (1970- 1999)", in *Studi Emigrazione*, 132, pp. 582-762: [Studi Emigrazione 1998 132](#).
- Villata B. (2003), "L'italiano in Canada. Storia e prospettive", in De Fina A., Bizzoni F. (a cura di), *Italiano e italiani fuori d'Italia*, Guerra, Perugia, pp. 177-198.
- Vizmulder-Zocco J. (2007), "Language, Ethnicity, Post-Modernity: The Italian Canadian Case", in *Studi Emigrazione*, XLIV, 166, pp. 355-68.

1.

L'ITALIANO IN CONTATTO CON ALTRE LINGUE

“CAMPAGNA MAIŃ KUĆ ĆALĀNDĀ” - UNO STUDIO DI CASO DI FENOMENI DI CONTATTO ALL’INTERNO DEI CENTRI DI ACCOGLIENZA ITALIANI

Luca Iezzi¹

1. INTRODUZIONE

1.1. *La crisi europea dei migranti*

Nell’ultimo decennio il fenomeno migratorio verso l’Unione Europea ha assunto caratteristiche proprie rispetto ai precedenti spostamenti, nonché note drammatiche da un punto di vista numerico, sia per la quantità di persone coinvolte sia per l’alta percentuale di perdite umane durante il percorso. Un numero sempre maggiore di profughi, qui intesi come migranti che abbandonano il loro paese senza documenti né risorse, e che affrontano il viaggio con mezzi precari (Gentileschi, 2009), si trova ad attraversare il Mediterraneo oppure la penisola balcanica con la speranza di ottenere lo status di rifugiato, richiedente asilo politico o protezione umanitaria nei Paesi più ricchi dell’Unione. L’Italia, soprattutto grazie alla sua posizione geografica, è spesso punto di approdo per queste persone.

Fino a settembre 2018², grazie al d.lgs. 142/2015, il sistema di accoglienza italiano era suddiviso in tre fasi³:

- fase di soccorso, prima assistenza e identificazione;
- prima accoglienza, assicurata in centri specifici per il tempo necessario alla formalizzazione della domanda e all’identificazione ufficiale del richiedente, nonché accertamento del suo stato di salute;
- seconda accoglienza, gestita dagli SPRAR (sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati), il cui obiettivo è quello di promuovere l’integrazione dei migranti all’interno della società ospitante.

A causa dell’alto numero di arrivi, il governo ha permesso alle Prefetture di istituire nuove strutture temporanee, chiamate CAS (centri di accoglienza straordinaria), gestite da enti e organizzazioni private a seguito di contratti di appalto, per il tempo necessario al trasferimento dei migranti presso le strutture destinate alla prima e seconda accoglienza. Queste strutture accolgono un numero assai maggiore di migranti, in alcuni casi fino a cento unità, senza uno smistamento in base al Paese di provenienza o alla richiesta

¹ Università degli Studi “G. d’Annunzio”, Chieti - Pescara.

² Per ulteriori informazioni relative al nuovo d.lgs. 113/2018 proposto da Salvini, fare riferimento a <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2018-10-04;113!vig=>.

³ Maggiori informazioni sui siti:

<https://www.openpolis.it/parole/che-cosa-sono-i-cas-lo-sprar-e-gli-hotspot/>
e <https://openmigration.org/glossary-term/centri-di-accoglienza-straordinaria-cas/>.

effettuata. Di conseguenza, i CAS sono centri collettivi plurilingui e multiculturali, dove il contatto linguistico e il rapporto tra diversi idiomi è all'ordine del giorno.

1.2. *Obiettivi della ricerca*

La presente ricerca nasce dalla crescente attenzione verso la crisi europea dei rifugiati, fenomeno che negli ultimi anni sta interessando soprattutto i territori del bacino mediterraneo. Sebbene siano in corso diversi studi di stampo sociologico, legale e di linguistica acquisizionale all'interno dei CAS, non ci risulta che i fenomeni sociolinguistici relativi al contatto nel discorso siano stati oggetto di investigazione da parte dei ricercatori. Pertanto, con il presente contributo, si intendono illustrare i risultati preliminari di un'analisi del repertorio linguistico di un campione di migranti, nello specifico quelli provenienti dal Pakistan, offrendo nel dettaglio una panoramica dei rapporti tra le lingue presenti nel loro repertorio, che ruolo svolgono nella comunicazione orale, e se esistono o meno, e quali sono, eventuali fenomeni di contatto, basandoci maggiormente su un'analisi qualitativa dei dati, per poi cercare di generalizzare le conseguenti conclusioni.

Nella fattispecie, i dati alla base di questo lavoro appartengono ad un *corpus* preliminare costituito da circa otto ore di registrazione, effettuate da maggio a settembre 2018 con registratore nascosto⁴, all'interno di un centro di accoglienza straordinaria situato in un piccolo comune del territorio abruzzese. Al tempo dell'indagine, questo centro accoglieva 96 ospiti, di cui 14 di origine pakistana, ridotti a 10 nel corso dello studio. All'interno del CAS vi sono due operatori stabili, e in caso di necessità vengono contattati assistente sociale e mediatori esterni (nello specifico caso riguardante i profughi di origine pakistana, un mediatore afferente ai centri di accoglienza della città di Vasto, viene incaricato di svolgere mediazioni linguistico-culturali sia scritte sia orali).

In un primo momento, agli informanti, tutti arrivati in territorio italiano nei mesi primaverili ed estivi dell'anno precedente (2017) è stato somministrato un questionario scritto in lingua urdu, compilato autonomamente, al fine di ottenere informazioni biografiche e linguistiche accurate. Il questionario, a cui solo 9 persone hanno deciso di sottoporsi, ha portato alla luce che 6 informanti sono nati nella Provincia del Punjab, due nella Provincia dell'Azad Jammu e Kashmir, uno nella Provincia del Khyber Pakhtunkhwa. La lingua materna dei migranti del Punjab è il punjabi, mentre quelle degli altri tre varietà di Hindko e di Pahari-Pothwari, comunque strutturalmente e semanticamente vicine al Punjabi utilizzato dagli altri informanti. I tre informanti non provenienti dal Punjab, tuttavia, hanno vissuto diverso tempo nella città di Gujranwala, e quindi hanno un'alta competenza in lingua punjabi. Dei nove informanti che hanno deciso di sottoporsi al questionario, sei hanno completato l'istruzione secondaria in Pakistan, mentre gli altri tre hanno concluso solamente la scuola primaria.

La seconda fase dell'osservazione, invece, è stata caratterizzata dalle registrazioni di parlato spontaneo in presenza di connazionali, di altri profughi ospiti del centro, e di operatori o assistenti sociali presenti nella struttura, il tutto in assenza del ricercatore⁵. Per l'analisi dei suddetti dati, che verrà presentata dopo una descrizione dettagliata del repertorio di origine degli informanti presi in esame, ci siamo avvalsi da un lato dell'approccio grammaticale proposto da Muysken (2000), che consente di identificare prima la lingua base della conversazione, poi la tipologia di frammistione che avviene tra

⁴ Gli informanti erano a conoscenza della ricerca e dell'eventuale utilizzo di registrazioni, ma non erano a conoscenza dei giorni e dei momenti nei quali sarebbero state svolte.

⁵ Il registratore veniva attivato da individui terzi non coinvolti nelle conversazioni, o dal ricercatore prima di andare via, per poi tornare sul posto e recuperarlo di nascosto.

le lingue utilizzate nella conversazione, dall'altro dell'approccio situazionale fondato sul dominio (Fishman, 1972), descritto ampiamente da Berruto (1990).

In questa sede, vista la mancanza di consenso sia in termini di nomenclatura sia in termini di parametri diagnostici che circondano la fenomenologia del contatto nel discorso, adatteremo l'espressione enunciazione mistilingue (o *code-mixing*) per l'analisi grammaticale, così come proposta da Muysken (2000), facendo riferimento nello specifico ai fenomeni di inserzione; per l'analisi situazionale macro-sociolinguistica, invece, parleremo di alternanza di codice, intesa qui come «passaggio da una lingua ad un'altra realizzato a seconda di, o in correlazione con, lo *speech event* o la situazione comunicativa di cui si è partecipanti, o dell'interlocutore o meglio destinatario a cui ci si rivolge» (Berruto, 1990: 110, citato in Dal Negro, Guerini, 2007: 39-40).

2. IL PANORAMA LINGUISTICO IN PAKISTAN

2.1. *Lingua, politica e società in Pakistan*

La Repubblica Islamica del Pakistan è una repubblica federale suddivisa in quattro province e tre territori, le cui due uniche lingue ufficiali sono urdu e inglese, la prima riconosciuta anche come lingua nazionale. Tuttavia, all'interno del territorio vengono parlate più di settanta lingue minoritarie (Rahman, 2006), intese qui come lingue «*spoken by a numerical minority or by a political subordinate groups*»⁶, di cui cinque sono utilizzate da oltre il 90% dell'intera popolazione come lingua materna (Eberhard *et al.*, 2019). L'urdu, invece, è lingua materna di meno dell'8% della popolazione, ma è stata comunque scelta come lingua ufficiale e nazionale del Paese al momento della dissoluzione dell'impero anglo-indiano nel 1947⁷ perché lingua dell'élite che ha guidato le rivolte indipendentiste.

Decise le due lingue, tuttavia, il governo (all'epoca molto legato al filone britannico) ha creato due sistemi scolastici ben divisi (Mansoor, 1993), in vigore ancora oggi: esistono le cosiddette “*English-medium schools*”, scuole elitarie private basate sul sistema britannico che prevedono l'inglese come lingua di insegnamento, frequentate dalla classe dirigente ricca e da studenti provenienti da famiglie abbienti, e che garantiscono uno status sociale alto, e le cosiddette “*Urdu-medium schools*”, scuole generalmente pubbliche la cui lingua di insegnamento è l'urdu, frequentate dalla classe media e medio-bassa, che non sempre permettono una crescita o un avanzamento sociale. In quanto la lingua inglese (in queste ultime insegnata solo come lingua straniera) all'interno del Paese è ancora riconosciuta come lingua del potere, della globalizzazione e dell'internazionalizzazione (Phillipson, 1992), al contrario della lingua urdu, che è sì riconosciuta come altamente importante, ma percepita come utile solo all'interno dei confini dello Stato, si è venuto a creare uno *status quo* bipartito di ‘*elite closure*’ (Myers-Scotton, 1993) basato sull'ineguaglianza sociale fondata sulla lingua, dove chi ha la possibilità di ricevere la propria istruzione attraverso il primo sistema ha maggiori opportunità rispetto agli altri.

Nonostante la diffusione delle due lingue ufficiali attraverso la scolarizzazione, i mass media e la burocrazia, le lingue minoritarie sono ancora molto diffuse in tutto il territorio, soprattutto il punjabi, parlato da circa il 48% della popolazione pakistana come prima lingua, e da oltre il 75% della popolazione residente nella provincia del Punjab (Eberhard *et al.*, 2019). La politica linguistica top-down attuata dal governo, tuttavia, non promuove

⁶ Swann *et al.*, 2004.

⁷ All'epoca dei fatti era lingua materna di circa il 3% della popolazione.

il punjabi attraverso l'istruzione o i mass media, al contrario lo scoraggia e cerca di marginalizzarlo sempre più, rendendo le attitudini dei parlanti nativi negative e inclini all'abbandono dell'idioma, o alla relegazione dello stesso ad ambiti prettamente familiari e informali. Fortunatamente, il punjabi non è attualmente una lingua in serio pericolo (sebbene potrà facilmente diventarlo in futuro se non si attueranno politiche di rivitalizzazione⁸), in quanto da un lato viene ancora parlata da decine di milioni di individui, che la utilizzano come lingua di socializzazione primaria, nonché in contesti informali e artistici; dall'altro è una lingua pienamente standardizzata, ufficiale nel confinante Stato indiano del Punjab, con una prolifera letteratura, sia in alfabeto Gurmukhi di origine brahami (utilizzato ufficialmente nello Stato indiano) sia in alfabeto Shahmukhi di origine araba (utilizzato in Pakistan e dalla popolazione musulmana nel Punjab indiano).

2.2. La nascita del punjabi urbano

La crescita delle città pakistane, sia durante il periodo coloniale, sia dopo l'indipendenza, ha apportato una serie di innovazioni e cambiamenti nel tessuto sociale, associati alla vita urbana. Tra questi, merita particolare attenzione l'emersione di nuove varietà urbane, stimolate dalla complessità linguistica e culturale delle nuove realtà contemporanee, grazie agli spostamenti interni da regioni rurali e alla maggiore percentuale di scolarizzazione e alfabetizzazione in generale. Nonostante ciò, le classi non elitarie, che non possono permettersi di frequentare le *'English-medium schools'*, apprendono la lingua inglese come lingua straniera, di conseguenza la loro conoscenza non raggiunge livelli di competenza alti, a meno che i parlanti non siano esposti quotidianamente ad essa. Questa situazione porta gli individui a cogliere parole ed espressioni legate a specifiche realtà (come la burocrazia, il business, etc.), così come elementi casuali e arbitrari, e ad inserirli nelle loro conversazioni. Nelle grandi città del Punjab, in particolare, si sta assistendo alla diffusione di una nuova parlata urbana, rappresentata da un mixing basato sul punjabi, con inserzioni in lingua urdu e in lingua inglese. Mentre il punjabi fornisce la maggior parte del lessico di base⁹ e le strutture morfosintattiche, l'urdu fornisce unità lessicali relative a specifiche realtà del Pakistan (come le suddivisioni amministrative, procedimenti legali, etc.), e solo pochissime "parole vuote" (Matthews, 2014) per effetto del significativo contatto secolare tra le due lingue. La lingua inglese, invece, fornisce esclusivamente alcuni sostantivi o verbi che vengono sostantivizzati nella conversazione, che sono appresi dai parlanti e inseriti nelle loro conversazioni senza alcuna apparente motivazione culturale o socio-funzionale. Da un punto di vista di analisi sequenziale, questa nuova varietà di punjabi urbano può essere considerata una fase intermedia in direzione di quello che Auer (1999) chiama *"mixed code"*, con utilizzo di prestiti occasionali (qui intesi come *nonce borrowings*¹⁰) dall'inglese, e di materiale lessicale in lingua urdu al posto dei corrispondenti in lingua punjabi.

Per quel che riguarda, nello specifico, i fenomeni di *nonce borrowings* dall'inglese, considerando il modello tripartito presentato da Muysken (2000: 3), possiamo notare come in questa nuova *'urban variety'* i parlanti ne facciano uso attraverso inserzioni sia di singole unità, sia di unità nidificate, sia di integrazioni morfologiche¹¹.

⁸ Cfr. Dell'Aquila, Iannaccaro, 2004.

⁹ Per una definizione di *'core vocabulary'* fare riferimento a Yorkston *et al.*, 1988.

¹⁰ Poplack *et al.*, 1988.

¹¹ Secondo la nomenclatura di Muysken (2000), *'insertion of single constituents'*, *'nested a b a'* e *'morphological integration'*.

Nel campione preso in esame, composto dagli stessi informanti del CAS, tuttavia in situazioni in cui solo loro provenienti dal Pakistan erano presenti, enunciazioni completamente monolingui tra connazionali sono inesistenti. Al contrario, la nuova varietà di punjabi urbano è la scelta predefinita e non marcata dei parlanti, di cui presentiamo qui dettagliati esempi¹²:

- (1) [I e A sono entrambi pakistani; I sta mostrando alcune foto ad A]

A: Back *kar-lai* *nū!* *Īk* *wāri* *bāt* *sun!*
 DIETRO FARE- VERSO UNO TURNO ENUNCIATO ASCOLTARE
 AUX -STEM
 Torna indietro! Ascoltami!

- (2) [A e D stanno compilando un questionario]

A: *Čal-ō* *čhaq-ō!*
 CAMMINARE- LASCIARE-
 IMP IMP
 Lascia perdere!

D: *Yār,* *ai* *important* *kin-ī* *ai!*
 AMICO QUESTO IMPORTANTE QUANTO- ESSERE-
 F 3PRS.SG
 Amico, questo è (molto) importante!

- (3) [C e I stanno parlando di procedimenti legali in Italia]

I: *Aitbai* *tension* *kyūn* *kīs* *čiz* *dai,*
 QUI TENSION PERCH TUTTO COSA DI
 E É-Q -OBL
 step by step *ai* *sārā.*
 UN PASSO ALLA ESSERE- TUTTO
 VOLTA 3PRS.SG
 Perché metterti agitato qui, ogni cosa a suo tempo.

- (4) [A e I stanno parlando di lavoro in Pakistan e in Italia]

I: *Merī* *problem-ān* *merī* *tension-ān* *Pākistān* **par** *ai.*
 IO- PROBLEMA- IO- TENSIONE-PL PAKISTA **SU** ESSERE-
 POSS PL POSS N 3PRS.SG
 I miei problemi e le mie ansie sono in Pakistan.

Come si evince dai dati mostrati sopra, l'utilizzo di inserzioni in urdu e inglese da parte dei parlanti non sembra avere specifiche funzioni, piuttosto queste unità sembrano essere fenomeni di *nonce borrowings* (Poplack *et al.*, 1988), che non vanno in alcun modo a stravolgere la lingua principale della conversazione, nel caso specifico il punjabi. Inoltre, la scelta dell'urdu e dell'inglese non può essere interpretata come una strategia interazionale per supplire alla mancanza di vocaboli, in quanto i corrispondenti in punjabi esistono, e i parlanti sono al corrente della loro esistenza. Nello specifico, nell'esempio (1) si può notare come il parlante utilizzi l'avverbio inglese "back" accompagnato dal verbo operatore *kar* (= fare) per incitare il suo amico a tornare indietro; nell'estratto (2), invece, l'informante D (che ha conseguito solo la licenza elementare ma ha vissuto molti anni nella grande città di Gujranwala da cui provengono gli altri ospiti pakistani del centro) utilizza l'aggettivo inglese "important" al posto del punjabi o dell'urdu *aham* senza alcuna

¹² Da adesso in avanti, le conversazioni saranno così trascritte: punjabi in corsivo, urdu in grassetto, inglese in font normale, parole omonime in punjabi e urdu in grassetto corsivo, italiano in maiuscoletto. La traduzione verrà fornita in font normale dopo le glosse.

apparente motivazione conversazionale; negli estratti (3) e (4), infine, vediamo un diverso utilizzo del sostantivo “tension”, prima come semplice inserzione al singolare, poi come integrazione morfologica – assieme a “problem” – per indicare il plurale, in una base punjabi, nonché l’utilizzo dell’espressione fissa “step by step” come se fosse un unico componente. La presenza di queste occorrenze comprova che ci si sta dirigendo verso la formazione di un nuovo ‘urban code’, inteso come nuova varietà di punjabi urbano, utilizzato da generazioni più giovani e più acculturate rispetto ai propri contemporanei che vivono in zone rurali, o che non hanno accesso a gradi di istruzione più elevati, e che in futuro potrà forse evolvere in un *mixed code* (Auer, 1999).

3. STRATEGIE DI COMMUTAZIONE ALL’INTERNO DEI CENTRI DI ACCOGLIENZA

Come più sopra accennato, i centri di accoglienza straordinaria possono accogliere un numero molto alto di profughi all’interno della stessa struttura. Questo fa sì che i parlanti si trovino a dover sfruttare tutte le risorse linguistiche a loro disposizione attraverso numerose strategie, dall’utilizzo di lingue diverse con parlanti diversi, alla frammistione e compresenza di codici diversi all’interno dello stesso evento comunicativo.

Nella fattispecie, il *corpus*, come già anticipato nell’introduzione, è stato raccolto interamente in un unico centro di accoglienza straordinaria situato in un piccolo comune abruzzese; consiste di circa otto ore di registrazioni di parlato spontaneo in diverse situazioni comunicative, prevalentemente di natura informale. Le suddette registrazioni sono state effettuate con registratore nascosto, messo in azione da individui terzi interni alla struttura o dal ricercatore, successivamente uscito dalla scena comunicativa¹³.

L’approccio seguito nell’analisi dei dati raccolti è di tipo esplicativo. Mentre per quel che riguarda l’analisi grammaticale è stato possibile applicare il modello proposto da Muysken (2000), già analizzato nel § 2.2, assegnando il significato delle inserzioni a sfere semantiche specifiche, spiegare le motivazioni per le quali i parlanti alternano codici in base ai domini o alle situazioni, o commutano codice all’interno di un determinato evento comunicativo, non sempre è possibile facendo riferimento a modelli schematici preesistenti. L’analisi funzionale effettuata in questa sede riguarderà solamente lo studio di fenomeni di alternanza di codice tra parlanti diversi, sottolineando il significato sociale e conversazionale dei due sistemi in questione (Fishman, 1972).

Volendo schematizzare rigidamente e astrattamente il repertorio linguistico dei profughi pakistani presenti nel centro di accoglienza preso in esame, ci si troverebbe di fronte ad una situazione diglottica (Ferguson, 1959) altamente complessa come la seguente:

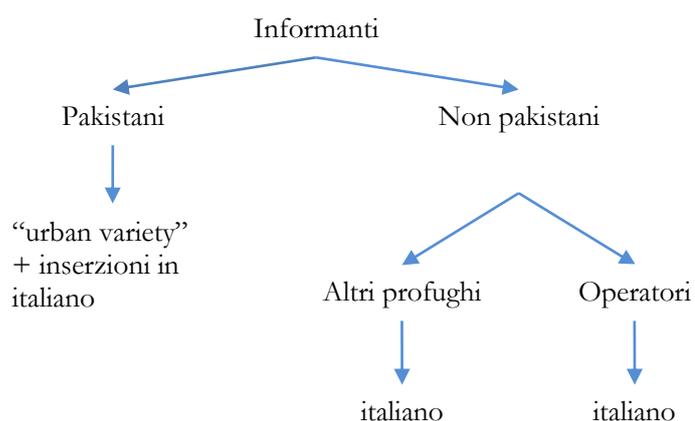
H	Urdu	Italiano ¹⁴	Inglese standard
M	Punjabi		(Inglese pakistano ¹⁵)
L	Lingue minoritarie del Pakistan		Dialetto abruzzese

¹³ Una volta ottenuto il permesso di condurre lo studio, il ricercatore ha esposto il proprio progetto a tutti i parlanti, incluso l’utilizzo di un registratore per ottenere informazioni sul parlato spontaneo. In accordo con gli stessi, è stato deciso di utilizzare il registratore di nascosto, in diversi giorni e in diverse situazioni, e di farlo attivare da terzi o dal ricercatore stesso.

¹⁴ Per un’analisi della situazione sociolinguistica in territorio italiano, fare riferimento a Berruto, 1987.

¹⁵ Per un’accurata descrizione dell’inglese parlato nel subcontinente indiano, fare riferimento a Chrystal, 2018, e Sailaja, 2009.

Tuttavia, come anticipato nell'introduzione e come visto nel dettaglio nel § 2.2, i parlanti non utilizzano le risorse presenti nel loro repertorio come se fossero compartimenti stagni, bensì si avvalgono di strategie comunicative diverse, che portano alla produzione di diversi fenomeni, tra cui la creazione del già menzionato punjabi urbano. Con l'arrivo in Italia, e la conseguente introduzione della lingua italiana nel loro repertorio, i migranti in questione hanno adottato le medesime strategie impiegate nel proprio Paese di origine, nello specifico l'inserzione di unità in lingua italiana all'interno della parlata urbana che loro utilizzano come codice intraetnico per la comunicazione tra connazionali (come fatto in precedenza con le inserzioni in urdu e in inglese), e l'utilizzo dell'italiano come lingua franca per la comunicazione interetnica:



3.1. Enunciazione mistilingue

Osservando i dati in prospettiva linguistica, si evince subito che l'italiano, al pari di quanto avvenuto con l'urdu e l'inglese in precedenza nel Paese di origine, sta entrando a far parte della varietà da loro utilizzata sotto forma di inserzioni di singole unità o di brevi espressioni fisse. I seguenti esempi, tratti da conversazioni più lunghe di cui viene sintetizzato il contenuto, ne sono la prova:

- (5) [i parlanti stanno compilando un questionario scritto in lingua inglese e in lingua urdu. Non ci sono altri ospiti al di fuori dei migranti pakistani.]

A: CHE ***** *ai kar sakadai nā nićol*
 (imprecazione) QUESTO FARE- POTERE- TAG IN
 STEM PFV

Che ***** possiamo fare qui?

- (6) [due informanti pakistani stanno parlando del proprio lavoro in Italia]

C: ITALIA *aitbai* LAVORO *karna?*
 QUI FARE-POT-
 MSG

Il lavoro che faccio qui in Italia?

A: LAVORO CAMPAGNA!

C: SÌ, CAMPAGNA *maiñ kuć* *ćalānda!*
 IN CARRO GUIDARE-IMPERF-
 MSG

Sì, guido il carro¹⁶ in campagna!

¹⁶ Probabilmente il parlante fa riferimento ad un furgoncino.

(7) [due informanti stanno parlando di un documento¹⁷]

D: CARTOLINA *chaḍ* *diyā!*
 LASCIARE- DARE-
 STEM PST.PTCP
Abbiamo dimenticato il documento!

C: Oh, CARTOLINA *keithai* *chaḍ* *diyā?*
 DOVE LASCIARE- DARE-
 STEM PST.PTCP
Dove abbiamo lasciato il documento?

Come si evince dagli estratti presentati sopra, l'utilizzo di termini italiani riguarda prevalentemente lessico di lavoro (cfr. lavoro, campagna) e burocrazia ("cartolina"), quindi parole che testimoniano determinati ambiti di interazione con il mondo italiano nella vita quotidiana sia all'interno sia all'esterno del centro; nell'esempio (5), invece, vediamo come l'inserimento dell'espressione volgare italiana "che *****" sia un'inserzione con valore enfatico, che tuttavia non va a violare la struttura sintattica punjabi.

3.2. *Alternanza di codice*

Da un punto di vista situazionale, si può facilmente osservare come l'italiano sia stato scelto come lingua franca, qui intesa come lingua usata per la comunicazione tra gruppi che hanno lingue materne diverse (Swann *et al.*, 2004), all'interno del centro di accoglienza, sia con italofoeni (quindi operatori, assistenti sociali, avvocati, e così via) sia con gli altri ospiti (indipendentemente se provenienti dall'Africa o dall'Asia, e dal loro background linguistico), mentre il punjabi urbano rappresenta la scelta non marcata tra connazionali. Il seguente esempio, tra l'altro, dimostra anche che, nonostante il recente arrivo in territorio italiano e la mancanza di alfabetizzazione formale nel nostro idioma, la loro conoscenza della lingua non sia affatto modesta, anzi, la stessa viene utilizzata come unico codice di comunicazione tra non connazionali, senza alcuna traccia di *nonce borrowings* dalla lingua inglese per facilitare la comunicazione.

(8) [due informanti si trovano a parlare con un operatore italiano, O, del centro]

O: Tu vuoi chiedere il permesso di soggiorno perché poi vuoi chiedere il contratto.
A: Contratto con azienda, quando io preso, subito andare azienda!
O: Hai trovato qualche azienda?
A: Sì, attesa!
O: Anche io venire con te! dove?
A: Cinquina!
O: Cinquina trasporti?
A: 50% così, adesso... parlare... trattazione!
O: Buono! per fare che?
A: Pacco!
O: Ah imballaggi, preparare imballaggi!

¹⁷ La parola "cartolina" qui è stata interpretata come "documento", foglio di carta rappresentativo di qualcosa.

A:	<i>Tū</i>	<i>keī</i>	<i>kar</i>	<i>ribā</i>	<i>o?</i>
	TU	COSA	FARE-STEM	AUX.PROG-M.SG	ESSERE-PRS.2PL
	Cosa stai facendo?				
I:	<i>Main</i>	<i>kāfī</i>	<i>pī</i>	<i>ribā</i>	<i>aṅ!</i>
	IO	CAFFÈ	BERE-STEM	AUX.PROG-M.SG	ESSERE-PRS.1SG
	Sto bevendo caffè!				
A:	<i>(rivolgendosi a O)</i> Guarda, guarda lui!!				

L'estratto appena esposto mostra come gli informanti del centro di accoglienza utilizzino la lingua italiana come codice di comunicazione quando si trovano a dover interagire con altri individui non appartenenti allo stesso gruppo. Nonostante la presenza dell'inglese nel loro repertorio (che come anticipato è lingua ufficiale del Pakistan e viene insegnato anche nelle “*Urdu-medium schools*”), che potrebbe fungere da veicolo di comunicazione almeno tra di essi e gli ospiti provenienti dall’Africa anglofona, esso non viene mai utilizzato, e l’italiano assume questo status di lingua ‘alta’ verso cui tendere, da utilizzare in tutti i domini tra parlanti di lingue materne diverse, oppure in relazione a situazioni differenti anche all’interno della propria comunità.

4. CONCLUSIONI

A conclusione di questo contributo, è possibile adesso ripercorrere i punti salienti della ricerca al fine di illustrare i risultati finora raggiunti.

Anzitutto, si è cercato di presentare un’analisi dettagliata del repertorio linguistico dei migranti di origine pakistana ospitati nel centro di accoglienza preso in esame in Abruzzo. Sin da subito, è stato possibile rilevare la complessità di questo repertorio, composto in origine da almeno tre lingue (punjabi, urdu e inglese) e le rispettive varietà. Attraverso l’analisi del parlato spontaneo, tuttavia, è stato notato come negli ultimi anni la varietà di punjabi utilizzata nelle grandi città del Punjab da generazioni più giovani e acculturate stia subendo un processo di ‘transizione’ verso una nuova varietà urbana, composta da una struttura punjabi con diverse unità in urdu e inglese. Col tempo, come illustrato nel modello di Auer (1999), questa situazione potrà forse evolvere nella nascita di un *mixed code*. L’analisi dei dati ha inoltre mostrato come questa nuova varietà di punjabi sia una risorsa importante e unica risorsa non marcata per la comunità di parlanti provenienti dal Pakistan, che si distingue dalle tre varietà alte genitrici.

All’arrivo in Italia, il suddetto repertorio incorre in una ulteriore complessificazione a seguito dell’aggiunta dell’italiano e, potenzialmente e passivamente, del dialetto abruzzese utilizzato nell’area ospitante.

Osservando i dati, si può notare subito l’assenza del dialetto, considerato come “*we-code*” (Gumperz, 1982) della popolazione autoctona. D’altro canto, invece, la lingua italiana entra a far parte appieno del repertorio dei parlanti, attraverso una duplice strategia. Da un lato, l’italiano si innalza a lingua franca sia all’interno del centro, sia all’esterno di esso, da utilizzare per la comunicazione interetnica anche con parlanti con cui si condivide la lingua inglese; dall’altro, così come avvenuto in precedenza con l’urdu e l’inglese, la lingua italiana entra a far parte del ‘*medium*’ (Gafaranga, 2007) di conversazione tra nativi, il punjabi urbano, attraverso inserzioni di singoli lessemi o di brevissime espressioni fisse, spesso aventi specifico valore semantico.

In seguito all’analisi dei dati, sebbene sia ancora prematuro azzardare ulteriori e definitive conclusioni, è legittimo sottolineare l’importanza dei fenomeni di contatto nel

discorso ravvisati nelle conversazioni dei migranti. L'utilizzo delle diverse risorse linguistiche a disposizione, sia in chiave socio-funzionale a seconda delle situazioni, sia attraverso la frammistione dei codici stessi, fa pensare ad un processo caratterizzante i centri di accoglienza straordinaria, nei quali l'incontro tra lingue e culture non è affatto atipico.

Nel complesso, comunque, ulteriori ricerche e analisi devono essere portate avanti al fine di comprendere meglio la natura e un eventuale processo evolutivo dei fenomeni di contatto in contesti plurilingui come quello presentato in questo contributo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Auer P. (1999), "From code-switching via language mixing to fused lects: towards a dynamic typology of bilingual speech", in *Internazional Journal of Bilingualism*, 3, 4, pp. 309-332.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Berruto G. (1990), "Italiano regionale, commutazione di codice e enunciati mistilingue", in Cortellazzo M., Mioni A. (a cura di), *L'italiano regionale*, Atti del XVIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma, pp. 105-130.
- Chrystal D. (2018), *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dal Negro S., Guerini F. (2007), *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Dell'Aquila V., Iannaccaro G. (2004), *La pianificazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Eberhard D. M., Simons G. F., Fennig G. D. (eds) (2019), *Ethnologue. Languages of the World*, SIL International, Dallas.
- Ferguson C. A. (1959), "Diglossia", in *Word*, 15, pp. 325-340.
- Fishman J. (1972), "Domains and the relationship between micro- and macro-sociolinguistics", in Gumperz J., Hymes D. (eds), *Directions in Sociolinguistics*, Blackwell, Oxford, pp. 435-453.
- Gafaranga J. (2007), *Talk in Two Languages*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Gentileschi M. L. (2009), *Geografia delle migrazioni*, Carocci, Roma.
- Gumperz J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mansoor S. (1993), *Punjabi, Urdu, English in Pakistan. A Sociolinguistic Study*, Vanguard, Lahore.
- Matthews P. H. (2014), *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Muysken P. (2000), *Bilingual Speech. A Typology of Code-mixing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Myers-Scotton C. (1993), *Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa*, Clarendon Press, Oxford.
- Phillipson R. (1992), *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press, Oxford.
- Poplack S., Sankoff D., Miller C. (1988), "The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation", in *Linguistics*, 26, pp. 47-104.
- Rahman T. (2006), "Language policy, multilingualism and language vitality in Pakistan", in Anju S., Lars B., Lesser-Known Languages of South Asia, *Trends in Linguistics Studies and Monographs*, 175, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 73-104.

- Sailaja P. (2009), *Indian English*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Swann J., Deumert A., Lillis T., Mesthrie R. (2004), *A Dictionary of Sociolinguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Yorkston K.M., Dowden P.A., Honsinger M.J., Marriner N., Smith K. (1988), "A comparison of standard and user vocabulary lists", in *Augmentative and Alternative Communication*, 4, pp. 189-210.

SCELTE LINGUISTICHE NELLE FAMIGLIE CAMERUNENSI IN ITALIA

*Raymond Siebetcher*¹

1. PREMESSA

Il presente contributo illustra i primi risultati di una ricerca ancora in corso sul comportamento linguistico nella comunità camerunense in Italia. Il progetto complessivo di ricerca si prefigge di analizzare in modo sistematico il vissuto linguistico dei camerunensi in Italia con un'attenzione particolare al plurilinguismo dei bambini nelle scuole italiane, alle interazioni degli adulti nei luoghi di aggregazione e durante le riunioni associative, al profilo linguistico degli studenti universitari e alle scelte linguistiche nei contesti familiari. L'intento del progetto è quello di esplorare i meccanismi di contatto, i processi di apprendimento e gli usi linguistici in vari contesti della società a cui sono legate la lingua italiana e le numerose lingue presenti nel repertorio linguistico dei cittadini di questo paese.

In questa sede, nel ricordare brevemente la situazione sociolinguistica del Camerun utile per analizzare il profilo linguistico dei camerunensi in Italia, ci limiteremo ad illustrare le scelte linguistiche rilevate in alcune delle 50 famiglie prese in esame e collocate in diverse regioni della Penisola. I dati oggetto della ricerca sono stati raccolti attraverso una serie di interviste e di osservazioni partecipanti che hanno consentito di analizzare il plurilinguismo percepito e vissuto degli informanti. Come già evidenziato da varie ricerche su questi temi (cfr. Chini, 2004; Chini, Andorno, 2018; Fusco, 2017; Vedovelli, 2017) l'obiettivo della ricerca è quello di avere gli strumenti linguistici e culturali per avviare o approfondire dei percorsi di cittadinanza partecipativa.

2. BREVE SITUAZIONE SOCIOLINGUISTICA DEL CAMERUN

Il Camerun è l'unico paese africano ad aver subito una triplice esperienza coloniale. Questo paese è stato, in effetti, occupato rispettivamente dalla Germania, dalla Gran Bretagna e dalla Francia. Questa esperienza storico-coloniale ha naturalmente lasciato delle impronte nello spazio sociolinguistico camerunense. Oggi il Camerun è un paese ufficialmente bilingue, con otto regioni francofone e due regioni anglofone. Ma il plurilinguismo camerunense non si limita soltanto alle ex lingue coloniali. In realtà, il Camerun è, dopo la Nigeria, il paese con il maggior numero di lingue in tutta l'Africa. Secondo i dati di Eberhard *et al.* (2019), sono attualmente 275 gli idiomi parlati in Camerun, mentre Binam Bikoi (2012) in una rilevazione precedente ne aveva censite 248. In questo spazio linguistico ricco e variegato, il Camerun accoglie le quattro principali famiglie linguistiche presenti in Africa (lingue afroasiatiche, indoeuropee, nilotico-sahariane, niger-kordofoniane). Il quadro linguistico del paese è completato dalla presenza di tre varietà di contatto: il pidgin english (diffuso dall'epoca coloniale), il camfranglais

¹ Università per Stranieri di Siena.

(nato dal contatto tra il francese, l'inglese, le lingue locali camerunensi nonché le lingue immigrate presenti nel paese), il franfulde (frutto del contatto tra il francese e il fulfulde e sviluppato nell'area settentrionale del paese). Tali varietà pidginizzate rappresentano per i camerunensi delle forme di rivendicazione della propria indipendenza e, ancor prima, della propria identità linguistica.

Se la pluralità e la diversità linguistica in Camerun possono essere considerate come degli elementi positivi, nascondono però degli scenari di precarietà, instabilità e insicurezza linguistica. Roland e Breton (2011: 45) sostengono a questo proposito, facendo riferimento a tutta l'Africa, che gli Stati riconoscono tutte le proprie lingue autoctone, esaltandole come ricco patrimonio culturale e attribuendo loro addirittura lo status di lingue nazionali. Al tempo stesso, aggiungono gli stessi autori, «ogni Stato continua a utilizzare come lingua ufficiale la lingua ex-coloniale, che rimane come eredità dell'imperialismo in tutte le istituzioni amministrative ed educative». Malherbe (1995: 301) sostiene la stessa tesi quando osserva che la fragilità linguistica in Africa è palesemente indiscutibile in quanto «Les Africains sont rarement capables de maîtriser parfaitement toutes les langues dans lesquelles ils doivent pouvoir s'exprimer». L'assetto idiomatico appena descritto rende quindi multiforme e addirittura conflittuale la situazione linguistica del paese generando «une problématique de recherche en aménagement linguistique» (Tabi Manga, 2000: 71).

La lingua italiana s'inserisce in questo universo linguistico pluricentrico come una lingua straniera (insieme a cinese, spagnolo, tedesco, greco e latino) nelle scuole e nelle università locali. Grazie alla diffusione dell'italiano in Camerun, gli immigrati camerunensi arrivano in Italia con una discreta competenza in questa lingua. Gli studenti, in particolare, devono necessariamente dimostrare di possedere una competenza in italiano corrispondente al livello B2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* per poter ottenere il visto per motivi di studio.

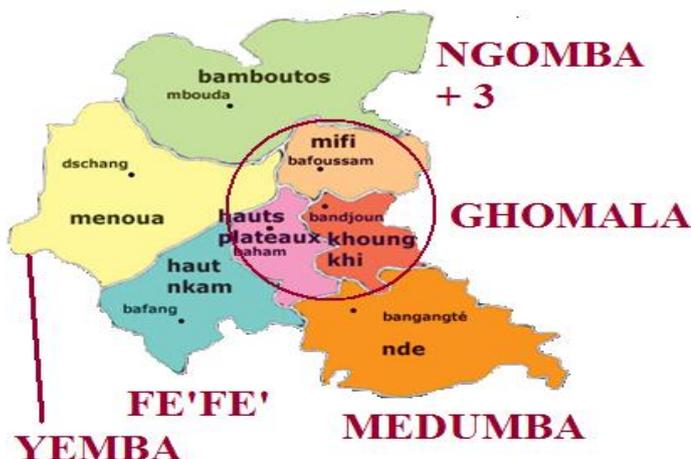
3. CRITERI DI SCELTA DELLE FAMIGLIE PRESE IN ESAME

Di fronte a questo panorama linguistico complesso, per proporre dei risultati il più possibile attendibili e oggettivi, le interviste effettuate alle famiglie ubbidiscono ai seguenti criteri:

- a) *profilo linguistico del nucleo familiare*: il criterio principale per la scelta è quello di avere almeno un coniuge di etnia bamiléké in ogni famiglia, l'etnia da cui proviene il maggior numero di camerunensi presenti in Italia. Per arricchire la nostra analisi abbiamo selezionato le famiglie anche in base alla lingua di origine dell'altro coniuge. Le tipologie di coppie miste evidenziate sono le seguenti: italiano-bamiléké, africano-bamiléké, camerunense non bamiléké-bamiléké, camerunense anglofono-bamiléké. Ci sono inoltre famiglie con coppie interamente bamiléké le cui origini sono declinate nel modo seguente: coniugi che provengono da aree geolinguistiche diverse (cfr. Figura 1); coniugi che appartengono alla stessa area geolinguistica, ad esempio Ndé, Haut Nkam, ecc., ma provengono da villaggi diversi (ad esempio se provengono dall'area del Ndé i villaggi possono essere Bazou, Bamena, Bagangté, ecc.); coniugi che provengono dallo stesso villaggio.
- b) *struttura del nucleo familiare*: con figli, senza figli, recentemente sposati, sposati da tanti anni, famiglie con nonni presenti in casa, coniugi che provengono da famiglie poligame, ecc.;
- c) *regione di residenza*: Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Emilia Romagna, Veneto, Toscana, Umbria, Lazio.

- d) *progetto migratorio*: residenti in Italia da pochi anni; da diversi decenni; recentemente trasferitisi in un altro paese o ritornati in Camerun dopo diversi anni di permanenza in Italia; intenzione di rimanere in Italia per molti anni.

Figura 1. *Distribuzione geografica delle lingue bamiléké²*



4. IMMIGRAZIONE CAMERUNENSE IN ITALIA: ALCUNI DATI STATISTICI

Secondo i dati ISTAT, al 31 gennaio 2019, erano 16.046, di cui 7.469 femmine, i camerunensi residenti in Italia. L'immigrazione camerunense è principalmente concentrata nelle regioni del centro-nord, con più del 97% della popolazione totale. Questa scelta si giustifica dalla presenza dei maggiori e più importanti atenei nell'area centro-settentrionale e perché questa ultima area è quella che offre maggiori garanzie dal punto di vista degli sbocchi lavorativi. Le regioni con il maggior numero di camerunensi sono rispettivamente Emilia Romagna (3.526), Lombardia (3.296) e Veneto (1.770). La regione camerunense da cui proviene il maggior numero di immigrati è quella dell'ovest con circa il 70% del totale. Proprio per questo motivo buona parte dei nostri informanti provengono da questa regione, da qui il nostro interesse per le lingue bamiléké, lingue parlate dalle popolazioni di questa area del Camerun.

In riferimento alle famiglie, su cui focalizziamo l'attenzione in questo lavoro, secondo le nostre stime, i nuclei famigliari camerunensi in Italia si aggirano intorno alle 3.500 unità. In queste famiglie vivono almeno 2.402 minori che, secondo i dati MIUR (2020), frequentano le nostre scuole. A questi dati vanno aggiunti i minori da 0 a 3 anni non presenti nei dati MIUR, ma anche alcuni dei circa 2.500 studenti che frequentano le università e che potrebbero far parte di questi nuclei familiari. Ricordiamo che le famiglie camerunensi non sono composte esclusivamente da coniugi originari dal Camerun. Nel 2012, il Camerun era il 15° paese con il maggior numero di matrimoni misti (cinquantuno in totale) con entrambi i coniugi stranieri (Siebetcheu, 2012). Quest'ultimo dato, come vedremo, ha delle ricadute anche sulle scelte linguistiche in famiglia. Anche il profilo sociale dei nostri informanti, ma degli immigrati camerunensi in generale, ha un impatto sulle scelte linguistiche che analizzeremo nei prossimi paragrafi. Essendo l'immigrazione camerunense prevalentemente intellettuale, tra le varie professioni dei nostri informanti spiccano medici, ingegneri, farmacisti, infermieri. Sono invece meno numerose le seguenti professioni: autista, badante, operaio, addetto alla sicurezza, casalinga

² Per 'Ngomba + 3' intendiamo le seguenti lingue: Ngomba, Mengaka, Ngiemboon, Ngombale.

Tabella 1. *Residenti camerunensi in Italia (2019)*

Regione	Residenti	Regione	Residenti	Regione	Residenti
Emilia Romagna	3.526	Friuli V.G	453	Abruzzo	93
Lombardia	3.296	Liguria	394	Basilicata	46
Veneto	1.770	Campania	341	Molise	40
Piemonte	1.590	Puglia	244	Valle d'Aosta	40
Lazio	1.297	Sicilia	168	Italia	16.046
Toscana	1.060	Calabria	166		
Umbria	743	Trentino A.G	162		
Marche	474	Sardegna	143		

Fonte: Dati Istat

5. REPERTORI LINGUISTICI DEI CAMERUNENSI IN ITALIA

I dati statistici appena illustrati possono naturalmente essere interpretati in chiave linguistica analizzando, ad esempio, il repertorio linguistico dei camerunensi nel periodo pre e post migratorio. Secondo gli studi di Mioni (1988), ci sono almeno tre tipi di repertori linguistici in Africa:

- repertorio di primo tipo: con varietà alta (che coincide con una esolingua), media e bassa;
- repertorio di secondo tipo: varietà alta (una lingua standard nazionale compete in termini di prestigio con l'esolingua) e bassa;
- il repertorio di terzo tipo è caratterizzato dall'assenza di lingue franche sia a livello nazionale che regionale. Questo repertorio di terzo tipo può essere associato all'area del Camerun da cui provengono i nostri informanti: la regione dell'Ovest.

Questo modello di Mioni (1988) conferma quanto rilevato precedentemente, ovvero il dominio del francese e l'assenza delle lingue locali nella comunicazione istituzionale. Precisiamo, però, che la situazione del Camerun è talmente complessa che a seconda delle aree geografiche è possibile individuare repertori di primo e/o terzo tipo.

Riprendendo quanto già discusso in alcuni lavori precedenti (cfr. Siebetcheu 2020, 2018, 2012), la rappresentazione del repertorio delle famiglie camerunensi prese in esame (Tabella 2, dove *CFA* sta per camfranglais; *PidginE* sta per Pidgin English e *Lingue cam* sta per lingue locali camerunensi) illustra la differenza tra il periodo pre-immigratorio e post-immigratorio che si nota a livello dei domini funzionali. In realtà, nel contesto migratorio il gradino alto viene ampliato con l'italiano. L'italiano a sua volta va ad allargare ulteriormente il gradino basso, dove è già presente il francese, contribuendo difatti all'erosione del già ristretto spazio delle lingue locali sovrapponendosi ad esse. In questa rappresentazione (Tabella 2), mettiamo in corsivo le lingue che sono state indicate solo da alcuni informanti.

Tabella 2. *Repertori pre- e post-immigratori dei camerunensi*

Pre-immigratori

A	Francese/ <i>Inglese</i>
B	Francese/Lingue cam/CFA/ <i>PidginE</i>

Post-immigratori

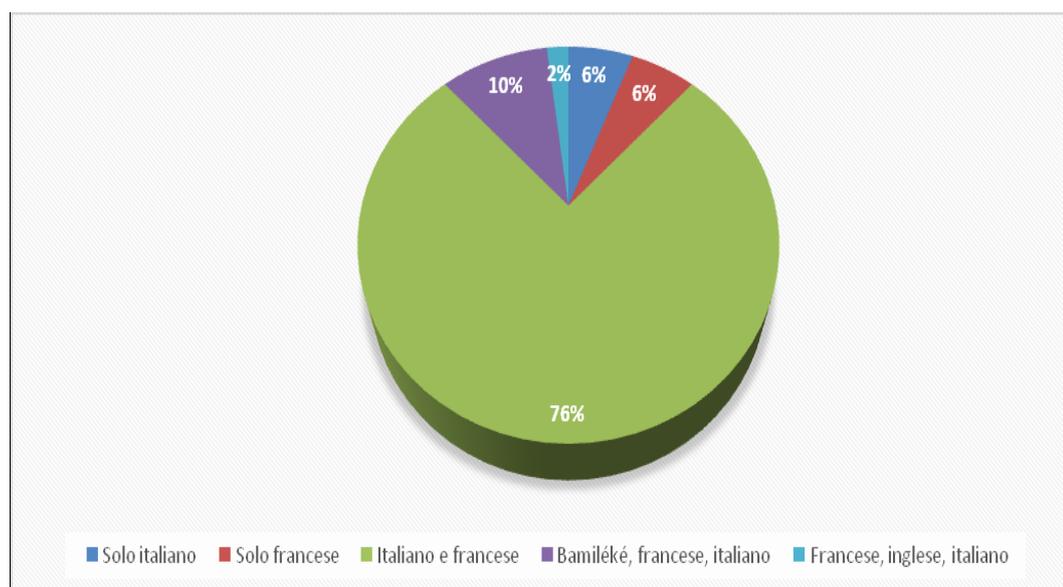
A	Francese/Italiano/ <i>Inglese</i>
B	Francese/Italiano/Lingue cam/CFA/ <i>PidginE/Dialetti italiani/ Lingue africane</i>

6. COMPORTAMENTI LINGUISTICI DELLE FAMIGLIE CAMERUNENSI IN ITALIA

Come si evince dalla Tabella 2., l'italiano e il francese sono decisamente le lingue più usate nelle famiglie camerunensi. Alla domanda se c'è qualche speranza per la sopravvivenza delle lingue locali camerunensi nelle famiglie, quasi tutti i genitori intervistati rispondono negativamente. Neanche i genitori che hanno imparato la lingua locale dall'infanzia intendono trasmetterla ai propri figli. L'informante B (50 anni, in Italia da 15 anni) che parla correttamente e correntemente la sua lingua bamiléké, osserva quanto segue: "Noi qui non usiamo la lingua bamiléké con i figli ... poi qui non c'è nessuno, come il nonno, che ci può imporre di usarla. Inoltre siamo in Italia tutto è in italiano, e visto che passeranno il resto della loro vita in Italia non c'è speranza che possano parlare le lingue bamiléké"

Di fronte a questo scenario tanto pessimistico, quanto realistico, sembra evidente che il grado di vitalità delle lingue bamiléké sia limitato nel tempo e nello spazio. La Figura 2 illustra le scelte linguistiche nelle famiglie prese in esame.

Figura 2. *Scelte linguistiche nelle famiglie bamiléké*

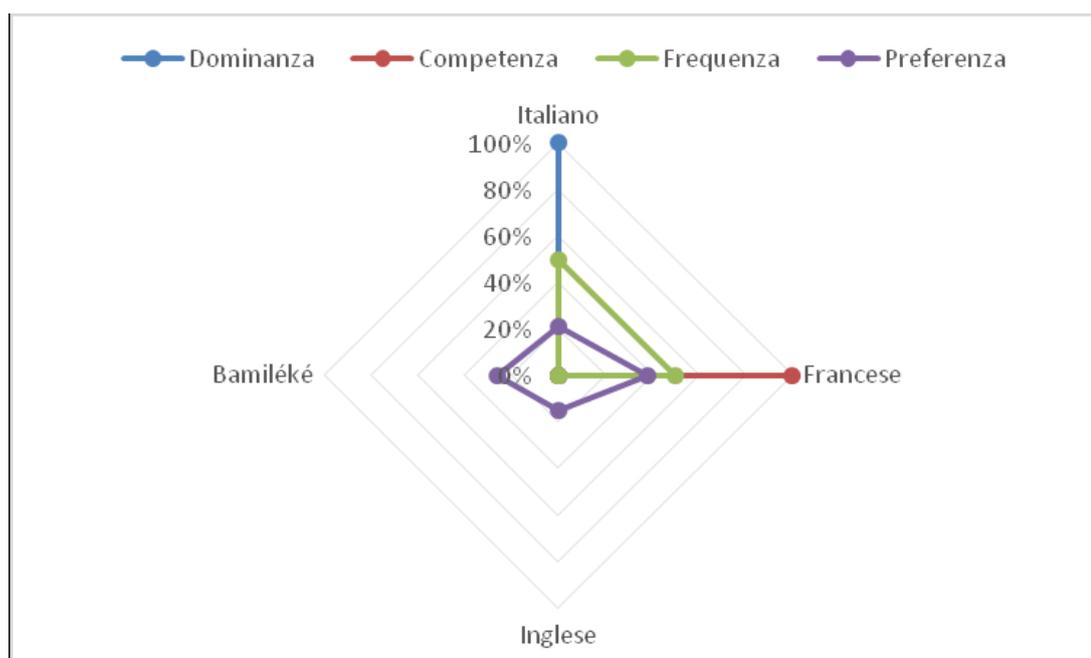


Il 10% delle famiglie dichiara di usare una lingua bamiléké insieme al francese e all'italiano. Tale uso non può però né garantire una competenza da parlante nativo e nemmeno da apprendente competente/autonomo in una L2 in quanto la competenza dei figli si limita ad alcune parole e non viene sistematicamente incrementata attraverso usi linguistici frequenti in famiglia. Anche perché il 15% dei genitori non ha nessuna competenza nelle lingue bamiléké, il 25% dichiara di parlare e capire un po', mentre il 60% può parlare e capire senza però leggere e scrivere. Nelle famiglie intervistate, in 76% dei casi si usa il francese e l'italiano, mentre l'inglese compare soprattutto quando è presente un coniuge proveniente dall'area anglofona del Camerun o da un paese anglofono. Ricordiamo inoltre che nelle copie in cui è presente un coniuge italiano di solito la lingua italiana è la lingua di comunicazione in famiglia.

7. INDICE DI VITALITÀ LINGUISTICA NELLE FAMIGLIE CAMERUNENSI

La situazione illustrata nel paragrafo precedente è confermata dall'indice di vitalità linguistica rilevata nelle famiglie camerunensi prese in esame e fotografato dalla Figura 3.

Figura 3. *Vitalità linguistica nelle famiglie bamiléké*



Per comodità abbiamo limitato il numero di lingue usate a quattro, quelle maggiormente usate, e a altrettanto quattro i criteri di vitalità linguistica leggermente diversi da quelli proposti da Avoird, Broeder, Extra (2001). Per *dominanza* intendiamo lingua che si usa dappertutto, in tutti i contesti. In tutte le famiglie la lingua dominante è l'italiano non solo per una questione di prestigio ma anche perché è considerata come uno strumento di integrazione e una lingua franca tra diverse nazionalità immigrate. Il francese primeggia invece per quanto riguarda il criterio della *competenza*, cioè, che si riferisce alla lingua che si usa meglio in tutte le quattro abilità. Dato, questo, determinato dal fatto che, come già ricordato, quella camerunense è un'immigrazione intellettuale e anche i pochi che non studiano o non hanno studiato all'università hanno almeno conseguito la maturità in un sistema scolastico dove il francese è la principale lingua di educazione (pochi sono

gli immigrati camerunensi che provengono dall'area anglofona del paese). Rispetto all'indicatore di *frequenza*, che si riferisce alla lingua che si usa di più in termini di ore giornaliere, nell'arco di una giornata le famiglie bamiléké dichiarano di usare equamente il francese (50%) e l'italiano (50%). L'ultimo indicatore, la *preferenza*, che si riferisce alla lingua che si ama di più, è quello più dinamico in quanto coinvolge tutte le 4 lingue: 38% francese; 26% bamiléké; 21% inglese; 15% inglese. Questo indicatore è molto importante perché ci fa capire da una parte che tutte le lingue sono importanti per le famiglie bamiléké e dall'altra ci fa notare che la cosiddetta lingua delle emozioni, "lingua del cuore" e degli affetti non è necessariamente una varietà dialettale o la lingua materna o locale. Come possiamo vedere nella figura 2, il limitato spazio a forma di losanga che si ritagliano le lingue bamiléké nello spazio linguistico complessivo è la dimostrazione che, come affermano le stesse famiglie, fra 25 anni queste lingue non verranno più usate, o perlomeno secondo loro, questo esiguo rombo tenderà sempre più a prendere la forma di una linea retta, cioè con una vitalità (e visibilità) pari allo zero.

Illustriamo un esempio citato in Siebetchu (2020) relativo alle scelte linguistiche in una famiglia mista (marito camerunense e moglie ruandese) e che conferma il primato del francese e la tendenziale perdita della lingua locale.

[A cena con i genitori di Gabriel, in Italia da 20 anni, tre figli]

[Suzzy, 2 anni sta canticchiando e si dirige verso la cucina]

Nonna: N'entre pas là-bas hein, N'ENTRE PAS !

Int: Vous avez choisi de lui parler le français? Pourquoi vous n'avez pas choisi votre langue bamiléké?

Nonno: Est-ce qu'ils vont comprendre?

Nonna [sorridente]: Un jour il s'est passé quelque chose avec Patricia [una delle nipoti, 5 anni]. Je parlais le patois [espressione usata per indicare le lingue locali], je ne parlais même pas à elle, je parlais avec papa.

[Suzzy sta gridando "papa, papa"]

Nonna: Après je me suis retourné pour lui parler en français. Elle était fâchée, ELLE N'A PAS REPONDU et elle est partie. Le lendemain je dis à sa mère que je lui ai dit telle chose mais elle n'a pas répondu et elle s'est fâchée. Et sa mère lui demande "pourquoi tu n'as pas répondu à grand-mère, pourquoi tu étais fâchée". Et Patricia a répondu en se fâchant encore: "perché parlavano giapponese, parlavano giapponese" @@

Int: @@@@ Donc elle estime que le patois que tu parlais avec papa c'est le japonais !?

Nonna [si rivolge a Suzzy, la bambina piccola]: Wèé [segnale discorsivo], Suzzy vient! Suzzy on n'entre pas à la cuisine OOHH.

Traduzione

Nonna: "Non entrare lì eh, Non entrare!" [tono di voce alto]

Int: "Avete scelto di parlarle il francese? Perché non avete scelto la vostra lingua bamiléké?"

Nonno: "Capiranno?!" [facendo riferimento ai tre nipoti]

Nonna [sorridente] "Un giorno è successo qualcosa con Patricia. Parlavo in bamiléké, ma non mi rivolgevo a lei, parlavo con mio marito".

[Suzzy sta gridando "papa, papa"]

Nonna: “Poi dopo mi sono rivolta a lei in francese. Si è arrabbiata, non mi ha risposto [tono di voce alto] e se n’è andata. Il giorno successivo ho detto cos’era successo alla sua mamma. E questa ultima le chiese: “perché non hai risposto a nonna, perché ti sei arrabbiata?”. E Patricia rispose arrabbiandosi di nuovo: “perché parlavano giapponese, parlavano giapponese” [nonna ride].

Int: [Risata] “Quindi pensava che la lingua che usavi con babbo fosse il giapponese!?”

Nonna [si rivolge a Suzzy, la bambina piccola]: “Oddio ! Suzzy vieni ! Non entrare in cucina.

8. SCENARI LINGUISTICI TRA “DOPPIA FUGA” E “CONTRO FUGA” DEI CERVELLI

Nell’ambito della nostra indagine, il 74% delle famiglie dichiara di voler ritornare in Camerun dopo l’esperienza migratoria, il 22% è ancora indeciso, mentre il 4% non ha intenzione di tornare in patria. A nostro avviso, la percentuale che dichiara di voler rientrare in Camerun è molto elevata perché intendono farlo dopo la pensione e non durante il periodo di attività professionale. Oltre a queste dichiarazioni che non sono altro che dei desideri che possono mutare nel tempo, nella nostra ricerca abbiamo coinvolto due famiglie ritornate in Camerun dopo rispettivamente 15 e 8 anni in Italia. L’idea è di analizzare gli effetti linguistici di questo processo, che chiamiamo “contro fuga dei cervelli”. In riferimento all’immigrazione verso altri paesi, in questo lavoro faremo riferimento a due famiglie in fase di trasferimento rispettivamente in Belgio e in Canada e ad altre due famiglie già trasferite in Francia e in Belgio. Associamo questo secondo fenomeno ad una “doppia fuga dei cervelli” che vede appunto gli immigrati camerunensi lasciare il loro paese di accoglienza, l’Italia, per recarsi in un altro paese, diverso da quello di origine.

Rispetto agli effetti linguistici della “controfuga dei cervelli”, i nostri informanti osservano che prevedendo il loro ritorno in Camerun hanno iniziato a parlare sistematicamente in francese ai loro figli quando erano ancora in Italia. Oggi per queste due famiglie il francese è la lingua usata in famiglia anche perché i figli (3 e 7 anni per la prima famiglia e 6 anni per la seconda famiglia) sono attualmente iscritti nelle scuole francofone in Camerun. I genitori dichiarano di continuare ad usare l’italiano, ma solo per motivi di lavoro.

Lo scenario è indicativamente lo stesso per quanto riguarda le due famiglie trasferitesi all’estero, la prima in Francia (dopo 10 anni in Italia) e la seconda in Belgio (dopo 18 anni in Italia). Per la famiglia trasferita in Francia, dopo 10 anni a Milano, il francese è l’unica lingua usata in famiglia. Le tre figlie di 8, 6 e 5 anni non sanno l’italiano anche se la primogenita è nata in Italia. I genitori dichiarano di usare anche l’inglese per motivi di lavoro. Alla domanda *cosa diventeranno l’italiano e le lingue locali camerunensi tra 25 anni*, la famiglia trasferita in Belgio (con 3 figli nati in Italia) risponde che “le lingue locali spariranno perché non le usiamo quasi mai, l’italiano invece sarà sempre presente nel nostro bagaglio linguistico”. In questa famiglia il francese è l’unica lingua di comunicazione anche se i genitori conoscono varie lingue. La moglie, ruandese, può ad esempio interagire in francese, inglese, swahili e italiano. Segnaliamo però che i figli usano ancora un po’ d’italiano con qualche interferenza di francese quando parlano al telefono con i loro amici camerunensi rimasti in Italia. Dimostrazione, questa, del logorio delle strutture del loro italiano. Sempre in riferimento alla domanda relativa al futuro dell’italiano e delle lingue locali, la famiglia attualmente residente in Francia risponde in modo perentorio “le lingue locali spariranno sicuramente visto che non le usiamo. Idem per l’italiano, se non lo usiamo lo dimenticheremo”.

Anche le famiglie che si stanno trasferendo all'estero confermano la stessa tendenza. Una famiglia a Bologna da 13 anni, con due figli, osserva che: "Prima parlavamo l'italiano con i nostri figli, ma abbiamo deciso di usare solo il francese perché vogliamo trasferirci in Belgio". Un'altra famiglia, residente a Bergamo, che si sta trasferendo in Canada è già sicura che "le competenze in italiano andranno perse e le lingue locali non faranno mai parte del repertorio linguistico dei figli".

9. POLIGAMIA LABORATORIO DI POLYLINGUALISM?

Buona parte dei nostri informanti proviene da famiglie poligamiche, cioè famiglie nelle quali il padre ha sposato più di una moglie. Questa prassi è riconosciuta in Camerun e non solo per motivi religiosi (visto che in Camerun buona parte della popolazione è di religione musulmana). La poligamia assume, in effetti, un forte valore simbolico e tradizionale nell'etnia bamiléké (collocata nella regione occidentale del paese). Dal punto di vista linguistico, questo concetto antico della poligamia può essere associato ad un altro più recente che è quello del *polylingualism*, definito da Jørgensen (2011: 32-34) come «language users employ whatever linguistic features are at their disposal to achieve their communicative aims as best as they can, regardless of how well they know the involved languages [and] without regard to norms of linguistic purity». Facciamo riferimento a questa definizione perché ci rendiamo conto che le famiglie poligamiche nelle quali sono cresciuti molti dei nostri informanti sono dei veri e propri "laboratori linguistici" dove entrano in contatto lingue e linguaggi diversi. La famiglia è, sì, la più piccola unità sociale e la base della nostra società, ma la presenza di più mogli nella stessa casa a volte dà l'impressione di avere diversi nuclei familiari nella stessa famiglia. Le conseguenze linguistiche di questa situazione sono legate al fatto che spesso le mogli del marito provengono da etnie diverse e quindi parlano lingue diverse. La poligamia genera così all'interno della stessa casa un numero importante di lingue che non è necessariamente da intendere come "classico plurilinguismo". Secondo il *Quadro comune europeo delle lingue* (Consiglio d'Europa, 2002: 5), «il plurilinguismo non coincide con il multilinguismo, che consiste nella conoscenza di un certo numero di lingue o nella coesistenza di diverse lingue in una determinata società». Secondo la visione del *Quadro comune europeo delle lingue*, e secondo il vissuto quotidiano di molte famiglie poligame plurilingui, le lingue e culture che circolano in tali spazi linguistici familiari non devono essere classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono. La visione del *polylingualism* è quindi quella di un "plurilinguismo semiotico" dove il locutore può attingere a tutte le risorse e abilità linguistico-comunicative e semiotiche a sua disposizione. Secondo De Mauro (1981:124) questo tipo di plurilinguismo si può definire come la «compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma».

In alcuni casi i componenti della famiglia riescono a trarre beneficio da questa ricchezza linguistica, in altri casi invece è il contrario. Uno dei nostri informanti osserva quanto segue: "nella nostra famiglia la lingua franca era il francese perché mio padre aveva tre mogli che parlavano tre lingue diverse. Per evitare incomprensioni e maldicenze in famiglia si usava il francese. Per questo motivo non ho imparato la mia lingua locale". Per un altro informante le cose sono andate diversamente: "io sono bamiléké, ma conosco bene la lingua basaa perché una delle mogli di mio padre era basaa". Al di là di queste due posizioni estreme, non mancano posizioni che rivelano le competenze linguistiche (parziali, solo orali, molto limitate e spesso con forti deviazioni) sviluppate nelle famiglie

poligamiche grazie al contatto con le varie lingue e i vari linguaggi presenti. Non riferendosi al Camerun, ma ispirandosi al concetto di poligamia, Beck e Grande (2008) osservano quanto segue: «Parlare lingue diverse significa avere radici e ali, essere originari di molte culture nello stesso tempo, potersi osservare dall'esterno, vivere dialogicamente, ma anche dover sopportare delle contraddizioni. In una parola, significa praticare una piacevole poligamia delle lingue...». È proprio questo concetto di “poligamia delle lingue” che intendiamo approfondire nelle prossime ricerche sul campo nell'ambito del nostro progetto di ricerca, analizzando il vissuto linguistico dei nostri informanti e le generali condizioni linguistiche delle famiglie prese in esame.

10. ALCUNE CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

I primi risultati illustrati in questo lavoro rivelano da una parte l'ampliamento delle scelte linguistiche con l'immigrazione, e dall'altra l'indebolimento e/o il restringimento dei contesti d'uso delle lingue locali, sia perché i genitori spesso non ne sono adeguatamente competenti o non vogliono usarle, sia perché i nonni, non volendo deludere i nipoti o non volendo “creare confusione linguistica”, come dicono, a nostro avviso a torto, preferiscono usare il francese. Sulla base dell'indice di vitalità linguistica rilevato nelle famiglie prese in esame, il francese e l'italiano risultano le lingue più radicate, più usate e meglio conosciute. Ma se l'italiano è “al sicuro” in Italia perde la sua posizione privilegiata quando le famiglie camerunensi si trasferiscono in un altro paese dopo diversi anni di permanenza in Italia. Sia nei casi di “doppia fuga” che “contro fuga” dei cervelli le scelte linguistiche sono principalmente quattro: il mantenimento e la valorizzazione del francese in famiglia; la scomparsa delle lingue locali; l'uso occasionale dell'italiano da parte dei genitori e il suo logorio nei figli nati in Italia; l'eventuale riferimento all'inglese e/o alla lingua ufficiale del nuovo paese di accoglienza, se diversa dal francese.

A nostro avviso il profilo prevalentemente intellettuale degli immigrati camerunensi spinge questi ultimi ad inserirsi in una cornice sociale che privilegia la modernità e le opportunità del mondo globale. Turchetta (1996: 23), riferendosi agli africani, osserva che «le lingue ufficiali sono oggi [per loro] il mezzo comunicativo riconosciuto come più importante per i singoli governi per la politica di unità nazionale, ma anche quello giudicato più idoneo per facilitare il processo del tanto agognato sviluppo economico, che si vede possibile solo con l'avvicinamento linguistico e culturale al mondo occidentale». È quindi evidente che in questa ottica la cultura intellettuale degli immigrati camerunensi costituisce, paradossalmente, un punto a sfavore del mantenimento delle lingue locali. In Camerun, l'unico modo per parlare correttamente e correntemente le lingue bamiléké, visto che non vengono insegnate nelle scuole e non sono sistematicamente usate in tutte le famiglie che vivono in città, è crescere nei villaggi. Quindi in un certo senso è opportuno essere “*villageois*”, come vengono chiamate, con un'accezione negativa, le persone che vivono in campagna, per parlare le lingue locali. Ed è proprio a causa di questa connotazione negativa associata al villaggio che la lingua locale, appannaggio di chi vive nei villaggi, tende ad essere snobbata dagli “intellettuali occidentalizzati”, non diciamo “intellettuali della città”, perché per fortuna molti sono quelli che si sforzano a promuovere le lingue locali nelle grandi città, anche se i primi risultati della nostra ricerca dimostrano che degli sforzi significativi devono ancora essere fatti. I comportamenti linguistici dei camerunensi illustrati in questo lavoro derivano quindi in buona parte dalle percezioni linguistiche assorbite in Camerun.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anchimbe E. (2013), *Language Policy and Identity Construction. The Dynamics of Cameroon's Multilingualism*, John Benjamins, Amsterdam.
- Avoird van der T., Broeder P., Extra G. (2001), "Immigrant minority languages in the Netherlands", in Extra G., Gorter D. (eds), *The Other Languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*, Cromwell Press, Cleverdon, pp. 215-242.
- Beck U., Grande U. (2008), *L'Europa cosmopolita. Società e politica nella seconda modernità*, Carocci, Roma.
- Binam Bikoi C. (éd) (2012), *Atlas linguistique du Cameroun. Inventaire des langues*, Tome 1, Centre International de Recherche et de Documentation sur les Traditions et les Langues Africaines, Yaoundé.
- Chini M. (a cura di), (2004), *Plurilinguismo e immigrazione. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M., Andorno C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloggiati dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- De Mauro T. (1981), *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- Eberhard D. M., Gary F. S., Fennig C. D. (eds.) (2019), *Ethnologue: Languages of the World. Twenty-second edition*, SIL International, Dallas, www.ethnologue.com.
- Fusco N. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.
- Jørgensen J. N., Karrebæk M. S., Madsen L.M., Møller J. S. (eds) (2011), "Polylinguaging in Superdiversity", in *Social and Human Sciences* 13/2, www.unesco.org, pp. 22-37.
- Malherbe M. (1995), *Les langues de l'humanité. Une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*, Robert Laffont, Paris.
- MIUR (2020), *Gli alunni con cittadinanza non italiana Anno scolastico 2018/2019*: [https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-online-i-dati-sugli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-per-l-anno-scolastico-2018-2019#:~:text=%C3%88%20disponibile%2C%20da%20oggi%2C%20sul,\(10%25%20del%20totale\)](https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-online-i-dati-sugli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-per-l-anno-scolastico-2018-2019#:~:text=%C3%88%20disponibile%2C%20da%20oggi%2C%20sul,(10%25%20del%20totale)).
- Mioni A. M. (1988), "Standardisation processes and linguistic repertoires in Africa and Europe: Some comparative remarks", in Auer P., Di Luzio A. (eds), *Variation and Convergence. Studies in Social Dialectology*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 293-320.
- Roland J., Breton L. (2011), "I diritti linguistici nel mondo: l'esperienza di un geografo", in Giannini S., Scaglione S. (a cura di), *Lingue e diritti umani*, Carocci, Roma, pp. 41-54.
- Siebetcheu R. (2020), "Atteggiamenti linguistici dei camerunensi in Italia", in Dal Negro S., Marra A. (a cura di), *Lingue minoritarie. Tra localismi e globalizzazione*, Milano, Studi AITLA 11, pp. 231-245: <http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/679-studi-aitla-11>.
- Siebetcheu R. (2018), "Le lingue bamiléké in Italia: repertori e atteggiamenti linguistici nella comunità camerunense", in Manco A. (a cura di), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*, Atti del LI Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017), Officinaventuno, Milano, pp. 339-353: <https://www.societadilinguisticaitaliana.net/pubblicazioni/atti-dei-congressi-sli/atti-del-li-congresso-sli-napoli-2017/>.
- Siebetcheu R. (2012), "I comportamenti linguistici delle famiglie immigrate", in *Studi Emigrazione*, XLIX, 185, pp. 69-90.

- Tabi Manga J. (2000), *La politique linguistique au Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*, Karthala, Paris.
- Turchetta B. (1996), *Lingua e diversità. Multilinguismo e lingue veicolari in Africa occidentale*, FrancoAngeli, Milano.
- Vedovelli M. (2017) (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma.

MIGRAZIONE, LINGUE IN CONTATTO E NASCITA DI NUOVE LINGUE: IL CASO DEL CAMFRANGLAIS

*Jocehyne Kenne Kenne*¹

1. INTRODUZIONE

Il fenomeno migratorio e il plurilinguismo generato dalle lingue di immigrazione (Bagna *et al.*, 2003) hanno spinto vari studiosi ad approfondire gli studi sul rapporto fra lingue e immigrazione. In Italia, molti sono ora gli studi che hanno focalizzato l'attenzione sulle questioni linguistiche poste dall'immigrazione straniera e analizzato la lingua degli stranieri immigrati (Chini, 2009; Vedovelli, 2010; Siebetcheu, 2018). Alcuni studi relativi alle dimensioni linguistiche dell'immigrazione africana in Italia sono stati svolti da Guerini (2002), in riferimento alla comunità ghanese in provincia di Bergamo; Mosca (2006) ha analizzato le esperienze linguistiche di immigrati senegalesi a Torino. Per quanto riguarda la comunità camerunense, Siebetcheu (2012), Machetti, Siebetcheu (2013; 2014) hanno condotto ricerche sui comportamenti linguistici dei camerunensi in Italia e sull'uso del camfranglais da parte dei camerunensi. A differenza di queste precedenti studi che hanno analizzato il camfranglais parlato in Italia raccogliendo dati tramite autodichiarazioni scritte, la nostra ricerca si è basata principalmente su tre tipi di strumenti: 1. un questionario composto da 25 domande e rivolto a 59 camerunensi residenti in provincia di Siena; 2. delle interviste focalizzate sull'uso del camfranglais; 3. l'osservazione diretta in diversi luoghi di aggregazione come le mense e le residenze universitarie, le associazioni camerunensi, le famiglie ecc). Come sottolineato da Becker e Geer (1957), limitarsi alle autodichiarazioni dei partecipanti può avere un certo margine di errore: ci può essere qualche malinteso nell'interpretazione di ciò che dice il partecipante. Inoltre, quello che dicono gli intervistati non corrisponde necessariamente alla realtà. Osservare i partecipanti ha quindi permesso al ricercatore di sottolineare i comportamenti e le pratiche linguistiche reali dei partecipanti piuttosto che affidarsi completamente alle loro dichiarazioni. L'uso di questi tre strumenti ha anche permesso di raccogliere dai nostri informanti più dati, sia quantitativi che qualitativi. Nei paragrafi che seguiranno descriveremo brevemente la situazione sociolinguistica del Camerun, ciò permetterà di capire in quale contesto nasce il camfranglais. Successivamente esamineremo il camfranglais parlato dai camerunensi a Siena: gli ambiti d'uso, le funzioni e la nascita del "camfranglitalien", frutto del contatto linguistico tra l'italiano e il camfranglais.

2. BREVE DESCRIZIONE SOCIOLINGUISTICA DEL CAMERUN

Come maggior parte dei paesi che ha vissuto sotto l'influenza coloniale, dopo l'indipendenza, il governo camerunense ha adottato le lingue dei colonizzatori come lingue ufficiali. La costituzione del 1961, che seguì la creazione della Repubblica Federale

¹ Universität Bayreuth.

del Camerun, stabili nel suo primo articolo che le lingue ufficiali sarebbero state due, cioè il francese e l'inglese (Lang, 1999). Le ragioni di questa scelta sono soprattutto di carattere politico: oltre a soddisfare le esigenze delle due parti dello stato federale, quella francofona e quella anglofona, si intendeva infatti evitare di scegliere come lingua ufficiale una tra le numerosissime lingue camerunensi parlate dalla popolazione, poiché tale scelta avrebbe suscitato il malcontento dei gruppi etnici le cui lingue sarebbero state scartate. Il francese e l'inglese hanno dunque lo stesso status. Tuttavia, nonostante la parità ufficiale delle due lingue, il francese ha una posizione dominante sull'inglese nei settori dell'amministrazione, dell'istruzione e dei media (Echu, 2004: 25; Anchimbe, 2006; Kouega, 2007; Ndille, 2016). C'è da sottolineare che vi sono otto regioni francofone e solo due anglofone. Il francese è dunque dominante dal punto di vista geografico e demografico (Lang, 1999; Siebetchu, Macchetti, 2014: 79). Inoltre, bisogna aggiungere alla presenza delle due lingue ufficiali più di 250 lingue locali (Echu, 2004). Come sottolineato da precendi studi (Anchimbe 2006, 2012; Kouega, 2007), queste lingue sono prevalentemente orale e poco usate nell'educazione e nei media. Tuttavia, esistono oggi, a differenza del passato, alcuni centri di studio delle lingue locali, scuole private e religiose che divulgano l'insegnamento delle lingue nazionali nelle varie città del paese.

Il plurilinguismo camerunense è anche ampliato da due varietà di contatto: il pidgin English e il camfranglais. Il pidgin English ha una lunga storia nel territorio camerunense. Era usato come lingua di resistenza durante la colonizzazione, quando si era soliti denominarlo "bush English", "bad English" oppure "broken English" (Echu, 2004: 4). Oggi al contrario, il pidgin English è usato sia nelle regioni francophone che anglophone in modo informale tra amici, nelle piazze pubbliche, nelle mense, nei mercati e anche tra i genitori e i figli (Anchimbe, 2006; 2012); è sempre più presente alla radio e televisione. Nelle regioni anglofone, è anche usato durante le cerimonie formali: messe cattoliche, culti protestanti, tribunali tradizionali; è anche presente nella musica popolare, nel teatro, nei media (sia privati che pubblici), e nella letteratura (Kouega, 2007; Rosendal, 2008: 24; Ekanjume-Ilongo, 2016: 157). Il camfranglais di cui parleremo nei paragrafi successivi è, come il pidgin English, formato sulla base della fusione tra le lingue locali e le ex lingue coloniali: francese e inglese (Siebetchu, 2013: 2). Se nel passato veniva principalmente usato dai giovani (Féral, 1994), oggi il camfranglais è anche usato dagli adulti nelle loro interazioni quotidiane (Kenne, 2019). Inoltre, come dimostrano i risultati della nostra ricerca, è anche usato in famiglia, tra figli e genitori. La situazione linguistica del Camerun è dunque molto complessa. Si tratta in effetti di un vero *melting pot* linguistico che si accompagna alle principali famiglie linguistiche africane: Afro-Asiatiche, Niger-Congo, Nilo-Sahara (Heine, Nurse, 2000).

3. LINGUE IN CONTATTO E NASCITA DEL CAMFRANGLAIS

Il camfranglais appare nello scenario linguistico camerunense all'inizio degli anni 1970. È un idioma molto particolare grazie alla sua natura e composizione. All'inizio veniva chiamato *franglais* (*Fran-* per indicare la lingua francese e *-glais* per l'inglese), nome dato dalla presenza considerevole del francese e dell'inglese al suo interno (Ze Amvela, 1983); successivamente è stato chiamato *Camspeak* (Macchetti, Siebetchu, 2013: 2). Altri nomi con una connotazione negativa quali "le français des voyous" oppure "le français macro", cioè il francese dei delinquenti sono stati attribuiti a tale lingua (Féral, 1989). I ricercatori camerunensi prenderanno il prefisso *Cam-* che sta per le lingue locali camerunensi, *Fran-* per indicare la lingua francese e *-glais* per l'inglese, per dare a questo gergo il nome di

camfranglais (Machetti, Siebetcheu, 2013: 3). Pertanto, il camfranglais è un miscuglio di francese, inglese, lingue locali e anche pidgin English. Questa lingua fonda però la sua base sintattica sul francese anche perché è nata nell'area francofona del Camerun, principalmente a Douala, capitale economica del paese (Echu, 2008). Il camfranglais nasce dal desiderio di rivendicazione e di valorizzazione delle lingue locali ed è basato sulla necessità di creare una lingua semplice sul piano sia fonologico e morfologico che sintattico. Tuttavia, come vedremo di seguito non tutti i camerunensi usano questa lingua anche se la capiscono. Inoltre, se prima il camfranglais era parlato soprattutto nelle strade, e era considerato come un idioma destinato a scomparire il più velocemente possibile, oggi è usato in vari settori:

Nei media, il giornale *Cameroun Tribune*, principale giornale del paese, ha una rubrica intitolata *L'humeur de l'homme de la rue* (l'umore dell'uomo di strada) interamente redatta in camfranglais. C'è anche il quotidiano *Le Messager*, il principale quotidiano di opposizione, che ha una rubrica scritta in camfranglais con il titolo "Takala e Muyenga" (i nomi dei due "hommes de rue" protagonisti).

Nel campo musicale, molti musicisti come Koppo, Lapiro de Mbanga e tanti altri hanno manifestato la necessità di impiegare il camfranglais nelle loro canzoni.

Nell'ambito del teatro molti drammaturghi come Daniel Ndo, Jean Michel Kankan, Dave Moktoi, Essindi Mindja e altri hanno usato il camfranglais come lingua di espressione durante le loro rappresentazioni, così come l'attore e musicista James Black in "Black, James Black. Acteur pas comédien", Valéry Ndongo in "Bienvenue o kwatt" e in "Stand up night show".

Nel campo della linguistica, abbondano studi svolti in questo settore (Etiemble, 1964; Chia, 1990; Essono, 1992, 1997; Essengue, 1998; Biloa, 1999, 2008; Kenne, 2019). Ricordiamo inoltre l'esistenza di un dizionario del camfranglais elaborato da Kamdem (2015) e quello di Valéry Ndongo, disponibile su Internet².

4. IL CAMFRANGLAIS IN CONTESTO MIGRATORIO: IL CASO DI SIENA³

Precedenti studi rivelano l'uso del camfranglais da parte dei camerunensi in Francia, Gran Bretagna, Stati Uniti d'America, Germania (Siebetcheu, Machetti, 2019). La presenza del camfranglais è legata dal notevole numero di immigrati camerunensi in questi paesi. Per quanto riguarda il presente studio, il 77% dei nostri informanti dichiara di parlare il camfranglais. Questa percentuale è più alta rispetto a quella (il 25%) dei camerunensi che dichiarano di parlare correntemente l'inglese, che è lingua ufficiale. In realtà, molti camerunensi rivelano di usare il camfranglais meglio dell'inglese. Secondo loro, questo è dovuto al fatto che il camfranglais non ha una struttura stabile nel tempo e schemi sintattici e morfologici regolari.

4.1 Profilo socio-anagrafico degli informanti

4.1.1. Genere

Tra i nostri informanti osserviamo una leggera prevalenza femminile (31 donne, pari al 53%) rispetto al numero di informanti maschile (28 uomini, 47%). Questo piccolo

² <https://www.yumpu.com/fr/document/read/39573396/dico-camfranglais>.

³ Alcuni risultati e esempi di questo lavoro sono stati discussi in Kenne, 2019.

squilibrio di genere non rispecchia la situazione a livello nazionale dove sono gli immigrati camerunensi di sesso maschile a prevalere con il 53% (Siebetcheu, 2013). Se lo scarto tra i due generi non è molto significativo, ciò è dovuto anche al fatto che in Camerun il tasso di alfabetizzazione risulta essere equilibrato tra maschi e femmine.

4.1.2. *Età*

I nostri informanti hanno un'età media di circa 27 anni, un'età minima di 18 anni e un'età massima di 58 anni⁴. Bisogna sottolineare che, nel rispondere al questionario, non tutti hanno indicato la loro età (solo 46 – il 77% – su 59).

4.1.3. *Paese di nascita*

Gli immigrati intervistati sono quasi tutti nati in Camerun (93%). Tra quelli nati in un altro paese, uno è nato in Belgio, uno in Francia ed altri due in Italia. C'è da sottolineare che i primi due, nonostante siano nati in un altro paese, sono poi tornati in Camerun dove hanno vissuto gran parte della loro infanzia e adolescenza.

4.1.4. *Tempo di permanenza nel territorio*

L'immigrazione camerunense in Italia è principalmente caratterizzata da fini di studio. Il progetto migratorio dei nostri informanti, prevalentemente studenti, è dunque di media e lunga durata (mediamente di cinque anni di permanenza). La loro padronanza della lingua italiana è buona in quanto necessaria per poter riuscire nei loro studi.

4.2. *Ambiti d'uso del camfranglais*

Il camfranglais viene usato in contesti informali. Gli informanti dichiararono di usarlo nelle residenze universitarie (42%), nelle mense universitarie della città (38%), negli stadi di calcio (10%), quando si ritrovano nelle diverse associazioni e riunioni dei camerunensi (18%). Nell'ambito della nostra ricerca, alcuni hanno affermato di usare il camfranglais anche a casa, parlando con la moglie (10%). Altri dichiarano di usarlo quando chiamano parenti e amici in Camerun (15%).

4.3. *Funzioni d'uso del camfranglais*

Dalla nostra indagine, abbiamo potuto rilevare varie funzioni del camfranglais. La prima è la codificazione: i camerunensi (88%) dichiarano di usare il camfranglais per dissimulare l'informazione che vogliono trasmettere. Inoltre, lo usano quando si ritrovano ad evocare soggetti personali e quindi per capirsi solo tra di loro soprattutto quando si ritrovano in un posto dove c'è qualcuno che potrebbe capire il contenuto dei loro discorsi.

⁴ La camerunense di 58 anni è presente sul territorio da circa 2 anni per assistere la figlia che ha partorito. Escluso questo caso l'età massima è di 44 anni.

Abbiamo assistito in una mensa della città di Siena ad una conversazione tra tre studenti, di cui due camerunensi e un'italiana. Ad un certo punto una delle interlocutrici camerunensi dice alla sua connazionale⁵:

1. Au fait je voulais te **tell** un **way** mais **after**, c'est personnel la *ngo* ci peut YA'A surtout si elle YA'A le **french** et **QUINDI all** le MMOT sera au courant on ne **know** jamais BETTA être prudent.

(In realtà ti volevo dire una cosa ma te lo dirò dopo perché è personale la tua amica potrebbe sentire soprattutto se capisce il francese e tutti saranno al corrente quindi è meglio essere prudenti).

E l'altra risponde:

2. Tu peux me **tell** en Camfranglais je ne pense pas qu'elle puisse YA'A. Code seulement le **way**.
(Me lo puoi dire in camfranglais non penso che ci capirà qualcosa. Prova a codificarlo al massimo).

Da questo esempio si vede come questi studenti usino il camfranglais in modo intenzionale e possono decidere di usarlo istantaneamente per non farsi capire e quindi giocheranno con le parole usando varie lingue.

Un'altra funzione è quella di affermare la propria identità e appartenenza a un gruppo specifico. Dal questionario, alcuni (8%) hanno dichiarato di usare il camfranglais perché è la lingua dei giovani camerunensi, altri (6%) affermano di usarlo perché la lingua italiana non è la loro lingua, né quella francese e per quanto riguarda i dialetti “ne abbiamo tantissimi e quindi per capirci tra camerunensi, possiamo usare il Camfranglais”. Inoltre, dalla nostra ricerca è emerso che si può parlare in camfranglais anche con funzione ludica, come dichiara uno degli informanti: “è come un gioco mettere insieme tutte queste lingue come a noi pare e piace senza nessuna regola e riuscire a capirci”. A queste funzioni possiamo aggiungere quella affettiva, dal momento che i locutori (18%) affermano di usarla per creare più intimità, per sentirsi più vicini. In questo contesto, il camfranglais viene quindi impiegato quando si parla con amici stretti. Alcuni camerunensi (8%) dichiarano di parlare in camfranglais per nostalgia, “per sentirmi un po' in Camerun, anche se non è il caso”. Altri (6%) parlano il camfranglais per mantenere la connessione con il proprio paese di origine, come afferma un altro intervistato, “uso il camfranglais per riuscire a parlarlo quando tornerò a casa”. Altri ancora hanno affermato di usarlo per abitudine (5%), “perché mi viene naturale usarlo quando parlo con i miei compaesani”.

Oltre a queste, Machetti e Siebetchu (2013) aggiungono altre funzioni che tuttavia non si applicano al contesto migratorio: una è quella di ribellarsi alle lingue ufficiali, in linea con lo scopo primario del camfranglais in Camerun. L'altra è una funzione di integrazione, ovvero, usare il camfranglais per esprimersi in alcuni luoghi, per indicare la propria classe sociale di appartenenza. In ambito commerciale usare il camfranglais consente di avere alcune agevolazioni, privilegio spesso riservato a chi dimostra di fare parte di una determinata classe sociale. In questo caso parlare francese standard significa essere intellettuale e quindi essere ricco mentre chi parla camfranglais viene considerata una persona poco istruita, che non ha frequentato la scuola, e quindi non è ricca.

⁵ Al fine di distinguere le varie lingue presenti negli esempi citati, abbiamo fatto uso dei seguenti tipi di carattere: tondo (francese), grassetto (inglese), maiuscolo grassetto (italiano), maiuscolo tondo (pidgin English), corsivo (lingue camerunensi), corsivo grassetto (latino).

Un'interpretazione molto riduttiva da parte dei commercianti che non corrisponde alla realtà.

5. CONTATTO CON L'ITALIANO E NASCITA DI UN "NUOVO" CAMFRANGLAIS

Sempre per quanto riguarda il camfranglais, il nostro questionario prevedeva un'altra domanda, quella di sapere se il camfranglais che usano i camerunensi a Siena sia diverso da quello diffuso in Camerun. A questa domanda, il 70% dei nostri informanti ha risposto in modo affermativo giustificandosi con il fatto che in Italia, oltre ad avere a disposizione le lingue ufficiali (francese e inglese), le lingue nazionali e il pidgin English, c'è anche l'italiano che entra ad arricchire il loro lessico; quindi, assistiamo a quello che è stato identificato da Siebetcheu (2011) come non più un camfranglais, ma un camfranglitalien.

Di seguito presentiamo alcuni esempi di frasi raccolte dai nostri informanti:

1. Tu **go** au **RICEVIMENTO** à quelle heure ?
(A che ora vai al ricevimento).
2. J'ai **call** la **mater**, **CAPITO**?
(Ho chiamato la mamma, capito?)
3. Peux-tu me give **QUELLA COSA**?
(Mi puoi dare quella cosa?)
4. **Man** je WANDA sur les **ITALIANI**.
(Caro mio, mi stupisco degli italiani)
5. **Today** les controleurs m'ont **GUI LA MULTA**.
(oggi, i controllori mi hanno dato la multa)
6. La *ngó*⁶, je **go A MENSA** tu **came**?
(cara, vado a mensa, vieni anche tu?)
7. **RAGAZZO**, je vais **meet** le **way** cette **night**.
(Ragazzo, vedrò quella cosa questa notte)

La struttura morfosintattica del camfranglais parlato in Italia è basata sul francese. In molti casi, come illustrano gli esempi del nostro *corpus*, le frasi iniziano con una parola francese.

8. Je **go see** la **PROFESSORESSA**
(Vado a vedere la professoressa).
9. Tu **go take** le **PULLMAN** à quelle heure?
(A che ora prendi il pullman?)
10. Je **go take** les habits **IN LAVANDERIA**
(Vado a prendre i vestiti in lavanderia)
11. Je te **wait** **IN MENSA**.
(Ti aspetto in mensa)

⁶ La parola "ngo" viene dal bassa'a, lingua locale camerunense.

Per sostenere la tesi secondo la quale la lingua principale su cui è basato il camfranglais è il francese, c'è anche il fatto che i verbi inglesi o italiani impiegati vengono in genere coniugati secondo la struttura morfosintattica francese per creare neologismi.

12. Vu que je n'ai pas buché je **know**ais que le professeur allait me **BOCIARE**
(Poiché non ho studiato sapevo che il professore mi avrebbe bocciato)

Qui il verbo inglese “to know” è coniugato secondo la morfologia del francese alla prima persona singolare dell'imperfetto del modo indicativo. Alcuni esempi si riferiscono all'uso dei verbi italiani con l'infinito francese:

13. Je **go** d'abord **STAMP**er ça rapidement.
(Vado a stampare questa cosa velocemente)

“Stamper” viene dal verbo italiano “stampare” ma al morfema lessicale italiano *stamp-* è agglutinato il suffisso di infinito francese *-er*

14. Je finis de **SISTEM**er mes affaires je **go** BUSH IN SALA STUDIO
(Finisco di sistemare la mia roba poi vado studiare in sala studio).

Come già ricordato, la particolarità del camfranglais è che è basato in larga misura sull'improvvisazione e la creatività dei parlanti; nell'esempio che segue, ad esempio, vediamo come il verbo francese assume una struttura grammaticale italiana:

15. Qu'est ce que tu tell comme ca, stai blagu**ANDO**?
(Cosa stai dicendo, stai schizzando?)

Il verbo “scherzare” è sostituito dal verbo francese “blaguer” che riveste la struttura grammaticale italiana al gerundio.

Come riportato in Kenne (2019), bisogna dire che talvolta queste strutture sono usate intenzionalmente dai camerunensi, ma spesso possono anche ricorrere a questo miscuglio perché in realtà non sanno come dire determinate parole, in quanto ci sono delle espressioni che non rientrano nel registro comune dei camerunensi. Citiamo ad esempio parole come *lavanderia*, *multa*, *ricevimento*, *bancomat*, che facilmente vengono usate per formare le frasi non tanto per scelta personale ma per il fatto di non conoscere le parole corrispondenti in francesi. In questo senso, durante l'intervista, un camerunense ha dichiarato che il camfranglais è molto usato perché «la maggioranza dei camerunensi non padroneggia il francese, l'inglese e l'italiano».

6. CONCLUSIONI

I risultati del nostro lavoro confermano che il camfranglais non è più un linguaggio usato solo all'interno dei confini camerunensi. In contesto migratorio però, nasce un camfranglais diverso da quello usato dai camerunensi in Camerun. Infatti, con il contatto con la lingua italiana, il camfranglais è sempre più influenzato dall'italiano con dei prestiti lessicali e morfosintattici. Tuttavia, non si tratta soltanto di prestiti ma di una lingua che assume anche nuove funzioni. I risultati del nostro lavoro dimostrano per esempio come il camfranglais è molto usato come idioma di identità e segno di appartenenza al proprio gruppo. Si nota una forte volontà da parte dei camerunensi di conservare la loro identità

camerunense. Inoltre, questo studio ci fa riflettere sulla questione delle lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano e sull'importanza di condurre più ricerche sulle lingue degli immigrati in contatto con la lingua italiana.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anchimbe E. (2012), *Language Contact in a Postcolonial Setting: The Social and Linguistic Context of English and Pidgin in Cameroon*, De Gruyter Mouton, Berlin.
- Anchimbe E. (2006), *Cameroon English: Authenticity, Ecology and Evolution*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Bagna C., Machetti S., Vedovelli M. (2003), "Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?", in Valentini A., Molinelli P., Cuzzolin P. L., Bernini G. (a cura di), *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana* (Bergamo, 26-28 settembre 2002), Bulzoni, Roma, pp. 201-222.
- Becker H., Geer B. (1957), "Participant Observation and Interviewing: A Comparison", in *Human Organization*, Fall 1957, XVI, 3, pp. 28-32.
- Bilola E. (2008), "Analyse morphosyntaxique", in Ntsobé A.-M., Bilola E., Echu G. (éds), *Le camfranglais: quel parler? Etude linguistique et sociolinguistique*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 93-132.
- Bilola E. (2003), *La langue française au Cameroun*, Peter Lang, Bern.
- Bilola E. (1999), "Structure phrastique du camfranglais", in Echu G., Grundstrom A. W. (éds), *Bilinguisme officiel et communication linguistique au Cameroun*, Peter Lang, New York.
- Chia E. (1990), "The new speech forms of a rapidly growing city: Pidgin French and Camfranglais in Yaoundé", in *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Yaoundé*, 6, pp. 102-127.
- Chini M. (a cura di) (2009), *Plurilinguismo e immigrazione nella società italiana. Repertori, usi linguistici e fenomeni di contatto*, monografia in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXVIII, 1, pp. 3-144.
- Echu G. (2008), "Description sociolinguistique du camfranglais", in Ntsobé A.-M., Bilola E., Echu G. (éds), *Le camfranglais: quel parler? Etude linguistique et sociolinguistique*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 41-61.
- Echu, G. (2004), "The Language Question in Cameroon", in *Linguistik Online*, 18, (1), pp. 19-34.
- Echu G. (2003), *Influence of Cameroon Pidgin English on the linguistic and cultural development of the French language*, University of Tennessee Press, Knoxville.
- Ekanjume-Ilongo B. (2016), "An Overview of the Pidgin English in Cameroon", in *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 3, pp. 154-160.
- Essengue P. (1998), *La description d'une langue: le camfranglais*, Mémoire de Maîtrise, Université de Yaoundé I.
- Essono J.-M. (1997), "Le camfranglais: un code excentrique, une appropriation vernaculaire du français", in Frey C., Latin D. (eds.), *Le corpus lexicographique*, Duculot, Louvain-la-Neuve, pp. 381-96.
- Essono J.-M. (1992), "Les créations lexicales en français d'Afrique. Les cas du Cameroun", in Queffélec A. (ed.), *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, Publications de l'université de Provence, Aix en Provence, pp. 189-195.

- Etiemble E. (1964), *Parlez-vous franglais?*, Gallimard, Paris.
- Féral C. De (1994), “Créolisation d’un parler endogène: le cas du Pidgin-English du Cameroun”, in *Etudes créoles*, XVII-I, CIEC, Aix-en-Provence, pp. 50-67.
- Féral C. De (1989), *Pidgin-English du Cameroun*, Peeters-SELAF, Paris.
- Guerini F. (2002), “Plurilinguismo e immigrazione: la comunità ghanese in provincia di Bergamo”, in Dal Negro S., Molinelli P. (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, Roma, pp. 62-77.
- Heine B., Nurse D. (2000), *African Languages. An introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kenne Kenne J. (2019), “Immigration et contact linguistique. Une étude comparative entre le Camfranglais parlé en Italie et en Allemagne”, in Siebetcheu R., Machetti S. (a cura di), *Le camfranglais dans le monde global: Contextes migratoires et perspectives sociolinguistiques*, L’Harmattan, Paris.
- Kiebling, R. (2005), “bàk mwà mè dó – Camfranglais in Cameroon”, in *Lingua Posnaniensis*, pp. 87-107.
- Kouega J. P. (2007), “The Language Situation in Cameroon”, in *Current Issues in Language Planning (CILP)*, 1, pp. 1-94.
- Lang N. (1999), *Camerun. Storia, economia e risorse, società e tradizioni, arte e cultura, religione*, Pendragon, Bologna.
- Machetti S., Siebetcheu R., (2019), *Le camfranglais dans le monde global: Contextes migratoires et perspectives sociolinguistiques*, L’Harmattan, Paris.
- Machetti S., Siebetcheu R., (2014), “L’italiano in contatto con le lingue dei non nativi: il caso del camfranglais”, in De Meo A., D’Agostino M., Iannacaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, AITLA, Officinaventuno, Milano, pp. 77-90: <http://www.aitla.it/images/pdf/eBook-AITLA-1.pdf>.
- Machetti S., Siebetcheu R. (2013), “The use of Camfranglais in the Italian migration context”, in *Culture Studies (TPCS)*, University of Tilburg, Tilburg, 55, pp. 1-15.
- Mosca M. (2006), “Varietà dialettale piemontese nelle esperienze linguistiche di immigrati senegalesi”, in Banfi E., Gavioli L., Guardino C., Vedovelli M. (a cura di), *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale*, Guerra, Perugia, pp. 221-243.
- Ngefac A. (2010), “Linguistic choices in postcolonial multilingual Cameroon”, in *Nordic Journal of African studies*, 19, pp. 149-164.
- Ndille R. (2016), “English and French as Official Languages in Cameroon: the intentionality of colonial representations and the failure of a Cameroon-centric identity”, in *European Journal of Language Studies*, 3, 2, pp. 17-34.
- Rosendal T. (2008), “Multilingual Cameroon, policy, practice and problems solutions”, in *Africana Informal Series*, 7, Gothenburg.
- Siebetcheu R. (2018), “Le lingue bamiléké in Italia: repertori e atteggiamenti linguistici nella comunità camerunense”, in Manco A. (a cura di), *Le lingue extra-europee e l’italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*, Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017), Officinaventuno, Milano, pp. 339-353: <https://www.societadilinguisticaitaliana.net/pubblicazioni/atti-dei-congressi-sli/atti-del-li-congresso-sli-napoli-2017/>.
- Siebetcheu R. (2013), “Lingua ed emigrazione italiana in Camerun”, in *Fondazione Migrantes, Rapporto Italiani nel Mondo 2013*, Tau Edizioni, Todi, pp. 119-128.
- Siebetcheu R. (2012), “I comportamenti linguistici delle famiglie immigrate in Italia”, in Zanfrini L. (a cura di), *Famiglie che migrano, si dividono, si ritrovano, si disperdono. Studi Emigrazioni*, XLIX, 185, pp. 69-90.

- Siebetcheu R. (2011), "L'immigrazione camerunense in Italia", in Caritas Migrantes, *Dossier Statistico Immigrazione 2011*, pp. 48-54.
- Vertovec S. (2007), "Super-diversity and its implications", in *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, pp. 1024-1054.
- Vedovelli M. (2010), *Prima persona plurale futuro indicativo: noi saremo. Il destino linguistico italiano dall'incomprensione di Babele alla pluralità della Pentecoste*, EdUP, Roma.
- Vedovelli M. (2003), "Non si vive un' economia, si vive una lingua", in Ciocca P., Toniolo G. (a cura di), *Storia economica d' Italia, 3. Industrie, mercati, istituzioni, 2. I vincoli e le opportunità*, Banca Intesa-Laterza, Bari-Roma.
- Winford D. (2003), *An introduction to contact linguistics*, Blackwell, Oxford.
- Ze Amvela E. (1983), "The franglais Phenomenon: lexical interference and language mixing in the United Republic of Cameroon", in *Bulletin de l'AELLA*, 6, pp. 419-429.

VECCHIE E NUOVE MINORANZE IN CONTATTO. DINAMICHE IDENTITARIE ED ESITI LINGUISTICI

*Carmela Perta*¹

1. INTRODUZIONE

Lo spazio che mi ritaglierò in questo lavoro sarà dedicato allo studio delle interrelazioni tra differenti tipi di comunità albanofone in territorio italiano; in particolare analizzerò alcune dinamiche del contatto linguistico e della sostituzione di codice sulla base dell'esempio dato dall'albanese parlato in una comunità della Puglia – Chieuti – e in tre del Molise – Campomarino, Portocannone e Ururi. Tali comunità saranno analizzate in quanto terreno di intersezione di minoranze storiche e nuove minoranze. Nel primo caso storiche, poiché insediate in tali territori dal XIV secolo, e in tal senso, per riferirmi agli Italo-albanesi in questione, userò le etichette Arbëreshë e arbëresh, denominazioni usate dal popolo albanese per riferirsi rispettivamente a sé stessi e alla loro lingua nel medioevo; nel caso delle nuove minoranze, invece, mi riferisco agli Albanesi arrivati in Italia in seguito alle ondate migratorie che hanno investito il Paese dal XX secolo.

2. DATI SULL'ALBANOFONIA IN PUGLIA E MOLISE

Lo studio linguistico e sociolinguistico delle minoranze storiche albanesi risulta oggi particolarmente interessante, se si considera che gli Arbëreshë hanno mantenuto un profondo senso identitario, resistendo strenuamente alla 'costruzione' dell'identità nazionale in seguito all'unificazione politica: nonostante l'italiano diventasse progressivamente la prima lingua, in modo quasi anacronistico gli italo-albanesi continuavano a vedere nel codice minoritario il sistema di comunicazione occupante gran parte dello spazio linguistico a loro disposizione.

Nonostante ciò, diacronicamente nelle quattro comunità arbëreshe si registra una riduzione progressiva dell'albanofonia; in particolare, possiamo distinguere due *trend*, uno per Portocannone e Ururi, e l'altro per Campomarino e Chieuti.

Tabella 1. *Dati sull'albanofonia di Portocannone e Ururi dal 1901 al 2011*

	Censimento 1901	Censimento 1911	Censimento 1921	Dati 1966	Dati 2001	Dati 2011
Portocannone	91,7%	98,2%	99,8%	90,1%	73%	62%
Ururi	100%	99,3%	99,7%	86,4%	82%	71%

¹ Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

I dati in tabella 1 relativi ai censimenti² sono stati raccolti da Gambarara (2004); a Portocannone c'è stato un incremento dell'albanofonia dal 1901 al 1921: da 91,7% si è passati ad avere la quasi totalità della popolazione che si dichiarava parlante arbëresh (99,8%). A Ururi, invece, la totalità della popolazione nel 1901 risultava essere albanofona per poi passare nel 1921 ad avere il 99,7% che dichiarava di avere competenza in arbëresh³. Nella colonna successiva sono stati riportati i dati raccolti da Rother nel 1966⁴; secondo tale indagine autovalutativa vi è stata una diminuzione dei parlanti rispetto al censimento di un quarantennio prima: a Portocannone si è passati al 90,1% della popolazione, a Ururi invece siamo passati all'86,4% di competenti in arbëresh.

Nelle colonne successive sono riportati i risultati di due indagini da me condotte su un campione stratificato e rappresentativo delle due comunità e basate sulle autovalutazioni dei parlanti. Secondo tali dati, nel 2001⁵ a Portocannone si registra una diminuzione di parlanti arbëresh rispetto al 1966, 73% contro il 90,1%, mentre a Ururi l'82% della popolazione dichiarava di essere competente attivo nella varietà alloglotta rispetto all'86,4% del 1966⁶. In un'indagine successiva da me condotta ad un decennio di distanza dalla precedente, nel 2011⁷, assistiamo ad una ulteriore riduzione di competenti attivi nella varietà minoritaria: rispettivamente il 62% e 71%.

Tabella 2. *Dati sull'albanofonia di Chienti e Campomarino dal 1901 al 1966*

	Censimento 1901	Censimento 1911	Censimento 1921	Dati 1966	Indagine 2001	Indagine 2011
Chienti	69,4%	62,8%	63,3%	83,5%	33%	21%
Campomarino	80,8%	94%	89,2%	54,8%	9%	2%

Per quanto riguarda Chienti, si registra un aumento degli albanofoni nel 1966 (83,5%) rispetto ai precedenti censimenti (da 69,4% del 1901 a 62,8% del 1911 per arrivare a 63,3% nel 1921); a Campomarino, invece, i dati registrati da Rother mostrano un notevole calo dell'albanofonia rispetto ai risultati dei censimenti: nel 1966 il 54,8% era albanofono rispetto all'89,2% del 1921 e al 94% del 1911 che segue l'80,8% del 1901.

Il quadro relativo all'ultimo decennio mostra una varietà alloglotta ormai agli ultimi respiri⁸: a Chienti si ha una massiccia riduzione di parlanti nel 2001 (il 33% contro l'83,5%

² Nel primo e secondo censimento era il messo comunale addetto alla rilevazione ad indicare quali famiglie parlavano una lingua o un dialetto diverso dall'italiano, nell'ultimo, invece si seguì la valutazione diretta, in quanto sul foglio di famiglia si doveva indicare la lingua o il dialetto d'uso e il numero dei componenti della famiglia che parlavano la lingua 'altra'.

³ L'oscillazione che si registra tra le percentuali (a volte non facilmente spiegabile) potrebbe essere dovuta alla diversa tipologia di rilevazione dei dati nei censimenti.

⁴ Dato che dopo il 1921 il fascismo ha tolto dai censimenti le domande relative alla lingua parlata, dal primo dopoguerra in poi è solo grazie all'iniziativa di singoli studiosi che possediamo dati sull'albanofonia.

⁵ Per la metodologia dell'indagine e per i risultati completi dell'indagine del 2001 relativi alle comunità molisane si rimanda a Perta (2004), mentre per i dati relativi a Chienti si veda Perta (2011).

⁶ Per i risultati completi dell'indagine del 2001 relativi alle comunità molisane si veda Perta (2004).

⁷ Per i risultati dell'indagine del 2011 si veda Perta (2012).

⁸ Sono varie le classificazioni dello stato di una lingua in rapporto al grado di pericolo (*endangerment*) a cui essa è sottoposta, scale che ci permettono di definire la posizione di una lingua nel gradiente che porta da una lingua in piena salute a una lingua estinta (cfr. Berruto, 2009; Brenzinger *et alii*, 2003; Dressler, 2003 e Grenoble, Whaley, 2006). Secondo la griglia di Grenoble, Whaley – composta da sei gradini 1. 'sana, vigorosa, pienamente vitale', 2. 'a rischio', 3. 'in via di scomparsa', 4. 'moribonda', 5. 'quasi estinta', 6. 'estinta' – potremmo classificare la varietà alloglotta di Portocannone e Ururi tra il 1° gradino 'vitale' ed il 2° 'a rischio'.

del 1966), mentre nel 2011 solo il 21%, costituito dalla classe di anziani, dichiara di conoscere l'arbëresh⁹. La situazione a Campomarino è ancora più drammatica: il profondo calo si registra già nel 2001 con il 9% dei soggetti che dichiarava di conoscere l'arbëresh contro il 54,8% del 1966, fino al 2% di ultra ottantenni nel 2011 che dichiara di avere 'memoria' della varietà alloglotta¹⁰.

In conclusione, dai risultati delle indagini da me condotte emerge che la varietà alloglotta è minacciata con diverso gradiente d'intensità: dalle località più esterne sulla costa adriatica dove sembra essere al 'capolinea', fino ad arrivare alle due comunità più interne, dove la vitalità dell'italo-albanese è apparentemente alta, ossia da Campomarino a Chieuti per arrivare a Portocannone e a Ururi. La ragione della differenza tra la vitalità dell'italo-albanese di Chieuti e Campomarino rispetto alle altre due comunità esaminate va ricercata soprattutto nella loro posizione geografica: dalla seconda metà del secolo scorso la costa è stata il punto di arrivo di numerosi italofoeni, coinvolti in attività turistiche e provenienti sia dall'interno della regione che dal sud d'Italia (basti pensare che il numero dei residenti a Campomarino nel 1966 risulta essere di 3076 unità rispetto ai 1469 abitanti del 1921). Fattore questo che non ha giocato un ruolo decisivo per la vitalità dell'arbëresh né a Portocannone e né a Ururi.

2.1. *Riflessi identitari*

Le comunità arbëreshe, inoltre, sono state oggetto di un flusso di albanofoni che hanno investito in particolare le zone considerate dalla seconda metà del secolo scorso, con la creazione di tre comunità apparentemente distinte dal punto di vista identitario: italiana, arbëreshe e albanese. In particolare, le comunità arbëreshe hanno affermato una distinzione etnica basata sulla dicotomia 'vecchi' Albanesi e 'nuovi' Albanesi: man mano che l'identità albanese diventava sempre più problematica, però, in particolare per ragioni di carattere economico e politico, hanno abbracciato l'identità italiana, una identità rinegoziata quindi, con ovvi riflessi linguistici. In altre parole siamo passati da una spiccata dicotomia tra l'*in-group*, la comunità arbëreshe, e l'*out-group*, gli italiani, ad una situazione in cui gli sforzi dei membri dell'*in-group* sono volti ad entrare a far parte di un altro gruppo valutato positivamente, ossia la società italiana¹¹, e categorizzando ora i 'nuovi' Albanesi come l'*out-group*¹².

⁹ Seguendo la griglia di Grenoble, Whaley (2006), l'arbëresh di Chieuti potrebbe essere classificato come 'moribondo'.

¹⁰ L'arbëresh di Campomarino può essere classificato come 'estinto'. Non va dimenticato, però, che l'unico caso in cui il momento della morte di una lingua può essere stabilito con esattezza è quello della cosiddetta *sudden death*, 'morte improvvisa', mentre in casi di processi naturali e gradualmente rimane complicato determinare il momento che rappresenta la morte di una lingua. L'arbëresh di Campomarino è stato classificato come 'estinto' sulla base di quanto espresso da Berruto (2009), secondo cui una lingua si potrebbe considerare estinta quando non ha più parlanti nativi fluenti, dato che i semiparlanti o parlanti imperfetti usano la lingua principalmente se non esclusivamente nelle interazioni con parlanti nativi fluenti, venendo a mancare questi non c'è più alimentazione all'uso della lingua.

¹¹ Secondo la teoria dell'Identità sociale' (Tajfel, 1978; Tajfel, Turner, 1986; Turner, Oakes, 1986), l'immagine negativa è un fattore determinante per un cambiamento sociale. Una delle strategie a disposizione (che ha importanti correlati linguistici Giles, Johnson, 1981) per entrare a far parte di un altro gruppo valutato positivamente e assicurarsi un'identità sociale più adeguata è 'la mobilità individuale' (Tajfel, Turner, 1986).

¹² Questo processo cognitivo da parte degli Arbëreshë può essere spiegato alla luce del principio del 'Meta-contrasto', un insieme di elementi è categorizzato come un'entità singola nella misura in cui le differenze all'interno di tali elementi sono inferiori alle differenze tra quell'insieme ed altri in un contesto comparativo (Oakes, Haslam, Turner, 1994). Dal momento che il principio di categorizzazione è dinamico e dipende dal contesto in cui avviene la comparazione tra gli insiemi, la categorizzazione non è universale: persone che

3. LE NUOVE MINORANZE E L'ITALIANO

La percezione che il nuovo *out-group* ha di sé è tale da indurre al tempo stesso i propri membri ad un uso sempre maggiore dell'italiano, un mezzo per cercare di scrollarsi l'etichetta negativa imposta loro dalla società italiana. Ciò è quanto si evince da due inchieste da me svolte finalizzate ad accertare l'esistenza e la consistenza di tale fenomeno¹³. La tabella 3 mostra le percentuali ottenute nel 2001 e nel decennio successivo riguardanti la conoscenza di una varietà del diasistema dell'italiano che gli immigrati albanesi stanziati nei paesi molisani e nel paese pugliese da più di tre anni dichiarano di possedere.

Tabella 3. *Conoscenza dell'italiano da parte degli Albanesi*

	Indagine 2001	Indagine 2011
Campomarino	71%	96%
Chieuti	70%	94%
Portocannone	47%	87%
Ururi	45%	85%

Nel 2001 la conoscenza dell'italiano nei quattro paesi può essere classificata come un gradiente il cui polo minore risulta essere l'entroterra – con Ururi e Portocannone – per poi arrivare alla costa – Chieuti e Campomarino: dal 45% di Ururi si passa al 47% di Portocannone con un notevole aumento a Chieuti con il 70% seguito dal 71% degli informatori di Campomarino che dichiara di conoscere una varietà del diasistema dell'italiano. Tale gerarchia si può notare anche nel 2011: dall'85% di Ururi si passa all'87% di Portocannone per poi arrivare al 94% di Chieuti e infine al 96% di Campomarino. Si può osservare, inoltre, che i risultati del 2011 mostrano una maggiore uniformità nei valori senza la notevole distanza tra le percentuali registrate sulla costa e quelle dell'entroterra.

Risulta, quindi, che la diffusione dell'italiano tra gli Albanesi presenti nelle quattro comunità esaminate sia inversamente proporzionale alla diffusione dell'alloglossia: quanto più è diffuso l'arbëresh tra i 'vecchi' Albanesi tanto meno è diffuso l'italiano tra i 'nuovi' Albanesi: secondo gran parte degli informatori ciò dipende dal fatto che gli immigrati utilizzano la propria L1 non solo per la comunicazione intraetnica ma anche per quella interetnica, in altre parole con gli Arbëreshe. I risultati dell'indagine successiva, invece, ci mostrano che anche nei paesi dell'entroterra, dove in precedenza tra gli Albanesi era poco diffuso, l'italiano risulta essere un codice stabile all'interno del loro repertorio.

4. CONTATTI LINGUISTICI

Da quanto emerso ci troviamo di fronte ad un duplice *shift*: si è passati dall'arbëresh all'italiano nel caso delle minoranze storiche, e dall'albanese all'italiano nel caso delle nuove minoranze; in entrambe le situazioni tale sostituzione di codice è inestricabilmente connessa a questioni di identità. I dati precedentemente illustrati, ricavati da autodichiarazioni dei parlanti verranno comparati con dati di parlato spontaneo; in

erano percepite come diverse in un contesto possono essere ricategorizzate e percepite come simili in un altro contesto, senza che sia avvenuto un cambiamento reale delle loro posizioni. È un processo cognitivo che trasforma le differenze in similitudini e il contrario (*ibid.*).

¹³ Per i risultati completi si rimanda a Perta (2012).

particolare, analizzando il discorso dei bilingui, sia degli Arbëreshë che degli Albanesi, si verificherà se i dati linguistici ricavati in un contesto pervaso da contatto interlinguistico confermano il quadro macro-sociolinguistico sopra delineato.

Analizzeremo alcuni dati in riferimento alle dinamiche di contatto: gli esempi sotto riportati riguardano due diverse situazioni comunicative, che coinvolgono i due paesi dove vi è una vitalità sociolinguistica dell'arbëresh piuttosto alta, Portocannone e Ururi. Come visto, tali comunità sono caratterizzate da una diffusione crescente di arbëresh e decrescente di italiano da parte degli albanofoni di nuova immigrazione. In particolare, il primo scambio ha luogo a Portocannone ed è tratto da una conversazione tra un parlante albanese di 26 anni residente a Portocannone da tre con un arberësh di 22 anni, mentre il secondo dialogo intercorre tra un parlante arbëresh di Ururi di 21 anni ed un albanese di 19 anni residente a Ururi da quattro anni.

(1)

arberësh: parli arbërishët?
parli arbërishët?

albanese: *nuk* parlo arbërishët
non parlo arbërishët

arberësh: *ju flisni* albanese?
tu parli albanese

albanese: *ndonjëhere* ++ no + no sempre
sempre ++ no + no sempre

arberësh: *unë flas arbëresh me të tjerët* e albanese con te
io parlo arbëresh con gli altri e albanese con te

albanese: no, *ti parlate arbëresh me* Antonio e poi *flasavi* italiano *me mua*
no, tu parlasti arbëreshcon Antonio e poi parlavi italiano con me

Lo scambio comunicativo tra i due giovani parte in italiano con il turno del parlante arberësh, a cui segue la risposta da parte dell'albanese in cui vi è l'inserimento, nei termini di Muysken (2000), di una forma verbale all'interno di un contesto albanese. La prima domanda da porsi è senza dubbio relativa al codice che dà il *frame*; in questo caso vediamo che la cornice morfosintattica è data dall'italiano stesso, poiché oltre alla radice verbale in italiano anche la morfologia flessiva è romanza. In vari casi osservati¹⁴ i verbi italiani o comunque romanzi vengono sempre integrati nei paradigmi verbali della lingua di minoranza, obsolescente o meno, ma in realtà come abbiamo visto anche la morfologia flessiva è italiana. Quindi, l'inserimento di una forma verbale romanza (con morfologia flessiva romanza) è senz'altro fenomeno molto più raro, e che in genere porta con sé il passaggio all'italiano (o al dialetto romanzo), e dunque al cambiamento contestuale di lingua matrice. Cosa che qui non accade poiché c'è un ritorno immediato alla varietà alloglotta attraverso l'uso di *arbërishët*. Osserviamo anche la negazione: *in primis* rispetta i vincoli sia dell'italiano che dell'albanese, in quanto è preverbale, ma una nota sulla scelta dell'elemento di negazione: il parlante ha usato *nuk* piuttosto che *s'*, che sono sinonimi e non vi è nemmeno differenza fra i due per quanto riguarda la distribuzione sintattica, l'unica differenza che si può notare è dal punto di vista stilistico, poiché *nuk* è preferibile nello stile formale. La domanda dell'arberësh nel turno successivo ribalta completamente quanto espresso nel primo turno (*ju flisni* albanese?) in cui vediamo la forma verbale in arberësh con morfologia flessiva nella varietà alloglotta con l'inserimento lessicale di

¹⁴ Per una rassegna del comportamento delle forme verbali all'interno del discorso bilingue in diversi contesti minoritari caratterizzati da contatto pervasivo tra italiano e varietà alloglotta si veda Dal Negro, 2013, 2015.

‘albanese’, che sembrerebbe abbia la funzione di enfatizzare le due varietà albanesi, l’una della vecchia e l’altra della nuova minoranza. La risposta è data in albanese (*ndonjëhere*) ma dopo una breve pausa il giovane parlante accosta l’italiano per correggere quanto detto e sottolineare nella lingua di maggioranza il fatto che non parli sempre in albanese (no + no sempre); sembrerebbe quindi una strategia per mettere in risalto una sorta di identità composita. La stessa strategia discorsiva sembra essere messa in campo dal parlante arberesh che in stile alternante con un accostamento paratattico fa susseguire l’italiano all’arberesh (*unë flas arbërësh me të tjerët* e albanese con te) proprio per sottolineare la comunicazione intraetnica fatta in arberesh e quella interetnica con la comunità di Albanesi fatta in albanese ma espressa dal parlante in italiano, ottenendo un’opposizione *we-code/they-code*.

Per quanto riguarda l’ultimo turno del parlante albanese, a prima vista sembrerebbe che ci troviamo di fronte ad un esempio di mixing alternante, o meglio un fenomeno di mixing in stile alternante: si parte dalla negazione in italiano, alternata con l’inserimento del pronome personale in albanese (*ti*), la forma verbale in italiano con flessione in albanese (*parlate*) che nuovamente innesca l’uso di albanese, *arbërish më* e dalla forma italiana del nome Antonio si passa poi alla radice verbale in albanese con flessione romanza (*flasavi*) che innesca l’uso dell’italiano (italiano) per poi finire con l’albanese (*me mua*). Questo stile alternante mostra delle forme verbali interessanti. Nel primo caso ‘parlate’ la radice verbale è romanza con flessione in albanese - *te*, ossia la particella che esprime il passato; questa associazione risulta molto complessa dato che ci aspetteremmo che la flessione fosse romanza e non nella lingua minoritaria per esprimere il passato, un ibridismo verbale inusuale, perché non soddisfa restrizioni grammaticali del mixing. Nel secondo caso l’associazione è rovesciata: in *flasavi* la radice è albanese con flessione romanza. Questo è un esempio raro di forma verbale con morfema lessicale nella lingua di minoranza e morfologia flessiva italiana, cioè di totale rovesciamento di lingua matrice, un *turnover* nei termini di Myers-Scotton (1992 e 2002), con la lingua di minoranza *embedded* in un quadro morfosintattico romanzo.

Il secondo dialogo avviene tra un parlante arberesh di Ururi ed un albanese.

(2)

arberësh: Cosa facciamo?

albanese: tu ++ non so + io *nis* *e ha*
mi metto a mangiare

arberësh: *na hami buk von*
noi pranziamo tardi

albanese: l’altra volta + *zhu e hëngri* pane e nutella, *ha* pane e nutella quando aspetta
prese e mangiò mangia

arberësh: - sì + mangio pane e nutella

La prima domanda del parlante arberesh viene rivolta al parlante albanese in italiano (Cosa facciamo?); la sua risposta ha l’apertura in italiano, codice utilizzato per la domanda, per poi mettere in contrasto, tramite l’uso dell’albanese, la propria azione (*nis e ha*) rispetto a quella dell’interlocutore appena espressa in italiano (tu non so io). Il turno successivo, però, si presenta interamente in arberesh (*na hami buk von*), e sembrerebbe che tale utilizzo miri a marcare un’inclusione nella sfera linguistica del parlante albanese. Quest’ultimo inizia il proprio turno in italiano per poi dare l’informazione (*zhu e hëngri*) in albanese con l’inserimento di due parole contenute in italiano (pane e nutella), elementi facenti parte la tradizione italiana. I verbi, sono in albanese compresa la flessione (*zhu e hëngri, ha*) per poi concludere l’ultimo SV (*ha* sempre pane e nutella) con il verbo in albanese e il SN in italiano creando uno stile alternante tra i due codici.

5. DISCUSSIONE FINALE

Da quanto detto, i due processi analizzati, ossia la sostituzione di codice e i fenomeni di contatto riscontrabili in tali comunità si prestano ad una riflessione in cui i fenomeni possono essere analizzati separatamente tra loro, per poi passare ad una in cui essi vengono correlati

Comparando i risultati delle due minoranze, la ‘vecchia’ e la ‘nuova’¹⁵, è possibile affermare che stiamo assistendo ad una duplice sostituzione di codice¹⁶, una tra gli Arberëshë e l’altra tra gli Albanesi. Per quanto riguarda i primi, mentre le classiche cause dello *shift* non sembrano aver determinato il passaggio all’italiano – almeno come codice intra-comunitario – in modo non predicibile, gli Arbershë si spingono sempre più verso la lingua nazionale, essendo affetti da una nuova ‘contaminazione’ sociale che deriva dall’associazione tra la loro lingua e gli Albanesi. Dall’altra parte, i nuovi rifugiati, penalizzati da un punto di vista economico e sociale, nonché politico¹⁷, stanno reagendo a questa situazione negativa attraverso il tentativo di integrazione con la società italiana e, nel caso delle comunità indagate, con quella arbëreshe. Il risultato è che, in linea con il processo prototipico di decadenza linguistica e alle sue cause scatenanti, gli Albanesi per dissociarsi da una identità etnica profondamente svantaggiata stanno subendo uno *shift* oltre che primario anche secondario, cioè sia a livello inter che intraetnico (Chini, 2004: 32). Prendendo in prestito la terminologia di Bourdieu, nel quadro dell’economia degli scambi simbolici, il ‘mercato’ degli Albanesi era composto dall’italiano, dotato di alto valore di mercato perché bene di sopravvivenza, e dall’albanese, dotato di valore soprattutto strumentale come codice intraetnico. Lo *shift* primario è, quindi, inevitabile; con il passar del tempo, però, la lingua immigrata¹⁸ perde il suo valore strumentale trasformandosi in un ‘costo’; come conseguenza la L1 esce dal ‘mercato interno’ con il risultato che gli Albanesi abbracciano (o sono costretti ad abbracciare) il codice maggioritario. Tale quadro riguarda tutte le comunità indagate anche se con gradienti diversi di intensità.

Passando ad una analisi dei fenomeni di contatto, è opportuno sottolineare che alla base di essi vi è la specificità del contesto sociolinguistico, che crea le condizioni stesse del contatto e ne determina le forme. Per valutare il grado di interazione tra i codici, ho preso in considerazione gli scambi comunicativi tra un arberësh e un albanese sia a Portocannone che a Ururi, ossia nelle comunità caratterizzate da un sempre maggiore grado di bilinguismo italiano/arberësh. Infatti, il grado di compenetrazione tra i codici ci mostra l’uso di particolari strategie da parte dei bilingui correlate al contesto macrosociolinguistico. Le esemplificazioni riportate ci riconducono a due tipologie di discorso bilingue: l’uno caratterizzato da un grado maggiore di compenetrazione tra i codici a contatto e l’altro da un grado inferiore¹⁹. Nel primo caso a Portocannone, lo scambio comunicativo riportato è caratterizzato da elevata frequenza di *switching* e *mixing*, e soprattutto da casi in cui elementi lessicali della varietà alloglotta vengono inseriti in un *frame* italiano. È da notare che le situazioni di contatto intimo e di lunga durata sono

¹⁵ Cfr. Lüdi (1990) per la candidatura dei gruppi di nuovi immigrati allo status di minoranza linguistica. Sulla definizione di ‘nuove minoranze linguistiche’ con riferimento alle nuove comunità immigrate si veda Chini, 2009.

¹⁶ Cfr. Perta, 2011.

¹⁷ Ricordiamo che le nuove minoranze sono escluse dalla legge n. 482/1999 (Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche) senza avere perciò nessun tipo di tutela nel Paese ospite.

¹⁸ La L1 degli Albanesi esaminati può essere etichettata come ‘lingua immigrata’ sulla base della distinzione tra ‘lingue dei migranti’ e ‘lingue immigrate’ (Bagna, Machetti, Vedovelli, 2003).

¹⁹ Per una panoramica sulle strategie discorsive dei bilingui, particolarmente in contesti minoritari si veda Dal Negro (2005); per una correlazione tra strategie discorsive nel parlato bilingue e parametri micro e macrosociolinguistici si veda Perta (2019).

proprio quelle che vedono anche il verbo al centro di fenomeni di interferenza profonda con il risultato di formazioni ibride, infatti si riscontra sia l'inserimento di una forma verbale italiana con flessione in albanese, che il contrario, ossia forma verbale in albanese con morfologia flessiva romanza.

La seconda tipologia di discorso bilingue presenta fenomeni di alternanza di codice e di *mixing* insertivo di parole contenute italiane in una cornice morfosintattica nella varietà di minoranza, sembrerebbe quindi, un contesto di bilinguismo alquanto bilanciato o in altre parole un contesto 'sano' di *language shift*, opponendosi al primo quadro in cui i processi di decadenza e sostituzione di lingua sono avanzati da parte di giovani parlanti. In altre parole le strategie discorsive adottate dai parlanti si muovono in parallelo alla modifica di fattori micro e macro sociolinguistici, quali il grado di competenza e diffusione della varietà alloglotta, così come la tipologia di repertorio comunitario.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bagna M., Machetti S., Vedovelli M. (2003), "Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole", in Valentini E., Molinelli P., Cuzzolin P., Bernini G. (a cura di), *Ecologia linguistica*, Bulzoni, Roma, pp. 201-222.
- Berruto G. (2009), "Repertori delle comunità alloglotte e 'vitalità' delle varietà minoritarie", in Consani C., Desideri P., Guazzelli F., Perta C. (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea. Teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive*, Bulzoni, Roma, pp. 173-198.
- Brenzinger M. et al. (2003), *Language vitality and endangerment*, UNESCO, Parigi.
- Chini M. (2009), "L'italiano L2 nel repertorio delle nuove comunità alloglotte: riflessioni su alcune dinamiche in atto", in Consani C., Desideri P., Guazzelli F., Perta C. (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea. Teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive*, Bulzoni, Roma, pp. 279-316.
- Chini M. (a cura di), (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Dal Negro S. (2005), "Il codeswitching in contesti minoritari soggetti a regressione linguistica", in *Rivista di Linguistica*, 17, 1, pp.157-178
- Dal Negro S. (2013), "Il prestito verbale nel contatto italiano-tedesco", in *Atti del Sodalizio Glottologico Milanese*, 7, pp. 192-200.
- Dal Negro S. (2015), "Contatto linguistico e organizzazione del discorso: il ruolo dei verbi", in Consani C. (a cura di), *Contatto interlinguistico tra prente e passato*, LED, Milano, pp. 83-100.
- Dressler W. (2003), "Dallo stadio di lingue minacciate allo stadio di lingue moribonde attraverso lo stadio di lingue decadenti: una catastrofe ecolinguistica considerata in una prospettiva costruttivista", in Valentini E., Molinelli P., Cuzzolin P., Bernini G. (a cura di), *Ecologia linguistica*, Bulzoni, Roma, pp. 9-25.
- Gambarara D. (1994), "Parlare Albanese nell'Italia Unita", in Altimari F., Savoia L. M. (a cura di), *I dialetti Italo-Albanesi. Studi linguistici e storico-culturali sulle comunità arbëreshe*, Bulzoni Editore, Roma, pp. 33- 54.
- Giles H., Johnson P. (1981), "The role of language in ethnic group relations", in Turner J. C., Howard G. (eds.), *Intergroup behaviour*, Basil Blackwell Publisher, Oxford, pp. 199-243.
- Grenoble L. A., Whaley L. J. (2006), *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Hyltenstam K., Stroud C. (1996), "Language maintenance", in Goebel H., Nelde P. H., Starč Z., Wölck W. (eds.), *Kontaktlinguistik / Contact Linguistics / Linguistique du contact*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 567-578.
- Lüdi G. (1990), "Les migrants comme minorité linguistique en Europa", in Ammon U., Mattheier K. J., Nelde P. H. (Hrsg.), *Minderheiten und Sprachkontakt, Sociolinguistica*, 4, 113-135.
- Myers-Scotton C. (1992), "Codeswitching as a mechanism of deepborrowing, language shift, and language death", in Brenziger M. (ed.), *Language Death. Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa*, de Gruyter, Berlin-New York, pp. 31-57.
- Myers-Scotton C. (2002), *Contact Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Oakes P. J., Haslam A. S., Turner J. C. (1994), *Stereotyping and Social Reality*, Blackwell Publishers, Oxford.
- Perta C. (2004), *Language decline and death in three Arbëresh communities in Italy. A sociolinguistic study*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Perta C. (2011), "The Albanian Dialects in Southern Italy: A Tenuous Survival", in *International Journal of the Sociology of Language*, Special Issue: *Italian Sociolinguistics: Twenty Years On*, pp. 127-136.
- Perta C. (2012), "Contatti e conflitti linguistici in situazioni minoritarie. Il caso dell'italo-albanese", in Telmon T., Raimondi G., Revelli L. (a cura di), *Coesistenze linguistiche nell'Italia pre e postunitaria. Atti del XLV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*, 2 voll., Bulzoni, Roma, pp. 425-436.
- Perta C. (2019), "Strategie discorsive in contesti plurilingui da un'angolatura sociolinguistica", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLVIII, 3, pp. 473-484.
- Rother, K. (1968). "Die Albaner in Südtalien", in *Mitteilungen der Oesterreichischen Geographischen Gesellschaft*, 110, pp. 1-20.
- Tajfel H. (ed.), (1978), *Differentiation between social groups. Studies in the social psychology of intergroup relations*, University Press, London.
- Tajfel H., Turner J. C. (1986), "The social identity theory of intergroup behaviour", in Worschel S., Austin W. G. (eds.), *Psychology of intergroup relations*, Nelson-Hall, Chicago, pp. 7-24.
- Turner J. C., Oakes P. (1986), "The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism, and social influence", in *British Journal of Social Psychology*, 25, pp. 237-252.

VARIETÀ IN CONTATTO IN UN MANOSCRITTO SECENTESCO DI NOVARA DI SICILIA

Rita Pina Abbamonte¹

Nell'assai esiguo materiale documentario proveniente da Novara di Sicilia, isola linguistica italiana settentrionale, sembra di un certo interesse, dal punto di vista linguistico, un manoscritto tardo secentesco, pubblicato nel 1914 dal sac. Salvatore Di Pietro a corredo della sua monografia, dal titolo *Ricerche storiche sopra Novara di Sicilia e suo territorio*. Il documento è stato redatto nel 1689 dal P. Simeone dalla S. Croce, agostiniano scalzo del Convento di Novara e vi si narra la vita “penitente e portentosa della venerabile suor Cristina da Gesù”, monaca agostiniana scalza. Il manoscritto originale, che il Di Pietro dice conservato nel Convento di San Giorgio, sempre in Novara, è oggi irrimediabilmente perduto. Tuttavia, per quanto in copia, il testo del documento appare un testimone prezioso della complessa situazione linguistica di Novara di Sicilia. Il testo, infatti, è scritto in italiano – certamente la lingua intenzionalmente scelta dal suo redattore –, ma è notevolmente interferito, a tutti i livelli, dalla parlata locale, galloitalica e siciliana insieme.

1. PLURALISMO LINGUISTICO NEI SECOLI XVII-XVIII

Il manoscritto di suor Cristina da Gesù è un importante documento della diffusione dell'italiano (o del toscano che dir si voglia) nella Sicilia del tardo Seicento e si pone lungo il processo di smeridionalizzazione – e toscanizzazione – che è iniziato in Sicilia, come nelle corti e cancellerie d'Italia, ancor prima della sistemazione critico-linguistica del Bembo.

Sin dalla seconda metà del XV secolo da Roma a Milano, da Ferrara a Napoli, si diffonde il volgare «cortigiano» e lo sperimentalismo linguistico di base toscana. E, in Sicilia, nel 1516 viene pubblicato il *De Agricultura opusculum*, primo trattato tecnico-scientifico della letteratura scientifico-divulgativa siciliana, scritto nella «celsa et principal lingua toscana» per nobilitare la «bassezza del siculo idioma». L'autore, Antonino Venuto, è il primo rappresentante della prospettiva di italianità culturale e linguistica che sostituisce la proiezione mediterranea avuta dal siciliano nei due secoli precedenti (Abbamonte, 2008).

Anche il manoscritto di suor Cristina da Gesù si pone nel solco dell'italianità e *scrivere toscano* è sempre più al centro del dibattito linguistico e culturale.

La realtà linguistica appena accennata è in qualche modo documentata nel manoscritto di suor Cristina.

L'italiano in cui è scritto il testo è interferito ampiamente con il siciliano, ma ciò che maggiormente sorprende è proprio l'uso dell'italiano in una località di parlata galloitalica, isolata geograficamente e culturalmente, nella quale la varietà alta poteva essere semmai il

¹ Università degli Studi di Catania.

siciliano, come è ancora tre secoli dopo, nella stessa Novara e in un'altra località siciliana di parlata galloitalica come San Fratello² (Tropea, 1970).

Nel testo, peraltro, il siciliano assimilato dai centri siciliani vicini a Novara, ha peculiarità spiccate dovute appunto al filtro galloitalico.

La lingua del manoscritto, inoltre, è interferita con il galloitalico di Novara, volgare vitale e omogeneo che ha mantenuto nel corso dei secoli una consistente compattezza. Ancora oggi, il dialetto di Novara è la lingua correntemente usata da adulti e bambini (con una differenza fondamentale nei due sessi, le donne parlano un varietà conservativa) per le comunicazioni spontanee di ogni giorno.

Il galloitalico però, a differenza del siciliano, sembra fortemente connotato diastraticamente, pertanto, nel testo la censura verso possibili tratti novaresi è rigida: essi emergono lì dove sfuggono al controllo e alla competenza del redattore.

Il contatto del galloitalico con il siciliano è asimmetrico per il maggior prestigio e l'importanza socioeconomica e culturale dominante del siciliano.

I rapporti tra i tre codici (italiano e/o siciliano vs. galloitalico) sono stati principalmente unidirezionali, il galloitalico è sempre stato la *lingua replica* accogliendo gli influssi della *lingua modello*.

Inoltre, nel testo emergono spie di un linguaggio aulico e forbito che riconduce anche alla formazione religiosa e alla competenza del latino del redattore del documento.

Vediamo in dettaglio le interferenze tra lingue e dialetti presenti nel manoscritto, ai vari livelli della lingua.

2. VESTE GRAFICA DEL MANOSCRITTO

Il testo secentesco presenta sul piano grafico molte oscillazioni proprie dei primi testi a stampa.

Alcune parole hanno ancora una grafia di tipo etimologico. Tale è il caso di:

- *abstinenze* (66³);
- le forme del verbo *avere*: *haveva* (65), *hebbe* (61), *havendo fatta* (62), *havendosi portato* (61), *havendo sceso* (62), *havrebbe pigliato* (64); accanto ad esse sono documentate anche alcune grafie senza <h> etimologica: *avendogli* domandato (65), *avendosi* vestita (64);
- *communicare* (v. § 3);
- *Christina* (61), che oscilla con le grafie *Xstina* (62) e *Xptina* (65), e le forme abbreviate *Gesù Xepsto N. Sig.e* (65), *Xpsto N. Sig.e* (65);
- *homo* (62, 67);
- *Mattheo* (61);

il grafema <ch> è adoperato per la trascrizione dell'affricata [tʃ] in:

- *Archiprete* (62), a fronte delle forme *arcivescovo* (62) e *arcivescovale* (60), pure presenti nel documento.

Notevole anche la forma grafica <j> in *proprij* (66):

² Esiste una forte connotazione sociolinguistica del galloitalico, a Novara, come a San Fratello: il suo uso è respinto dalle classi sociali medie o di estrazione popolare, le quali, mirano a una rapida elevazione sociale e considerano il siciliano la varietà di prestigio (Tropea, 1970).

³ Il numero di pagina qui indicato tra parentesi, come i seguenti, si riferisce all'edizione di Di Pietro (1914).

il quale [Giuseppe Truscello] poi la sepelli con li *proprij* mani, come li predisse la sudetta Serva di Dio [...] (66)

Sono attestate anche, sebbene in numero limitato, alcune abbreviazioni: *D.n* (62), *illustris.mo* (62), *Monsig.r* (62), *n.ra* ‘nostra’ (63), *Sig.r* (62) soprattutto nelle grafie dei dimostrativi: *q.sto* (65) e *qesta* (62) ‘questo/-a’, *q.llo* (66) ‘quello’ e al plurale *qtti* (63).

3. INTERFERENZE FONOLOGICHE

Nel manoscritto novarese sono documentati casi di *adattamento fonologico di parole affini*: interferenze, a livello di significante, tra termini affini in italiano e nella parlata del luogo. Un segno dell’italiano, cioè, è cambiato sul modello di una parola affine del siciliano con cui è entrato in contatto, senza effetto sul contenuto (Sgroi, 1990). Tali sono i casi che seguono:

- *communicare* (62, 64), forma prevalente con grafia etimologica latineggiante, accanto al meno frequente *comunicare*. È probabile che la forma con la doppia sia supportata dal galloitalico in cui la nasale bilabiale tende a rafforzarsi, generalmente in postonia, come in *femmi*⁴ ‘fame’, *hiümmi* ‘fiume’, *tomma* ‘formaggio’, *uommi* ‘uomini’ etc.; e, a Novara, anche in posizione protonica: *frummeggiu* ‘formaggio’, *llummà* ‘accendere’, *primmavëra* ‘primavera’, *prummentiju* ‘primaticcio’, *remmèà* ‘mescolare’ e *remmèädö* ‘mestola’, *semmèà* ‘seminare’.

Esposto il venerabile, io Fra Simone *stavo communicando* all’altare di San Giorgio, venne ad entrare la serva di Dio, e appoggiandosi al primo pelastro vidde che dalle mie mani (mentre *comunicavo*) cadere come una scintilla di fuoco [...] (64)

- *sepellire* (66) e *sepelire* (66) a fronte di *seppellire*:

Io[,] fratello Giuseppe[,] all’otto di q.esto parterò per l’altra vita, e voi all’otto di q.sto vi alzerete sano, e liberò e voi mi havete da *sepellire* con li stesse mani [...] il quale [Giuseppe] poi la *sepelli* con li *proprij* mani [...] [...] il sig.r Filippo di Salvo ci fece un magno tabuto per *sepelirla* [...] (66)

Insomma, nel testo coesistono coppie di parole che si differenziano solo per uno stesso grafo, ora in forma semplice, ora raddoppiato. Le varianti, in distribuzione libera, vanno sicuramente ascritte alla difficoltà di distinguere la lunghezza consonantica, fonologicamente non pertinente nel galloitalico del posto.

E, sempre a proposito dell’incapacità di distinguere la consonante lene da quella forte, tipica del galloitalico, si rintracciano le seguenti forme, tutte con la scempia, laddove l’italiano presenta la forte (o doppia): *obediënza* (63), *placa* (68) ‘placca’, *propagina* lett. ‘propaggine’, ma ‘tomba’, *sudetto/-i* (63), *tapeto* (64), *zizanie* (63). Su *caminare* (61) con [m] lene può avere influito anche il sic. *caminari* ‘id’ (VS I 533), allo stesso modo che su *doppo* (63) per ‘dopo’.

Nel testo, inoltre, sono presenti alcune forme con vocalismo siciliano come *fù Battizzata* (61) ‘fu battezzata’ e persino il nome proprio *Micheli* (63) ‘Michele’.

⁴ Le forme novaresi sono trascritte nel sistema ortografico elaborato per la redazione del vocabolario galloitalico di Novara di Sicilia e Fondachelli Fantina (Abbamonte, 2015).

Accanto ad esse e, per ipercorrezione, sono diffuse forme come *defonti* (65) ‘defunti’, *parterò* (66) ‘partirò’, *pelaastro* (62, 63) ‘pilastro’, *remanente* (65) ‘rimanente’, *rifocellare* (66) ‘rifocillare’ etc.:

all’otto di qsto mese *parterò* da qsta all’altra vita [...]. Io[,] fratello Giuseppe[,]
all’otto di qesto *parterò* per l’altra vita [...] (66)

4. INTERFERENZE GRAMMATICALI

Si registrano a livello morfologico numerose interferenze con il siciliano e/o galloitalico. Sono, perlopiù, casi di ipodifferenziazione grammaticale, cioè, casi di abbandono di categorie obbligatorie nella lingua italiana per la mancanza di tali categorie nella lingua in contatto, il siciliano, in questo caso (Sgroi, 1990). Così, ad esempio:

- l’uso dell’ausiliare *avere* in luogo di *essere* in forme come: *havendo sceso al confessionario* (62) ‘essendo scesa al confessionale’ e *avendosi vestita* (64) ‘essendosi monacata’. In siciliano esiste il solo ausiliare *avere*;
- l’uso della preposizione *di* anche con le funzioni di *da*, proprio come in siciliano:

in tempo *governata* la gran Mitra Arcivescovale *di* quel gran Principe D. [...] (60)

fù Battizata di D. Andrea Richez [...] (61)

cose *di* non essere credute (65)

li altri giorni festivi aggiungeva al pane qualche cocchio d’olivo, se li regalavano qualche cosa *di* mangiare cotta, la dava a sua madre [...] (65)

- l’uso del morfema *li* ora come pronome di terza persona singolare maschile ‘gli, a lui’, come in:

In tempo governata la gran Mitra Arcivescovale di quel gran Principe D. Simone Garaffa dignissimo Arcivescovo: havendosi portato in discorso di visita alla terra della Novara, ed osservando in terra magna Nobile, e ricca *li* parve ispirato forse da Dio di farci un convento[...] (61)

La Venerabile Serva di Dio prese una camandola e *li* dice: e Truscello Giuseppe prendete questa camandola e la tenete in mio ricordo [...] (66)

il quale [Giuseppe Truscello] poi la sepelli con li proprij mani, come *li* predisse la sudetta Serva di Dio [...] (66)

- ora come plurale ‘a loro’:

La prese egli solo nelle sue braccia alla presenza delli Sig.ri Giurati [...] che allora erano presenti, parendo*li* un portento che un homo solo poteva sostenere un cadavere nelle sue braccia [...] (67)

- ora come femminile singolare ‘a lei’:

siche N. Sig.re Dio *li* mando [a suor Cristina], e diede una postemazione e cattraziune di Nervi in ginocchio [...] (61)

e il detto P.re [Mattheo, che era stato chiamato per confessare S. Cristina] *li* disse che si comunicasse senza confessarsi [...] (62)

li altri giorni festivi aggiungeva al pane qualche cocchio d'olivo, se *li* regalavano qualche cosa di mangiare cotta, la dava a sua madre [...] (65)

Dietro tale difformità di valori e unicità di forma, credo, possa stare il siciliano *ci* che è adoperato con i significati di 'gli, a lui', 'le, a lei', 'a loro'. La forma siciliana, comunque, appare nella sua nuda regionalità in:

Il Sig.r Archiprete Puglisi con la solita confidenza con Monsig.re *ci* conferì [a Monsignore] la profezia fatta da Suoro Christina [...] (62)

il sig.r Filippo di Salvo *ci* fece un magno tabuto [a suor Cristina] per sepelirla [...] (66)

Inoltre, *li* è adoperato sicilianamente come pronomi personale complemento oggetto femminile per 'le':

Lei convocava le monache, e *li* convocava ora in una casa, ed ora in un'altra, essi la chiamavano serafina [...] (65)

Nel testo sono attestate, inoltre, alcune forme verbali modulate sulle corrispondenti forme dialettali:

- *morse* (64) 'mori' cfr. sic. *mossi* g.it. *mössi* 'id.' forma ipercorretta sulla base della corrispondenza sic. -*ss*- ~ it. -*rs*-:

detto P.re portò la figlia nella città di S. Filippo Argirione e *li* ne *morse* la detta Suoro Rosa [...] (64)

- *volse* (66) 'volle' e *volsero* (67) 'vollero' cfr. sic. *vosi*, *vòsirru*; ma quella -*l*- apparentemente strana è ben presupposta dalle forme siciliano-centrali del tipo *vonzì* e *vònzìru* 'id.':

Onde essendo infema fu precettata da me che andasse à rifocellare le sue macerate carni un poco nel letto, mentre ella vivendo mai *volse*, ma sempre la fece in mezzo à due casse [...] (66)

La prese egli solo nelle sue braccia alla presenza delli Sig.ri Giurati [...] che allora erano presenti, parendoli un portentoso che un homo solo poteva sostenere un cadavere nelle sue braccia, e *li* sudetti Sig.r Giurati, per curiosità la *volsero* pesare, e viddero che pesava cinque rotola [...] (67)

Sul modello del condizionale siciliano, in particolare di area messinese, è il *sariano uccisi* (64) nell'esempio che segue:

[...] in quanto alla figlia di Truscello non teneva Religiosa, ma che lasciando l'abito e maritandosi, quanto mariti havrebbe pigliato, tutti gli *sariano uccisi* [...] (64)

Nel manoscritto è attestata anche la forma di congiuntivo analogico (come viene definito da Sgroi, 2010: 308-309) il congiuntivo formato per analogia sui congiuntivi imperfetti di prima coniugazione, molto più numerosi) *dassi* del verbo *dare* invece che quella etimologica *desi*, interferita con il sic. *dassi*:

Il detto Giuseppe Truscello gli disse che lo voleva raccomandare a Dio acciò gli *dasse* pazienza nella sua infermità [...] (66)

5. INTERFERENZE A LIVELLO SINTATTICO

Sul piano sintattico sono diffusi fenomeni di matrice siciliana come l'oggetto personale preposizionale. Esempi sono: *chiamò a Fra Marco* (61), e, *il detto P.re Simeone risolve con detti Sacerdoti di farla vedere[,] à detta Suoro Christina* [ai sacerdoti che dubitavano della sua santità] (63), frase nella quale *à detta suor Cristina* rappresenta l'oggetto dislocato a destra, regolarmente preceduto dal cataforico *-la* enclitico.

La congiunzione *che* svolge diverse funzioni sintattiche nel testo: valore finale (a₁), causale (a₂, b₂), completivo (b₁) e persino con l'infinito in (c), allo stesso modo della congiunzione sic. *chi*, la quale «può assumere valore dichiarativo, causale, consecutivo, comparativo, ecc.» (VS I 669):

(a) La detta Suoro Christina [...] uno delli giorni chiamò a Fra Marco *che* (a₁) chiamasse il P.re Mattheo, *che* (a₂) si voleva confessare [...] (61)

(b) Replicò la Serva di Dio a Fr. Marco, *che* (b₁) si compiacesse il P.re Mattheo di venire al Confessionario, *che* (b₂) l'haverci consolato (l'avrebbe consolato?) [...] (62)

(c) Esposto il venerabile, io Fra Simone stavo comunicando all'altare di San Giorgio, venne ad entrare la serva di Dio, e appoggiandosi al primo pelastro *vidde che* dalle mie mani (mentre comunicavo) *cadere* come una scintilla di fuoco [...] (64)

Nel manoscritto sono attestate, inoltre, incertezze sul genere dei nomi: *un scintillo di fuoco* (64) accanto a *una scintilla di fuoco* (64); e incoerenze anche sulla desinenza flessiva, come, ad esempio, nella forma *brode* (66) 'brodo'.

Tale incertezza è un indizio evidente della difficoltà di adattare sul piano fonomorfológico forme del dialetto al sistema italiano.

Incerto è spesso anche l'accordo del determinante con il determinato, così, ad es., in *li punti delle spingole* (65-66) 'le punte degli spilli' su cui ha sicuramente agito la forma dialettale *i punti dé spinguli*, oppure *a qeste gridi di suoro Christina* (65). Alcuni altri esempi sono:

Si dovevano vestire due *altri* Monache [...] siche le dette sorelle *congregati* alla chiesa per dar il voto la detta Suoro Christina non voleva che si vestissero *qesti* due [...] (64)

[...] in quanto alla figlia di Truscello[,] non teneva Religiosa, ma che lasciando l'abito e maritandosi, *quanto mariti* havrebbe pigliato, tutti gli sariano uccisi [...] (64)

Lei convocava le monache, e li convocava ora in una casa, ed ora in un'altra, *essj* la chiamavano serafina [...] (65)

Io[,] fratello Giuseppe[,] all'otto di qesto parterò per l'altra vita, e voi all'otto di qsto vi alzerete sano, e liberò [per libero] e voi mi havete da seppellire con *li stesse mani* [...] (66)

il quale [Giuseppe Truscello] poi la sePELLI con li *proprij* mani, come li predisse la sudetta Serva di Dio [...] (66)

6. INTERFERENZE LESSICALI

Nel manoscritto sono documentate numerose interferenze lessicali: *trasferimenti diretti di parole* dal siciliano all'italiano, integrati sul piano fono-morfologico, ed *estensioni semantiche per contatto* di termini dell'italiano per interferenza con il siciliano.

Trasferimenti diretti di parole sono:

- *bizocca* (67) e *bizzocari* (61) ‘monaca che non ha fatto professione di un ordine religioso e che pertanto vive a casa’ modellate sul sic. *bbizzocca* e *bbizzocara* ‘id.’ (VS I 425);
- *ciunco* (66) ‘storpiato, cionco’ sul sic. *ciuncu* ‘id.’ VS I 742;
- *coccio d’olivo* (65) ‘un solo frutto di olivo’ adattato dal sic. *cocciu* ‘id.’ (VS I 751):

[...] li altri giorni festivi [suor Cristina] aggiungeva al pane qualche *coccio d’olivo*, se li regalavano qualche cosa di mangiare cotta, la dava a sua madre [...] (65)

- *cofinaro* (65) ‘chi fa cesti e panieri’ è un adattamento fonomorfologico del sic. *cufinaru* ‘id.’ (VS I 814);
- *columbella* (66) ‘persona, spec. donna, innocente e pura’ sul g.it. *palumèlla* ‘id.’ e sic. *palumma*, *palummedda* ‘id.’ (VS III 507):

la Madre Fiora piangeva: figlia, *columbella* mia [...] (66)

- *ferro filo* (68) ‘fil di ferro’ dal sic. *ferrufilu* ‘id.’ documentato sul versante nordorientale dell’Etna, ma non presente nel VS:

Certifichiamo essere in nostro potere un pezzetto di corpetto [...], un cilizio formato di *ferro filo* con uncinetti, ed una *placa* di rame [...] (68)

- *in fronte* (66) ‘di fronte, dirimpetto’ modellata sul sic. *a-ffrunti* e *di f.* ‘id.’ (VS II 135):

In fronte vi era una vanella stretta ed à faccia della sua casa vi era un vecchio ciunco di molto anni, chiamato Giuseppe Truscello [...] (66)

- *lattaggini* (65) è un adattamento del sic. *lattazzini* ‘latticini, qualunque vivanda preparata con il latte’ (VS II 456):

detta serva di Dio in tutta la sua vita mai gustò carne, ne uova, ne altra cosa di *lattaggini* [...] (65)

- *mammama* (61) ‘levatrice’ sul sic. *mammama* ‘id.’ (VS II 609);
- *propagina* (67) ‘fossa, tomba’ forma adattata fonomorfologicamente sul lemma *purpàina* ‘id.’ (cfr. VS III 1004):

Nostra monaca bizocca di detto Comune di Novara, nata ivi li 29 Novembre 1649 e morta li 6 *Febraro* 1689, sepolta in una *propagina* nella nostra Chiesa [...] (67)

- l’unità di misura *rotolo* (67) ‘antica unità di peso equivalente a 800 grammi circa’ dal sic. *rròtula* pl. di *rròtulu* ‘id.’, per i tempi l’unica possibile:

La prese egli solo nelle sue braccia alla presenza delli Sig.ri Giurati [...] che allora erano presenti, parendoli un portento che un homo solo poteva sostenere un cadavere nelle sue braccia, e li sudetti Sig.r Giurati, per curiosità la volsero pesare, e viddero che pesava cinque *rotola* [...] (67)

- un tiro di *scopetta* (65) ‘un tiro di schioppo’ dal sic. *scupetta* ‘id.’ (VS IV 747);
- *smostra* (61) persona ‘che ha evidenti difetti fisici’ come in sic. *smuoṣṭru* ‘id.’ (VS V 76):

La detta Giovane pregava Iddio N. Sig.re che comparisse *smostra* e brutta appresso gl’occhi del mondo [...] (61)

- *sonnare* ‘sognare’ in *Ella si sonnava* (63) adattamento della forma sic. *sunnarisi* ‘id.’ (VS V 443);
- *spingoli* (65) ‘spilli’ dal sic. *spingula* ‘id.’ (VS V 194):

e suoro Xptina portava in petto una croce con *li punti di spingoli* e si batteva il petto con detta croce [...] (65-66)

- *tabuto* (66) ‘bara, cassa da morto’ dal sic. *tabbutu* ‘id.’ (VS V 496) e g.it. *tabbùttu* ‘id.’:

il sig.r Filippo di Salvo ci fece un magno *tabuto* per sepelirla [...] (66)

- *vanella* (66) ‘vicolo, viuzza’ calcata sul sic. *vanedda* ‘id.’ (VS V 990).

Estensioni semantiche documentate nel testo sono:

- *comparire* (61) nel significato di ‘sembrare, parere’ per interferenza con il sic. *cumpariri* ‘id.’ (VS I 829):

La detta Giovane pregava Iddio N. Sig.re che *comparisse* smostra e brutta appresso gl’occhi del mondo [...] (61)

- *comu* (64) per estensione di significato ‘poiché’ interferita con il sic. *comu* ‘id.’ (VS I 759):

Si dovevano vestire due altri Monache [...] la detta Suoro Christina non voleva che si vestissero qesti due *come* era allora Maestra di Novizii [...] (64)

- *intese* (65) ‘sentì’ interferita con il sic. *ntisi* ‘id.’ del verbo *ntènniri* ‘sentire’ (VS III 302):

A qste gridi di Suoro Christina, si alzò D.n Francesco Frodà, alias lo cofinaro, Diego Castelli e Antonino Calcagno, non sapendo la causa perche gridava Suoro Christina, *intese* il Sig. D.n Domenico garbato E Giuseppe Ferrara, domandò à Suoro Christina che cosa aveva che gridava: ma la serva di Dio non lasciava *di* chiamare [...] (65)

- *sbarazzare* (64) ‘allontanarsi’ sul modello del sic. *sbarazzari* ‘id.’ (VS IV 422, 22):

Esposto il venerabile, io Fra Simone stavo comunicando all’altare di San Giorgio, venne ad entrare la serva di Dio, [...] vidde che dalle mie mani [...]

cadere come una scintilla di fuoco, *sbarazzato* un tantino quella gran quantità di gente, si accostò la serva di Dio [...] (64)

- l’accezione ‘vestirsi, riferito alla consacrazione delle monache’ del verbo *vestirsi* è propria del sic. *vestìrisi* e *vèstisi* ‘id.’ (VS V 1066):

Si dovevano *vestire* due altri Monache [...] la detta Suoro Christina non voleva che *si vestissero* questi due [...] e il P.re Simeone domandandogli perche causa non voleva che *si vestissero* [...] *avendosi vestita* si chiamò Suor Anna Maria [...] (64)

L’altra diceva essere una gran Serva di Dio, ma non voleva che *si vestisse* perché non moriva alla Novara ma *havendosi vestita* con gran spirito di chiamò Suoro Rosa [...] (64)

7. INTERFERENZE A LIVELLO FRASEOLOGICO

Nel testo secentesco abbondano le strutture sintattiche che riproducono fedelmente alcuni moduli del dialetto, siciliano e novarese. Così, ad esempio in:

- *tutti cose* (63) ‘tutto. L’insieme delle cose di cui si parla’ allo stesso modo del sic. *tutticosi* ‘id.’ (VS V 852)
- *butta voci* (63) ‘gridare, lett. ‘buttare voci’ è formata sul sic. *ittari voci* ‘id.’ (VS II 397):

Butta la detta serva di Dio *due voci*, dicendo P.re Priore, P.re Priore viene il P.re Provinciale [...] (63)

- l’uso del verbo *venire* + *a* + *infinito* è siciliana < *vèniri a + infinito* (VS V 1051). «Si tratta di una perifrasi grammaticalizzata con valore aspettuale non “ingressivo”, ma “soggettivo”, in quanto esprime un “atteggiamento integrativo” del parlante. Il costrutto cioè indica “l’aspetto nella sua totalità invece che nel suo svolgimento”» (Sgroi, 1990).

Esposto il venerabile, io Fra Simone stavo comunicando all’altare di San Giorgio, *venne ad entrare* la serva di Dio, e appoggiandosi al primo pelastro vidde che dalle mie mani (mentre comunicavo) cadere come una scintilla di fuoco [...] (64)

- *farla in mezzo a* (66) ‘bazzicare in un posto’ è modellata sul sic. *farisilla a na banna* ‘id.’ (VS II 27):

Onde essendo inferma fu precettata da me che andasse à rifocellare le sue macerate carni un poco nel letto, mentre ella vivendo mai volse, ma sempre *la fece in mezzo à* due casse [...] (66)

- *mi havete da sepellire* (66) cfr. sic. *aviri a + infinito* ‘dovere’ VS I 340, costrutto per indicare il futuro epistematico. Il *da*, in un costrutto che indica il futuro epistematico, potrebbe muovere da forme siciliane (*à d-a-gghjiri* ‘andrò, devo andare’, ecc.) in cui il *d-* tra *avere* ed *a* ha valore eufonico.

Io[.] fratello Giuseppe[.] all'otto di qesto parterò per l'altra vita, e voi all'otto di qsto vi alzerete sano, e liberò [libero?] e voi *mi havete da sepellire* con li stesse mani [...] (66)

8. ALTRE FORME LESSICALI

Segnalo qui altre forme lessicali che difficilmente possono essere ascritte al dialetto essendo riferibili ai livelli colto o tecnico-specialistico. Vanno particolarmente ricordate:

- *cattraziune di Nervi* (61), probabilmente, per ‘contrazione di nervi;

N. Sig.re Dio li mandò e diede una postemazione e *cattraziune* di Nervi in ginocchio [...] (61)

- *boriola* (62) e *oriola* (62) probabile adattamento di *aureola*, come fa pensare il sinonimo *raia* (62), sicilianismo per ‘aureola’ (VS IV 61):

Ma il detto Sig. Avvocato Fiscale fece accendere due candele e alzato un tantino il manto dalla testa vidde la faccia di detta Serva di Dio con *boriola* o *raia* in faccia sopra della testa un palmo [...] (62)

si vidde la sudetta Serva di Dio esinanita e quasi morta con la medesima *oriola* e sfera quasi d'oro [...] (63)

- *camandola* (66) per ‘corona del rosario’, ispanismo adattato fonomorfologicamente all'italiano tanto da ammettere anche la forma con suffisso valutativo *camandolina*, dallo spagnolo *camandola* ‘id.’ (Ambruzzi, 1973: 214):

La Venerabile Serva di Dio prese una *camandolina* e li dice: e Truscello Giuseppe prendete questa *camandola* e la tenete in mio ricordo [...] (66)

9. CONCLUSIONI

Il manoscritto agiografico su suor Cristina è un testimone del complesso e articolato processo di unificazione linguistica italiana, in cui la sperimentazione di base toscana fa i conti con le tradizioni linguistiche regionali: in questo caso, con il siciliano e con una parlata di natura allogena allo stesso siciliano, il galloitalico.

Il testo fornisce un exemplum dell'italiano di fine Seicento su cui gravano le spinte centrifughe di più varietà linguistiche a contatto: l'italiano, scelta programmatica dell'autore anche se non pienamente padroneggiato; il latino ecclesiastico, che emerge sin dalle grafie etimologiche; il siciliano, ma interferito almeno a livello di superficie, nei tratti fonetici dalle abitudini articolatorie delle popolazioni settentrionali, le quali sin dal Medioevo hanno conservato in modo mirabile la propria parlata.

Il contatto tra queste varietà linguistiche – latino italiano siciliano galloitalico – determina la *facies* linguistica del manoscritto che, a diversi gradi e livelli, come abbiamo accennato, documenta il complesso panorama linguistico italiano in una remota e culturalmente non troppo vivace area della Sicilia, e nonostante tutto a vocazione italiana.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abbamonte R. P. (2008), *Il «De agricultura opusculum» di Antonino Venuto. Edizione diplomatico-interpretativa*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Abbamonte R. P. (2008), "Il vocalismo galloitalico dell'area di Novara di Sicilia. Diatopia interna" in Marcato G. (a cura di), *Dialetto. Usi, funzioni, forma*, Unipress, Padova, pp. 13-19.
- Abbamonte R. P. (2009), "Peculiarità fonetiche del dialetto galloitalico di Novara di Sicilia e Fondachelli-Fantina", in Trovato S. C. (a cura di.), *Studi linguistici in memoria di Giovanni Tropea*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 45-66.
- Abbamonte R. P. (2015), "Fonologia e ortografia del dialetto galloitalico di Novara di Sicilia e Fondachelli-Fantina", in *Bollettino del Centro di Studi filologici e linguistici siciliani*, 25, pp. 353-408.
- D'Agostino M. (1988), *La piazza e l'altare. Momenti della politica linguistica della chiesa siciliana (secoli XVI-XVIII)*, Centro di Studi filologici e linguistici siciliani, Palermo.
- Di Pietro S. (1914), *Ricerche storiche sopra Novara di Sicilia e suo territorio*, Tipografia pontificia, Palermo.
- Gusmani R. (1981), "Saggi sull'interferenza linguistica", Le Lettere, Firenze.
- Sgroi C. S. (1990), *Per una linguistica siciliana tra storia e struttura*, Sicania, Messina.
- Sgroi S.C. (2010), *Per una grammatica «laica»*, UTET, Torino.
- Tropea G. (1970), "La letterarizzazione dei dialetti galloitalici di Sicilia", in *Bollettino del Centro di Studi filologici e linguistici siciliani*, 9, pp. 1-31.
- Trovato S. C. (1998), "Galloitalische Sprachkolonien. I dialetti galloitalici della Sicilia" in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt Ch. (a cura di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, band VII, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, pp. 538-559.
- Spalanca C. (1991), *Teorie e pratiche linguistiche in Sicilia*, Pungitopo, Messina.
- Weinreich U. (2009), *Lingue in contatto*, UTET, Torino.

IL CONTRIBUTO DELL'ITALIANO AL LESSICO LUDICO DEL TURCO DI TURCHIA

Gianguido Manzelli¹

1. INTRODUZIONE

Come premessa a questo lavoro dedicato alla terminologia turca di origine italiana dei giochi di società e d'azzardo vorrei ricordare che in un mio recente lavoro (Manzelli, 2017) ho in forma sintetica preso in considerazione le fonti principali su cui si basa la ricerca che riguarda gli italianismi del turco di Turchia (lingua con statuto ufficiale in Turchia, Cipro, Kosovo e Macedonia, la più parlata fra le lingue turche o turciche, appartenente al gruppo oghuz o sud-occidentale assieme al gagauso, all'azeri o azerbaigiano, al turkmeno e ad altre lingue minori), toccando poi alcuni aspetti problematici che riguardano il prestiti italiani come le deformazioni fonetiche del tipo turco dialettale *abıgat*, *ablakat*, *abugāt*, *abukat*, *apukat*, *apukot* (Vardarlı e Dilçin, 1993: 18-19) dall'italiano *avvocato* e problemi semantici come quello rappresentato dal turco *karyola* 'letto (con testiera e pediera)' dall'italiano (antico) *carriola* (Battaglia, 1962: 802) o veneziano cinquecentesco *cariola* (Cortelazzo, 2007: 296-297) nel significato ora obsoleto di 'lettuccio, brandina (con rotelle)'. Ho affrontato anche la questione della necessità di ricostruire forme italiane o italo-romanze come nel caso del turco *tornavida* 'cacciavite', termine per il quale ho trovato il supporto di *torna vite* attestato in Francesco Grisolini nel 1759 a Venezia. Nonostante i contributi italiani più o meno recenti, ad es., di Francesco Bruni, Marina Castagneto, Rosita D'Amora, Laura Minervini, Luciano Rocchi e Lorenzo Tomasin, le ricerche sul lessico turco risentono delle lacune nel campo degli studi etimologici cui qui dedicherò poche righe. A parte il magnifico *Lingua Franca* sul lessico nautico (*lato sensu*) dei coniugi Henry (Heinrich) e Renée Kahane e del turcologo austriaco Andreas Tietze (Kahane, Tietze, 1958, ristampato in Turchia nel 1988), il miglior dizionario etimologico turco, pur non esente di difetti, a mio parere, è Eren (1999), limitato però nel numero dei lemmi trattati, mentre l'ambizioso progetto in 7 volumi di Tietze è arrivato al secondo volume (lettere F-J), uscito postumo (Tietze, 2009²).

¹ Università degli Studi di Pavia.

² Mentre preparavo il mio contributo uscito nel 2017 (quindi durante il 2015-2016) non ero consapevole che il progetto di Andreas Tietze (1914-2013), iniziato con il primo volume (A-E) del 2002 come coedizione fra l'Accademia delle Scienze di Vienna e la casa editrice Simurg di Istanbul (il titolo è bilingue in tedesco e turco ma il testo dei due volumi è completamente in turco), si stava trasformando in un nuovo progetto totalmente gestito dall'Accademia delle Scienze della Turchia (TÜBA, Türkiye Bilimler Akademisi) che, acquisiti i diritti d'autore, ha ristrutturato i due volumi di Tietze in 3 volumi (I = A-B, II = C-E, III = F-J), cui è stato aggiunto il volume IV (K-L). I 4 volumi sono stati pubblicati nel 2016 a cura di Semih Tezcan. Deceduto quest'ultimo nel settembre 2017 il progetto editoriale è passato nelle mani di Emine Yılmaz e Nurettin Demir a cura dei quali sono usciti i volumi V (M-N) e VI (O-R) nel 2018, mentre nel 2019 la serie si è completata con i volumi VII (S-Ş), VIII (T-V), IX (Y-Z) e un decimo volume (*Dizin* [Indice]) nel 2020. Mi riservo di confrontare le mie ricerche con quelle della TÜBA in futuro.

2. IL PLURILINGUISMO DELL'IMPERO OTTOMANO E IL RUOLO DELL'ITALIANO

Lo studio dell'influsso italiano sul lessico turco si presenta particolarmente complesso non soltanto per le varietà italo-romanze in gioco (veneziano, genovese e fiorentino³ in primo luogo), per il lungo lasso di tempo in cui il fenomeno si è sviluppato, almeno a partire dal XV secolo⁴, dato che lo stato dinastico degli Ottomani è esistito dal 1299 al 1922, ma anche per l'articolato plurilinguismo dei grandi centri urbani come Istanbul (Costantinopoli fino al 1453) e Smirne (İzmir in turco). Le condizioni per lo sviluppo non solo di un impero multilingue ma di vasti strati sociali plurilingui vennero favorite dalla lungimirante tolleranza dei sultani ottomani che, benché musulmani e fundamentalmente trilingui (di turco, persiano e arabo), accoglievano le comunità ebraiche sefardite a partire dal 1492 e non ostacolavano il cristianesimo ortodosso (ereditato dall'Impero Bizantino), cattolico e protestante (privilegiato rispetto al cattolicesimo soprattutto dopo la battaglia di Lepanto – İnebahtı in turco – del 1571) e praticavano lingue europee come il greco (anche classico!), il latino, il veneziano e/o il fiorentino (italiano). Vi sono stati due periodi in cui le relazioni linguistiche italo-turche sono state particolarmente vivaci: una lunga stagione fra tardo medioevo ed età moderna (dal Quattrocento al Seicento in particolare) che ha visto in un ruolo di primo piano, nel bene e nel male, Venezia e i suoi rapporti ora lucrosi ora bellicosi con l'Impero Ottomano (vi furono 8 guerre fra la Serenissima e la Porta fra il 1433 e il 1718), e una più breve stagione, meno di un secolo (fra il 1820 e il 1920 all'incirca), che ha avuto come protagonisti i Levantini, sia di antica origine italiana, sia di recente immigrazione, a Istanbul e a Smirne soprattutto. Nella prima stagione l'italiano o le altre lingue romanze d'Italia (molto spesso il veneziano, più raramente il genovese) sono state le principali fonti occidentali nell'arricchimento del lessico turco ottomano (in primo luogo per quel che concerne la terminologia marinaresca), nella seconda stagione l'italiano ha svolto un ruolo subordinato, ma non irrilevante, rispetto al francese. Oggi stiamo vivendo una nuova stagione all'insegna del predominio dell'inglese come lingua della globalizzazione e il ruolo dell'italiano nella Repubblica di Turchia (dal 1923 ad oggi) è certamente molto modesto, ma in alcuni settori, come la gastronomia e la moda, vi sono i germogli, di incerta fioritura, per la continuazione di quello che è stato un illustre passato.

Per quel che riguarda il lessico ludico (giochi di carte, dama, bigliardo, lotto e tombola) il periodo più fecondo è quello che va da qualche lustro prima dell'inizio delle grandi Riforme (turco *Tanzimat*, 1839-1876) fino alla guerra di Libia (1911-1912) e alla prima guerra mondiale (le truppe italiane restarono a Istanbul e ad Antalya fino al 1922), relegando nel passato il grande influsso veneziano obsoleto dell'epoca della mariniera a propulsione ibrida a vela e a remi con la sua ricca terminologia studiata nel volume *Lingua Franca* di Kahane, Tietze (1958⁵). Come già per quel glorioso periodo il problema più arduo è distinguere l'influsso italiano da quello greco. Se questo problema precedentemente era prodotto dall'impiego di manodopera grecofona da parte della Repubblica di Venezia sulle navi e nei porti⁶, così nel secolo che vide realizzarsi l'unità politica dell'Italia si verificò l'infittirsi di matrimoni fra maschi italo-foni (gli Italo-

³ La Pedani (2006: 49) ricorda che fu Lorenzo il Magnifico nel 1482 a far dedicare l'opera di Tolomeo tradotta in versi italiani al sultano Bayezit II (1482-1512).

⁴ «There are no traces of a direct Italian influence before the 15th century.» (Kahane, Tietze, 1958: 9).

⁵ Il mio informante di lingua turca, Can Yaylalı, nativo di Ankara e residente a Istanbul, poi a Milano, si dichiarò a suo tempo (una dozzina di anni fa) ignaro di circa la metà dei termini di origine italiana raccolti in Kahane, Tietze (1958).

⁶ «In the transmission of the techniques of shipbuilding and seafaring, the Greeks, strongly represented in the maritime professions and experienced from working on Italian ships, were the intermediaries.» (Kahane, Tietze, 1958: 15).

Levantini) e donne grecofone⁷. In questi matrimoni misti veniva mantenuta la religione cattolica ma prevaleva la lingua delle madri e talvolta i figli apprendevano l'italiano solo nelle istituzioni scolastiche di lingua italiana che esistevano nelle grandi città. Tuttavia, molto spesso, il repertorio linguistico delle famiglie levantine non poteva limitarsi a un puro bilinguismo greco-italiano in uno stato in cui la lingua prevalente era il turco e nella cui capitale giocava un ruolo plurisecolare anche il francese per vari motivi. In proposito abbiamo la testimonianza di Edmondo De Amicis che in *Costantinopoli* riferisce sullo strano italiano parlato dai Levantini nel 1874:

Come curiosità, avrei anche voluto portare in Italia un saggio della lingua italiana che si parla a Pera⁸ dagli italiani nati nella colonia; e specialmente da quelli della terza o della quarta generazione. Un accademico della Crusca che li sentisse, si metterebbe a letto colla terzana. La lingua che formerebbero mescolando il loro italiano un usciere piemontese, un fiaccheraio lombardo e un facchino romagnolo, credo che sarebbe meno sciagurata di quella che si parla in riva al Corno d'oro. È un italiano già bastardo, screziato d'altre quattro o cinque lingue alla loro volta imbastardite⁹. [...] Un giorno fui accompagnato non so dove da un giovanetto italiano di sedici o diciassette anni, amico d'un mio amico, nato a Pera. Per strada, attaccai discorso. Mi parve che non volesse parlare. Rispondeva a mezza voce, a parole tronche, abbassando la testa, e facendo il viso rosso: si vedeva che pativa. – Via che cos'ha? – gli domandai. – Ho – rispose sospirando – che parlo tanto male! – Continuando a discorrere, in fatti, m'accorsi che balbettava un italiano bizzarro, pieno di parole contraffatte e incomprensibili, molto somigliante a quella così detta lingua franca, la quale, come disse un bell'umore francese, consiste in un certo numero di vocaboli e di modi italiani, spagnuoli, francesi, greci, che si buttano fuori l'un dopo l'altro rapidissimamente, finché se ne imbrocca uno che sia capito dalla persona che ascolta. Questo lavoro, però, occorre raramente di farlo a Pera e a Galata, dove un po' d'italiano lo capiscono e lo parlano quasi tutti, compresi i turchi. Ma è lingua, se si può chiamar lingua, quasi esclusivamente parlata, se si può dir parlata. La lingua più comunemente usata scrivendo è la francese. (De Amicis, 2007 [1877-1878]: 78-79)

L'accento fatto da De Amicis alla lingua spagnola, anche se probabilmente non basato su un'esperienza personale, chiama in causa il giudeo-spagnolo, la varietà arcaica di castigliano portata nell'Impero Ottomano dagli ebrei espulsi dalla Spagna nel 1492 (o emigrati in seguito dopo aver rinunciato a un cristianesimo di facciata¹⁰). Dato che una parte della comunità ebraica dopo il 1861 ottenne la cittadinanza italiana (come la ricchissima famiglia Camondo, giunta attraverso Venezia) non si può ignorare il fatto che sia esistita una situazione di contatto fra giudeo-ispanofoni e italofoeni nel contesto della

⁷ Cfr. «for unclear reasons, the most frequent lower class interbreeding was with Greeks, and only concerned Orthodox brides, not husbands.» (Pannuti, 2009: 153).

⁸ Pera (dalla preposizione greca *péra* 'al di là (di Galata)' era originariamente una collina a vigneto oltre i confini di Galata, la cittadella genovese a nord del Corno d'Oro (Haliç o Altın Boynuz in turco), che, assieme a Pera urbanizzata, ospitava i cittadini stranieri, le compagnie commerciali, i consolati e le ambasciate, oggi nucleo storico del quartiere di Beyoğlu a Istanbul.

⁹ Si confronti l'analoga osservazione di Tracy K. Harris a proposito del miscuglio linguistico che si verifica nella parlata degli ebrei di Istanbul che risulta essere un «conglomerated *Franco-Hispano-Italo-Turko-Hebreo* without internal cohesion and without any leanings towards uniformity of style or eloquence of expression.» (Harris, 1982: 86, citato in Kowalik, 1994: 374).

¹⁰ Sui prestiti dal giudeo-spagnolo in turco si veda Rocchi (2006).

capitale dell'Impero Ottomano (Varol, 1998: 15¹¹). Non rilevanti invece risultano i rapporti con lingue minoritarie come l'armeno occidentale¹² (di commercianti) e l'albanese (di militari).

3. GIOCHI DI CARTE

Se i crociati hanno appreso dagli arabi il gioco delle carte è anche vero che gli italiani hanno portato le loro carte (napoletane, italiane) nel Mediterraneo e nel Levante. In turco troviamo un sistema dei quattro semi ingarbugliato da una serie di sinonimi provenienti da lingue diverse (con pochi contributi autoctoni) soprattutto perché le designazioni si sono spostate dalle carte italiane alle carte francesi. Ritengo che la diffusione dei giochi di carte all'italiana si sia affermata nell'Ottocento, ma, in mancanza di prove concrete, non escludo che la penetrazione sia anche molto più antica (nei volumi di Tietze non ci sono datazioni utili). Anche se le carte francesi possono aver iniziato a soppiantare quelle italiane già nel XIX secolo è da ricordare che nel trattato di pace fra Italia e Impero Ottomano, firmato a Losanna il 18 ottobre 1912, si fa cenno, nell'articolo 6, alla concessione da parte italiana di monopoli e aumento della tassazione indiretta su varie voci fra cui le carte da gioco¹³. Una descrizione delle diverse denominazioni delle carte da gioco in turco si può delineare nella tabella 1 (seguendo l'ordine delle carte francesi memorizzabile con la formula «come [cuori] quando [quadri] fuori [fiori] piove [picche]»).

Tabella 1.

seme vecchio	seme nuovo	turco I	turco II
'coppe'	♥ 'cuori'	<i>kúpa</i>	<i>yürek</i>
'denari'	♦ 'quadri'	<i>dinéri (órya)</i>	<i>karó</i>
'spade'	♣ 'fiori'	<i>ispáti</i>	<i>sinék</i>
'bastoni'	♠ 'picche'	<i>máça</i>	<i>pik</i>

Sotto turco I troviamo i termini di origine italiana o greca, sotto turco II i termini di origine francese (*pik* < *pique* e *karó* < *carreau*) e di origine turca (*yürek* 'cuore' e *sinék* 'mosca' per 'fiori')¹⁴.

Può essere interessante confrontare i dati del turco con quelli di alcuni paesi arabi orientali che hanno fatto parte dell'Impero Ottomano, quindi in arabo egiziano (Mitchell, 1962: 208), palestinese (Seeger, 2015: 63, 335, 489, 859), iracheno (Clarity *et al.*, 1964: 172, s.v. *suit*) e siriano (Stowasser, Ani, 1964: 44, 65, 114, 218), si veda la tabella 2.

¹¹ Oltre allo spazio dedicato da Marie-Christine Varol al ruolo dell'italiano nel giudeo-spagnolo, Sabine Kowallik riserva un paragrafo (3.2.) all' *Italienischer Einfluß in juden-spanisch o džudezmo* (Kowallik, 1994: 371-372).

¹² Secondo Fatim Sezgin la percentuale dei prestiti armeni in turco è dell'8% da confrontare con il 22% dell'italiano, inferiore al 45% del greco ma superiore al 16% del francese (Sezgin, 1999: 502).

¹³ Cfr. «Italy consents to an increase from 11% to 15% of the *ad valorem* customs duty in Turkey as well as to the creation of new monopolies or the levying of additional taxes of consumption upon the following commercial articles: petrole, cigarette paper, matches, alcohol, playing cards.» (*Treaty of Peace Between Italy and Turkey*, 1913: 60).

¹⁴ Due articoli relativi alla terminologia dei giochi di carte in turco sono stati scritti da Tryjarski (1976) e da Bazin (1981), lavori entrambi utilizzati da Eren (1999).

Tabella 2.

seme (inglese)	arabo egiziano	arabo palestinese	arabo iracheno	arabo siriano
♥ 'hearts'	<i>kúba</i>	<i>kubba</i>	<i>kūpa</i>	<i>kubba</i>
♦ 'diamonds'	<i>dināri</i>	<i>dīnāri</i>	<i>dīnāri</i>	<i>dīnāri</i>
♣ 'clubs'	<i>subāti</i>	<i>sanak</i>	<i>sinak</i>	<i>sbāti</i>
♠ 'spades'	<i>baštōni</i>	<i>bastōni</i>	<i>māča</i>	<i>baštōni</i>

Cercando di risalire alle origini di alcuni termini nella tabella 3 riporto i primi dati italiani, vale a dire i nomi dei semi registrati nel 1442 nel *Guardaroba ducale estense*¹⁵ (quindi nell'italiano curiale di Ferrara), nel veneziano cinquecentesco (dalle lettere di Andrea Calmo in data 1547¹⁶), in greco moderno¹⁷ e in giudeo-spagnolo¹⁸.

Tabella 3.

seme (francese)	italiano	veneziano	greco moderno	giudeo-spagnolo
♥ <i>cœur</i>	<i>cope</i>	<i>cope</i>	<i>koúpa</i>	<i>kúpa</i>
♦ <i>carreau</i>	<i>dinari</i>	<i>danari</i>	<i>karró</i>	<i>óro</i>
♣ <i>trèfles</i>	<i>spade</i>	<i>spae</i>	<i>spatbí</i>	<i>espatí</i>
♠ <i>piques</i>	<i>bastoni</i>	<i>bastoni</i>	<i>Mpastoúni / píka</i>	<i>píka</i>

Nella trattazione delle singole voci che seguiranno non ho aspirato ad una documentazione completa ed esaustiva che colliderebbe con gli spazi pur generosi offerti da questa sede. Nel caso del grande lessicografo britannico Sir James William Redhouse (1811-1892) ho scelto per la documentazione del turco ottomano ottocentesco il dizionario del 1890 ma non nella versione originale riprodotta fedelmente (nell'ordine dell'alfabeto arabo-persiano con le trascrizioni originali in alfabeto latino di Redhouse) dell'edizione uscita a Beirut nel 1974 e poi nel 1987, bensì quella più facilmente accessibile (con l'ordine dell'alfabeto latino del turco moderno seguito dalle forme in alfabeto arabo-persiano) pubblicata a Istanbul nel 1968, utilizzando la diciottesima edizione (Alkim *et al.*, 2000 [1968]). Non mi dilungo sul resto delle fonti bibliografiche riguardanti il turco moderno e gli studi etimologici. Si noti che ho indicato con l'accento grafico acuto la posizione dell'accento turco perché rende trasparente l'origine allogena degli elementi lessicali dato che in turco in linea di massima (non tenendo conto di derivati e composti) i sostantivi sono tutti ossitoni e un accento in penultima o terzultima sillaba rivela esplicitamente un'origine straniera.

¹⁵ Dal DELI (Cortelazzo, Zolli, 1999: 190, 394, 446, 1573).

¹⁶ Cortelazzo (2007: 158, 391, 433, 1282).

¹⁷ Greco moderno in traslitterazione rigorosa, così *mpastoúni* 'picche' (precedentemente 'bastoni') si pronuncia [bas'tuni] e traslittera *μπαστούνι*. Nel primo dizionario del greco moderno il frate francese Alexis de Sommevoire (che aveva appreso il greco a Istanbul e Smirne) alla voce *Carte da giocare* dà (qui in traslitterazione) *tà spathíá* 'le Spade', *tà mpastoúniá* 'i Bastoni', *hoi koúpes* 'le Coppe', *tà denária* 'i Denari' (Somavera, 1709: II, 99).

¹⁸ I quattro semi sono citati da Nehama (1977: 291) come *kolóres* alla voce *kolór* e poi alle voci corrispondenti con l'esclusione di *óro* (Nehama 1977: 394) in cui non è confermata l'accezione di seme delle carte da gioco.

3.1. Turco kúpa ‘coppe’ > ‘cuori’

Il turco ottomano *kúpa* ‘3. [cards] hearts’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 685), turco moderno *kúpa* ‘hearts (cards)’ (Hony, İz, 1976 [1957]: 213¹⁹), *kuḫpa*²⁰ ‘3. [playing cards] (a) heart’ (Bezmez *et al.*, 1994: 489), *kuḫpa* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 268) e Dinçoğlu (2003: 254). Secondo Kerestedjian (1971 [1912]: 276), che trascrive il turco ottomano con *coupa* ‘coeur’, dall’italiano *coppa*, ma la forma in turco *kúpa* rivela un filtro greco (Eren 1999: 267, cfr. Tryjarski, 1976: 322-323; Bazin, 1981: 170-172) Le attestazioni in alfabeto latino di una forma turca *kepa* nel 1680 e nel 1730 riportate da Rocchi (2013: 898) sono rare e si riferiscono soltanto a recipienti, non alle carte da gioco. D’altra parte il greco moderno (già bizantino) *κοίπα* è fatto risalire da Babiniotis (2009: 721) al latino *cuḫpa* (allotropo di *cuppa*) ‘recipiente’, ma naturalmente il significato ‘uno dei quattro semi delle carte da gioco’ in greco come in turco va attribuito a un calco semantico sul veneziano e/o sull’italiano.

3.2. Turco dinéri ‘denari’ > ‘quadri’

Turco ottomano *dinéri*, *dinéri* ‘[card games] diamonds’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 300), turco moderno *dinéri* ‘diamonds (at cards)’ (Hony, İz, 1976 [1957]: 83), *dinéri* ‘ [playing cards] diamonds’ (Bezmez *et al.*, 1994: 202), *dinéri* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 104) e Dinçoğlu (2003: 88). Eren (1999: 114) ha turco *dinéri* < greco *dinàri* < italiano *denaro* (cfr. Bazin, 1981: 172). Tietze (2002: 622) dà turco *dinéri* o *dineyri* o *diniri* dal greco *δινεῖρι* <*dinéri*> (sic)²¹, con una attestazione del 1940. Sembra probabile un filtro greco per l’italiano *denari*.

3.3. Turco órya ‘denari’ > ‘quadri’

Turco ottomano *órya* ‘[cards] diamonds’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 903), manca in Hony e İz (1976 [1957]), turco moderno *orya* ‘[playing cards] diamond’ (Bezmez *et al.*, 1994: 578), *orya* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 346) e Dinçoğlu (2003: 329). Meyer (1893: 60) ha *oria* ‘Karreau im Kartenspiel’ che collega allo spagnolo *oros* forse per tramite greco. Concordo con la necessità di un intermediario greco non attestato ma mi sembra più agevole ricorrere al plurale italiano *ori* (usato, ad es., nel conteggio dei punti nel gioco della scopa²²) interpretato in greco moderno come un neutro singolare in *-i* pluralizzato in *-ia*²³. Kerestedjian (1971 [1912]: 51) per il turco ottomano *oria* ‘carreau’ individuava l’origine nell’italiano *ori*, plurale di *oro*.

3.4. Turco ispáti ‘spade’ > ‘fiori’

Turco ottomano *ispáti* ‘[cards] clubs’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 551), turco moderno *ispáti* (sic!) ‘clubs (in cards)’ (Hony, İz, 1976 [1957]: 151), *ispáti* ‘[cards] clubs’ (Bezmez *et*

¹⁹ Mi limito qui a segnalare il fatto che il collaboratore turco di H. C. Hony, Fahir İz (1911-2004), si era diplomato nel liceo italiano di Istanbul nel 1929.

²⁰ Come nella scrittura di tutti i giorni la prosodia (accenti e lunghezza vocalica) del turco non è indicata in Bezmez *et al.*, 1994.

²¹ Babiniotis (2009: 346) ha *δηνάριον* (*denáριο*) – cioè [ðiˈnarjo] – soltanto con il significato monetario.

²² Curiosamente al plurale di *oro* con valore di ‘seme delle carte da gioco napoletane’ è attribuita come prima attestazione un dato del 1958 (Cortelazzo, Zolli, 1999: 1092).

²³ Eren (1999: 310) dà turco *orya* ‘karo’ dal greco *òria*, *òri* (a loro volta dall’italiano *òri* da *òro* ‘altin’), ma non so in base a quale fonte documentaria (viene citato Bazin, 1981: 172).

al., 1994: 393), *ispati* grecismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 202) e Dinçoğlu (2003: 198). Meyer (1893: 60) cita anche il turco *isbatı* oltre a *ispati* ‘Treff in Kartenspiel’, ne dà l’etimo greco $\sigma\alpha\theta\iota$ (*spathi*) ma fa riferimento all’italiano *spade* ‘Schwerter’ come uno dei quattro semi delle carte. Kerestedjian (1971 [1912]: 36) classifica *ispati* ‘trèfle’ come parola di origine greca (ma ne fornisce una forma erronea). Sia Eren (1999: 194; cfr. Tryjarski, 1976: 320; Bazin, 1981: 170-172) sia Tietze (2009: 414), forse sulla falsariga di Meyer, danno turco *ispati* dal greco $\sigma\alpha\theta\iota$ (*spathi*) a sua volta dall’italiano *spade*, il che ha senso solo come formula brachilogica per cui il turco dipenderebbe dal greco che si baserebbe per il significato sull’italiano (per calco semantico). Ma se consideriamo l’aspetto prosodico non c’è dubbio che se il giudeo-spagnolo *espatí* ‘1. trèfle; 2. (dans un jeu de cartes) l’une des quatre couleurs’ (Nehama, 1977: 194) dipende sicuramente dal greco per l’accento sull’ultima sillaba, il turco invece ha l’accento in penultima sillaba (*ispáti*) come l’italiano, il che fa pensare a una situazione di compromesso fra greco e italiano cui potrebbe non essere estranea una componente siciliana (cfr. turco *máça*) con il suo plurale *spàti* ‘spade’ da cui dipende il maltese *spati* ‘spades (in game of cards)’ (Aquilina, 1990: 1349).

3.5. Turco *máça* ‘bastoni’ > ‘picche’

Turco ottomano *máça* ‘[cards] spade’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 716), turco moderno *máça* ‘spade at cards’ (Hony, İz, 1976 [1957]: 224), *maça* ‘1. [playing cards] (a) spade’ (Bezmez *et al.*, 1994: 510), *maça* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 288) e Dinçoğlu (2003: 273). Il turco *máça* (con <ç> per l’affricata palatoalveolare sorda) significa in marineria ‘strumento dei calafati per togliere vecchie assi’ < italiano *mazzuola* ‘mazzuolo’ (cfr. ‘mallet’, Kahane, Tietze, 1958: 298) ma è da escludere un nesso diretto con la denominazione del seme delle carte. Indubbiamente si tratta di un termine particolarmente interessante perché taglia fuori un possibile influsso dall’Italia settentrionale (Venezia e Genova) e non solo. Si è visto sopra il veneziano cinquecentesco *bastoni* – mentre il genovese ha *bastoin* (Casaccia, 1876: 116) – cui si devono i prestiti del greco e di molte varietà di arabo (con l’eccezione dell’arabo iracheno che ha *māça*, un evidente turchismo). Meyer (1893: 60) attribuisce il turco *maça* ‘Pique in Kartenspiel’ al greco $\mu\acute{\alpha}\tau\sigma\alpha$, cioè *mátsa*, a sua volta dall’italiano *mazzza* ‘Stock, Keule’, ma io non ho trovato traccia di tale parola greca con il significato qui in oggetto in nessuna fonte, mentre esistono sia il greco $\mu\acute{\alpha}\tau\sigma\alpha$ (*mátsa*) per ‘claw hammer’ (turco *maça*) sia per ‘boma’ (turco *maço*), si veda Kahane, Tietze (1958: 298-299, numeri 405 e 406), anche se nessuno di questi termini è preso in considerazione da Babiniotis (2009). Kerestedjian (1971 [1912]: 320) trascrive il turco ottomano alla francese come *matcha* ‘(t. de jeu) pique’ dall’italiano *mazzza*. Anche Eren (1999: 285) per il turco *maça* ‘[...] pik’ fa appello a una forma greca $\mu\acute{\alpha}\tau\sigma\alpha$ (cfr. Tryjarski, 1976: 319; Bazin, 1981: 171). Carlo Battisti nel DEI ci offre *mazzze*, «XIX sec., ‘bastoni’, uno dei semi delle carte da giuoco. V[oce] dell’uso merid[ionale] da *mazzza*.» (Battisti, Alessio, 1975 [1951]: III, 2398). In effetti è nell’uso siciliano che troviamo *mazzzi* ‘uno de’ quattro semi delle carte da giocare, bastoni, chartula lusoria exhibens, da *mazzza*, perché nella carta vi è dipinta la mazzza’ (Pasqualino, 1987 [1789]: III, 133-134), cfr. maltese *mazzzi* ‘clubs (in a game of cards)’ dal siciliano *mazzzi* per Aquilina (1990: 795). Dal singolare siciliano *mazzza* si passa facilmente al turco *máça*. Istanbul ha conosciuto un afflusso di migranti siciliani nell’Ottocento, qui posso ricordare uno dei più importanti attori cinematografici immortalato in *La corona di ferro* (1941) di Alessandro Blasetti, cioè Osvaldo Valenti (1906-1945), nato a Beyoğlu da padre siciliano e madre libanese di origine greca. Si è visto sopra il prestito dal turco dell’arabo iracheno *māça* (Clarity *et al.*, 1964: 172, s.v. *suit*, manca sotto la voce *spade*), il curdo di Turchia (kurmanji) ha *maça* ‘spades (in card

games)’, ma anche *maçe* e *maç* (Chyet, 2003: 360), l’albanese (ghego) ha *maçe* ‘spade (at cards)’ (Mann, 1948: I, 258²⁴).

3.6. Altri termini connessi con i giochi di carte

Turco ottomano *áso* ‘[cards] ace’ dall’italiano ma anche *as* dal francese (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 77, 83), turco moderno *áso* ‘ace; star performer’ accanto ad *as* ‘ace’ (Hony, İz, 1976 [1957]: 20, 21), solo *as* ‘1. [playing cards] ace; 2. ace, champion’ (Bezmez *et al.* 1994: 49) e solo *as* dal latino (!) per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 288) come per Dinçoğlu (2003: 38), mentre *aso* verrebbe dal francese! (Dinçoğlu, 2003: 40). Eren (1999: 20, s.v. *as* 2) prende in considerazione solo il francesismo. Tietze (2002: 211) dà stranamente turco *aso* dal greco *ασσος* (*assos/asso*²⁵) a sua volta dall’italiano *asso* rispetto al francesismo *as* (Tietze, 2002: 205, s.v. *as* I). Babiniotis (2009: 222), invece, alla voce *άσος* (*áso(s)*) propone le forme bizantine *ás(s)ο* e *ásō* già mutate dall’italiano prima della fase moderna. L’italiano *asso* è attestato già dal secolo XIV (applicato anche al valore 1 dei dadi), mentre il significato traslato di ‘persona che eccelle’ è del XIX secolo e dipende dal valore dell’asso nel gioco della briscola (Cortelazzo, Zolli, 1999: 138).

Turco ottomano *iskarta* ‘2. discarded; discard [in card-playing]’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 503), turco moderno *iskarta* ‘discard (in card games)’ (Hony, İz, 1976 [1957]: 151), *iskarta* nella sezione inglese-turco vs. *iskarto* ‘wool waste’ (Bezmez *et al.*, 1994: 393), *iskarta* italianismo per Püsküllüoğlu, (2004 [1997]: 200) e Dinçoğlu (2003: 190) ma solo come ‘scarto della lana primaverile’, *iskarta* in Tietze (2009: 354) sia con valore commerciale sia nell’ambito ludico dall’italiano *scarto* (con attestazioni soltanto novecentesche). Il greco ha *σκάρτος* (*skártos*) italianismo del gioco di carte (Babiniotis, 2009: 1277).

Il turco *mıza* ‘posta in gioco, scommessa (somma di denaro)’ manca in Alkım *et al.* (2000 [1968]) e Honý, İz (1976 [1957]) ma compare come *mıza* ‘gambling bet (sum of money)’ in Bezmez *et al.* (1994: 538) ed è considerato un italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 318) e Dinçoğlu (2003: 297). Si tratta piuttosto di un francesismo, da *mise* [miz] nel significato di ‘[mise] au jeu’, cioè ‘posta, puntata al gioco’ (derivato da *mettre* ‘mettere’), secondo Dauzat *et al.* (1993 [1964]: 479), significato attestato nel dizionario francese-inglese di Randle Cotgrave del 1611, ma, in base a una mia verifica, Cotgrave (1970 [1611], s.v. *mise*) fa riferimento solo a valori economici del termine senza implicazioni ludiche. Non è da escludere che il termine facesse parte del lessico dell’italiano levantino parlato, ad ogni modo la forma corrisponde al greco moderno *mıza* [‘miza] (si veda *μιζα* dal francese secondo Babiniotis, 2009: 859) e al giudeo-spagnolo *mıza* 1 ‘mise au jeu, enjeu’ (Nehama 1977: 365).

Turco ottomano *fora*: Kerestedjian (1971 [1912]: 247) è probabilmente l’unica fonte che dia un significato ludico come ‘n’avoir plus de cartes en main, sortir du jeu’, dopo quello marinaresco ‘déferler, déployer les voiles, mettre toutes voiles dehors’ (cfr. *fora!* ‘lay out! set the sail!’, Kahane, Tietze, 1958: 22). Kerestedjian dà come etimo l’italiano *fuori* ‘hors’, ma naturalmente si tratta del veneziano *fora* (Boerio, 1983 [1856]: 279).

Turco ottomano *kaput* ‘a winning all the tricks in a card game’ (dal francese in Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 599), accezione assente in Honý, İz (1976 [1957]), ma cfr. turco moderno *kaput* ‘4. [a card game] lost without winning any tricks’ (Bezmez *et al.*, 1994: 427),

²⁴ E. Stuart Mann ha ricavato la parola da un dizionario albanese-tedesco del 1930 di Marie Amelie Frein von Godin, l’albanese attuale (tosco) ha *maç* (Leka, Simoni, 1986: 824, s.v. *picca* 1).

²⁵ La forma greca *asso* (solo in alfabeto latino senza accento) di Tietze potrebbe riferirsi all’accusativo in -o della seconda declinazione della dhimotikí (da -on del greco classico e della katharévousa).

kaput germanismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 222) e Dinçoğlu (2003: 210)²⁶. Turco *kaput* come in *kaput olmak* ‘être capot au jeu’ dal francese *capot* per Meyer (1893: 59), mentre Kerestedjian (1971 [1912]: 254) lo dà dall’italiano *capoto* (sic), cfr. veneziano *capoto* «è anche T[ermine] di giuoco, e dicesi quando l’avversario non piglia per sè alcuna carta» (Boerio, 1983 [1856]: 135). Il problema è che foneticamente né il francese *capot* [ka’po] né il veneziano *capoto* né l’italiano *cappòtto* (attestato come termine ludico dal 1797 in Francesco D’Alberti di Villanuova, Cortelazzo, Zolli, 1999: 293) sono adatti a spiegare il turco *kaput* a differenza della congruenza formale con il tedesco *kaputt* [ka’put^h]: si potrebbe accettare una soluzione tedesca in considerazione del ruolo dell’Impero Tedesco nella ristrutturazione delle forze armate turche dopo la dichiarazione di fallimento dell’Impero Ottomano nel 1875 (Conte, 2018). Anche per il greco *καπούτ* (*kapouít* [ka’put^h]) Babiniotis (2009: 361) suppone un’origine tedesca.

Turco ottomano *bánko!* ‘[gambling] bank!’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 130), voce assente in Hony, İz (1976 [1957]) ma per il turco moderno cfr. *banko* ‘3. [gambling] «Bank!»’ (Bezmez *et al.*, 1994: 78) e *banko* italianismo in varie accezioni ludiche per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 66) e Dinçoğlu (2003: 49). L’espressione turca *banko!* (quando la posta è tutta del banco) viene dall’italiano *banco!* (Tietze, 2002: 277, s.v. *banko* II²⁷). L’utilizzo del termine *banco* per i giochi d’azzardo compare in Carlo Goldoni, quindi prima del 1778 (Cortelazzo, Zolli, 1999: 176).

Turco ottomano *páta* ‘[cards] drown game, deadlock’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 920), turco moderno *páta* ‘a drawn game; stale mate; deadlock; «all square»’ (Hony, İz, 1976 [1957]: 284), *pata* ‘1. [card games, gambling] being deadlocked, being in a stalemate’ (Bezmez *et al.*, 1994: 602), *pata* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 366) e Dinçoğlu (2003: 347). Per il turco *pata* ‘cartes égales au jeu’ Meyer (1893: 60) proponeva il veneziano *pata* ‘parità’, italiano *patta*, e similmente si pronunciano Bonelli (1894: 190) e Tagliavini (1940: 190). Kerestedjian (1971 [1912]: 116) suggerisce un’origine italiana e cita l’espressione *pari e patta* ‘quitte à quitte’. Il veneziano *pata* è attestato in Boerio (1983 [1856]: 480-481) e, ancor prima, nel manoscritto di Francesco Zorzi Muazzo (1732-1775) utilizzato in Cavallin (2010: 1349²⁸). L’italiano curiale di Milano dei documenti della Cancelleria Viscontea pubblicati nel 1953 da Maurizio Vitale attesta l’espressione *stare de patta* nel XV secolo (Cortelazzo, Zolli, 1999: 1152, s.v. *patta* 2 ‘pareggio nel gioco’).

4. ALTRI GIOCHI DI SOCIETÀ E D’AZZARDO

Per quel che riguarda il turco *tavla* ‘backgammon’ Rocchi (2013: 919) dà come prima attestazione del turco ottomano in alfabeto latino *tabli* («Le forme con [b] devono essere sorte per un dotto accostamento al latino.») nel 1611 e a seguire *tavla* nel 1641, ‘denominazione di vari giochi che si disputano su un tavoliere con dadi e pedine’, cfr. *távla* 1 ‘backgammon’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 1107), turco moderno *távla* 1 ‘backgammon’ (Hony, İz, 1976 [1957]: 349), *tavla* ‘backgammon, tables’ (Bezmez *et al.*, 1994: 727), *tavla* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 464) e Dinçoğlu (2003: 459). Il turco *tavla*

²⁶ Il tedesco *kaputt* ‘rotto, in pezzi, morto, sfinito’ è penetrato come *capot* o *caput machen* ‘ammazzare’ durante la Guerra dei Trent’Anni (1618-1638) dal francese *faire q[uelq’u]n capot* (Pfeifer, 1993: 621), ma l’espressione è legata al gioco delle carte, cfr. francese *faire capot* ‘empêcher l’adversaire de réussir une seule levée au piquet’ nel 1642 in Antoine Oudin (Dauzat *et al.*, 1993 [1964]: 123).

²⁷ Tietze dà attestazioni del 1944 e 1954, la citazione cinquecentesca da Fazlı Necip in realtà contiene *bank*, non *banko*.

²⁸ Occorre precisare che Gianfranco Cavallin ha utilizzato la prima edizione del dizionario di Giuseppe Boerio, vale a dire quella del 1829.

'Damenbrett, Schachbrett, Trictrac' va con l'italiano *tavola* secondo Meyer (1893: 59). Kerestedjian (1971 [1912]: 137) ha le trascrizioni *tavla* e *tavlou* (cioè ['tavlu]) 'damier du jeu du trictrac' che attribuisce al latino *tabula* ma coinvolgendo anche l'italiano *tavola*. Il greco per 'tavola reale, trictrac, backgammon' ha τάβλι (*tábli* ['tavli]), ipocoristico di τάβλα 'τραπέζι για ζάρια [*trapézi gia zária* 'tavola per dadi']' parola ellenistica dal latino *tabula* (Babiniotis, 2009: 1395), cfr. giudeo-spagnolo *távle* 'jeu de tric-trac, jaquet' dal turco *tavla* secondo Nehama (1977: 544), ma più probabilmente dal greco.

Turco ottomano *mars* 1 '1 backgammon game lost without taking a piece' (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 733), turco moderno *mars* 'grand slam; (at backgammon) a game lost without taking a piece' (Hony, İz, 1976 [1957]: 230), *mars* 'winning a game of backgammon without letting one's opponent score at all' (Bezmez *et al.*, 1994: 519), *mars* manca in Püsküllüoğlu (2004 [1997]) mentre Dinçoğlu (2003: 281) lo considera infondatamente un francesismo. Il turco *mars* 'terme de jeu: perdre double, être capote' o 'double gain au jeu de trictrac' non era perspicuo («ist mir nicht klar») per Meyer (1893: 59), ma è stato rapportato da Bonelli (1894: 401) all'italiano *marcia* (sottinteso *partita*), per Tagliavini (1940: 200) in forma dialettale, cfr. infatti veneziano *perder la partita marza* 'perder la marcia [...], il doppio della posta' (Boerio, 1983 [1856]: 401, s.v. *marzo*, con -z- aspra), cui aggiungo anche il genovese *pèrdila marsa* 'perdere posta doppia' (Frisoni, 1989 [1910]: 170, s.v. *marso*, cfr. Casaccia 1876: 498).

Turco ottomano *dáma* 1. Game of checkers, 2 [checkers] king, King! (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 130), in competizione etimologica con il francesismo turco *dam* '1. Lady partner, 2. [games] queen', turco moderno *dáma* 'the game of draughts' accanto al francesismo *dam* 3 'lady partner in a dance' (Hony, İz, 1976 [1957]: 73), *dama* 'game of checkers' e *dam* '1. Lady partner (in a dance); 2. [playing cards] queen' (Bezmez *et al.*, 1994: 180), *dama* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 94) e Dinçoğlu (2003: 77). Le attestazioni del turco in alfabeto latino per *dama* vanno dal 1730 al 1790 in Rocchi (2013: 899). Turco *dama* 'Damenspiel' dall'italiano *dama* secondo Meyer (1893: 59) e sulla stessa linea sono Bonelli (1894: 184), Kerestedjian (1971 [1912]: 347), Barbera (1940: 133) ed Eren (1999: 104). Tietze (2002: 554) dà *dama* I per la compagna di ballo (dall'italiano o dallo spagnolo, con data 1851) e *dama* II per il gioco su scacchiera con una citazione del turco ottomano *đama* in un testo datato illusoriamente al 1221 (ma si tratta dell'anno dell'ègira, quindi il 1806 del calendario gregoriano). Cfr. anche greco ντάμα (*ntáma*) ['dama] dall'italiano e/o dal francese (Babiniotis, 2009: 931) e arabo egiziano *đama* 'draughts' (Mitchell, 1962: 207). Il francesismo italiano *dama* compare nel 1598 nella prima edizione del vocabolario italiano-inglese di John Florio (Cortelazzo, Zolli, 1999: 429).

Turco ottomano *bilye* ma anche *bilya* '1. [children's game] marble' (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 174), turco moderno *bilye* 'marble (child's plaything); billiard ball; ball (mech[anichs]' (Hony, İz, 1976 [1957]: 42), *bilye* '1 [children's game] (a) marble; 2. ball of a ball bearing' (Bezmez *et al.*, 1994: 105), *bilye* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 74) e *bilya* per Dinçoğlu (2003: 57) ma con riferimento solo ai giochi infantili o alla pallina della roulette. Kerestedjian (1971 [1912]: 343) ha *bilia* < italiano *biglia*. Eren (1999: 54) ha *bilya* o *bilye* < italiano *biglia*. Tietze (2002: 346) propone un esplicito nesso con il biliardo per *bilya* o *bilye* 'bilarado topu [palla da biliardo]', ma anche un intermediario greco *μπιλια* (*mpília*) di origine italiana. Babiniotis (2009: 892) ha greco *μπιλια* (*mpília*, cioè ['bilja]) dall'italiano *biglia* 'μπάλα του μπιλιάρδου [*mpála tou mpiliárdou* 'palla da biliardo]' e, analogamente, il giudeo-spagnolo attesta *bilya* 'bille de billard' (Nehama, 1977: 90). L'italiano *bilia* 'palla d'avorio del biliardo' compare già come *biglia* nel XVI secolo con antecedente in latino medievale *bilia* nel XII secolo dal francese *bille* 'pezzo di legno', mentre il significato di 'pallina di vetro o di terracotta con cui giocano i bambini' è dato per il 1950 in Cesare Pavese (Cortelazzo, Zolli, 1999: 216).

Turco ottomano *bilârd*²⁹ ma anche *bilyârd* ‘billiards’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 174, 176), turco moderno *bilârd* ‘billiards’ (Hony, İz, 1976 [1957]: 42), *bilardo* ‘billiards’ (Bezmez *et al.*, 1994: 103), *bilardo* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 74) e Dinçoğlu (2003: 57). Kerestedjian (1971 [1912]: 343) ha *bilardo* < italiano *bigliardo*. Eren (1999: 53) dà *bilardo* < italiano *bigliardo*, *biliardo*. Per Tietze (2002: 342) turco *bilardo* o *bilyardo* dal francesismo italiano *bigliardo* o *biliardo*. Cfr. greco *μπιλιάρδο* (*mpiliárdo*, cioè [bi'ljarðo]) in Babiniotis (2009: 892) e giudeo-spagnolo *bilârd* ‘billard’ (sicuramente dal turco) in Nehama (1977: 89). In italiano *biliardo* compare in Anton Francesco Doni (1513-1574), *bigliardo* in Lorenzo Magalotti (1637-1712), in riferimento al tavolo da gioco in Ugo Foscolo (Cortelazzo, Zolli, 1999: 216).

Turco ottomano *istéka* ‘billiard cue’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 552), turco moderno *istâka* e *istéka* ‘billiard cue’ (Hony, İz, 1976 [1957]: 166), *isteka* ‘1. billiards cue, cue; 2. (print) stick; 3. shoemaking slicker’ (Bezmez *et al.*, 1994: 394), *isteka* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 203) e Dinçoğlu (2003: 191). Tietze (2009: 357) ha *istaka* e *istaka* (solo nel 1956) dall’italiano *stacca* (erroneamente ritenuto di origine tedesca). Il greco ha *στέκα* (*stéka*) dall’italiano (Babiniotis, 2009: 1326). L’italiano *stéca* ‘nel bigliardo, asta tonda di frassino [...]’ compare in Lorenzo Molossi nel periodo 1839-1841: si tratta di un elemento germanico dal gotico **stika* ‘pezzo di legno, bastone’ (Cortelazzo, Zolli, 1999: 1610).

Turco ottomano *kólpo* ‘[slang] the right moment (to do something), opportunity (in games)’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 672), manca in Honny, İz, (1976 [1957]), ma turco moderno *kolpo* ‘1. [slang] the right moment; chance, opportunity; 2. shot (in billiards); 3. [slang] trick, ruse, something funny’ (Bezmez *et al.*, 1994: 474), *kolpo* manca in Püsküllüoğlu (2004 [1997]), mentre è un italianismo per Dinçoğlu (2003: 231). Eren (1999: 250) ha turco gergale *kolpo* ‘opportunità’ < greco *κόλπο* < italiano *colpo*. In effetti il greco ha *κόλπο* (*kólpo*) dall’italiano *colpo* secondo Babiniotis (2009: 700), quindi un *Rückwanderer* linguistico data l’origine greca (per tramite latino) della parola italiana (Cortelazzo, Zolli, 1999: 362), cfr. anche giudeo-spagnolo *kólpo* ‘coup’ non specifico per giochi (Nehama, 1977: 291).

Turco ottomano *piyángo* ‘lottery, raffle, 2. [school slang] to have an oral examination’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 936), turco moderno *piyángo* ‘lottery, raffle’ (Hony, İz, 1976 [1957]: 290), *piyango* ‘lottery, raffle’ (Bezmez *et al.*, 1994: 611), *piyango* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 376) e Dinçoğlu (2003: 359). Attestato in alfabeto latino come *piyanke* (*piyanço*) ‘loterie’ dal 1790 (Rocchi, 2013: 894) potrebbe derivare dal cognome italiano *Bianchi* che, secondo una notizia orale raccolta da Gustav Meyer, fu il primo concessionario di una lotteria a Istanbul³⁰. Bonelli (1894: 192) proponeva invece l’italiano *banco* (banco del lotto), ipotesi accettata da Barbera (1940: 86). Kerestedjian (1971 [1912]: 121) spiega il turco *pianco* ‘loterie’ con l’italiano *bianco* perché «blanc, couleur des lots gagnants [...]». Il mio maestro Tagliavini (1940: 198), ricordando anche il turchismo bulgaro *pijanke* ‘lotteria’³¹, ipotizzava una commistione fra *banco* e *Bianchi*.

Turco ottomano *lotárya* ‘lottery’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 713), turco moderno *lotárya* ‘lottery’ (Hony, İz, (1976 [1957]: 223), *lotarya* ‘lottery, raffle’ (Bezmez *et al.*, 1994: 509),

²⁹ La grafia con <â> (non comune nel turco contemporaneo) segnala non solo che la vocale è accentata ma anche che la consonante laterale precedente va pronunciata alveolare ([l], come in italiano), non velarizzata ([ʎ], come la *dark l* dell’inglese in coda di sillaba). Nei prestiti arabo-persiani indica anche lunghezza vocalica, ma ciò non vale per gli elementi di origine occidentale.

³⁰ «Soll (nach einer mündlichen Mittheilung) von dem Inhaber der ersten in der Türkei concessionirten Lotterie, einem Italiener Bianchi, den Namen haben» (Meyer, 1893: 59).

³¹ Il bulgaro dialettale e colloquiale *пианко* (*piánko*) e *пиянко* (*pijánko*) – nella lingua standard *лотария* (*lotárjia*) – viene fatto derivare giustamente dal turco *piyángo* ma questo è attribuito all’italiano *bianco* ‘nome di un’antica moneta d’argento’ (Duridanov, 1999: 226-227).

lotarya italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 285) e Dinçoğlu (2003: 271) che raccoglie anche *loto* (ibidem) nel significato di ‘lotteria’ o ‘possibilità, opportunità’. Interessante è l’evoluzione semantica nel dialetto turco anatolico di Maçka nella provincia di Trebisonda (Trabzon) in cui *lutriya* (considerato grecismo di origine italiana) è glossato in turco ‘kelepir’ (Emiroğlu, 1989: 175), cioè ‘buon affare, acquisto vantaggioso’. È evidente l’influsso veneziano con *loto* e *lotaria* (Boerio, 1983 [1856]: 375-376). Il greco *λοταρία* (*lotaria*) deriva dal veneziano mentre *λότο* (*loto*) ha un’origine italiana (Babinotis, 2009: 790), cfr. invece giudeo-spagnolo *lotería* e *loto* (Nehama, 1977: 331). In italiano troviamo *loto* in Paolo Giovio nel 1543, *lotto* in Benedetto Varchi (1503-1565), *lotteria* nel 1640 in Antoine Oudin (Cortelazzo, Zolli, 1999: 890).

Turco ottomano *tómbala* ‘lotto’ (Alkım *et al.*, 2000 [1968]: 1181), turco moderno *tómbola* (sic) ‘tombola; lotto’ (Hony, İz, 1976 [1957]: 369), *tombala* ‘lotto, loto, [British:] tombola, house, housey-housey’ (Bezmez *et al.*, 1994: 754), *tombala* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 475) e Dinçoğlu (2003: 474). Kerestedjian (1971 [1912]: 346) definisce il turco *tombala* ‘loterie de société’ «corruption de *tombola*» senza specificare che si tratta di un italianismo. Più fedeli all’italiano sono il greco *τόμπολα* (*tómpola*, cioè [‘tombola]’ (Babinotis, 2009: 1433) e il giudeo-spagnolo *tómbola* ‘tombola (jeu de famille)’ (Nehama, 1977: 557).

Il turco *kartéla* ‘cartella della tombola’ manca sia nel turco ottomano sia in Honny, İz (1976 [1957]), ma cfr. *kartela* ‘numbered card (used in a lottery)’ (Bezmez *et al.*, 1994: 436), *kartela* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 228) e Dinçoğlu (2003: 214). L’italiano *cartella* ‘nel gioco della tombola, cartoncino recante una serie di numeri’ appare già alla metà del XVI secolo nelle *Piacevoli notti* (Venezia, 1550-1553) di Giovanni Francesco Straparola di Caravaggio (si veda Cortelazzo, Zolli, 1999: 305³²). Troviamo poi in greco *καρτέλα* (*kartéla*) italianismo senza specificazione semantica (Babinotis, 2009: 637) e giudeo-spagnolo *kartéla* anch’esso non specifico per la tombola (Nehama, 1977: 273-274).

Turco *çinko* ‘cinquina³³ (a tombola)’ manca in Alkım *et al.* (2000 [1968]) e in Honny, İz (1976 [1957]), ma cfr. turco moderno *çinko* ‘1. five! (a word uttered by a lotto player when he has covered one row of numbers on his card); 2. prize (given to a lotto player for covering one row of numbers in his card)’ (Bezmez *et al.*, 1994: 167), *çinko* italianismo per Püsküllüoğlu (2004 [1997]: 91) e Dinçoğlu (2003: 75). Il turco *çinko* manca in Eren (1999), mentre Tietze (2002: 520) dà turco *çinko* < italiano *cinque* ‘beş [cinque]’. A mio parere occorre pensare a una commistione con il giudeo-spagnolo *sinco* ‘cinq’ (Nehama, 1977: 513, senza riferimenti alla tombola), infatti in giudeo-spagnolo (in merito al gioco della tombola) «Les numéros étaient souvent donnés en italien, ainsi le premier: 1 – *Primo, primo ladrón de Konstantinópolis!*» (Varol, 1998: 129).

5. CONCLUSIONE

Questa disamina della terminologia dei giochi di società e d’azzardo in turco non aveva l’ambizione di proporre nuove etimologie, al massimo quello di correggerne alcune e aggiungere qualche particolare più pertinente (come nel caso del turco *máca* che attribuisco al siciliano *maçca* da *maççi* ‘bastoni (nel gioco delle carte)’, § 3.5.). Lo scopo principale, esaminando 25 elementi lessicali in tale area semantica, è stato quello di evidenziare il problema di come le parole italiane (italo-romanze) siano penetrate in una lingua

³² Risulta strano quindi che gli inquisitori veneziani scrivano nel 1779 «di recente introdotto certo gioco chiamato la *tombola*, gioco d’invito e d’azzardo» (Cortelazzo, Zolli, 1999: 1703, s.v. *tombola* 1).

³³ Il termine *cinquina* ‘giocata o estrazione di cinque numeri al lotto o nella tombola’ compare nel pistoiese Niccolò Forteguerra (1674-1735), cfr. *cinque* in Cortelazzo, Zolli (1999: 342).

tipologicamente molto diversa come il turco in una situazione di contatto. Il fenomeno si è verificato in un processo di circolazione linguistica in cui hanno giocato un ruolo interlocutori plurilingui, parlanti 4 o 5 o più lingue, originariamente veneziano o genovese, poi italiano o siciliano (cfr. anche turco *ispáti* ‘spade’ e siciliano *spati*, § 3.4.), greco stambuliota (turco *rumca*), francese (scolastico), eventualmente giudeo-spagnolo e, naturalmente, turco. Un ruolo chiave ha svolto il greco, sia per la numerosità dei parlanti (almeno fino al 1955³⁴), sia per i matrimoni misti italo-levantino-greci, con l’effetto di produrre in greco calchi semantici sull’italiano o su una varietà italo-romanza e vocaboli forgiati incrociando più forme dalle diverse lingue. Quel poco che si può dedurre dai materiali esaminati (spesso gravati da molteplici ipotesi) è l’esistenza di una varietà di italiano, l’italo-levantino (cfr. Bruni, 1999), che non godeva di alcuna dignità letteraria e che quindi non ha avuto una registrazione scritta a futura memoria. Questa varietà della lingua italiana che aveva soppiantato il genovese e il veneziano di Galata (per tacere di altri luoghi) è oggi praticamente scomparsa perché è scomparso il mondo che lo aveva prodotto, cioè il tardo Impero Ottomano quando la capitale aveva metà degli abitanti non musulmani. Anche se i Levantini di origine italiana esistono ancora nella Repubblica Turca (cfr. Pannuti, 2009) il contesto sociale e linguistico in cui vivono è completamente cambiato e il ricordo della loro cultura si conserva ormai quasi soltanto nella lingua dominante di quei luoghi, cioè nel turco di Turchia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alkim U. B., Nazime A., Avery R., Eckmann J., Huri S., İz F., Mansuroğlu M., Tietze A. (2000 [1968]), *Redhouse türkçe / osmanlıca – ingilizçe sözlük. Redhouse Turkish / Ottoman-English Dictionary*, 18^a ed., SEV Matbaacılık ve Yayıncılık, İstanbul.
- Aquilina J. (1990), *Maltese – English Dictionary*, Volume Two, *M-Z and Addenda*, Midsea Books, Malta.
- Babiniotis (2009) = Mpampiniótēs G. D. (2009), *Etimologikó Leksikó tēs Néas Ellēnikēs Glōssas. Istória ton lékseōn me skhólia kai énthetous pinakes*, Kéntro Leksikologías, Athéna.
- Barbera D. G. (1940), *Elementi italo-siculo-veneziano-genovesi nei linguaggi arabo e turco, con una prefazione storico-filologica*, Imprimerie Catholique, Beyrouth (Liban).
- Battaglia S. (1962), *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, II, *Balc – Cerr*, Unione Tipografico-Editrice Torinese, Torino.
- Battisti C., Alessio G. (1975 [1951]), *Dizionario etimologico italiano*, III, G. Barbèra, Firenze.
- Bazin L. (1981), “À propos du vocabulaire turc du jeu des cartes”, in *Turcica* 13, pp. 170-173.
- Bezmez S., Blackney R., Brown C.H. (a cura di), Aydın N., Çınar D., Demirgen E., Vatan H. (revisione) (1994), *Redhouse büyük el sözlüğü. İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce. The Larger Redhouse Portable Dictionary. English-Turkish, Turkish-English*, SEV Matbaacılık ve Yayıncılık Eğitim Ticaret, İstanbul.
- Boerio G. (1983 [1856]), *Dizionario del dialetto veneziano*, 2^a ed., Giunti Martello, Firenze [Premiata Tipografia di Giovanni Cecchini Edit, Venezia].
- Bonelli L. (1894), “Elementi italiani nel turco ed elementi turchi nell’italiano”, in *L’Oriente* 1, pp. 178-196.

³⁴ Si leggano in proposito le pagine di Pamuk (2006: 169-174) e Levi (2007: 40).

- Bruni F. (1999), “Lingua d’oltremare. Sulle tracce del ‘Levant Italian’ in età preunitaria”, in *Lingua Nostra* 60, pp. 65-79
- Casaccia G. (1876), *Dizionario genovese-italiano*, 2^a ed., Tipografia di Gaetano Schenone, Genova.
- Cavallin G. (2010), *Dizionario della lingua veneta*, Prefazione di Sabino Acquaviva e di Giovan Battista Pellegrini, Zephyrus Edizioni, Padova.
- Chyet M. (2003), *Kurdish-English Dictionary*, with selected etymologies by Martin Schwartz, Yale University Press, New Haven and London.
- Clarity B. E., Stowasser K., Wolfe R. G. (a cura di) (1964), *A Dictionary of Iraqi Arabic: English-Arabic*, Georgetown University Press, Washington, D.C.
- Conte G. (2018), *Il tesoro del sultano. L'Italia, le grandi potenze e le finanze ottomane 1881-1914*, Textus, L’Aquila.
- Cortelazzo M. (2007), *Dizionario veneziano della lingua e della cultura popolare del XVI secolo*, Limena, La Linea Editrice, Padova.
- Cortelazzo M., Zolli P. (1999), *Il nuovo etimologico. DELI. Dizionario etimologico della lingua italiana*, 2^a ed., a cura di Cortelazzo M., Cortelazzo M. A., con cd-rom [...], Zanichelli, Bologna.
- Cotgrave R. (1970 [1611]), *A Dictionarie of the French and English Tongues*, Georg Olms, Hildesheim-New York [Adam Islip, London].
- Dauzat A., Dubois J., Mitterand H. (1993 [1964]), *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Larousse, Paris.
- De Amicis E. (2007 [1877-1878]), *Costantinopoli*, Introduzione di Umberto Eco, a cura di Luca Scarlini, Einaudi, Torino.
- Dinçoğlu, O. (2003), *Türkçe’de yabancı terimler sözlüğü*, İnkilâp, İstanbul.
- Duridanov I. (a cura di) (1999), *Balgarski etimologičen rečnik*, Tom V, *padëž-pùska*, Akademično izdatelstvo “Prof. Marin Drinov”, Sofija.
- Emiroğlu K. (1989), *Trabzon-Maçka etimoloji sözlüğü*, Sanat Kitabevi, Ankara.
- Eren H. (1999), *Türk Dilinin Etimolojik*, Bizim Büro Basım Evi, Ankara.
- Frisoni G. (1989 [1910]), *Dizionario Genovese-Italiano e Italiano-Genovese*, Nuova Editrice Genovese, Genova [A. Donath, Genova].
- Harris T. K. (1982), “Reasons for the decline of Judeo-Spanish”, in *International Journal of the Sociology of Language* 37, pp. 71-97.
- Hony H. C., İz F. (1976 [1958]), *A Turkish-English Dictionary*, 2^a ed., Clarendon Press, Oxford.
- Kahane H., Kahane R., Tietze A. (1958), *The Lingua Franca in the Levant. Turkish Nautical Terms of Italian and Greek Origin*, University of Illinois Press, Urbana.
- Kerestedjian B. (1971 [1912]), *Matériaux pour un dictionnaire étymologique de la langue turque contenant l’étymologie des mots de la langue turque ottomane et orientale [...]*, Philo Press, Amsterdam [Son Neveu Haig, Londres].
- Kowallik S. (1994), “Judenspanisch (džudezmo). Probleme der Sprache einer zerrissen Gemeinschaft”, in Fodor I., Hagège C. (a cura di), *Language Reform, History and Future. La Réforme des Langues, Histoire et Avenir. Sprachreform, Geschichte und Zukunft*, [...], Vol. VI, Helmut Buske, Hamburg, pp. 367-389.
- Leka F., Simoni Z. (1986), *Fjalor italisht-shqip*, Shtëpia Botuese “8 Nëntori”, Tiranë.
- Levi M. (2007), *Istanbul era una favola*, traduzione di Giampiero Bellingeri e Paola Ragazzi, Baldini Castoldi Dalai, Milano.
- Mann E. S. (1948), *An Historical Albanian-English Dictionary*, Part I, A-M, Longmans, Green and Company for the British Council, London-New York.
- Manzelli G. (2017), “The Lexical Influence of Italian on Turkish”, in Molinelli P. (a cura di), *Language and Identity in Multilingual Mediterranean Settings. Challenges for Historical Linguistics*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 171-184.

- Meyer G. (1893), *Türkische Studien I. Die griechische und romanischen Bestandtheile im Wortschatze des Osmanisch-Türkischen*, in Commission bei F. Tempsky Buchhändler der Kais. Akademie der Wissenschaften, Wien.
- Mitchell T. F. (1962), *Colloquial Arabic. The Living Language of Egypt*, The English Universities Press, London.
- Nehama J. (1977), *Dictionnaire du judéo-espagnol*, avec la collaboration de Jesús Cantera, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto «Benito Arias Montano», Madrid.
- Pamuk O. (2006), *Istanbul. I ricordi e la città*, Traduzione di Şemsa Gezgin, Cura editoriale di Walter Bergero, Einaudi, Torino.
- Pannuti A. (2009), “Istanbul Italian Levantines among the other non-Muslims: A community’s fortune and dissolution despite identity preservation”, in *ISIG Journal* 18, 3-4, pp. 141-156.
- Pasqualino M. (1987 [1789]), *Vocabolario etimologico siciliano*, introduzione di Antonio Buttitta, volume terzo, Epos, Palermo [Dalla Reale Stamperia, Palermo].
- Pedani M. P. (2006), *Breve storia dell’Impero Ottomano*, Aracne, Roma.
- Pfeifer W. (1993), *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, 2^a ed., Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- Püsküllüoğlu A. (2004 [1997]), *Türkçedeki yabancı sözcükler sözlüğü*, 5^a ed., Arkadaş, Ankara.
- Rocchi L. (2006), “Parole di origine iberica in turco”, in Benelli G., Tonini G. (a cura di), *Studi in ricordo di Carmen Sánchez Montero*, Volume II, Università degli Studi di Trieste, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, dell’Interpretazione e della Traduzione, Trieste, pp. 421–441.
- Rocchi L. (2013), “Gli italianismi nei testi turchi in trascrizione. Un’indagine storico-lessicografica”, in *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 129, 4, pp. 888-931.
- Seeger U. (2015), *Wörterbuch Palesinisch-Deutsch*, in Zusammenarbeit mit Laîfe Abu l-‘Asal, Taḥsîn ‘Alāwnih, Rāmi il-‘Arabi, Work in Progress, Universität Heidelberg, Heidelberg.
- Sezgin F. (1999), “Türkçe’de batı kaynaklı kelimelerin tarih içindeki seyri”, in Güler Eren G., Kemal Çiçek K., Oğuz C. (a cura di), *Osmanlı. 9. Kültür ve Sanat*, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, pp. 494-503.
- Somavera A. (1709), *Thesaurus tēs rōmaikēs kai tēs phragkikēs glōssas. Tesoro della lingua greca-volgare ed italiana [...]*, Appresso Michele Guignard [...], Parigi.
- Stowasser K., Ani M. (a cura di) (1964), *A Dictionary of Syrian Arabic. English-Arabic*, Georgetown University Press, Washington, D.C
- Tagliavini C. (1940), “Osservazioni sugli elementi italiani in turco”, in *Annali*, Pubblicazioni dell’Istituto Orientale di Napoli, Nuova Serie 1, pp. 191-204.
- Tietze A. (2002), *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatu. Sprachgeschichtliches und etymologisches Wörterbuch des Türkei-türkischen*, Birinci Cilt, A-E, Simurg Kitapçılık, Yayıncılık ve Dağıtım, Österreichische Akademie der Wissenschaften, İstanbul-Wien.
- Tietze A. (2009), *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatu. Sprachgeschichtliches und etymologisches Wörterbuch des Türkei-türkischen*, İkinci Cilt. Zweiter Band, F-J, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien.
- Treaty of Peace Between Italy and Turkey* (1913) = “Treaty of Peace Between Italy and Turkey” in *The American Journal of International Law* 7 (1), pp. 58-62.
- Tryjarski E. (1976), “Les termes relatifs aux jeux des cartes chez le monde turc”, in *Türk Kültürü Araştırmaları*, 15, pp. 311-326.
- Vardarlı E., Dilçin C. (a cura di) (1993), *Türkiye’den Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*, 2^a ed., Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Varol M.-C. (1998), *Manuel de Judéo-espagnol. Langue et culture*, Dessins de Gaëlle Collin, Langues & Mondes-L'Asiathèque, Paris.

L'ITALIANO NEL TURCO

Nevin Özkan¹

1. LE CROCIATE, I VIAGGIATORI, I COMMERCianti: L'INFLUSSO DELLA LINGUA ITALIANA NEI PAESI DEL MEDITERRANEO-IL TURCO E L'ARABO

Attraverso i secoli gli italiani prima con le Crociate e poi con le emigrazioni e, ancora in più grande misura, con le relazioni commerciali hanno portato la loro conoscenza e abilità ovunque hanno viaggiato, esercitando anche un grande influsso sulla lingua e cultura del Paese di destinazione. L'italiano, secondo Pananti², era parlato in tutta la costa nord-africana durante il medio evo e moderno; i funzionari pubblici, i mercanti, gli ebrei della costa comunicavano tra di loro per mezzo dell'italiano. Nel contribuire alla diffusione della lingua italiana non solo in Turchia ma anche in Marocco, Algeria, Tunisia, Egitto, Palestina e Siria, particolarmente importante è stato, inoltre, il ruolo dei missionari. Così anche dopo molti secoli parole e espressioni italiane sono rimaste nella lingua e cultura di Paesi come la Turchia e vengono ancora oggi usate, il più delle volte, senza che il parlante sia cosciente o informato della loro origine. L'influsso, infatti, dell'italiano in molti di questi Paesi si nota, secondo Barbera (1940), in molti termini arabi nella quotidianità nel campo della muratura, calzoleria, falegnameria e meccanica.³

E in molti ambiti, ad esempio nel campo delle arti, dell'architettura, della moda, della cucina, l'italiano, ancora oggi, è presente in questi e altri Paesi, a dimostrazione di «essere sempre stato all'estero una vera fiaccola di civiltà, di progresso, di benessere intellettuale e morale per i popoli con cui è stato in comunicazione» (Migliorini, 1988: p. 44)⁴. In particolare Migliorini segnala la diffusione dell'italiano nei territori dell'Impero Ottomano basandosi su un passo delle *Battaglie per la diffusione dell'italica lingua* di Girolamo Munzio (1582) e sulla corrispondenza della cancelleria fiorentina con la Porta (1508-1528) concludendo che «nelle relazioni con i Turchi, l'italiano è di uso abbastanza comune»⁵. Quasi dieci anni dopo Francesco Bruni, appoggiandosi a testimonianze in gran parte ottocentesche, suppone che «nell'impero turco l'italiano si impiegasse in misura non episodica quando si avesse a comunicare con un occidentale»; un italiano, quindi, «lingua di transazioni commerciali, diplomatiche, politiche [...] di base toscana non ortodossa, con elementi centromeridionali, forse con qualche settentrionalismo, e con interferenze con altre lingue mediterranee, ma cosa diversa, comunque, dal veneziano de là da mar così come dalla lingua franca (il che non toglie che tra queste varietà linguistiche siano intercorsi rapporti che restano da individuare)»⁶.

Anche se le lingue cambiano per varie ragioni etnografiche, politico-storiche e commerciali, alcune parole o espressioni rimangono nell'uso, come, per esempio, nel

¹ Università di Ankara.

² Barbera, 1940-XVIII: 63.

³ Ivi: 43.

⁴ Ivi: 44.

⁵ Migliorini, 1988: 346-347.

⁶ Bruni, 1999: 70 e 72.

turco odierno, le parole italiane che si riferiscono soprattutto al mondo marittimo e bancario e all'ambito musicale-artistico.

2. UNO SGUARDO AI DIZIONARI (TURCO-FRANCESE/FRANCESE-TURCO; TURCO-ITALIANO/ITALIANO-TURCO) AGLI STUDI FATTI SULLE PAROLE DI ORIGINE ITALIANA IN TURCO E AGLI EQUIVOCI NATI IN MERITO

Barbera (1940) sostiene che molti studiosi che si sono occupati di scrivere dizionari, per anni hanno trascurato – volutamente in alcuni casi – di notare l'origine italiana di alcune parole, ora per *chauvinisme* ora per altro, indicandole come di provenienza francese o spagnola⁷. Ma come si vede negli esempi di Jean-Baptiste Belot (*Vocabulaire Arabe-Français*, Imprimerie Catholique, Beyrouth, 1911)⁸ *kabbût* = cappotto (*kaput* in tr.) e *kartûn* = cartone (*karton* in tr.) sono parole di origine italiana e non francese. Anche A. Barthélémy nel suo *Dictionnaire Arabe-Français – Dialectes de Syrie: Damas, Alep, Liban, Jérusalem* (Paris, 1935) indica erroneamente come di origine francese alcune parole come *înûr* = onore (*onur* in tr.).

A questo punto si dovrebbe ricordare il ruolo dei viaggiatori nel “trasporto” di alcune parole importanti della quotidianità da un Paese all'altro. Per esempio, un viaggiatore del Seicento, il romano Pietro Della Valle, visitando Istanbul, si è occupato della lingua turca prendendo lezioni di turco a tal punto da diventare, potenzialmente, l'autore di una ancora inedita *Grammatica turca*: Della Valle informa l'amico Mario Schipano, a cui manda delle lettere dai Paesi visitati, di aver preso, nel 1615, prima di lasciare l'Impero Ottomano, la quarantaduesima lezione di turco. Il viaggiatore romano, interessato nella cultura turca, scrive nei suoi *Viaggi*, tra le altre cose, del sorbetto (*serbet*) e del caffè turco (*kahve*) descrivendoli in dettaglio e contribuendo in tal modo all'introduzione di questi elementi nella vita e cultura europea:

Scèrbet [...] sono certe composizioni o liquide ovvero dure, se si vogliono conservar lungo tempo e portar che non si versino, e si fanno di zucchero e sugo di limoni, con condimento di tutti i fiori e frutti che si trovano [...] quasi come le conserve di confetture di Napoli. Di queste composizioni, volendo bere, se ne mette nella giara dell'acqua e, se è dura, si stempera, e tutta l'acqua viene a pigliar del suo colore, odore e sapore. [...] Io ne godo assai [...] e, per poterne avere in Italia, procurerò d'impararne la ricetta. Hanno i Turchi un'altra bevanda di color nero, e la state si fa rinfrescativa e l'inverno al contrario; [...] con semi di melloni e con questa bevanda che chiamano “cahve”, si va passando 'l tempo in conversazione, o che sia in feste pubbliche o in trastulli privati, le sette e le otto ore alla volta. [...] mi piacque assai. [...] Si fa questa bevanda [...] del seme o frutto che sia di un certo albero, che nasce in Arabia, verso la città di Meka; e 'l frutto che produce, chiamato “cahve”, donde la bevanda piglia il nome, è come bacche ovate, della grandezza di mediocri olive, delle quali, per far la bevanda, si piglia talvolta solo la scorza, che è tenera, e talvolta quel di dentro, che è a guisa di due fave. [...] Quando io sarò di ritorno, ne porterò meco e farò conoscere all'Italia questo semplice (intende erba medicinale), che infin ad ora forse le è nuovo⁹.

⁷ Ivi: 46.

⁸ È importante notare che il dizionario ha avuto almeno 5 ristampe e correzioni.

⁹ Guglielminetti, 1967: 344-346. Kundakçı (1978: 145) scrive che la parola *caffè* viene menzionata per la prima volta nel 1585 in un rapporto scritto dal bailo Francesco Morosini, mentre si comincia a berlo a Venezia solo nel 1685. Cfr. Tassini, 1970: 47.

Sarebbe pletorico addurre in questa sede i molti altri esempi citabili in proposito. Si preferisce considerare, invece, alcune confusioni riguardanti l'origine delle parole italiane in turco, delle possibili ragioni del loro inserimento in turco e dei cambiamenti che esse hanno subito.

Nel campo degli studi fatti riguardanti la lingua turca, il nome che spicca è senz'altro Franciscus à Mesgnien Meninski. Con il suo *Thesaurus* (di 4 volumi + il supplemento), nonché con il *Grammaticae Turcicae*, ha contribuito in grande misura agli studi in questo campo.

È da notare che la grafia di molte parole in turco, che potrebbero essere considerate di origine francese, è perfettamente italiana come *pûlitiqa* = politica. Questo viene dal fatto che in italiano, come in turco, il sistema grafico è di tipo fonetico. Così, la parola turca *kambijo* viene dall'italiano *cambio* e “si legge esattamente come si scrive”.

Come sostengono molti studiosi, è ovvio che i viaggi ed i rapporti commerciali hanno avuto un ruolo importante nell'inserimento di alcune parole nella lingua di un altro Paese. Un motivo di questo inserimento e dell'accettazione di parole straniere in turco può essere la lacuna in certi campi, dalla marina all'industria, di termini. Una volta inserite, bisognava anche conoscerle sia per comunicare che per fare commercio e avere relazioni senza problemi o equivoci. Ma, come in molti casi, sono stati inevitabili alcuni fenomeni come la perdita della forma grafofonetica originaria della lingua, del significato della parola e della corretta pronuncia. Ancora oggi, ad esempio, si sorride, in Turchia, di parole quali *guardaroba*, parola che si pronuncia come *gar dolabi*, con il significato, se tradotto letteralmente, di ‘armadio della stazione’.

Osserva Bonelli (1894: 178-196)¹⁰

La mescolanza bizzarra che si riscontra nel turco osmanli dei tre elementi eterogenei, semitico, ariano e altaico, conseguenza necessaria delle leggi di sviluppo cui dovettero obbedire la civiltà e la cultura intellettuale del popolo ottomano, offre tanto al filologo quanto allo storico un'immagine interessante del movimento politico, religioso e letterario di quella nazione. Fra le lingue ariane europee [...] quelle che diedero al turco un più ragguardevole contingente linguistico sono oltre le slave, la greca e l'italiana...Gli elementi romanzi che pure si riscontrano nel turco appartengono per la massima parte all'italiano e molti si riferiscono al commercio e all'industria, le due vie appunto per le quali trovarono adito nel turco [...] Una massa compatta costituiscono i termini nautici italiani entrati nel turco, lingua questa in origine sì povera a tal riguardo da non avere per “mare” se non un nome vago e indeterminato e per “nave” nessun nome genuino o almeno tale da potersi etimologicamente scomporre, e ciò naturalmente pel fatto che i turchi non si trovarono originariamente a contatto col mare...Vanno compresi fra questi termini nautici anche quelli per la massima parte relativi a cose di mare, di provenienza dialettale veneziana o genovese [...].

Si può giustamente dire che il turco non ha preso dall'italiano solamente termini commerciali, finanziari, industriali ma anche termini relativi a arti e mestieri, alla musica e all'architettura, coprendo così un vasto campo culturale e dimostrando relazioni assai strette. Basti pensare alle parole come *tiyatroy* da *teatro*, *gitar* da *chitarra* e *marangoz* da *marangon*.

Dopo la guerra d'indipendenza turca del 1923, nel quadro della modernizzazione e dell'occidentalizzazione del Paese dettata dalle riforme istituzionali e sociali del presidente Atatürk, la lingua, l'*osmanli*, viene trascritta in caratteri latini in sostituzione dell'alfabeto

¹⁰ Barbera, 1940: 51.

arabo. Dopo questo enorme passo verso l'Occidente, realizzato dal fondatore della Repubblica turca, i primi dizionari comprendono, secondo Barbera, grandi errori o lacune, perché indicano male l'etimologia di molte parole, cercando di francesizzarle¹¹. Alcune parole prese dall'italiano sono state ricollocate come di origine francese e trascritte secondo il sistema grafico-fonetico di questa lingua. Quindi, secondo Barbera ed alcuni altri studiosi, per capire meglio la vera origine di un prestito o di una parola straniera, bisognerebbe fare una ricerca seria ed approfondita prima di giudicarne la provenienza¹². Il popolo, in ogni caso, continuava e continua a pronunciare molte parole all'italiana, anche per la loro facilità fonetica, anche se oggi possiamo dire che parole che finiscono con *-sione*, *-zione* in italiano si pronunciano in turco alla francese con *-yyon* (*opsyon*: 'opzione' e *istasyon*: 'stazione'). Secondo Barbera¹³, a causa di questa tendenza di francesizzare dei dizionari turchi degli anni '40, molte parole di importazione italiana con finale in *-ore*, come *armatore*, hanno la grafia finale in *-ör*. Invece per i vocaboli che cominciano con due consonanti si usa mettere una vocale, generalmente la *i* davanti, come nel caso di *skarba* = scarpa che diventa *iskarba*, *iskarbin* e di *spirtû* che viene trascritto come *ispirtû*. E alcune voci italiane, perdendo il senso originale completamente, hanno assunto un altro significato anche perché in alcuni casi non si capiva il loro vero significato. Oppure, come nell'esempio di *macchina*, che in turco si usa non come equivalente di *automobile* ma come 'qualunque strumento, congegno o apparecchio, atto a compiere meccanicamente certi lavori od operazioni'¹⁴, alcune parole sono state prese con uno solo dei significati che hanno avuto originariamente in italiano.

Bedros Kerestedjan nel suo *Dictionnaire Étymologique de la Langue Turque* (1912: 182-222) sostiene che persino i toponimi riguardanti due quartieri importanti di Istanbul potrebbero essere di origine italiana: *Cara-kenü* cioè *Karaköy* da Santa Chiara, essendo *Kara* una corruzione di *Chiara* o di *Santa Chiara*, vecchio nome genovese di una delle porte marittime di questo quartiere e *kenü* = villaggio. Secondo questa ipotesi, prenderebbe tal nome dalla chiesa di Santa Chiara, riservata ai genovesi e posta vicino tal porta, che dava al mare¹⁵. Lo stesso scrittore si riferisce anche al quartiere di Galata, sempre ad Istanbul, con la stessa logica: dall'italiano *calàta* e genovese *calâdda* (dal verbo *calare*) in rapporto alla situazione di questo quartiere, che si trova ai piedi della collina di Pera, abitato una volta dalla colonia genovese di commercianti. Così i genovesi avrebbero lasciato una loro impronta nella città che avrebbe conservato questo nome di quartiere attraverso i secoli, anche se modificato in *Galata*¹⁶.

Un esperto di termini marittimi e nautici, Vidos (1962 e 1970) si sofferma, come Kundakçı¹⁷, sul pericolo di considerare ogni parola marittima e/o nautica in turco di origine italiana (genovese o veneziana), senza esaminare scientificamente la sua etimologia¹⁸. Questo suo approccio deriva dal fatto che la lingua franca parlata nel Mediterraneo anche se aveva come base l'italiano, e dopo lo spagnolo, era costituita pure da voci di origine portoghese, francese, greca (*rumca*) o della Provenza.

Oltre a quelli citati, tra gli studiosi che hanno fatto ricerca nel campo possiamo nominare Hüseyin Kâzım Kadri (1927-45); Ali Haydar Taner (1941); R. Hulusi Özdem (1946); Andreas Tietze (1952); Renée Kahane, Andreas Tietze (1958); Mustafa Nihat

¹¹ Barbera, 1940: 52.

¹² Kundakçı, 1978: 135-153.

¹³ Barbera, 1940: 56-57.

¹⁴ Zingarelli, *s.v.*

¹⁵ Barbera, 1940: 57.

¹⁶ Ivi: 58.

¹⁷ Kundakçı, 1978: 135-153.

¹⁸ Ivi: 141.

Özön (1962); Talat Tekin (1972); Mertol Tulum (2011); Wolfgang Schweickard (2011) e Yavuz Kartalhoğlu (2015).

3. ESEMPI DI PAROLE PASSATE DALL'ITALIANO IN TURCO

La costruzione degli estesi domini oltremarini di Genova e di Venezia fa sì che i contatti con la popolazione locale si consolida ed espande in un sistema di rapporti non sempre pacifici, ma piuttosto forti e pervasivi in diversi settori sociali. Tra i vari canali di diffusione linguistica, nell'ambiente della navigazione (che comprende non solo rapporti marittimi, ma anche maestranze artigiane, soldati da sbarco e prigionieri di guerra nelle navi) il contatto è piuttosto orale. I prestiti nel settore nautico sono da maneggiare con prudenza e testimoniano l'espansione dei volgari italiani a partire dall'età medievale. I primi italianismi marinareschi nella lingua turca risalgono al quindicesimo secolo e risultano inferiori ai grecismi in numero. Per la terminologia riguardante merci e tecniche bancarie e assicurative, la lingua scritta si affianca a quella orale come efficace veicolo di scambio e la scrittura in ambiente mercantile svolge un ruolo fondamentale assicurando le comunicazioni essenziali a distanza e consolida tradizioni¹⁹.

Si pensa che ci sono all'incirca cinquecento parole di origine italiana in turco, la maggior parte essendo termini nautici o bancari. Bisogna, a questo punto, sottolineare il fatto che, come dice giustamente Cortelazzo²⁰, in alcuni casi l'apparizione di una parola è un mero fatto casuale, una nota fatta con una certa semplicità o disinvoltura; ci vuole tempo fino a quando entri nella quotidianità e venga usata dal popolo.

Secondo Kundakçı²¹, i cambiamenti subiti possono essere classificati come segue:

- Cambiamenti dovuti alle difficoltà incontrate nella lettura della vecchia grafia (*osmanlı*). Per es. *messer*: *mesr*, *mısr*, *müsr*, *mesir*, *misiür*, *meser*, *müesser*, *mısser*.
- Cambiamenti subiti a causa delle lingue che hanno fatto da tramite alle voci che sono entrate in turco.

La presenza di una consonante alla fine delle parole indica l'influsso del greco: *marangoz*. Lo stesso vale per le parole con il *neutrum* in plurale *-a* alla fine, come *barbunya*.

- Cambiamenti subiti per pronunciare più facilmente una parola:
pan di Spagna: *pandispanya* (univerbazione);
p(i)ratika (con epentesi vocalica per semplificare un nesso consonantico);
brillante: *pirlanta* (con metatesi);
cassa: *keasa*; coppa: *kupa*; tabella: *tabela* (con scempiamento delle geminate);
- Cambiamenti dovuti all'assimilazione a distanza: sedia: *sedye*; medaglia: *madalya*; maccheroni: *makarna*;
- Parole che iniziano con *l*, *m*, *n*, *r* non sono facili alla pronuncia in turco e subiscono l'aggiunta di una vocale prostetica: roba (una parola che oggi non è più molto in uso): *(u)ruba*;
- L'aggiunta di una vocale prostetica all'inizio di una parola che comincia con la *s* impura: stampa: *(i)stampa*;

¹⁹ Minervini, 2006: 51.

²⁰ Cortelazzo, 1965: 148.

²¹ Kundakçı, 1978: 148-150.

- La ζ /ts/ si trasforma in ζ per facilitarne la pronuncia: zinco: *çinko*. Solo le parole del dialetto veneto inizianti per ζ sono escluse: la ζ viene pronunciata come s : dozzina: *düzzine*;
- Si riscontra in alcuni casi l'aggiunta di una consonante epentetica: *fiyo(n)ga*.

Barbera, invece, fa riferimento ad alcune leggi fonetiche che sono state rispettate durante il passaggio delle voci italiane in turco, come voci che sono composte dai grafemi *ch, gl, gn, q, sc* e ζ e dà esempi da vari dizionari, tra cui il dizionario di Bonelli e quello di Kerestedjian:

avvânta: âvvânta (voce siciliana, ind. presente 3.a persona sing. di *avvantàri*: vantaggia o avvantaggia. In turco *avanta* = vantaggio, interesse. (Bonelli, p. 183) o *âvânta* = profitto, guadagno, beneficio (Kerestedjian, p. 341).

babbùci o **babbalùci:** termine siciliano con cui si chiamano generalmente le lumache; *papûdj* (tr) dal persiano *papûch* = pantofola che gli orientali levano e lasciano alla porta, entrando in un appartamento (Kieffer).

camera: *qâmara* = cabina di battello (Bonelli p. 187 e Kerestedjian p. 264) = *kamara* (tr).

camerotto: *qâmarôt* = il serviente di cabina nei battelli o anche di camera (Bonelli p. 187 e Kerestedjian p. 264) (tr).

The lingua franca in the Levant scritto da Henry Kahane e Andrea Tietze risulta essere il lavoro più dettagliato in questo campo. Basti esaminare l'esempio di *magazén* nel testo summenzionato (pp. 278-279):

377. *magazén* (Venet.) 'luogo di deposito, nel porto o sulla nave' (DMA 419 s.v. *magazzino*, Boerio, 382).

mağaza^a 'store room on a ship (for the tools of the gunner, boatswain, or carpenter)' (GF 189-90), with *yelken -sı* 'sail room' (GF 188); 'ware house in harbour', in the old record: 1525-26 *muğabelesinde deñiz kenârında mezkûr Fortonuñ bir karğadorı var-dur, Karğadorı Forto dërler, mağazalar-dur,*^b hem bir birğos-dur, beklenür. "opposite it [the town], on the shore, there is the landing place of the aforementioned Forto; they call it Cargador di Forto; it consists of warehouses, and there is also a tower which is manned by guards." (Piri Reis 454); *Kurşunlu*¹ - 'ancient name of the custom house at Galata' (R 1918); cf. the still existing toponyms *Mağaza* (Alanya [Antalya]), *Mağza* (Kastamonu), (Türk.Mesk.Y.Kılavuzu 796).

Arab. *mahzan* 'warehouse' spreads in the late Middle Ages over the Mediterranean (Steiger, *VoxRom* 10.46 [1950]). It is not possible to separate the nautical from the general use of the word. (cf. *Jal* 952 s.v. *magasin*). There are numerous variants. In the western and central Mediterranean the main types are *almacén*, used in the Iberian Peninsula (Steiger 233-34, DHLE s.v.), and the widely spread *magazzino*, the variant used in Italy (DMA s.v., Prati s.v., Edler 166) and France (Bloch-Wartburg s.v. *magasin*). The variants in the eastern Mediterranean are based, in all probability, on Venetian: EVenet. *magasin* (e.g. Rosman 69 s.v. *magasen*; cf. AIS map 1342 *cantina*, p. 397 [prov.Pola]) becomes Dalm. *magazín* *magazîn* (Deanović, Div. 45), Alban. *magazî* (Mann 259), Gr. *μαγαζί*; ² Venet. *magazén* becomes Gr. *μαγαζές* (Kahane, *Ortsnamen* 141-42). The latter Greek type, *μαγαζέ* in the common case, appears, then, in Alban. *magazé* (Mann.259) and, with the usual change from *-e* to *-a*, in Tur. *magaza* (Kyriakides, *LexArch* 5.118 [1918]).³ This Turkish variant, finally, spreads in the Balkan languages: there are Roum. Bulg.Serbocroat. *magaza* (Berneker 2.3; Lokotsch 1362; Tiktin 2.940;

Şaineanu, *Influența* 2.1.241) and Alban. *magažë* (Mann 259; Meyer, AlbWb.253). The earliest Turkish record of the term appears in Greek cloak, in a treaty, of 1453, between Mahomed II and the Genoese:[...] “they shall have their belongings and their houses and their warehouses and their vineyards and their mills and their ships and their boats and all their wares” (Amantos, *Hellenika* 9.121 [Athens, 1936]; cf. G. Moravcsik, *Byzantinoturcica* 2.158, in *Magyar-Görög Tanulmányok* 21 [Budapest, 1943]). Cf. M 62.

¹ Turk. *kurşunlu* ‘covered with lead’.

² Gr. *μαγαζί* is listed as a nautical term by Palaskas s.v. *magasin*; there are several records of it in the 17th c.: in the Cretan War (1645-69) by Marinos Zanes (Sathas, *TurkHellas* 304) and in Mateses’ *Chronicle* (1684-99) (Mateses 225).

³ Papadopoulos 22 derives Turk. *magaza* from a Greek plural *μαγαζά* [...] ²².

Gli autori, oltre a spiegare l’etimologia delle parole, portano esempi da vari testi, letterari e storici, provando così il ruolo degli avvenimenti storici sulla lingua e soprattutto sui forestierismi. Esempi tratti da resoconti di viaggio di personaggi interessanti rendono il libro ricco di informazioni.

Alcuni prestiti di termini nautici, secondo Kahane e Tietze, acquisiscono in turco un significato non nautico:

Turk. *karavana* ‘ship-of-war’ to ‘platter’ (§ 161); Turk. *ranza* ‘berth’ to ‘wooden couch (in general)’ (§ 534); Turk. *kardakosta* ‘coast guard’ to ‘kind of dance’ (§ 690) ²³.

Minervini (2006: 50) a tal proposito osserva che:

il termine turco *levend* “mercenario reclutato nelle regioni mediterranee” riferito in particolare agli irregolari imbarcati sulle navi (*deniz levend*, ‘levend del mare’), proviene dall’it. *levantino*, applicato in origine dai veneziani al soldato richiamato alle armi nei possedimenti d’Oltremare.

Dunque, non si può parlare di un *pidgin* stabilizzato, ma di una situazione fluida, di un diffuso poliglottismo elementare con interferenze, condizionate tipologicamente in sede di lessico ²⁴.

4. IL TURCO E ALTRI INFLUSSI

Ci sono state e continuano ad essere tendenze di “purificare” la lingua da tutti questi termini stranieri. Il pericolo che si corre facendolo sarebbe renderla assai arida, secca e povera. Perché il turco, una lingua ricca, è arricchito ancora di più da termini stranieri come quelli arabi e persiani e non soltanto da quelli francesi ed italiani. Il persiano ha belle e profonde parole ed espressioni per gli stati d’animo e le emozioni, mentre l’arabo, come il latino, offre una radice da cui derivano sostantivi, aggettivi, verbi e avverbi. Sono molti gli esempi che si possono fornire ma qui mi limiterò solo a pochi, cercando di dare un’idea di quello che credo sia significativo per capire l’importanza di questi influssi e prestiti stranieri.

²² Kahane, Tietze, 1958: 278-279.

²³ Ivi: 42.

²⁴ Minervini, 2006: 51 e Ineichen, 1978: 392.

Il turco *bahııyar* dal persiano, significa ‘felice, contento’, mentre *memnun*, dall’arabo, ha un significato piú debole, perché non dà a pieno questo senso di contentezza; per esempio quando si dice “Sono lieto/a (di averLa conosciuta)”: (*Sizı tanıdıđıma*) *bahııyar oldum* è piú forte ed espressivo di (*Sizı tanıdıđıma*) *memnun oldum*, anche se letteralmente ha il medesimo significato. Il turco *mektep* dall’arabo, usatissimo, significa ‘scuola’ e *kitap*, ugualmente molto usato, dalla stessa radice, ‘libro’. Per dire una frase che si pronuncia spessissimo nella vita quotidiana, *Yok hiç bir şey*, ‘Non c’è niente’ o ‘nessuna cosa’ si ricorre a ben tre lingue: turco, arabo e persiano! Si può dunque obiettare ai “puristi” che il turco, privo di parole di origine straniera, sarebbe una lingua piú povera.

5. CONCLUSIONE

Molti termini nautici, finanziari, commerciali, musicali, politici e sociali sono entrati nella lingua turca dal Trecento all’Ottocento. Le voci italiane non hanno subito in generale una trasformazione totale durante il loro passaggio, conservando in molti casi la loro forma originale. Questo si deve in maggior parte alla particolarità della lingua turca a trascrivere quasi tutte le voci straniere secondo il sistema grafico italiano. Ancora oggi nel turco quotidiano ci sono parole di origine italiana. Questo fatto è in stretto rapporto con la chiarezza della lingua italiana che ha una pronuncia assai netta, limpida e comprensibile. Infatti noi, insegnanti di lingua italiana, a partire dalle nostre primissime lezioni, lo notiamo come fattore positivo ed incoraggiante nell’insegnamento d’italiano, particolarmente riguardo alla facilità di pronuncia degli studenti turchi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barbera G. (1940), *Elementi italo-siculo-veneziano-genovesi nei linguaggi arabo e turco*, Imprimerie Catholique, Beyrouth (Liban).
- Bonelli L. (1940), “Elementi italiani nel turco ed elementi turchi nell’italiano”, in *Oriente*, I, pp. 178-196.
- Bruni F. (1999). “Lingua d’Oltremare. Sulle tracce del “Levant Italian” in età preunitaria”, in *Lingua Nostra*, 60, pp. 65-79.
- Cortelazzo M. (1965), “Corrispondenze italo-balcaniche nei prestiti dal turco”, in *Omagine Lui Alexandru Rosetti La 70 De Ani*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, pp. 147-152.
- Fabris A. (1997), “Hasan “il veneziano” tra Algeri e Costantinopoli, in Lucchetta F. (a cura di), *Veneziani in Levante e musulmani a Venezia (Quaderni di Studi Arabi 15, Supplemento)*, pp. 51-66.
- Guglielminetti M. (1967), *Viaggiatori del Seicento*, Unione tipografico-editrice torinese, Torino.
- Ineichen G. (1978), “La tradizione araba come problema filologico e linguistico”, in Varvaro A. (a cura di), *Atti del XIV Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza*, vol. I, Macchiaroli-Benjamins, Napoli-Amsterdam, pp. 389-397.
- Kadri H. K. (1927-45), *Türk Lügati. Türk Dillerinin İstikakı ve Edebî Lügatleri*, 4 voll., TDK Turkish Language Association, Istanbul.
- Kahane R., Tietze A. (1958)., *The Lingua Franca in the Levant. Turkish Nautical Terms of Italian and Greek Origin*, University of Illinois Press, Urbana.
- Kartallıođlu Y. (2015), *Söz Kitabı Türkçe-İtalyanca Sözlük*, Bernardo Da Parigi, TDK.

- Kerestedjan B. (1912), *Dictionnaire Étymologique de la Langue Turque*, Londres.
- Kundakçı D. (1978), “İtalyancadan Türkçeye, Türkçeden İtalyancaya Geçmiş Sözcükler” in *Filologia Italiana* (10/11), Ankara Üniversitesi, Ankara, pp. 135-153.
- Migliorini B. (1988), *Storia della lingua italiana*, 2 voll., Sansoni, Firenze.
- Minervini L. (2006), “L’italiano nell’Impero Ottomano”, in Banfi E., Iannàccaro G. (a cura di), *Lo spazio linguistico italiano e le lingue esotiche*, Atti del XXXIX Congresso di Linguistica Italiana (Milano, 22-24 Settembre 2005), Bulzoni, Roma, pp. 49-66
- Özdem R. H. (1946), “Dilimize Yerleşmiş Yabancı Unsurlar”, in *İ.Ü. TDED*, I, 1-2, pp.138-148.
- Özön M. N. (1962), *Türkçe-Yabancı Kelimeler Sözlüğü*, Nadirkitap, İstanbul.
- Schweickard W. (2011), “La stratificazione cronologica dei turchismi in italiano”, in *La Lingua Italiana. Storia, Strutture, Testi*, 7, pp. 9-16.
- Taner A. H. (1941), *Yabancı Kelimeler Lügati*, Kanaat Kitabevi, İstanbul.
- Tassini G. (1970), *Curiosità Veneziane*, Filippi ed., Venezia.
- Tekin T. (1972), “Türk Dil Bilimi ve Yeni Kelimeler”, in *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4, 2, pp.143-150.
- Tietze A. (1952), “Die formalen Veränderungen an neueren europäischen Lehnwörtern im Türkischen”, in *Oriens*, vol. V, pp. 230-268.
- Tulum M. (2011), *Osmanlı Türkçesine Giriş*, editör Abdülkadir Gürer, 4. Baskı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Vidos B. (1962), “I problemi dell’espansione della lingua nautica veneziana con particolare riguardo all’Oriente balcanico”, in *Bollettino dell’Atlante Linguistico Mediterraneo*, 4, pp. 13-20.
- Vidos B. (1970), “I problemi dei termini nautici turchi di origine italiana”, in *Bollettino dell’Atlante Linguistico Mediterraneo*, 10-12, pp. 263-269.
- Zingarelli = *Lo Zingarelli Gigante*, a cura di Miro Dogliotti e Luigi Rosiello, Zanichelli, Milano, 1993.

2.

**LINGUA ITALIANA E BILINGUISMO
ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO COME L2**

IL CANCELLO DEI FIORI: DIAGNOSI DI COMPETENZE DI BILITERACY IN ITALIANO E TEDESCO NEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE

Marco Triulzi¹

1. INTRODUZIONE

GGS Westerwaldstraße, KGS Vincenz-Statz, KGS Zugweg: queste tre scuole elementari della città di Colonia (Germania) promuovono le competenze plurilingui dei loro alunni ed alunne con un'offerta educativa in tedesco e italiano. In questi contesti, il potenziale linguistico dei bambini e delle bambine, per i quali l'italiano è una delle lingue che vengono utilizzate comunemente in famiglia, viene riconosciuto, valorizzato e sviluppato dal personale docente affinché i propri alunni ed alunne siano in grado non solo di esprimersi oralmente nelle due lingue, ma anche di confrontarsi con la parola scritta in tedesco e italiano per quanto riguarda le competenze di lettura e di scrittura.

Per poter formulare un'offerta didattica funzionale a tale scopo che tenga in considerazione i diversi requisiti per l'apprendimento bilingue degli alunni e delle alunne, è necessario condurre un'attenta valutazione diagnostica delle competenze linguistiche presenti che vada al di là di un'ottica doppiamente monolingue.

Nel presente articolo verranno pertanto presentati i risultati di uno studio diagnostico delle competenze plurilingui condotto in una quarta classe di una delle scuole elementari sopraccitate, sulla base dei quali verranno formulate riflessioni linguistiche ed implicazioni didattiche circa l'apprendimento plurilingue.

2. PLURILINGUISMO E BILINGUISMO

Il significato dei termini *plurilinguismo* e *bilinguismo* non si riduce alla semplice enumerazione di quante lingue sono a disposizione di un individuo (cfr. Baker, 2011: 2). Plurilingue è infatti chiunque sia in grado di comunicare in più di una lingua, sia che si tratti di competenze attive e/o passive (ad esempio leggere ma non scrivere), orali e/o scritte, ampiamente sviluppate o rudimentali, acquisite in famiglia o a scuola (cfr. Council of Europe, 2001; Li, 2008; Lüdi, 2018). Tali competenze non fanno riferimento solo a lingue cosiddette nazionali, ma anche a tutte le «[...] lingue regionali, minoritarie, le lingue dei segni e le varietà linguistiche come i dialetti»² (Riehl, 2014: 9). Per i bambini oggetto della ricerca, cresciuti in nuclei familiari in cui sono presenti più lingue, è necessario utilizzare il termine *plurilingui*, poiché questo termine include il bilinguismo (Baker, 2011: ix; Riehl, 2014: 9) sia simultaneo che successivo (Rothweiler, 2007: 106) nonché l'esposizione ad altre lingue e varietà linguistiche.

¹ DAAD, Università "La Sapienza", Roma.

² Traduzione dell'autore dall'originale «[schließen nicht nur offizielle Nationalsprachen mit ein, sondern auch] Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprachen und sogar Sprachvarietäten wie Dialekte».

Il termine *bilingue* viene qui invece utilizzato per fare riferimento al modello scolastico in cui, nel contesto dello studio oggetto di questo contributo, si inseriscono e vengono coltivate le competenze dei bambini plurilingui (cfr. Roth, 2003: 379-380), ovvero un modello di educazione bilingue bilaterale (*dual language bilingual education*, Baker, 2011: 201; Stavans, Hoffmann, 2015), di cui una lingua è spesso la lingua d'origine (*heritage language*, cfr. Rothman, 2009: 156; Cantone, Olfert, 2015: 26-27) dei bambini o dei loro genitori. Questo modello d'istruzione non punta solo a promuovere ad alti livelli le competenze plurilingui orali, bensì anche a sviluppare abilità di lettura e di scrittura in (almeno) due lingue appropriate all'età e alla classe frequentata (cfr. Lindholm-Leary, 2000; Howard, Christian, 2002), necessarie per l'accesso e la dimostrazione del sapere in modelli scolastici come quello tedesco e quello italiano, ovvero modelli di stampo occidentale, che si basano tipicamente sulla parola stampata (Ozmon, 2011). Queste competenze bilingui di lettura e scrittura possono essere riassunte con il termine di *biliteracy*, ovvero «any or all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing» (Hornberger, 2003: xii) e giocano un importante ruolo nel mantenimento delle lingue d'origine (cfr. Köpke *et al.*, 2007). Sebbene la ricerca abbia formulato teorie non univoche sull'acquisizione di competenze *biliteracy*, perseguendo sia ipotesi di transfer di competenze da una lingua all'altra (cfr. August, Shanahan, 2008), sia di simultaneità (cfr. Kenner, 2004), il modello didattico di alfabetizzazione bilingue delle scuole bilingui bilaterali è spesso un modello simultaneo (Baker, 2011: 324), che non esclude comunque, a livello acquisizionale, il verificarsi di fenomeni di contatto linguistico come il *code-switching* (Müller, 2015).

3. BILINGUISMO ITALIANO-TEDESCO A COLONIA

3.1. Migrazione di lingua italiana a Colonia

Le scuole bilingui prese in considerazione per la conduzione dello studio qui presentato si trovano nella città di Colonia (*Köln*), metropoli e prima città per numero di abitanti del Land Renania Settentrionale-Vestfalia, in cui l'immigrazione dall'Italia ha una storia decennale se non secolare. I numeri riguardanti l'immigrazione italiana in Germania reperibili nei rapporti italiani e tedeschi (743.799 per Fondazione Migrantes, 2018; 859.000 per Destatis, 2018³), seppure utili a quantificare la portata del fenomeno migratorio, non forniscono alcuna informazione sul patrimonio linguistico individuale o familiare, dato che non sarebbe corretto far necessariamente coincidere l'origine territoriale con l'utilizzo o meno di una determinata lingua (cfr. Cantone, Di Venanzio, 2015: 37-38). Alcuni dati sulle abitudini linguistiche delle persone residenti in Germania possono essere ritrovati nei risultati del microcensimento del 2017, secondo il quale in 38.000 dei nuclei familiari composti da più di una persona censiti risulta essere parlata la lingua italiana (Destatis, 2018: 485). Anche questo dato, però, va recepito alla luce della domanda posta dal censimento stesso, ovvero: «Qual è la lingua più parlata nel suo nucleo familiare?»⁴, che limita la risposta ad una sola lingua e che non prevede l'indicazione né di contesti, né di interlocutori (partner, figli o genitori)⁵, né se questa singola lingua sia effettivamente la L1 e/o la *lingua d'origine* di uno o più parlanti nel nucleo familiare.

³ La differenza è dovuta alla diversa metodologia e terminologia per individuare il gruppo di riferimento.

⁴ In originale: «Welche Sprache wird in Ihrem Haushalt vorwiegend gesprochen?», vedi: https://www.it.nrw/sites/default/files/atoms/files/mz-fragebogen_2019_g_muster.pdf.

⁵ Sulla questione del censimento del repertorio linguistico della popolazione vedi anche Adler (2018).

I dati disponibili per la città di Colonia sull'origine migratoria dei residenti vanno quindi analizzati alla luce di queste considerazioni: sebbene nel rapporto statistico della città di Colonia per l'anno 2018 (ASS, 2019) si legga che i cittadini con origine migratoria italiana ammontano a 19.272, rappresentando l'1,8% della popolazione totale (1.089.984 abitanti nel 2018) e quindi uno dei maggiori gruppi migratori della città, non possiamo trarre conclusioni dirette sul repertorio linguistico di questo gruppo, ovvero se l'italiano sia una lingua presente ed utilizzata da questa fetta di popolazione.

3.2. Famiglie plurilingui: lingue d'origine

Nell'ambito dello studio sulle competenze bilingui condotto nelle classi quarte delle tre scuole elementari bilingui (italiano-tedesco), è risultato quindi di primaria importanza raccogliere dati sia sulla provenienza che, soprattutto, sulle lingue d'origine dei genitori dei 32 bambini presi in considerazione, nonché sull'utilizzo di queste lingue all'interno del nucleo familiare. Dei 64 genitori, 38 risultano essere migranti italiani di prima generazione (53% delle madri, 66% dei padri). Per quanto riguarda le lingue d'origine, il panorama, persino in questo campione relativamente piccolo, appare particolarmente sfaccettato, portando così alla luce la complessità del repertorio linguistico presente nei nuclei familiari.

Tabella 1. *Lingue d'origine dei genitori*

	IT	DE	IT/DE	IT/SCN	DE/EN	Altre
Madri	24	3	2	1	/	2
Padri	27	2	/	1	1	1
Totale	51	5	2	2	1	3

IT = italiano, DE = tedesco, SCN = siciliano, EN = inglese, Altre = croato, lituano, rumeno

I dati in Tabella 1 mostrano come l'italiano venga considerata come unica lingua d'origine non solo dei genitori italiani di prima generazione, ma anche di alcuni di quelli della seconda generazione (16). La varietà di lingue d'origine rappresentata in Tabella 1 conferma in alcuni casi la presenza in famiglia di un potenziale plurilingue che va oltre alla coppia linguistica italiano-tedesco (o al monolinguisma italiano del nucleo familiare con il tedesco come lingua maggioritaria all'esterno della famiglia), che diventa ancora più chiara se si considera la composizione linguistica a livello genitoriale nei singoli nuclei familiari (Tabella 2):

Tabella 2. *Composizione linguistica dei nuclei familiari per lingua d'origine dei genitori*

IT	IT-DE	IT/DE-IT	IT/SCN-IT/SCN	IT-DE/EN	IT-altra
20	5	2	1	1	3

IT = italiano, DE = tedesco, SCN = siciliano, EN = inglese, altra = croato, lituano, rumeno

In tutti i casi considerati, l'italiano è sempre rappresentato da almeno un genitore, in 23 casi (71,88%) da entrambi, anche se in combinazioni differenti con altre lingue (tedesco) o varietà linguistiche (siciliano). Il tedesco invece non è presente come lingua

d'origine nella maggior parte dei nuclei familiari e solo in 5 casi (15,63%) è la lingua d'origine di uno dei due genitori. Le altre lingue (croato, lituano e rumeno), seppur presenti in famiglia, non vengono utilizzate né nella comunicazione tra i genitori, né nella comunicazione con i figli, per la quale vengono preferiti l'italiano o il tedesco (ad eccezione di un singolo caso in cui al tedesco si affianca il lituano). Ciò, tuttavia, non avviene nel caso delle varietà dell'italiano. Se infatti secondo i dati sulle lingue d'origine dei genitori il siciliano risulta essere rappresentato solamente all'interno di una famiglia, le varietà dialettali italiane ricompaiono in maniera più evidente in risposta alle domande poste circa le abitudini linguistiche nella comunicazione tra i genitori (Tabella 3) e con i figli (vedi Tabella 5 in 5.1).

Tabella 3. *Lingue utilizzate nella comunicazione madre-padre*

IT	DE	SCN	EN	IT/ DE	IT/ SCN	DE/ SCN	IT/SCN/ DE
11	5	2	1	5	4	3	1

IT = italiano, DE = tedesco, SCN = siciliano, EN = inglese

Dai dati qui presentati risulta quindi che:

- il rapporto tra il luogo di provenienza e la lingua d'origine, ovvero la lingua considerata come tale, non è necessariamente univoco;
- la lingua d'origine di uno o più genitori può scomparire del tutto nella comunicazione all'interno del nucleo familiare e/o essere sostituita da un'altra lingua o altre lingue;
- le varietà dialettali italiane, spesso non indicate come lingue d'origine, vengono effettivamente utilizzate come lingua di comunicazione in famiglia.

L'ambiente familiare in cui i bambini oggetto dello studio crescono ed acquisiscono competenze linguistiche in sistemi linguistici differenti è dunque molto diversificato e non si esaurisce solamente nella semplice coppia linguistica italiano/tedesco, anche in considerazione delle varietà dialettali (cfr. Cantone, Olfert, 2015: 39; Jessner, Allgäuer-Hackl, 2015: 209-210), ma rappresenta in alcuni casi un territorio in cui coesistono più parlate, le quali possono portare chi fa parte del nucleo familiare a sviluppare competenze plurilingui produttive e/o ricettive.

3.3. *Plurilinguismo e scuole bilingui*

Nella scuola tedesca dominata dall'*habitus* monolingue (*monolingualer Habitus*, cfr. Gogolin, 2008), in base al quale la realtà plurilingue delle classi e le risorse ivi presenti vengono scarsamente considerate, in favore della lingua storicamente considerata come lingua nazionale, alunni ed alunne cresciuti in ambienti plurilingui vengono inseriti in una realtà istituzionale che spesso non vede il loro repertorio linguistico come una competenza, bensì come un difetto che complica l'apprendimento monolingue della lingua dominante, in questo caso il tedesco (Dirim, 2015: 28). Ciò comporta da una parte risultati più insoddisfacenti – o percepiti come tali – a livello di successo scolastico (Schwippert, Bos, Lankes, 2003: 285; Baumert, Stanat, Watermann, 2006), poiché agli alunni plurilingui viene concesso l'utilizzo solo di una parte delle proprie competenze per affrontare lo studio delle materie (Dirim, 2015: 35), dall'altra una mancata presa d'atto della realtà plurilingue della scuola e dei suoi alunni, risultante in una scarsa o assente

valorizzazione di personalità e competenze diverse da quelle della (presunta) maggioranza. L'idea ancora in parte diffusa e rintracciabile nelle pratiche didattiche della scuola pubblica (tedesca e non solo) che il plurilinguismo di alunni e alunne sia una preconditione più che altro sfavorevole ai fini dell'apprendimento ottimale della lingua d'istruzione (soprattutto della lingua scritta) del Paese di residenza (Becker, 2016: 41) è stata messa in discussione già da decenni ed in parte empiricamente confutata da recenti studi (Meyer, Prediger, 2011; Wessel, 2016; Schüler-Meyer *et al.*, 2019).

Percorsi di formazione scolastica monolingui risultano quindi essere poco efficaci nell'istruzione di bambini e bambine plurilingui (cfr. Reich, Roth, 2002). Percorsi di formazione scolastica bilingui, partendo da presupposti diversi, puntano a favorire l'alfabetizzazione e la *literacy* dei propri alunni al di là dell'*habitus* monolingue, riconoscendo, valorizzando e sviluppando le loro competenze bilingui e/o plurilingui. L'efficacia nella doppia alfabetizzazione perseguita nei diversi modelli bilingui è dimostrata da diversi casi di studio, di cui uno condotto proprio alla KGS Zugweg, scuola presso la quale l'introduzione del ramo bilingue ha influito sul tipo d'indicazione vincolante (*Empfehlung*) circa la scuola secondaria data dal consiglio di classe alla fine della classe quarta⁶, riducendo le *Empfehlungen* per la *Hauptschule*, una tipologia di scuola secondaria che al termine del ciclo di studi non conferisce un diploma che garantisce l'accesso agli studi universitari e in cui la comunità italiana è di norma sovrarappresentata (Schmid, 2014: 38), dal 40 al 20 per cento (Roth, 2005). Una valutazione scientifica estensiva delle classi bilingui è stata condotta nel 2006/2007, portando ai seguenti risultati dopo 4 anni di scuola elementare bilingue (Roth *et al.*, 2007: 154-155):

- a) bambini bilingui simultanei raggiungono gli stessi risultati scolastici dei bambini monolingui tedeschi;
- b) bambini bilingui con una lingua diversa dalla lingua della classe bilingue (oltre al tedesco) raggiungono gli stessi risultati del primo gruppo;
- c) bambini con competenze limitate in tedesco all'inizio del ciclo elementare non raggiungono i risultati degli altri due gruppi, ma riescono comunque a completare con successo la classe quarta.

Roth *et al.* (ibid.) avanzano l'ipotesi che l'apprendimento della lingua tedesca nelle classi bilingui avvenga comunque più rapidamente che nelle classi monolingui, sottolineando l'importanza della presenza e dello sviluppo di modelli educativi bilingui bilaterali.

4. VALUTAZIONE DIAGNOSTICA DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE

4.1. *Strumenti di valutazione diagnostica*

In una logica consequenziale di causalità ed effetto, un'educazione linguistica mirata ed efficace non può prescindere da una valutazione diagnostica preliminare delle competenze linguistiche dei singoli apprendenti (Ehlich, 2009; Gantfort, Roth, 2010; Lengyel, 2011). Una diagnosi complessiva delle competenze linguistiche che porti ad una precisa valutazione delle abilità testuali, morfosintattiche, lessicali, fonetiche ed ortografiche di un apprendente declinate in diversi contesti ed applicabile per ogni fascia di età è chiaramente di difficile – se non del tutto impossibile – concezione. Ciononostante

⁶ Per maggiori informazioni sul sistema d'istruzione tedesco a Colonia vedi per la scuola elementare: <http://ki-koeln.de/assets/Uploads/pdf/Sprachen/Flyer-Schulsystem/Grundschule-2016-ITA.pdf> e per la scuola secondaria: <http://ki-koeln.de/assets/Uploads/pdf/Sprachen/Flyer-Schulsystem/Sekundarstufe-1-2016-ITA.pdf>.

nel recente passato sono stati sviluppati per il tedesco diversi strumenti di diagnosi che si differenziano per pubblico di riferimento nonché per competenze specifiche che vengono analizzate (Lengyel, 2011: 296), ma che

nel loro insieme [...] hanno tre funzioni: descrittiva, esplicativa e prognostica. Essi consentono di descrivere e classificare il livello di competenza raggiunto, di spiegare perché un certo apprendente ha raggiunto certi risultati - il che implica redigere un bilancio delle competenze acquisite e di quelle non acquisite - e, infine, di fare una stima del modo in cui l'apprendente sta evolvendo nel suo apprendimento (cfr. Kany, Schöler, 2007)⁷.

Sebbene esistano al momento strumenti specifici per la valutazione diagnostica delle competenze linguistiche di apprendenti con tedesco come lingua seconda, questi si limitano per la maggior parte a contemplare solo abilità in tedesco (Siems, 2013: 1), mancando di rilevare competenze in altre lingue (Boos-Nünning, Gogolin, 1988: 4). Nel caso di apprendenti plurilingui, inoltre, rimane aperta la questione della norma, ovvero se sia legittimo comparare una lingua seconda in ogni fase della sua acquisizione e apprendimento con risultati raggiunti da apprendenti cosiddetti monolingui o se ciò imponga una visione deficitaria degli apprendenti plurilingui (cfr. Krumm, 2005: 100). In un contesto plurilingue è particolarmente importante non fare esclusivamente riferimento alla norma monolingue. È infatti necessario descrivere, spiegare e prognosticare l'evoluzione dell'acquisizione e dell'apprendimento linguistico in considerazione di uno spettro più ampio del repertorio linguistico dei soggetti considerati analizzando comparativamente competenze diverse acquisite in lingue diverse. L'osservazione deficitaria della mancata acquisizione di particolari fenomeni o strutture in una sola lingua porterebbe ad una descrizione incompleta delle competenze linguistiche: la stessa struttura potrebbe ad esempio essere utilizzata produttivamente in una lingua e non nell'altra. Questo tipo di osservazione non riesce a spiegare in maniera esaustiva la natura degli errori e può condurre ad un'errata previsione dell'evoluzione delle competenze linguistiche dell'apprendente – peraltro in una sola delle sue lingue⁸.

Tra gli strumenti di diagnosi delle competenze linguistiche strutturati e/o standardizzati si distingue tra metodi di osservazione, analisi dei profili, test linguistici e screening linguistici (Reich, 2010; Döll, 2012; Petermann *et al.*, 2016). Tuttavia, solo alcuni degli strumenti sviluppati in Germania tra questi hanno un orientamento plurilingue, lasciando dunque ancora insoddisfatti i desiderata per quanto riguarda l'educazione plurilingue nel contesto della valutazione diagnostica standardizzata. Esempi positivi in questo senso sono rappresentati dagli strumenti di analisi dei profili linguistici sviluppati dal progetto FÖRMIG: *HAVAS 5* (Reich, Roth, 2007), che si concentra sulle competenze linguistiche individuali di bambini nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, *Tulpenbeet* (Reich *et al.*, 2008), che misura soprattutto la competenza narrativa e nella lingua per lo studio (*Bildungssprache*, cfr. Favaro 2003; Gogolin *et al.*, 2011; Gogolin, Lange, 2011; Gantefort, 2013a) di alunne e alunni nel passaggio dal primo ciclo al secondo ciclo d'istruzione (classi quarta e quinta nel sistema tedesco) e *Bumerang* (Reich *et al.*, 2009), che misura competenze linguistiche (nella *Bildungssprache*) e tecniche di adolescenti nel passaggio dalla scuola secondaria al mondo del lavoro. Sulla base di un impulso visivo o scritto vengono prodotti testi orali (*HAVAS 5*) o scritti (*Tulpenbeet*,

⁷ Traduzione dell'originale nel testo di Lengyel (2011).

⁸ In quest'ottica è inoltre necessario riflettere sui diversi percorsi acquisizionali dei bambini, ovvero se si tratta nei diversi casi di acquisizione simultanea di due L1 o di acquisizione successiva di una L2 dopo l'acquisizione di una L1, considerando inoltre se questo sia avvenuto prima o dopo la cosiddetta fase critica (cfr. Rothweiler, 2007: 115 ss.; Grimm, Schulz, 2016).

Bumerang). Questi testi possono essere prodotti in tedesco e in altre lingue e i risultati possono poi essere comparati per avere un quadro più consistente delle competenze plurilingui, andando ad individuare quali di queste sono presenti e/o diversamente sviluppate in una o nell'altra lingua. *HAVAS 5* al momento è disponibile in tedesco, italiano, polacco, portoghese, russo, spagnolo e turco, *Tulpenbeet* e *Bumerang* in tedesco, russo e turco⁹.

Per la valutazione diagnostica delle competenze linguistiche delle alunne e degli alunni delle classi quarte delle scuole elementari bilingui di Colonia è dunque stato utilizzato lo strumento *Tulpenbeet*, in quanto adeguato all'età presa in considerazione ed in grado di fornire dati sulle competenze testuali scritte nel genere narrativo e sulle competenze linguistiche formali nella lingua per lo studio. Sebbene non fosse originariamente disponibile una versione in lingua italiana, lo strumento è stato tradotto seguendo l'esempio di Gantefort (2013b) per la diagnosi di competenze in tedesco e in sorabo. La traduzione è stata effettuata dall'autore di questo articolo.

4.2. *Tulpenbeet*

Lo strumento *Tulpenbeet* (aiuola di tulipani) consiste di cinque immagini a colori in sequenza lineare cronologica da sinistra a destra, attraverso le quali viene rappresentata la storia di un uomo adulto, un bambino ed una bambina che durante una passeggiata in un parco decidono di farsi delle foto. La quarta immagine mostra l'uomo in posizione seduta nell'aiuola di tulipani. L'immagine centrale (la terza) è stata rimossa dalla sequenza e sostituita da un punto di domanda. Scrivendo la storia, autori ed autrici devono completare la sequenza ed immaginare cosa possa rappresentare l'immagine mancante (ovvero la ragione della caduta dell'uomo adulto nell'aiuola). I bambini hanno mezz'ora di tempo per scrivere il racconto. In una fase successiva (non nell'arco della stessa giornata), i bambini scrivono nuovamente il racconto, ma questa volta in una lingua diversa. Se quindi, nel contesto dello studio, il primo testo è stato redatto in italiano, il secondo verrà redatto in tedesco. Nelle classi quarte oggetto dello studio, i testi in italiano sono stati scritti nel dicembre del 2017, mentre i testi in tedesco sono stati prodotti dopo la pausa natalizia, a gennaio 2018.

La scheda di valutazione dello strumento (Reich *et al.*, 2008) prevede l'assegnazione di punti a seconda di diverse scale e sotto-scale:

1. Competenze testuali
 - a. Svolgimento del compito
 - b. Elementi letterali
 - c. Valutazione della scena mancante
 - d. Numero di immagini prese in considerazioni
2. Lessico
 - a. Verbi
 - b. Sostantivi
 - c. Aggettivi
3. Elementi della lingua per lo studio
4. Utilizzo dei connettori

⁹ Questi strumenti di diagnostica si basano tuttavia sulla lingua standard e non considerano varietà e dialetti. Se i bambini valutati tramite questi strumenti sono esposti nel nucleo familiare soprattutto ad una varietà dialettale, tali strumenti non sono in grado di garantire una valutazione diagnostica adeguata.

per arrivare a definire un profilo linguistico individuale specifico per il genere testuale preso in considerazione. L'analisi fornita è relativamente completa, tuttavia è necessario individuare alcuni punti in cui è indispensabile esaminare più approfonditamente i fenomeni individuati.

Per esempio, sebbene lo strumento prenda in considerazione elementi quali verbi, sostantivi e aggettivi, questi sono in primo luogo considerati da un punto di vista lessicale/espressivo (con distinzione tra verbi espressivi/altri verbi, sostantivi espressivi/altri sostantivi, aggettivi valutativi/altri aggettivi), e vengono inoltre contati secondo un sistema di *types* e *tokens* ma non ulteriormente analizzati. Anche per quanto riguarda gli elementi della lingua per lo studio, la trasposizione diretta delle categorie linguistiche individuate come rilevanti per il tedesco (nominalizzazioni, parole composte, aggettivi attributivi, forme passive, congiuntivo/condizionale¹⁰) non è necessariamente applicabile interamente per l'italiano (Balboni, 1989; Balboni, 2000; Favaro, 1999).

Il complesso sistema di tempi verbali tipico delle lingue romanze che nel racconto viene spesso dispiegato in tutto il suo spettro (Serafini, 2009: 64 ss.), non viene inoltre considerato nella versione tedesca, in quanto l'utilizzo dei tempi in tedesco è meno complesso ed il tempo tipico del genere del racconto è ad esempio principalmente uno, il preterito (*Präteritum*, Pusch, 1983: 229 ss.; Bosco Coletsos, 2013: 50; Puato, 2017: 25). Non vengono inoltre considerati dallo strumento fenomeni tipici del contatto linguistico quali il *code-switching* e quindi spesso rintracciabili anche nelle produzioni scritte di bambini plurilingui (Sebba *et al.*, 2012).

Nell'analisi delle produzioni scritte delle classi quarte delle scuole bilingui si è quindi ritenuto opportuno affiancare allo strumento di diagnostica *Tulpenbeet* un'osservazione che facesse riferimento all'analisi linguistica dei testi ed in particolare all'analisi linguistica comparativa dei testi (Kniffka, 2006; Veiga-Pfeifer, *et al.* 2019), non solo per individuare, descrivere e spiegare elementi non conformi alle norme della lingua presa in considerazione, ma anche per meglio individuare fenomeni di transfer nelle due lingue.

5. LO STUDIO: COMPETENZE DI BILITERACY IN UNA CLASSE QUARTA BILINGUE

5.1. Contestualizzazione

Qui di seguito vengono presentati i primi risultati dello studio delle competenze di *biliteracy* di bambini e bambine (n=12) in una classe quarta di una delle tre scuole bilingui di Colonia. Per meglio contestualizzare i risultati della valutazione diagnostica, è opportuno inserire questi ultimi nel quadro in cui si sono sviluppate e si sviluppano le competenze linguistiche degli alunni e delle alunne prese in considerazione.

Le famiglie delle autrici e autori dei testi presentano profili molto diversi fra loro con differenti background migratori (Tabella 4) e differenti lingue d'origine parlate dai genitori. Nella maggioranza dei casi, almeno un genitore ha una propria esperienza migratoria ed appartiene quindi alla prima generazione. In tutti questi casi la lingua d'origine coincide con la lingua nazionale del luogo di nascita, con l'eccezione dei genitori di Giacomo, i quali indicano come lingue d'origine un bilinguismo siciliano-italiano. In più della metà dei casi l'italiano è la lingua d'origine o una delle lingue d'origine di entrambi i genitori, anche se in un solo caso entrambi i genitori sono nati in Italia.

¹⁰ «Il modo congiuntivo tedesco corrisponde al congiuntivo e condizionale italiani [...]» (Bosco Coletsos, 2013: 56).

Tabella 4. *Luogo di nascita dei bambini e dei genitori, lingue d'origine dei genitori*

	Luogo nascita	Luogo nascita padre	Luogo nascita madre	Lingue d'origine padre	Lingue d'origine madre
Martina	GER	GER	GER	IT'	IT'
Caterina	ITA	GER	ITA	IT-DE	IT'
Roberto	GER	ITA	GER	IT'	IT'
Corinna	GER	ITA	GER	IT'	EN-DE
Christian	GER	GER	GER	HR	IT'
Giacomo	GER	ITA	ITA	SCN-IT'	SCN-IT'
Giovanna	ITA	GER	ITA	IT-DE	IT'
Corrado	GER	GER	ITA	IT'	IT'
Elena	ITA	ITA	ITA	IT'	IT'
Giorgia	GER	GER	ITA	IT'	IT'
Andrea	ITA	ITA	GER	IT'	IT'
Giulia	GER	ITA	GER	IT'	IT'

GER = Germania, ITA = Italia, IT = italiano, DE = tedesco, SCN = siciliano, EN = inglese, HR = croato

Tabella 5. *Lingue di comunicazione genitori/figli*

	Lingua madre/figlio	Lingua padre/figlio
Martina	IT	IT
Caterina	IT-DE	IT
Roberto	IT	DE
Corinna	IT-DE	DE
Christian	IT-DE	DE
Giacomo	IT	IT
Giovanna	IT	n.n.
Corrado	IT	DE
Elena	IT	IT
Giorgia	NAP	IT
Andrea	IT	IT
Giulia	IT-DE	IT

IT=italiano, DE= tedesco, NAP=napoletano

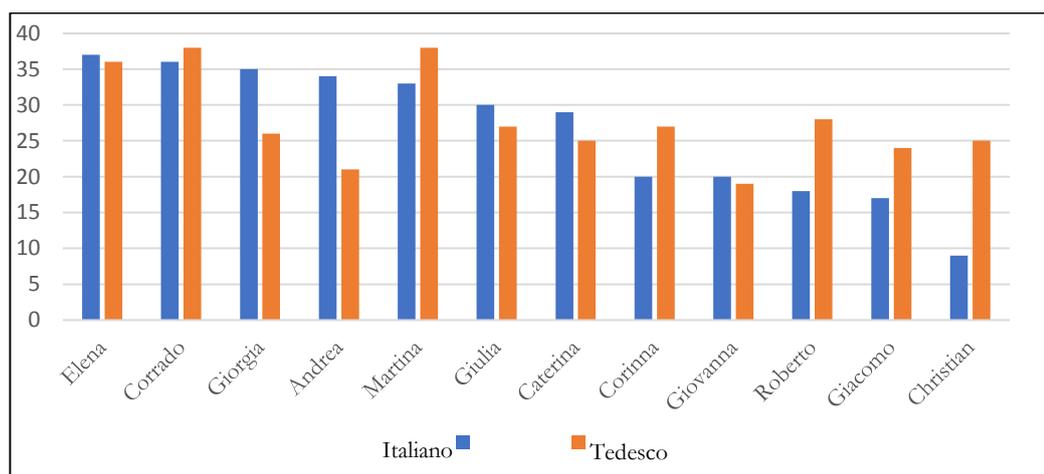
La Tabella 5 mostra le lingue che vengono prevalentemente utilizzate nella conversazione tra genitori e bambini al momento della raccolta dati. Nella maggior parte dei casi queste coincidono con le lingue d'origine dei genitori. Da notare tuttavia che, nel caso di Christian, la madre di lingua d'origine croata non utilizza questa lingua con suo figlio a favore dell'italiano e del tedesco, entrambe non sue lingue d'origine, mentre il padre nato in Germania ma con lingua d'origine italiano parla in tedesco con il figlio. Allo stesso modo, il padre di Corinna, bilingue tedesco-inglese, parla solo una delle sue due

lingue d'origine con la figlia, ovvero il tedesco. Queste abitudini potrebbero essere frutto di concrete politiche linguistiche riguardanti la comunicazione in famiglia ed il mantenimento delle lingue d'origine (cfr. Curdt-Christiansen, 2018). Per quanto riguarda le varietà dialettali dell'italiano, i genitori di Giacomo, che indicano oltre all'italiano il siciliano come lingua d'origine, utilizzato nella comunicazione con il figlio esclusivamente l'italiano, mentre la madre di Giorgia, nata in Germania e con lingua d'origine italiana, parla in napoletano¹¹ con la figlia.

5.2. *Analisi delle competenze testuali*

Poiché i bambini e le bambine ora nella classe quarta sono stati alfabetizzati simultaneamente in tedesco e in italiano e, secondo il *curriculum* della scuola primaria della Renania Settentrionale-Vestfalia per la materia tedesco, sono in grado di utilizzare schemi tipici del racconto e di comporre testi sulla base di un impulso visivo (MSW NRW, 2008: 29), è stato possibile utilizzare lo strumento di valutazione diagnostica *Tulpenbeet* per analizzare le loro competenze in entrambe le lingue.

Grafico 1. *Punteggio per le competenze testuali in italiano e in tedesco*



Nella prima parte dello strumento di diagnosi viene attribuito un punteggio (massimo 40 punti) per le competenze testuali nel genere narrativo, che comprendono le sottosezioni svolgimento del compito, impostazione dell'introduzione, completezza dell'esposizione, impostazione del finale, inclusione della scena mancante, numero di immagini incluse nel racconto. Il grafico 1 mostra i risultati in italiano (blu) e tedesco (arancione) a confronto. In 6 casi la differenza di punteggio è minore di 5 punti e le competenze testuali nelle due lingue risultano essere paragonabili, con leggere differenze che potrebbero essere causate da variabili non considerate in questo *setting* (ad es.: motivazione, umore, preferenze linguistiche).

Roberto, Giacomo, Corinna e Christian raggiungono un punteggio sensibilmente più alto in tedesco che in italiano. L'interpretazione di questi risultati non sembra essere immediatamente riconducibile né alle lingue d'origine dei genitori, né alle lingue che questi parlano con i propri figli e le proprie figlie, anche se in tre casi su quattro è presente nel

¹¹ L'affermazione si basa sulla dichiarazione diretta del genitore in risposta alla domanda posta; sarebbe tuttavia plausibile pensare che si possa anche trattare di italiano standard con regionalismi e cadenza derivanti dal napoletano.

nucleo familiare (seppure all'apparenza non attivamente) una terza lingua diversa dall'italiano e dal tedesco (ovvero inglese, croato e siciliano). Giorgia e Andrea invece raggiungono punteggi più alti in italiano che in tedesco. In entrambi i casi un genitore è nato in Italia e l'altro in Germania, ma la lingua che prevale nella comunicazione in famiglia è l'italiano (anche nella comunicazione genitore/genitore). In generale va notata la distribuzione dei punteggi nel caso di divergenze tra i testi in italiano e in tedesco: Giorgia e Andrea raggiungono punteggi molto alti in italiano (34 e 35 punti), mentre Corinna, Roberto, Giacomo e Christian raggiungono punteggi più bassi nel testo tedesco (27, 28, 24, 25 punti), che risulta comunque essere il migliore dei due. I punteggi dei loro testi in italiano (20, 18, 17, 9 punti) non sono paragonabili con i punteggi dei testi in tedesco di Giorgia e Andrea (26 e 21 punti).

Considerando il valore mediano (IT=29,50; DE=26,50), potrebbe nascere l'impressione che i bambini raggiungono in generale punteggi più alti in italiano. Quest'impressione va corretta alla luce dei valori della media e soprattutto della deviazione standard (Tabella 6), le quali indicano che la classe si presenta come più omogenea circa le competenze testuali in tedesco rispetto a quelle in italiano.

Tabella 6. *Media e deviazione standard dei punteggi*

	IT	DE
Media	26,5	27,83
Deviazione standard	9,259	6,279

5.3. *Analisi linguistica*

I testi prodotti si prestano ad un'approfondita analisi linguistica comparativa, sia per quanto riguarda le strutture lessicali e morfologiche, sia nell'ottica dell'utilizzo della lingua per creare significato. Per quanto riguarda il lessico, nella maggior parte dei casi bambini e bambine nominano correttamente sia in italiano che in tedesco i principali sostantivi e verbi che ci si aspetta vengano impiegati per raccontare la storia rappresentata dalle cinque immagini, ad indicazione del fatto che dispongono del lessico specifico per svolgere con successo il compito in entrambe le lingue. L'oggetto *macchina fotografica* viene nominato tuttavia solo da 5 autori e autrici (3 volte come *fotocamera*, 1 *macchina fotografica*, 1 *telecammera*), mentre in tedesco viene identificato correttamente in 6 casi come *Kamera* e in 2 come *Fotokamera*. Anche la *panchina* viene chiamata univocamente in 11 casi su 12 *Bank* in tedesco, mentre in italiano si ritrovano due denominazioni (*panca* e *panchina*) con diverse realizzazioni ortografiche (3 *panchina*, 2 *banca*, 1 *panca*, 1 *bancina*, 1 *bankina*, 1 *pancina*, 1 *dancina*). Nella maggior parte dei casi si nota l'utilizzo corretto del diminutivo per l'indicazione della seduta di legno tipica dei luoghi pubblici all'aperto nonché una riflessione – con realizzazioni più o meno conformi – circa la resa grafematica dell'occlusiva velare sorda, che nella maggior parte dei casi lasciano però pensare ad un'incertezza intralinguistica piuttosto che interlinguistica: solo in un caso infatti essa viene realizzata per mezzo del grafema <k> in conformità con l'ortografia tedesca (Katelhön, 2013: 29). La tabella 7 mostra le diverse soluzioni per la denominazione dell'aiuola di tulipani in un'ottica contrastiva dei termini utilizzati in italiano e quelli utilizzati in tedesco per definire l'oggetto in questione. È interessante notare in questo senso come alunni e alunne bilingui siano in grado di distinguere le strutture morfologiche italiane e tedesche finalizzate alla formazione delle parole: in nessun caso in italiano si cerca di costruire parole composte non conformi alle regole di composizione della lingua

italiana, non produttiva in questo caso, e allo stesso modo in tedesco si ricorre consapevolmente alla produttività della composizione, seppure a volte con una resa ortografica errata, e non a costruzioni sintagmatiche tramite l'uso di preposizioni.

Tabella 7. Denominazione 'aiuola di tulipani' in italiano e in tedesco

	Italiano	Tedesco
Giacomo	aiuola di tulipani	<i>Blumenbet</i>
Corrado	aiuola di tulipani	Tulpenbeet
Corinna	aiuola di tulipani	/
Martina	aiuola di tulipani	Blumenbeet
Elena	aiuola di tulipani	Tulpenbeet
Christian	<i>tulipane</i>	Blumen
Giovanna	tulipani	tulpen
Roberto	tulipani	<i>Tulpenben</i>
Caterina	fiori	Blumen
Giulia	fiori	<i>Rosen Beet</i>
Andrea	fiori	/
Giorgia	/	<i>Blumen wiese</i>

Nelle produzioni scritte degli alunni e alunne della scuola presa in considerazione non sono rintracciabili casi evidenti di *code-switching*, né nei testi in tedesco, né in quelli in italiano. Non mancano però esempi di creatività linguistica, ad esempio nel tentativo di raggiungere un grado più alto di specificità nella denominazione degli oggetti presenti nelle immagini. Andrea introduce per esempio il termine *cancello dei fiori* per indicare in modo chiaro e univoco, seppure lessicalmente non completamente adeguato, la staccionata bassa per aiuole riportata in quasi tutte le immagini. Una denominazione precisa dell'oggetto in questione non è raggiungibile con l'utilizzo di un singolo lessema specifico, come invece risulterebbe essere possibile in tedesco (*Beetzäun*): *staccionata, recinto, steccato, recinzione* sono alcuni dei termini generalmente utilizzabili per denominare l'oggetto, che se seguiti dalla specificazione *per aiuole/dell'aiuola* lo indicano con una precisione apprezzabile. La creazione di Andrea è quindi lessicalmente comprensibile e grammaticalmente corretta.

Ulteriori considerazioni possono essere formulate in riguardo all'uso dei tempi verbali, poiché questo differisce ampiamente in italiano e in tedesco, in particolar modo per quanto riguarda l'indicativo. Al contrario del tedesco, che dispone di sole 3 forme passate (*Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt*), l'italiano ne ha a disposizione 5 (Bosco Coletso, 2013: 50). Inoltre, per quanto riguarda lo specifico genere letterario, il tempo tipico del racconto in tedesco è il preterito, che presenta una forma sintetica costruita sulla base della radice del verbo all'infinito (*ibid.*). In italiano, invece, lo spettro di tempi verbali utilizzabili in questo genere testuale è molto più ampio, passando dal passato prossimo, all'imperfetto, al passato remoto, fino ai trapassati. Per quanto riguarda le questioni di aspetto verbale, va sottolineato che mentre il preterito (come il perfetto) può essere utilizzato sia per esprimere l'aspetto perfettivo che quello imperfettivo, l'imperfetto italiano possiede solo il tratto [+imperfettivo] (Bosco Coletso, 2013: 50 ss.; Puato, 2017: 25). Il significato e l'utilizzo dei due tempi verbali risultano quindi non essere sovrapponibili.

Per quanto riguarda il diverso utilizzo dei tempi verbali nei testi in italiano ed in tedesco, si registra innanzitutto che in 8 casi su 12 vengono in generale utilizzate forme passate sia in italiano che in tedesco ai fini della stesura del racconto (v. Tabella 8, p.s.). Ciò è attribuibile all'acquisizione della competenza, non specifica ad una determinata lingua, di riconoscere come tempo del racconto il tempo passato e di scegliere perciò modi e tempi verbali facenti riferimento a questa dimensione temporale per raccontare le azioni riportate nelle immagini. L'uso esclusivo del presente per il modo indicativo in entrambe le lingue nel caso di Martina e di Giacomo può quindi essere interpretato come una mancata acquisizione della suddetta competenza. In altri casi invece si utilizzano alternativamente forme passate e forme presenti, non aderendo alla coerenza del tempo della storia. In questi casi si può descrivere l'acquisizione delle competenze e delle forme verbali come *in fieri*, ovvero non ancora del tutto completata. Giovanna, ad esempio, utilizza l'imperfetto solo una volta e all'interno della formula fatta "c'era una volta"; anche il passato prossimo viene utilizzato solo in un caso (*e andato*), mentre il resto del testo è redatto al presente. Lo stesso vale per il tedesco: solo all'inizio della storia viene utilizzata una forma presumibilmente preterita (*prang*, probabilmente *bracht*), per poi raccontare al presente. Giovanna sembra quindi conoscere la differenza tra forme presenti e forme passate sia in italiano che in tedesco, ma l'apprendimento del loro utilizzo in questo genere testuale non è ancora completo. Andrea invece utilizza consapevolmente e correttamente diversi tempi verbali facenti riferimento ad azioni nel passato nella storia in tedesco mentre limita la varietà morfologica al solo presente per quanto riguarda l'italiano. L'importanza dell'analisi comparativa delle competenze linguistiche scritte in italiano ed in tedesco trova in questo caso un esempio paradigmatico: se si fossero infatti raccolte informazioni solamente sulle competenze scritte di Andrea, si sarebbe potuto pensare deficitariamente che la bambina non sappia che il tempo del racconto è un tempo passato. Il testo in tedesco dimostra che questa sarebbe un'interpretazione semplicistica: la competenza è infatti stata acquisita e va integrata nella stesura di racconti in italiano.

Tabella 8. Presenza delle forme verbali al passato (modo indicativo) nei testi - types per tempo verbale

	PRÄT	PERF	PQP		IMP	PP	PR	TP	TR
Martina									
Caterina	x				x	x	x		
Roberto	x				x	x			
Corinna	x	x	x		x				
Christian	x				x			x	
Giacomo									
Giovanna	x				x	x			
Corrado		x				x			
Elena		x					x		
	PRÄT	PERF	PQP		IMP	PP	PR	TP	TR
Giorgia	x	x			x				
Andrea	x	x	x						
Giulia					x	x			

PRÄT = Präteritum, PERF = Perfekt, PQP = Plusquamperfekt, IMP = imperfetto, PP = passato prossimo, PR = passato remoto, TP = trapassato prossimo, TR = trapassato remoto

Un'ulteriore considerazione sull'uso di modi e tempi verbali riguarda l'utilizzo del gerundio presente italiano e del *Partizip I* (participio presente) tedesco da parte di Giorgia, unica ad utilizzare queste forme in tutti i testi analizzati per le tre scuole:

- (1) a. Marc sagt *lachend*: [...]
Marc dice ridente
“Marc dice ridendo”
- b. [...] prego dicevano *ridend* [...]

Parallelamente all'utilizzo del gerundio per esprimere in questo caso la contemporaneità di due azioni, *dire* e *ridere* (Serianni, 2006: 484), Giorgia riproduce la stessa forma in tedesco con il participio presente, utilizzabile in questo caso, non flesso e disgiunto dalla frase nominale, per una resa completamente equivalente del modo verbale assente nel sistema tedesco (cfr. Bosco Colettos, 2013: 59; Fantino, 2013: 239) nonché tipicamente rintracciabile in testi letterari (cfr. Sattler, 2008: 105-106). Benché sia difficile stabilire con assoluta certezza da dove derivi questa specifica competenza di Giorgia¹², unica su 32 casi, risulta che la bambina sa utilizzare forme grammaticali appartenenti a due sistemi linguistici differenti in maniera trasversale per quanto riguarda il loro valore espressivo di contemporaneità di due azioni. Una possibile osservazione a livello morfologico potrebbe riguardare le desinenze simili *-end* (qui realizzato come **-ent*) e *-endo* (qui come **-end*), che potrebbero essere state notate da Giorgia.

5.4. Riflessioni sui risultati della valutazione diagnostica

Lo strumento *Tulpenbeet* unito all'analisi linguistica dei testi prodotti permette un'osservazione approfondita delle competenze linguistiche nonché la possibilità di un'analisi comparata per l'italiano ed il tedesco sia sul piano delle competenze narrative specifiche del genere testuale preso in considerazione, sia sul piano delle singole osservazioni linguistiche riguardanti ad esempio il lessico e l'utilizzo dei tempi verbali.

I dodici alunni ed alunne della classe quarta della scuola bilingue risultano essere in grado di comporre testi narrativi più o meno elaborati e padroneggiano nella maggior parte dei casi lessico e strutture grammaticali essenziali riferibili a due sistemi linguistici che vengono utilizzati competentemente per soddisfare compiti produttivi scritti posti nelle due lingue diverse. Alcuni di loro mostrano competenze in una lingua e non nell'altra. Si osservano inoltre esempi di trasversalità delle competenze linguistiche a livello di lessico e di grammatica.

6. IMPLICAZIONI DIDATTICHE

I risultati della valutazione diagnostica permettono di formulare riflessioni didattiche circa l'apprendimento linguistico dei bambini presi in considerazione.

- *Necessità di una didattica plurilingue.* In considerazione della quotidianità e delle competenze di alunni e alunne plurilingui della classe bilingue italiano/tedesco e, per estensione, di alunni e alunne plurilingui in generale, è necessaria l'implementazione

¹² Ipotizzabile è l'acquisizione, oltre naturalmente all'esplicita riflessione in classe, grazie ad una certa attenzione alle forme della lingua scritta ad esempio tramite la lettura a casa con i genitori.

di specifici modelli didattici nelle lingue e nelle singole materie che tengano conto estensivamente del repertorio linguistico degli alunni e dei loro genitori.

- *Necessità di una didattica personalizzata ed individualizzata.* Non condividendo tutti i bambini la stessa quotidianità né la stessa esposizione in famiglia a determinate lingue, sarebbe poco efficace ed ingiusto offrire una tipologia omogenea di formazione linguistica a tutta la classe senza tenere conto delle differenze presenti.
- *Necessità di una formazione linguistica comparativa.* La didattica bilingue non va intesa come un raddoppiamento della didattica monolingue, bensì come una didattica in cui le competenze linguistiche dei bambini, in questo caso in italiano e in tedesco, siano costantemente in comunicazione fra loro per creare correlazioni fra i sistemi linguistici di cui i bambini dispongono nel proprio repertorio linguistico, per garantire un efficace sviluppo di multicompetenze (Cook, 2002a, 2002b; Grosjean, 2008). I bambini scoprono con l'aiuto del personale didattico le similitudini e le differenze tra le loro lingue su vari livelli: lessicale, morfologico, sintattico, funzionale e pragmatico. È necessario inoltre incentivare competenze trasversali, mostrandone con chiarezza i punti di contatto, sia per quanto riguarda le competenze testuali e l'azione linguistica (Council of Europe, 2011: 9 ss.) che per quanto riguarda le concrete strutture linguistiche. Ciò presuppone che le competenze necessarie ad assolvere questo compito vengano apprese dal personale docente nel corso della propria formazione.

In conclusione va sottolineato come, per quanto riguarda la classe quarta presa in considerazione, ovvero l'ultima classe del primo ciclo d'istruzione in Germania, sebbene sia riscontrabile un livello di competenze apprezzabile sia in italiano che in tedesco, l'apprendimento linguistico - perlomeno per il genere testuale considerato - non si possa dire pienamente concluso per nessuna delle due lingue. Così come l'apprendimento di competenze linguistiche in tedesco deve proseguire oltre il primo ciclo d'istruzione, anche l'apprendimento della lingua italiana scritta dovrebbe continuare in un contesto scolastico dopo la classe quarta. A causa dell'assenza di modelli di educazione bilingui nella scuola secondaria a Colonia, i bambini non avranno in gran parte l'opportunità di sviluppare queste competenze. Sebbene sia difficile formulare previsioni sullo sviluppo linguistico in italiano oltre la classe quarta, si può ipotizzare un rischio di attrizione per quanto riguarda le competenze scritte.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adler A. (2018), *Arbeitspapier: Die Frage zur Sprache der Bevölkerung im deutschen Mikrozensus 2017*, Institut für deutsche Sprache, Mannheim: https%3A%2F%2Fids-pub.bsz-bw.de%2Ffiles%2F7318%2FAdler_Die_Sprachfrage_im_deutschen_Mikrozensus_2018.pdf&usg=AOvVaw1QCPZLCwADT_4Ch9olnv5P.
- Amt für Stadtentwicklung und Statistik (ASS) (2019), *1.089.984 Kölnerinnen und Kölner im Jahr 2018*, Stadt Köln, Neue Kölner Statistik: https://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf15/statistik-einwohner-und-haushalte/1_089_984_k%C3%B6lnerinnen_und_k%C3%B6lner_im_jahr_2018_ew_nks_1_2019.pdf.
- August D., Shanahan T. (2008), *Developing reading and writing in second language learners*, Routledge, New York.

- Baker C. (2011), *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, (5th ed.), Multilingual Matters, Bristol.
- Balboni P. E. (1989), *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, La Scuola Editrice, Brescia.
- Balboni P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- Baumer J., Stanat P., Watermann R. (a cura di) (2006), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Springer VS, Wiesbaden.
- Becker S. (2016), "Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei", in Kippers A., Pusch B., Uyan Semerci P. (a cura di), *Bildung in transnationalen Räumen*, Springer VS, Wiesbaden, pp. 35-52.
- Boos-Nünning U., Gogolin I. (1988), "Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines 'Sprachtests'", in *Deutsch lernen*, 3-4, 88, pp. 3-71.
- Bosco Coletso S. (2013), "Morfologia e sintassi", in Bosco Coletso S., Costa M. (a cura di) (2013), *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 39-92.
- Cantone K. F., Di Venanzio L. (2015), "Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen", in Benholz C., Frank M., Gürsoy E. (a cura di), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*, Klett, Stuttgart, pp. 35-50.
- Cantone K. F., Olfert H. (2015), "Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Italienisch-Deutsch – methodologische Überlegungen", in Fernández Ammann E. M., Kropp A., Müller-Lancé J. (a cura di), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Frank & Timme, Berlin, pp. 25-42.
- Cook V. J. (2002a), "Background to the L2 user", in Cook V. J. (a cura di), *Portraits of the L2 User*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 1-28.
- Cook V. J. (2002b), "Language teaching methodology and the L2 user perspective", in Cook V. J. (a cura di), *Portraits of the L2 User*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 325-344.
- Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge:
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Curdt-Christiansen X. L. (2018), "Family Language Policy", in Tollefson, J. W., Pérez-Milans, M. (a cura di), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*, Oxford Handbooks, Oxford, pp. 420-441.
- Destatis (2018), Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2017:
https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220177004.pdf?__blob=publicationFile&v=4.
- Dirim İ. (2015), "Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung", in Leiprecht R., Steinbach A. (a cura di), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2*, Debus Pädagogik, Schwalbach, pp. 25-48.
- Döll M. (2012), *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstansdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*, Waxmann, Münster.

- Ehlich K. (2009), "Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste", in Lengyel D., Reich H. H., Roth H.-J., Döll M. (a cura di), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*, Waxmann, Münster, pp. 15-24.
- Fantino E. (2013), "Il participio presente tedesco come espediente stilistico di contrazione sintattico-semantica e i suoi corrispettivi in italiano", in Bosco Colettos S., Costa M. (a cura di) (2013), *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 233-262.
- Favaro G. (a cura di) (1999), *Imparare l'italiano. Imparare in italiano*, Guerini, Milano.
- Favaro G. (2003), "L'italiano L2 per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole", in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 13-20.
- Fondazione Migrantes (2018), *Rapporto italiani nel mondo 2018*, Tau, Todi:
<https://www.migrantes.it/rapporto-italiani-nel-mondo-2018/>.
- Gantefort C. (2013), "Bildungssprache - Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext", in Gogolin I., Lange I., Michel U., Reich H. H. (a cura di), *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*, Waxmann, Münster, pp. 71-105.
- Gantefort C. (2013b), *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder: Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten*, Waxmann, Münster.
- Gogolin I. (2008), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Waxmann, Münster.
- Gogolin I., Lange I. (2011), "Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung", in Fürstenau S., Gomolla M. (a cura di), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*, Springer VS, Wiesbaden, pp. 107-127.
- Gogolin I., Lange I., Michel U., Reich H. H. (a cura di) (2011), *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*, Waxmann, Münster.
- Grimm A., Schulz P. (2016), "Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlern", in Müller A., Geist B., Grimm A. (a cura di), *(Vor-)Schulkinder mit Deutsch als Zweitsprache im Fokus von Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik*, Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1 (Special Issue), pp. 27-42.
- Grosjean F. (2008), *Studying Bilinguals*, Oxford University Press, Oxford.
- Hornberger N. H. (2003), "Continua of biliteracy", in Hornberger N. H. (a cura di), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*, Multilingual Matter, Clevedon, pp. 3-34.
- Howard E. R., Christian D. (2002), *Two-Way Immersion 101: Designing and Implementing a Two-Way Immersion Education Program at the Elementary Level*, CREDA, University of California at Santa Cruz.
- Jessner U., Allgäuer-Hackl E. (2015), "Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung?", in Allgauer-Hackl E., Brogan K., Henning U., Hufeisen B., Schlabach J. (a cura di), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*, Schneider, Hohengehren, pp. 209-229.
- Kany W., Schöler H. (2007), *Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*, Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Katelhön P. (2013), "Ortografia e grafematica", in Bosco Colettos S., Costa M. (a cura di), *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 21-38.
- Kenner C. (2004), *Becoming Literate: Young Children Learning Different Writing Systems*, Trentham, Stoke on Trent UK.

- Kniffka G. (2006), "Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse", in Heints D., Müller J. E., Reiberg L. (a cura di), *Mehrsprachigkeit macht Schule*, Gilles & Francke, Duisburg, pp. 73-84.
- Köpke B., Schmid M. S., Keijzer M., Dostert S. (a cura di) (2007), *Language attrition. Theoretical perspectives*, Benjamins, Amsterdam.
- Krumm H.-J. (2005), "Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten?", in Gogolin I., Neumann U., Roth H.-J. (a cura di), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Waxmann, Münster, pp. 97-107.
- Lengyel D. (2011), "La valutazione diagnostica delle competenze linguistiche in un contesto multilingue: un processo continuo che favorisce l'insegnamento e l'apprendimento individualizzato", in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 294-322: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1239/1451>.
- Li W. (2008), "Research perspectives on bilingualism and multilingualism", in Li W., Moyer M. (a cura di), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism*, Blackwell, Oxford (UK), pp. 3-17.
- Lindholm-Leary K. J. (2000), *Biliteracy for Global Society: And Idea Book on Dual Language Education*, NCBE, Washington D.C.
- Lüdi, G. (2018), "Mehrsprachigkeit", in Gogolin I., Georgi V. B., Krüger-Potratz M., Lengyel D., Sandfuchs U. (a cura di), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, pp. 133-139.
- Meyer M., Prediger S. (2011), "Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen. Fallstudien zu Chancen und Grenzen erstsprachlich gestützter mathematischer Arbeitsprozesse bei Lernenden mit Erstsprache Türkisch", in Prediger S., Özdil E. (a cura di), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung*, Waxmann, Münster, pp. 185-204.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2008), *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*, Ritterbach, Frechen.
- Müller N. (2015), "Code-Switching: Eine Begriffsdefinition", in Müller N. et al., *Code-Switching*, Narr, Tübingen, pp. 11-16.
- Ozmon H. (2011), *Philosophical foundations of education* (9th ed.), Pearson, New York.
- Petermann F., Melzer J., Reißling J.-K. (2016), *Sprachdiagnostik im Kindesalter*, Hogrefe, Göttingen.
- Puato D. (2017), "Perfekt e Präteritum del tedesco a confronto con i tempi italiani del passato. Alcuni esempi dal linguaggio economico", in Puato D. (a cura di), *Lingue europee a confronto 2: Il verbo tra morfosintassi, semantica e stilistica*, Sapienza Università Editrice, Roma, pp. 23-40.
- Pusch L. F. (1983), "Das italienische Tempussystem", in Schwarze C. (a cura di), *Bausteine für eine italienische Grammatik*, Narr, Tübingen, pp. 209-264.
- Reich H. H. (2010), "Sprachstandserhebung, ein- und mehrsprachig", in Ahrenholz B., Oomen-Welke I. (a cura di), *Deutsch als Zweitsprache*, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler, pp. 420-429.
- Reich H. H., Roth H.-J. (2002), *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Überblick über den Stand der internationalen und deutschsprachigen Forschung*, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule, Amburgo.
- Reich H. H., Roth H.-J. (2007), "HAVAS 5 - das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen", in Reich H. H., Roth H.-J., Neumann U. (a cura di), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*, Waxmann, Münster, pp. 71-94.

- Reich H. H., Roth H.-J., Döll M. (2009), “Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise”, in Lengyel D., Reich H. H., Roth H.-J., Döll M. (a cura di), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*, Waxmann, Münster, pp. 209-241.
- Reich H. H., Roth H.-J., Gantefort C. (2008), “Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise”, in Klinger T., Schwippert K., Leiblein B. (a cura di), *Evaluation im Modellprogramm FörMig*, Waxmann, Münster, pp. 209-237.
- Riehl C. M. (2014), *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*, WGB, Darmstadt.
- Roth H.-J. (2003), “Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz – am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr”, in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, VI, 3, pp. 378-402.
- Roth H.-J. (2005), *Wissenschaftliche Begleitung der italienisch-deutschen Grundschule Zugweg, Köln. Bericht zum ersten Schuljahr*, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, Amburgo.
- Roth H.-J., Neumann U., Gogolin I. (2007), Bericht 2007: *Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*, Universität Hamburg - Universität zu Köln, Amburgo - Colonia.
- Rothman J. (2009), “Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages”, in *International Journal of Bilingualism*, XXXIII, 2, pp. 155-163.
- Rothweiler M. (2007), “Bilingualer Spracherwerb und Zweitsprache”, in Steinbach M. et al., *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*, J. B. Metzler, Stuttgart, pp. 103-135.
- Sattler W. (2008), “Rund ums Gerund: Das gerundio und seine Wiedergabe im Deutschen”, in Nied Curcio M. (a cura di), *Ausgewählte Phänomene zur Kontrastiven Linguistik Italienisch-Deutsch. Ein Studien- und Übungsbuch für italienische DaF-Studierende*, FrancoAngeli, Milano, pp. 98-117.
- Schmid M. (2014), *Italienische Migration nach Deutschland*, Springer VS, Wiesbaden.
- Schüler-Meyer A., Prediger S., Kuzu T., Wessel L., Redder A. (2019), “Is Formal language proficiency in the home language required to profit from a bilingual teaching intervention in Mathematics? A mixed methods study on fostering multilingual students’ conceptual understanding”, in *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 2, pp. 317-339.
- Sebba M., Mahootian S., Jonsson C. (a cura di) (2011), *Language Mixing and Code-Switching in Writing. Approaches to Mixed-Language Written Discourse*, Routledge, Abingdon.
- Serafini M. T. (2009). *Come si scrive (e si legge) un racconto*, Bompiani, Milano.
- Serianni L. (2006), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, De Agostini, Novara.
- Siems M. (2013). *Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache*, ProDaZ, Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen: www.uni-due.de/~fimperia/~fmd/~fcontent/~fprodaz/~fsprachstandsfeststellungsv erfahren_siems.pdf&usg=AOvVaw2fG5SheW3UduENKj9Y5M_i.
- Veiga-Pfeifer R., Maahs I.-M., Triulzi M., Hacısalihoglu E., Steinborn W. (in stampa), “Linguistische Lernertextanalyse als Weiterbildungsbaustein”, in Asmacher, J., Serrand, C., Roll, H. (a cura di), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*, Waxmann, Münster.
- Wessel L., Prediger S., Schüler-Meyer A., Kuzu T. (2016), *Is Grade 7 too late to start with bilingual Mathematics courses? An intervention study*, Articolo presentato per Topic Study Group 32, in TSG 32 at 3th International Congress on Mathematical Education, Hamburg.

SCRITTURA BILINGUE: FENOMENI DI CONTATTO LINGUISTICO IN TESTI ARGOMENTATIVI E NARRATIVI DI RAGAZZI BILINGUI ITALO-TEDESCHI

Teresa Barberio¹

1. INTRODUZIONE

La presenza italiana nella città di Monaco di Baviera svolge storicamente un ruolo molto importante. Anche se il rapporto tra la Baviera e l'Italia risale già all'epoca barocca, periodo in cui l'arte e l'architettura della città furono fortemente influenzate dalla presenza di architetti e artisti italiani nelle corti bavaresi (Rieder, 2006), un suo maggiore consolidamento si registra a partire dagli anni '50 del XX secolo. Il 20 dicembre 1950 fu, infatti, firmato l'accordo bilaterale italo-tedesco per il reclutamento e il collocamento della manodopera italiana nella Repubblica federale tedesca che diede il via alla migrazione di massa dall'Italia verso la Germania (Prontera, 2017; Streb, 2016). In questo frangente storico la città di Monaco di Baviera giocò un ruolo centrale: fu, infatti, la città di arrivo dei cosiddetti *Gastarbeiter* (lavoratori ospiti) che, dai centri di collocamenti di Verona, arrivavano in treno al binario 11 della stazione centrale.

Dopo una fase di relativo stallo della migrazione italiana intorno agli anni '80 e '90, ne seguì una più recente, legata maggiormente all'internazionalizzazione del mondo lavorativo e ad una sempre più accentuata crisi economica in Italia (Pichler, 2002). Tra i diversi gruppi stranieri al giorno d'oggi presenti nella città di Monaco di Baviera, quello italiano, con le sue 28.484 presenze, risulta essere il terzo gruppo più grande, dopo quello dei turchi e dei croati (Statistisches Amt München²). L'eterogeneità della presenza italiana a Monaco di Baviera, determinata dalle diverse fasi della migrazione stessa, rende, però, difficile tracciare i tratti di una 'comunità' e darne un quadro – anche linguistico – ben chiaro (Krefeld, Melchior 2008).

Relativamente alle competenze linguistiche dei ragazzi italiani in Germania, tema del seguente saggio, il *BAMF-Working Paper* afferma che essi dimostrano di avere scarse conoscenze della lingua italiana scritta, fattore che determina basse competenze anche in tedesco (Haug 2008). Queste osservazioni si riflettono anche nel tipo di scuole frequentate dai ragazzi italiani, ad esempio in Baviera: il 40.6% frequenta, infatti, un istituto professionale (*Mittelschule*), il 26.1% un istituto tecnico (*Realschule*), mentre solo il 33.4% ha accesso al liceo (*Gymnasium*)³ (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2014: 22). Alcuni studi, prettamente di matrice sociologica, hanno tentato un'analisi delle motivazioni, spiegando come la vicinanza geografica – e il

¹ Ludwig-Maximilians-Universität München.

² Dati relativi al dicembre 2019, cfr. <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtfinfos/Statistik.html>.

³ A tal proposito risulta importante sottolineare che secondo il sistema scolastico tedesco, i Licei (*Gymnasien*) rappresentano il grado di istruzione superiore più alta e sono gli unici indirizzi scolastici che danno accesso diretto all'Università, cfr. Ufficio per la Parità di Trattamento dei lavoratori UE: <https://www.eu-gleichbehandlungsstelle.de/eugs-it/cittadini-dell-ue/infoteca/formazione/sistema-scolastico/sistema-scolastico-849118>.

conseguente desiderio di un ritorno in Italia –, la differenza del sistema scolastico tra le due nazioni, la poca offerta scolastica di corsi di lingua in italiano pensati per bambini bilingui, possano aver avuto delle ricadute negative sul grado di istruzione e sulle competenze linguistiche dei ragazzi italiani in Germania (Allemann-Ghionda, 2005; Fuhse, 2009).

Partendo da tali premesse, il presente studio si pone l'obiettivo di analizzare quali siano i fenomeni di contatto linguistico realizzati dai ragazzi bilingui italo-tedeschi in testi argomentativi e narrativi. Si discuterà, inoltre, il ruolo di un'educazione scolastica bilingue per la realizzazione di tali fenomeni linguistici. Dopo la presentazione del progetto nel capitolo successivo, in cui si indicheranno i riferimenti teorici e gli aspetti metodologici, nel capitolo 3 si discuteranno i risultati e si proporranno alcune osservazioni conclusive (capitolo 4).

2. DESCRIZIONE DEL PROGETTO

Al centro dello studio che qui si presenta si pone l'analisi del discorso scritto di ragazzi bilingui italo-tedeschi che frequentano le scuole secondarie nell'area di Monaco di Baviera e dei relativi fenomeni di contatti linguistico realizzati nei testi. Precedenti studi relativi all'analisi di testi scritti bilingui si sono principalmente focalizzati sulle competenze testuali bilingui, allo scopo di adottare delle misure didattiche per lo sviluppo di tali competenze in entrambe le lingue, soprattutto nelle scuole primarie (ad esempio, Duarte, 2011; Gantefort, 2013; Gogolin, Klinger, Lagemann, Schnoor, 2017).

Altri studi in contesto germanofono hanno prevalentemente analizzato le competenze testuali di bambini bilingui turchi, russi oppure greci (ad esempio, Anstatt, 2011; Böhmer, 2016; Griebhaber, 2016; Kalkavan-Aydin 2016; Rapti, 2005; Rehbein, 2016; Reich, 2016).

Solo pochi studi si sono concentrati, invece, sul bilinguismo italo-tedesco e, in particolare modo, sull'analisi delle competenze scritte dei ragazzi italiani in Germania. I pochi studi presenti hanno, infatti, analizzato le competenze orali (Auer, Di Luzio, 1983; Bierbach, 1985; Birken-Silvermann, 2005; Krefeld, 2004), oppure le competenze testuali narrative di bambini delle scuole primarie (Baake, Hoppe, 2016, 2018).

Sulla base di tali osservazioni, lo studio qui presentato desidera colmare queste lacune di ricerca e porre l'attenzione sulle competenze testuali sia narrative che argomentative di ragazzi bilingui italo-tedeschi.

2.1. Domande di ricerca e metodologia

Le domande di ricerca alle quali ci si propone di rispondere nel presente lavoro sono le seguenti:

1. Quali fenomeni di contatto linguistico si possono osservare nei testi argomentativi e narrativi di ragazzi bilingui italo-tedeschi? Che ruolo svolgono all'interno del repertorio plurilingue degli informanti?
2. In che modo si differenziano i fenomeni di contatto linguistico analizzati tra gli informanti che frequentano una scuola bilingue e quelli che invece frequentano scuole prettamente tedesche?

Per il presente studio sono stati analizzati testi narrativi e argomentativi di 53 ragazzi bilingui italo-tedeschi. I dati sono stati raccolti durante il progetto di ricerca 'Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und

Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren' condotto dal 2013 al 2016 presso l'Istituto *Deutsch als Fremdsprache* dell'Università *Ludwig-Maximilian* di Monaco di Baviera⁴. I partecipanti frequentano tre diversi tipi di scuola: una scuola bilingue (*Europäische Schule*), diversi tipi di liceo (*Gymnasium*) e istituti tecnici (*Realschule*) e hanno tutti un'età compresa tra i 15 e i 17 anni.

Per quanto riguarda il testo argomentativo in tedesco agli studenti è stato chiesto di scrivere una lettera al direttore scolastico sul divieto di utilizzare il cellulare a scuola. Per il testo argomentativo in italiano il tema della lettera si basava, invece, sul divieto di parlare le lingue straniere durante la pausa scolastica. Per i testi narrativi sono stati utilizzati degli *input* visivi sviluppati all'interno del progetto 'Mehrschriftlichkeit'.

Il presente *subcorpus*, costituito da un totale di 212 testi in italiano e tedesco, è stato inizialmente digitalizzato utilizzando il database MySQL e successivamente analizzato tramite il programma MAXQDA.

2.2. Criteri di analisi

Per l'analisi dei fenomeni di contatto linguistico è stato utilizzato, nel presente studio, il modello terminologico delle analisi condotte da Clyne (2003), Matras (2009) e Riehl (2014a, 2014b). In tale ottica si distinguerà tra 'code-switching' e 'transfer': mentre il 'code-switching' indica il passaggio all'interno della stessa interazione comunicativa da una lingua all'altra (Matras, 2009), si parlerà di 'transfer' per indicare l'integrazione di un determinato tratto linguistico di una lingua all'interno del discorso di un'altra lingua (Clyne, 2003; Riehl, 2014b; Schneider, 2015: 222ss.). Tale termine è stato introdotto da Clyne (1972) come alternativa al precedente 'interferenza' più volte criticato per la sua accezione negativa e il suo utilizzo poco uniforme nei diversi studi, come suggerito da Oksaar (2004)⁵.

Secondo Matras (2009: 74) il transfer va, inoltre, inteso come un processo creativo attraverso il quale il parlante fa uso delle sue possibilità linguistiche e comunicative, combinando diverse strutture linguistiche tra di loro. Tale processo può riguardare diversi aspetti linguistici, ossia il lessico, la semantica, la morfologia, la sintassi, così come la strutturazione del discorso stesso (Riehl, 2014b: 35). In tale ottica, quindi, i parlanti bilingui trasferiscono da una lingua all'altra non solo parole e regole grammaticali, ma anche forme discorsive, sia in forma orale che scritta (Usanova, 2016). Questi aspetti linguistici saranno discussi anche nel presente lavoro.

⁴ Il progetto di ricerca è stato finanziato dal *Bundesministerium für Bildung und Forschung* ed è stato diretto dalla Prof. Dr. Claudia Maria Riehl presso l'Istituto *Deutsch als Fremdsprache* della LMU di Monaco di Baviera. L'obiettivo del progetto è stato quello di analizzare l'interazione tra le competenze testuali nella prima e nella seconda lingua e i fattori biografici e cognitivi che possono influenzare tali competenze. A tale scopo sono stati raccolti testi narrativi e argomentativi in L1 e L2, sono state condotte interviste narrative in entrambe le lingue e, infine, è stato sviluppato un *Language Awareness Test*. I ragazzi frequentavano, al momento della raccolta dati, la nona e la decima classe di tipi di scuola differenti e hanno acquisito l'italiano, il turco oppure il greco come L1, mentre il tedesco come L2. Per ulteriori informazioni sul progetto si rimanda a Riehl, Yilmaz Woerfel, Barberio, Tasiopoulou (2018) e alla pagina ufficiale del progetto: <https://www.mehrschriftlichkeit.daf.uni-muenchen.de/index.html>.

⁵ Weinreich (1977: 15) definisce il termine 'interferenza' come segue: «Abweichungen von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache [...] vorkommen». Tale termine, più volte criticato, è stato ridefinito con connotazioni diverse anche in studi successivi (Grosjean, 2011; Pohl, 1999).

3. FENOMENI DI CONTATTO LINGUISTICO

I testi narrativi e argomentativi analizzati presentano diversi fenomeni sia di transfer linguistico che di semplificazione morfosintattica, probabilmente da ricollegare ad un'acquisizione linguistica incompleta (Montrul, 2008, 2016). Il presente articolo si focalizzerà, tuttavia, sui fenomeni di transfer. Tale analisi sarà di seguito presentata in particolare modo da un punto di vista lessicale, morfosintattico e pragmatico.

3.1. *Transfer semantico-lessicale*

Il transfer semantico-lessicale, inteso come l'inserzione di singoli lessemi all'interno del discorso, risulta essere il tipo di transfer più immediato (cfr. Riehl, 2014b) e maggiormente riscontrabile anche nel presente *subcorpus*. Nei dati analizzati si possono distinguere diverse tendenze che ne motivano la realizzazione: una di queste si riscontra, ad esempio, nell'insicurezza lessicale di alcuni studenti, in particolare modo relativamente alle forme allocutive, come dimostrano i seguenti esempi:

- 1) Gentile **Frau** xxx
(R_9_MARIA_AT_IT_IAMA1299⁶)
- 2) Gentile **Herr** direttore
(R_9_TIZIANA_AT_IT_NABE0300)

Già in precedenti studi Krefeld (2004: 41) ha potuto constatare come tali forme siano particolarmente sensibili al prestito linguistico. Questo tipo di transfer è maggiormente motivato da una poca conoscenza o da un mancato utilizzo di determinati registri da parte degli informanti che ricorrono, quindi, all'inserzione del lessema tedesco.

Insicurezze lessicali possono determinare, in altri casi, la creazione di neologismi, come nel seguente esempio:

- 3) loro **planavano** di fare cose contro di me
(R_9_DANIELE_AT_IT_ELLI1100)

Nell'esempio 3) il lessema tedesco 'planen', nel significato di 'pianificare', viene unito alla coniugazione *-are* italiana, classe verbale molto produttiva nella creazione di neologismi (Holl, 2002: 162). La possibile insicurezza lessicale determina, così, la realizzazione di un nuovo verbo che risulta essere una fusione tra la radice tedesca e la coniugazione italiana.

Altri esempi di transfer semantico-lessicale si realizzano attraverso l'utilizzo di parole etimologicamente simili in entrambe le lingue, come si può notare nell'esempio 4), in cui la parola 'mappa' è intesa nel significato tedesco di 'Mappe' ('cartella').

- 4) ho lasciato i miei documenti nella **mappa** per la scuola
(E_10_LEONIE_AT_DE_BACO0500)

Altri esempi di questo tipo sono riscontrabili anche nei testi tedeschi:

⁶ Il codice utilizzato per l'anonimizzazione dei dati presenta le seguenti informazioni: il tipo di scuola frequentata dal partecipante (R = *Realschule*, G = *Gymnasium*, E = *Europäische Schule*), la classe (9 = nona, 10 = decima), uno pseudonimo, il tipo di testo (AT = testo argomentativo, NT = testo narrativo), la lingua del testo (IT = italiano, DE = tedesco) e un'estensione finale del codice.

- 5) das Feuer begann sich zu **expandieren**
(E_10_FEDERICO_NT_DE_ZOFE0700)

Nell'esempio 5) Federico utilizza il verbo 'expandieren' nel significato italiano di 'espandersi', mentre in tedesco a tal proposito si preferirebbe, ad esempio, il termine 'ausbreiten'.

Già precedenti studi hanno potuto riscontrare questo tipo transfer, determinato in particolare modo da lessemi fonologicamente simili (Riehl, 2014b). Riehl (2010) riconduce tale fenomeno all'interconnessione di questo tipo di parole nel lessico mentale dei parlanti. Altri studi sulla scrittura bilingue hanno inoltre osservato come l'utilizzo di tali tipi di lessemi faciliti l'atto scritto stesso attraverso l'inferenza di termini poco conosciuti (Berthele, 2007).

3.2. *Transfer morfosintattico*

Per quanto riguarda il transfer morfosintattico, si riscontra, ad esempio, la ripetizione del pronome di prima persona singolare, soprattutto nei testi narrativi:

- 6) **Io** ero in centro a fare una passeggiata Ahhh!!Prima che **io** mi dimentico **io** mi chiamo Alessia
(R_9_ANNAMARIA_NT_IT_CARU0899)

A differenza del tedesco, l'italiano è, infatti, una lingua pro-drop che non richiede la ripetizione del pronome soggetto.

Altri esempi di contatto con il tedesco si ritrovano nell'utilizzo della negazione singola, anche nei casi in cui è richiesta una doppia negazione, come nel seguente esempio:

- 7) ho quasi **mai** una possibilità
(G_10_NATALE_AT_IT_LEFR0699)

In concordanza con la lingua tedesca standard, che non prevede una doppia negazione, i partecipanti mostrano in tal caso diverse insicurezze morfologiche.

Un altro tipo di omissione si ritrova, ad esempio, nella mancata concordanza tra articolo e aggettivo possessivo:

- 8) Per me è importante **parlare mia lingua** pero a casa io non parla molto italiano **con mia famiglia**
(R_9_ANTONELLA_AT_IT_IALI0398)
- 9) o parlare **con nostri amichi**
(R_9_RENZO_AT_IT_ZORE0700)

Come dimostrato dagli esempi 8) e 9), gli informanti non utilizzano alcun tipo di articolo insieme ai possessivi. Si ha, invece, seguendo il modello linguistico del tedesco standard, un'omissione dell'articolo, motivata probabilmente da processi di economia linguistica: i ragazzi bilingui memorizzano strutture grammaticali simili che possano, così, facilitare la processazione di più lingue (Riehl, 2014b: 119).

3.3. *Transfer pragmatico*

Oltre ai fenomeni di contatto linguistico presentati nei capitoli precedenti, si osserva nei testi argomentativi un transfer di strategie discorsive da una lingua all'altra. Questo tipo di transfer si riflette, soprattutto, nella strutturazione testuale, nel tipo di referenze e nelle strategie argomentative utilizzate.

Nel seguente esempio si confrontano due testi argomentativi, uno in tedesco e l'altro in italiano, dello stesso studente:

- | | |
|--|---|
| 10) Sehr geehrter Schulleiter,
hiermit schreibe ich ihnen um ihnen meine Stellung gegenüber dem Thema „Handyverbot“ darzulegen.
Der erste Punkt ist, [...].
Ein weiterer Gesichtspunkt ist, [...]
Ich hoffe ich konnte ihnen, mit meinen Argumenten, die Entscheidung erleichtern [...]
Mit freundlichen Grüßen | Gentile direttore,
scrivo questa lettera per esprimere la mia opinione riguardo il divieto di parlare lingue straniere durante la pausa scolastica.
Come primo punto vorrei dire che se [...] Come altro punto , vorrei aggiungere che, parlare lingue straniere nelle pause scolastiche, può essere anche un esercizio utile. Spero che i miei argomenti le sono utili [...]
Sinceri saluti |
|--|---|

Nell'esempio 10) si può notare come Vittorio segua, in entrambe le lingue, uno stile argomentativo simile, in cui si ha un'iniziale esposizione dei motivi della lettera e una successiva elencazione dei punti a favore e/o contro il divieto, per poi passare alle formule di chiusura e ai saluti. Lo studente, però, non solo utilizza una strutturazione simile del testo in entrambe le lingue, ma trasferisce anche gli stessi tipi di connettivi testuali. Questo tipo di transfer, presente in circa il 30% dei testi analizzati, è riconducibile ad una mancata conoscenza di strategie argomentative nei testi italiani che porta gli informanti a trasferire la strutturazione del testo e i connettivi testuali tedeschi nella loro L1. La scelta e l'uso dei connettori "come primo punto" e "come altro punto" risulta, inoltre, stilisticamente poco adeguata ad un testo argomentativo in italiano.

Nei testi argomentativi italiani degli studenti della Scuola Europa (scuola bilingue) si osserva, invece, una diversa realizzazione di strategie argomentative, come mostrano i seguenti esempi:

- 11) [...] **Capisco e concordo con la sua opinione** che inserirsi nel paese conoscendo bene la lingua locale sia fondamentale, **eppure non credo** sia quello il compito di questa scuola. [...]
(E_10_MARINA_AT_IT_CENO0201)
- 12) [...] **Capisco i suoi timori** riguardanti gli studenti stranieri, che trascurano il tedesco non solo in famiglia, ma anche a scuola comunicando con altri studenti della loro madrelingua. **Io credo però** [...]
(E_10_GIANNI_AT_IT_IOPA0399)

Entrambi gli studenti non utilizzano la struttura argomentativa precedentemente osservata con un'elencazione dei punti a favore e/o contro il divieto, ma usano una strategia argomentativa che si focalizza maggiormente sul dialogo tra emittente e destinatario della lettera. Nella parte iniziale si ha, infatti, un coinvolgimento del destinatario nel corpo del testo, attraverso la condivisione delle sue opinioni ("Capisco e

concordo con la sua opinione / capisco i suoi timori”). Solo successivamente si ha un’esposizione delle proprie argomentazioni (“eppure non credo / Io credo però”).

Caffi (2017: 4) definisce questa strategia discorsiva con il termine di “mitigazione”, attraverso la quale gli interlocutori fanno uso di diversi mezzi linguistici al fine di non mostrare apertamente le loro emozioni e opinioni. La mitigazione riduce, così, «le responsabilità enunciative, i conflitti, e i rischi più o meno direttamente legati alla perdita di faccia» (Caffi, 2017: 5). Questa strategia discorsiva si riconduce, inoltre, al processo di mitigazione (“*Mitigationsprozess*”) così definito da Held (2010: 69) che si rifà, in contesto italiano, al concetto del ‘fare una bella figura’. Secondo Held (2010, 2016) tale strategia, tipicamente italiana, non si ricollega solo ad una serie di comportamenti da mantenere in pubblico, ma anche ad una serie di atti linguistici volti a comunicare nel modo appropriato. Il concetto di ‘bella figura’ è, secondo l’autrice, un «*kulturhistorisch geprägtes Ideal-Bewusstsein für gutes Kommunikationsverhalten*» (Held, 2010: 71).

A tal proposito è interessante notare come, mentre nei testi dei ragazzi che frequentano una scuola prettamente tedesca come il *Gymnasium* e la *Realschule*, si osserva una maggiore tendenza a trasferire strutture e strategie argomentative simili da una lingua all’altra, nei testi dei partecipanti della Scuola Europa (*Europäische Schule*) si ha, invece, una differenziazione di strategie argomentative nelle due lingue.

3.4. *Analisi quantitativa*

Dopo aver discusso i fenomeni di transfer linguistico a livello lessicale, morfosintattico e pragmatico, nel seguente paragrafo si presenterà la loro distribuzione quantitativa nei testi argomentativi (3.4.1.) e narrativi (3.4.2.)

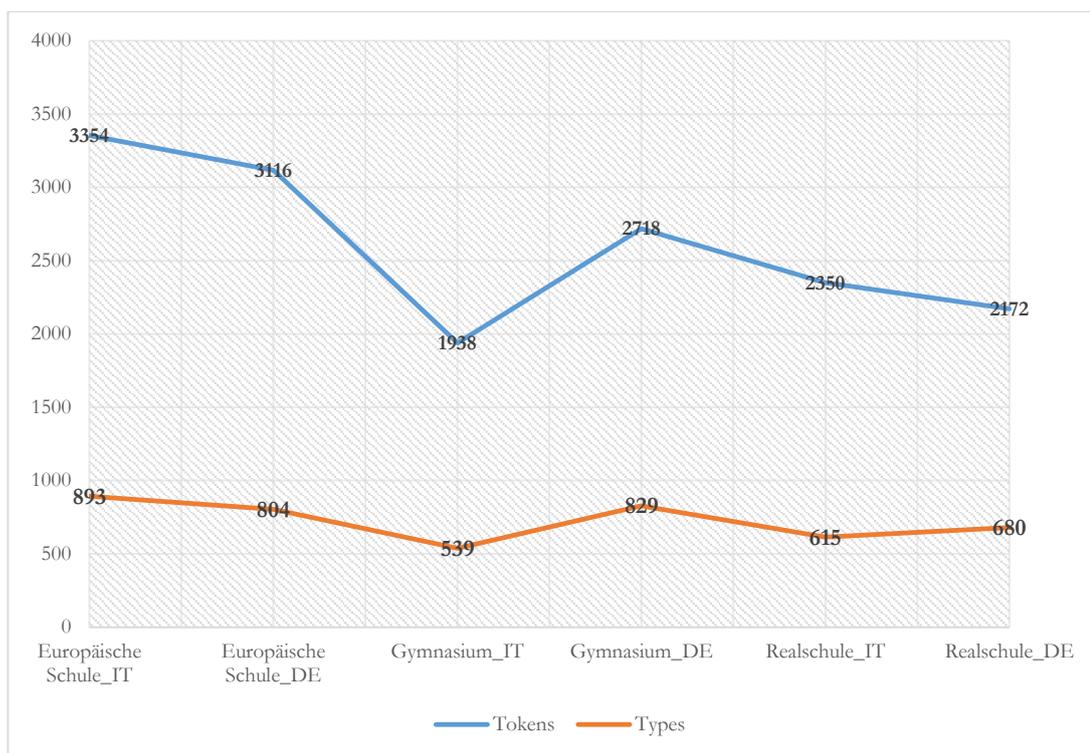
Per tale analisi è stata calcolata la media percentuale dei fenomeni di contatto in base al numero di *tokens* (quindi il numero delle parole totali realizzate) realizzati dagli studenti nei testi argomentativi e narrativi in tedesco e in italiano.

3.4.1. *Testi argomentativi*

Dal momento che l’analisi quantitativa dei fenomeni di contatto linguistico si basa sul numero di *tokens* realizzati nei testi, si presenterà di seguito tale distribuzione e quella dei relativi *types* (quindi le parole diverse tra loro) dei testi argomentativi dei tre gruppi di studenti (*Europäische Schule*, *Gymnasium* e *Realschule*).

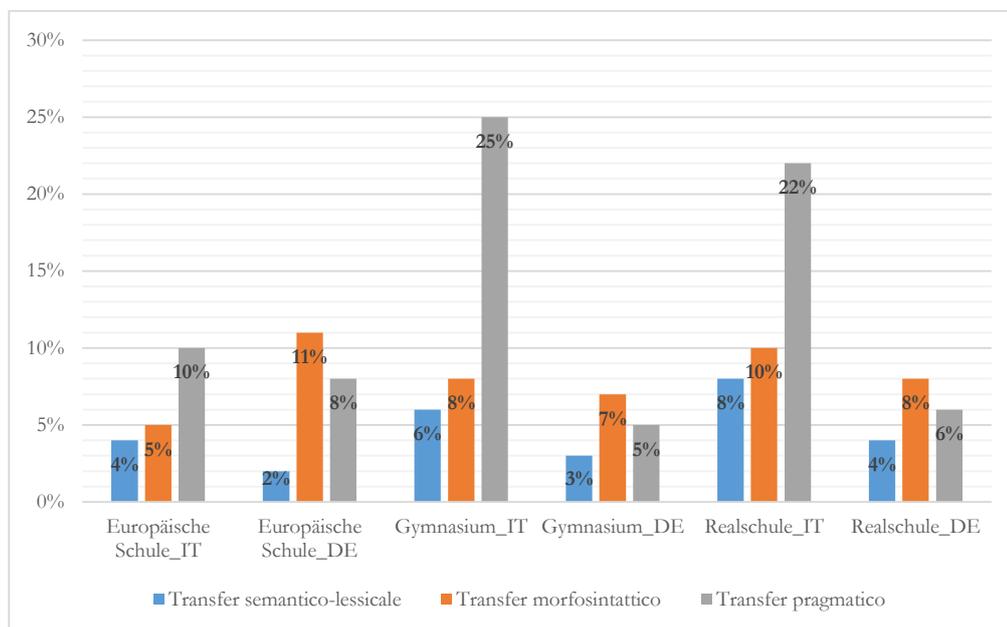
Il grafico 1 mostra il numero di *tokens* e *types* dei testi argomentativi italiani e tedeschi dei tre gruppi degli informanti. Come si può notare, soprattutto i testi degli studenti della *Europäische Schule* presentano il numero di *tokens* più alti (3.354 per i testi argomentativi italiani e 3.116 per i testi argomentativi tedeschi). I testi del *Gymnasium* e della *Realschule* presentano, invece, un numero minore di parole, rispettivamente 1.938 e 2.350 per i testi italiani e 2.718 e 2.172 per i testi tedeschi. Relativamente basso è, inoltre, il numero dei *types*, e quindi una limitata varietà lessicale, dei testi argomentativi in entrambe le lingue dei diversi gruppi degli informanti (Grafico 1):

Grafico 1. Numero totale di tokens und types nei testi argomentativi italiani e tedeschi



Relativamente alla distribuzione dei fenomeni di transfer nei testi argomentativi in entrambe le lingue, il seguente grafico 2 mostra come, mentre nei testi degli informanti della *Europäische Schule* si registri una percentuale simile in entrambe le lingue, seppure lievemente maggiore nei testi tedeschi, questo non avviene nei testi argomentativi degli studenti del *Gymnasium* e della *Realschule*. Nei dati di questi due ultimi gruppi si osservano, infatti percentuali più alte di transfer nei testi italiani, soprattutto a livello morfosintattico (rispettivamente 8% e 10%) e pragmatico (rispettivamente 25% e 22%).

Grafico 2. Distribuzione percentuale dei fenomeni di contatto linguistico nei testi argomentativi

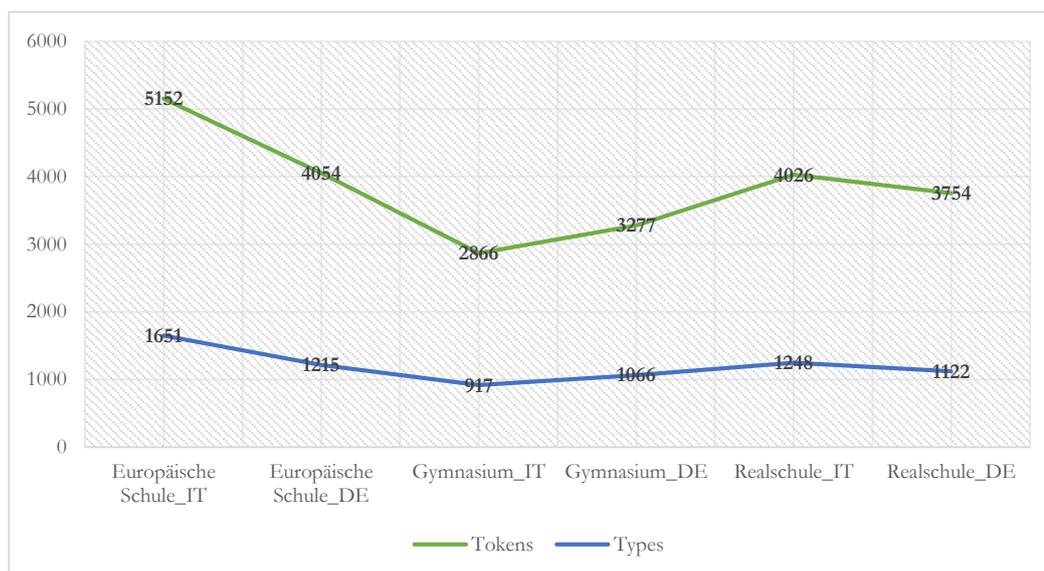


Dai risultati presenti nel grafico 2 è, così, possibile osservare come il tipo di scuola frequentato svolga un ruolo relativamente minore per la realizzazione dei diversi tipi di transfer nei testi argomentativi. Un ruolo importante nella realizzazione di fenomeno di contatto linguistico in entrambe le lingue sembra svolgerlo maggiormente un tipo di educazione scolastica bilingue. Come, inoltre, discusso nel paragrafo 3.3, a differenza degli informanti del *Gymnasium* e della *Realschule*, gli studenti della *Europäische Schule* diversificano a seconda della lingua le strategie argomentative da adottare. I partecipanti che frequentano il *Gymnasium* e la *Realschule* trasferiscono, invece, le strategie argomentative acquisite nel contesto scolastico tedesco nei testi italiani.

3.4.2. Testi narrativi

Relativamente ai testi narrativi, il grafico 3 mostra come il numero di *tokens* e la conseguente variabilità lessicale (*types*), realizzata in italiano e in tedesco dai tre gruppi, risulti più alta rispetto ai testi argomentativi. Anche in questo caso si può notare una tendenza simile a quella precedentemente osservata: i testi narrativi degli informanti della *Europäische Schule* presentano un alto numero di *tokens* e di *types* rispetto agli altri due gruppi. Questo dato si registra soprattutto nei testi italiani (5.152 *tokens* e 1.651 *types*), con una maggiore differenza sia in termini di lunghezza dei testi che di varietà lessicale tra le due lingue rispetto ai testi argomentativi.

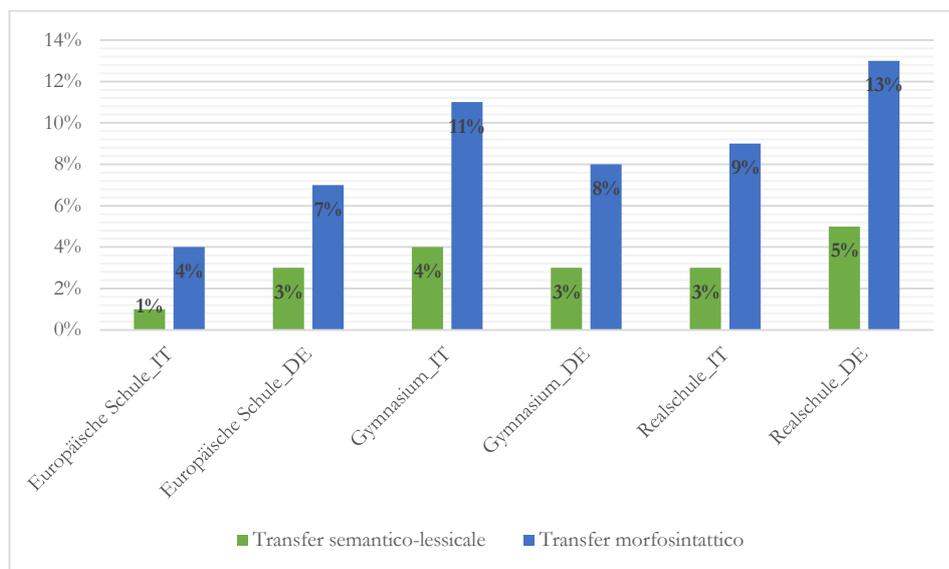
Grafico 3. Numero totale di *tokens* und *types* nei testi narrativi italiani e tedeschi.



Interessante risulta, inoltre, notare come per gli studenti del *Gymnasium* la lingua tedesca sia la lingua dominante. Si registra, infatti, anche nel caso dei testi narrativi di questo gruppo di informanti, un rapporto *types* e *tokens* maggiore nei testi tedeschi (3.277 *tokens* e 1.066 *types*) rispetto ai testi italiani (2.866 *tokens* e 917 *types*). I testi della *Realschule* mostrano, invece, risultati più alti nei testi italiani (4.026 *tokens* e 1.248 *types*) rispetto a quelli tedeschi (3.754 *tokens* e 1.122 *types*).

Il grafico 4 mostra, inoltre, la percentuale di transfer linguistici realizzati nei testi narrativi in base al loro numero di *tokens*:

Grafico 4. Distribuzione percentuale dei fenomeni di contatto linguistico nei testi narrativi



Nel grafico 4 si osservano le seguenti tendenze: mentre nei testi narrativi degli studenti della *Europäische Schule* si registra un maggior numero di transfer a livello morfosintattico soprattutto nei testi tedeschi (7% rispetto al 4% dei testi italiani), nei testi degli altri due gruppi si ha una percentuale simile in entrambe le lingue (rispettivamente 11% nei testi italiani e 8% nei testi tedeschi del *Gymnasium*, 9% e 13% nei testi della *Realschule*). Relativamente inferiore è, invece, la presenza di transfer lessicale in entrambe le lingue e nei diversi gruppi degli informanti.

Dall'analisi quantitativa dei testi narrativi e argomentativi traspare non solo come gli studenti della scuola bilingue producano dei testi più lunghi e con una maggiore varietà lessicale in entrambe le lingue, ma anche come un'educazione scolastica bilingue sia tra le principali variabili che determinano la produzione di transfer. La percentuale relativamente bassa di transfer osservato nei testi è probabilmente da ricondurre alla produzione scritta e, quindi, ad una maggior riflessione della stessa durante il processo di scrittura (Riehl, 2001).

4. CONCLUSIONI

Nell'articolo sono stati analizzati i fenomeni di contatto linguistico in testi narrativi e argomentativi di 53 ragazzi bilingui italo-tedeschi. I partecipanti frequentano la nona e la decima classe di tre tipi di scuole differenti: *Europäische Schule*, *Gymnasium* e *Realschule*.

L'analisi qualitativa e quantitativa dei dati ha mostrato delle differenze relative alla produzione di transfer, sia a seconda del tipo di testo che del tipo di scuola frequentato. Mentre nei testi argomentativi si registra, insieme al transfer semantico-lessicale e morfosintattico, anche transfer pragmatico, nei testi narrativi si osserva prevalentemente transfer di tipo semantico-lessicale e morfosintattico. Il transfer semantico-lessicale può essere verosimilmente ricondotto, in entrambi i tipi di testo, a insicurezze linguistiche che portano gli informanti a trasferire nella loro L1 singoli lessemi dal tedesco oppure a crearne dei nuovi. Si ha, inoltre, una ristrutturazione semantica di termini etimologicamente simili in entrambe le lingue. Esempi di transfer morfosintattico si osservano particolarmente nel prestito di regole strutturali (come la perdita di elementi tipici di una lingua pro-drop) oppure nella replicazione di strutture tedesche (come la

singola negazione e il mancato uso di articoli insieme ai pronomi possessivi). A livello pragmatico, si analizza non solo un transfer nella strutturazione del testo, ma anche l'uso di strategie argomentative differenti nei testi italiani rispetto a quelli tedeschi.

L'analisi quantitativa ha, inoltre, dimostrato come la differenza nella realizzazione dei fenomeni di transfer sia strettamente correlata con il tipo di scuola frequentata. In particolare modo un'educazione bilingue gioca un ruolo importante non solo sul tipo di transfer realizzato ma anche sulla loro frequenza. Tali osservazioni sottolineano l'importanza di un'educazione bilingue e dello sviluppo di curricula scolastici che puntino alla promozione di competenze bilingui sia orali che scritte.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allemann-Ghionda C. (2005), "Le ragioni dell'insuccesso dei ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco e le possibili soluzioni", in *Studi emigrazione / International Journal of Migration Studies*, XLII, 158, pp. 245-258.
- Anstatt T. (2011), "Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen", in *Wiener Slavistischer Almanach*, 67, pp. 7-31.
- Auer P., Di Luzio A. (1983), "Structure and meaning of linguistic variation in Italian migrant children in Germany", in Bäuerle R., Schwarze C., von Stechow A. (a cura di), *Meaning, Use, and Interpretation of Language*, de Gruyter, Berlin, pp. 1-21.
- Baake H., Hoppe H. (2016), "Schreibphasen in der Narration – Mehrsprachigkeit genutzt?", in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 152-213.
- Baake H., Hoppe H. (2018), "Diskurstraditionen des Erzählens – mehrsprachigkeitsdidaktisch modellieren", in Schmölzer-Eibinger S., Akbulut M., Rotter D. (a cura di), *Erzählen in der Zweitsprache Deutsch*, Fillibach bei Klett, Stuttgart, pp. 161-179.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014), *Zensus 2011. Ergebnisse für Bayern*:
https://www.statistik.bayern.de/medien/statistik/zensus/-broschuere_endgueltigeergebnisse_ly17.pdf.
- Berthele R. (2007), "Zum Prozess des Verstehens und Erschließens", in Hufeisen B., Marx N. (a cura di), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, Shaker Verlag, Aachen, pp. 15-26.
- Bierbach C. (1985), "Nun erzähl mal was! Textstruktur und referentielle Organisation in elizitierten Erzählungen italienischer Kinder", in Gülich E., Kotschi T. (a cura di), *Grammatik, Konversation, Interaktion*, Niemeyer, Tübingen, pp. 141-177.
- Birken-Silvermann G. (2005), "Code-Switching in der Kommunikation italienischer Migrantenjugendlicher. Frotzelaktivitäten", in Hinnenkamp V., Meng K. (a cura di), *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*, Narr, Tübingen, pp. 105-140.
- Böhmer J. (2016), "Ausprägungen von Bilingualität bei deutschrussisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Russischunterricht", in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 322-381.
- Caffi C. (2017), "La mitigazione: tappe di un itinerario di ricerca", in *Normas*, 7, 1, pp. 4-18.

- Clyne M. (1972), *Perspectives on Language Contact: Based on a Study of German in Australia*, Hawthorn Press, Melbourne.
- Clyne M. (2003), *Dynamics of language contact. English and immigrant languages*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Duarte J. (2011), *Bilingual language proficiency. A comparative study*, Waxmann, Münster.
- Fuhse J. (2009), *Zwischen Italien und Deutschland. Zu Lebenssituation kulturellen Werten und ethnischer Identität von italienischen Migranten in Stuttgart*.
http://www.janfuhse.de/Italiener_in_Stuttgart.pdf.
- Gantefort C. (2013), *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachübergreifende Fähigkeiten*, Waxmann, Münster.
- Gogolin I., Klinger T., Lagemann M., Schnoor B. (2017), *Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*:
<https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf>.
- Grießhaber W. (2016), “Aspekte erst- und zweitsprachlicher Ressourcen türkischer GrundschülerInnen”, in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 3-23.
- Grosjean F. (2011), “An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference”, in *International Journal of Bilingualism*, 16, 1, pp. 11-21.
- Haug S. (2008), “Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland”, in *Working Paper der Forschungsgruppe des Bundesamtes*, 14, pp. 1-58.
- Held G. (2010), “Italienische Pragmalinguistik – Rückblick, Einblick, Ausblick”, in *Italienisch*, 64, pp. 59-82.
- Held G. (2016): “Is the Italian figura just a facet of face? Comparative remarks on two socio-pragmatic key-concepts and their explanatory force for intercultural approaches”, in Bogdanowska-Jakubowska E. (a cura di), *New ways to face and (im)politeness*, Uniwersytet Śląski, Katowice, pp. 31-53.
- Holl A. (2002), “Licht und Schatten von Analogieschlüssen auf der Basis rückläufiger Ähnlichkeit in der Verbalmorphologie romanischer und germanischer Sprachen”, in Heinemann S., Bernhard G., Kattenbusch D. (a cura di), *Roma et Romania – Festschrift Prof. Dr. Gerhard Ernst zum 65. Geburtstag*, Niemeyer, Tübingen, pp. 152-167.
- Kalkavan-Aydin Z. (2016), “Mehrsprachige Ressourcenutzung in interaktiven Bilderbuchrezeption”, in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 85-147.
- Krefeld T. (2004), *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*, Narr, Tübingen.
- Krefeld T., Melchior L. (2008), “La Germania italiana oggi”, in *Bollettino della società di linguistica italiana*, XXVI, 1, pp. 9-26.
- Matras Y. (2009), *Language Contact*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Montrul S. A. (2008), *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Montrul S. A. (2016), *Heritage language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oksaar E. (2004), “Terminologie und Gegenstand der Sprachkontaktforschung”, in Besch W. (a cura di), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, seconda edizione, de Gruyter, Berlin, pp. 3160-3171.
- Pichler E. (2002), “Pioniere, Arbeitsmigranten, Rebellen, Postmoderne und Mobile: Italiener in Berlin”, in *Archiv für Sozialgeschichte*, 42, pp. 257-274.
- Pohl H.-D. (1999), “Sprachkontakt”, in Ernst P. (a cura di), *Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft*, Praesens, Wien, pp. 19-25.
- Prontera G. (2017), *Italienische Zuwanderung nach Deutschland. Zwischen institutionalisierten Migrationsprozessen und lokaler Integration* :

<http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/259001/italienische-zuwanderung-nach-deutschland>.

- Ramsauer K. (2011), *Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie*, Deutsches Jugendinstitut e.V.:
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/6_Ramsauer_Bildungsexpertise_Migrantenkinder.pdf.
- Rapti A. (2005), *Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder. Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch*, Lang, Frankfurt am Main.
- Rehbein J. (2016), "Textuelle Literalisierung – mehrsprachig", in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 618-698.
- Reich Hans H. (2016), "Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen", in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 422-488.
- Rieder M. (2006), "Migrazione ed economia. L'immigrazione italiana verso la Germania occidentale dopo la seconda guerra mondiale", in *Il Velcro*, 1, 2, pp. 55-73.
- Riehl C. M. (2001), *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien*, Stauffenburg, Tübingen.
- Riehl C. M. (2010), "Mental representation of bilingualism. Focus article", in *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1, 5, pp. 750-758.
- Riehl C. M. (2014a), *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*, WBG, Darmstadt.
- Riehl C. M. (2014b), *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*, terza edizione, Narr, Tübingen.
- Riehl C. M., Yilmaz Woerfel S., Barberio T., Tasiopoulou E. (2018), "Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren", in Mehlhorn G., Brehmer B. (a cura di), *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, pp. 93-115.
- Ruhoose J. (2013), "Bildungsleistungen von Migranten und deren Determinanten. Teil I: Überblick und Vorschulbereich", in *ifo Schnelldienst*, 66, 9, pp. 41-47.
- Streb R. (2016), *Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two Way-Immersion-Kontext. Eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutschitalienischen Grundschulklasse*, Peter Lang, Frankfurt am Main
- Usanova I. (2016), "Transfer in bilingual and (bi)scriptural writing: can German-Russian bilinguals profit from their heritage language? The interaction of different languages and different scripts in German-Russian bilinguals", in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 382-420.
- Weinreich U. (1977), *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*, C. H. Beck, München.

LA LINGUA ITALIANA COME *HERITAGE LANGUAGE* NELLA COMUNITÀ ITALO-LEVANTINA DI ISTANBUL: UNO STUDIO SUL SOGGETTO POSTVERBALE

*Andrea Listanti*¹, *Anna Lia Proietti Ergün*², *Paola Giunchi*³

1. INTRODUZIONE

Il termine *heritage language* (*HL*), spesso tradotto in italiano con *lingua etnica*, fa riferimento ad una lingua di minoranza parlata da singoli individui o gruppi etnici minoritari in contesti coloniali o migratori, nei quali convive la lingua di maggioranza della società di riferimento (Valdés, 2005). Gli *heritage speakers* (*HSs*) entrano in contatto fin dai primi anni di vita con le lingue (due o più) parlate nel loro ambiente, configurandosi come bilingui simultanei o sequenziali, a vari gradi di dominanza. L'esito dell'acquisizione della *HL* in termini di rappresentazione mentale e *performance* linguistica varia notevolmente da individuo a individuo ed è caratterizzato da aree di non convergenza rispetto al comportamento linguistico dei nativi monolingui. L'acquisizione della *HL* dipende da una moltitudine di fattori che possono mutare lungo l'arco della vita di ciascun parlante: la quantità e qualità dell'*input* al quale gli *HSs* sono esposti, la configurazione di dominanza che assumono le lingue del loro repertorio, e gli effetti del contatto tra lingua etnica e lingua maggioritaria (Montrul, 2008, 2016).

In anni recenti, numerosi studi hanno esplorato le differenze tra grammatiche monolingui e plurilingui con riferimento a fenomeni relativi all'interfaccia tra la sintassi e altri moduli della grammatica. L'*Interface Hypothesis* (*IH*) o ipotesi dell'interfaccia (Sorace, 2005, 2011) teorizza la vulnerabilità di queste strutture in soggetti plurilingui – inclusi gli *HSs* – sulla base dell'opzionalità residua riscontrata in parlanti L2 di livello particolarmente avanzato. Essa distingue tra interfacce “interne”, in cui la sintassi interagisce con la semantica, e interfacce “esterne”, in cui la sintassi è condizionata da fattori legati al discorso (Tsimplici, Sorace, 2006). Le seconde sono ritenute intrinsecamente più complesse e maggiormente vulnerabili agli effetti dell'influenza cross-linguistica, quindi meno facilmente padroneggiabili da parte di parlanti bilingui. Come illustreremo, l'uso del soggetto postverbale in italiano è un tipico esempio di interfaccia tra sintassi e pragmatica, perché la sua appropriatezza dipende da fattori legati al discorso. Diversi studi evidenziano la problematicità di questa struttura e di altri esempi di interfaccia tra sintassi e discorso nell'acquisizione dell'italiano come *HL* (Caloi, Belletti, Poletto, 2018; Schmitz, Scherger, 2017; Schmitz, Di Venanzio, Scherger, 2016); come L2 da parte di apprendenti avanzati (Belletti, Bennati, Sorace, 2007) e non avanzati (Belletti, Leonini, 2004); nei casi di attrito linguistico (Caloi, Belletti, Poletto, 2018; Tsimplici *et al.*, 2004) e nel bilinguismo

¹ Università per Stranieri di Siena/Sapienza Università di Roma.

² Yıldız Teknik Üniversitesi İstanbul.

³ Sapienza Università di Roma. Il presente articolo è frutto della stretta collaborazione fra i tre autori. In particolare, sono attribuibili a Andrea Listanti i paragrafi 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, a Anna Lia Proietti il paragrafo 6, a Paola Giunchi i suggerimenti alla stesura dell'articolo e la sua revisione.

simultaneo (Proietti Ergün, 2017b; Sorace *et al.*, 2009; Serratrice *et al.*, 2009, 2012). Una parziale rassegna di questi studi è offerta da Belletti (2018).

Questo studio rileva ed analizza eventuali differenze nella produzione e nella preferenza di strutture della lingua italiana con soggetto postverbale tra parlanti nativi monolingui ed *HSs* adulti appartenenti alla comunità italo-levantina di Istanbul, la cui lingua dominante è il turco. Nel farlo, introduce una nuova combinazione di lingue nel panorama degli studi sull'acquisizione della lingua italiana come *HL*. I risultati contribuiscono ad arricchire il quadro relativo agli studi sull'acquisizione delle *HLs* in contesti plurilingui. L'analisi dei dati raccolti ha lo scopo di testare l'ipotesi secondo la quale ordini non canonici rappresenterebbero un'area di vulnerabilità negli *HSs* rispetto ai parlanti nativi monolingui, e spiegarne le ragioni.

2. BREVE PROFILO STORICO-LINGUISTICO DELLA COMUNITÀ ITALO-LEVANTINA DI ISTANBUL

Due contributi recenti in termini di inquadramento storico e sociologico della comunità italo-levantina sono offerti da Pannuti (2006) e dal volume *Gli italiani di Istanbul* del 2007, a cura dell'Istituto Italiano di Cultura di Istanbul. I primi insediamenti dei coloni della repubblica di Venezia risalgono all'epoca della quarta crociata, ma la fase “moderna” della comunità inizia con l'ondata migratoria di lavoratori, artisti e patrioti italiani di metà '800.

Gli italo-levantini sono sempre stati caratterizzati da un plurilinguismo che ancora sopravvive come volontà di mantenimento della loro identità culturale. Vi sono due cause storiche che giustificano l'instaurarsi della situazione plurilingue:

- il **meticciato** come tratto distintivo della Costantinopoli delle minoranze, frutto dei matrimoni misti tra i diversi nuclei etnici non musulmani – in particolare uomini italo-foni e donne grecofone - attraverso i quali i membri delle varie comunità perdevano la loro identità etnico-nazionale monolingue per “levantinizzarsi”;
- la difesa dell'**identità religiosa cristiana**, tradotta nel rifiuto della fusione con la società musulmana e turcofona circostante, che nell'arco di poche generazioni avrebbe portato alla perdita delle lingue d'origine in favore del turco.

Il repertorio linguistico della comunità comprende quattro lingue: l'italiano, il francese, il greco e il turco. Secondo la gerarchia individuata da Pannuti (2006: 73-75), il francese corrisponde storicamente all'oro, cioè alla lingua elitaria; l'italiano all'argento, cioè alla lingua del commercio e degli affari; il greco al bronzo, cioè alla lingua dei piccoli bottegai di quartiere. Il turco, infine, rappresenta la lingua storicamente rifiutata, secondo un atteggiamento che ha sempre legato il vanto dell'ignoranza della lingua maggioritaria alla volontà di non farsi assimilare. Nel corso degli anni proprio tale rifiuto ha contribuito al mantenimento del plurilinguismo.

La situazione attuale è diversa. Nel 1928 il governo turco ha introdotto l'obbligatorietà dell'insegnamento del turco nelle scuole, comprese quelle straniere. Di conseguenza le ultime tre generazioni di levantini hanno iniziato ad acquisire la lingua turca almeno in età scolare. Inoltre, con la progressiva scomparsa di un ambiente levantino vero e proprio, la conoscenza del turco è diventata indispensabile alla vita quotidiana. Oggi la lingua turca si configura come lingua dominante, mentre le altre lingue della comunità – tra cui l'italiano – vengono mantenute come *heritage languages*. Dal punto di vista acquisizionale, il repertorio linguistico etnico della comunità si configura come *triple non-dominant community language*. Le lingue etniche vengono ancora acquisite in famiglia e diffuse grazie alle scuole

straniere (Proietti Ergün, 2017a). A queste scuole, il cui impatto sull'acquisizione delle *HLs* è valutato nel presente studio, l'italiano dei levantini affida la sua sopravvivenza. In considerazione di questo, si rende necessaria una costante azione di politica linguistica da parte delle istituzioni nazionali e sovranazionali che si occupano della salvaguardia delle lingue di minoranza.

3. PRELIMINARI TEORICI

3.1. *Soggetto postverbale in italiano*

Fin dalla formulazione della teoria dei principi e dei parametri (Chomsky, 1981), la sintassi del soggetto ha rappresentato un campo di ricerca piuttosto fertile, tanto per la linguistica teorica, quanto per la linguistica acquisizionale. Tradizionalmente, la possibilità di formare frasi con soggetto postverbale è ricondotta all'attivazione del parametro del soggetto nullo e alla conseguente disponibilità di un elemento foneticamente nullo detto *pro* in posizione preverbale (Chomsky, 1995; Rizzi, 1982). Studi più recenti hanno tuttavia evidenziato come l'attivazione del parametro *pro-drop* non sia condizione sufficiente alla formazione di strutture VS, poiché un ruolo cruciale è svolto da fattori legati al discorso (Belletti, 2001, 2004). In particolare, in italiano i *constraints* che regolano la disponibilità di soggetti postverbali sono legati a due fattori: a) le proprietà lessicali del verbo; b) l'appropriatezza pragmatica della frase, che chiama in causa i concetti di *topic* e *focus*. In relazione al secondo punto, Belletti (2004) individua l'esistenza di posizioni dedicate al *topic* e al *focus* non contrastivo nella *internal VP-periphery*. Secondo questa proposta, il soggetto postverbale occupa la posizione di [Spec, FocusP], venendo interpretato come portatore dell'informazione nuova. Al contrario, in assenza di enfasi prosodica posta su una determinata porzione di frase, il soggetto preverbale corrisponde all'informazione nota all'interlocutore. Tale distinzione giustifica l'opposizione pragmatica tra le seguenti coppie di risposte, da leggersi con intonazione piana:

- (1) a. chi è arrivato?
b. è arrivato Andrea
c. #Andrea è arrivato
- (2) a. chi ha parlato?
b. ha parlato Andrea
c. #Andrea ha parlato

Dagli esempi sopra riportati si evince come questa inversione per focalizzazione risulti appropriata sia con verbi inaccusativi (1b), sia con verbi inergativi (2b). Si noti, sempre con Belletti (2004), che costruzioni del tipo (1b) con verbo inaccusativo risultano appropriate anche in risposta a domande neutre:

- (3) a. che cosa è successo?
b. è arrivato Andrea
c. #Andrea è arrivato

Lo stesso non può dirsi per le costruzioni inergative, nelle quali in risposta a domande del tipo (3a) la scelta più appropriata presenta l'ordine SV, come in (2c):

- (4) a. che cosa è successo?
 b. Andrea ha parlato
 c. #ha parlato Andrea

Per comprendere l'asimmetria è opportuno chiamare in causa la distinzione tra *wide focus* e *narrow focus* (Zubizarreta, 1998). Nel primo caso, è l'intera frase a costituire l'informazione non precedentemente nota all'interlocutore (3b, 4b); nel secondo caso, il *focus* è ristretto ad una specifica porzione di frase, corrispondente al soggetto in (1b, 2b). In italiano, dunque, il *narrow focus* sul soggetto innesca l'inversione soggetto-verbo indipendentemente dalle proprietà semantico-lessicali del verbo, mentre in condizioni di *wide focus*, strutture di tipo VS sono limitate ai verbi inaccusativi.

3.2. Italiano vs. Turco

Il turco rappresenta la lingua dominante degli *HSs* testati, e in alcuni casi la lingua in cui essi hanno ricevuto l'istruzione elementare e media. Si tratta di una lingua *pro-drop* di tipo SOV avente la posizione di *focus* immediatamente a sinistra del verbo (Underhill, 1986). Diversamente dall'italiano, il turco non ammette inversione per focalizzazione. Al contrario, il soggetto può occupare la posizione a destra del verbo soltanto se corrisponde alla *background information*, cioè all'informazione già in possesso degli interlocutori (Erguvanli, 1986). Si osservino i seguenti esempi:

- (5) a. Kim geldi?
 Chi è venuto?
 b. Maria geldi
 Maria è venuta
 c. *Geldi Maria
 È venuta Maria
- (6) a. Kim konuştu?
 Chi ha parlato?
 b. Maria konuştu
 Maria ha parlato
 c. *Konuştu Maria
 Ha parlato Maria

In questo caso la risposta presuppone un *narrow focus* sul soggetto esattamente come in (1) e (2). Notiamo che un soggetto focalizzato deve obbligatoriamente occupare la posizione preverbale, indipendentemente dalla natura inaccusativa (5) o inergativa (6) del verbo. Diversa è la situazione configurata di seguito:

- (7) a. O gemiye ne oldu?
 Che cosa è successo a quella nave?
 b. (O gemi) battı
 (Quella nave) è affondata
 c. Battı (o gemi)
 È affondata (quella nave)

dell'italiano L2, Belletti, Bennati e Sorace (2007) individuano problematicità nell'uso di soggetti postverbal da parte di parlanti quasi-nativi italiano di L1 inglese. La spiegazione fornita è che procedimenti sintattici della L1 sono conservati e applicati alla L2 senza violare alcuna condizione formale. Si tratta in entrambi i casi del principio noto come *underspecification of interpretable features* (Hulk, Müller, 2000; Müller, Hulk, 2001), secondo cui, data una combinazione di lingue, l'influenza cross-linguistica procede dalla lingua che in relazione alla struttura considerata istanzia l'opzione meno restrittiva alla lingua che istanzia l'opzione più complessa, a patto che questo non comprometta la grammaticalità della frase nella lingua di arrivo. I dati appaiono in linea con quelli rilevati da Belletti e Leonini (2004) su apprendenti di italiano a diversi gradi di competenza, di L1 principalmente tedesco e francese. Considerazioni dello stesso segno sulla direzione dell'influenza cross-linguistica nell'acquisizione dei soggetti postverbal possono essere estese alla combinazione di lingue italiano-turco, poiché il turco presenta il sistema di interfaccia meno complesso. In tal senso, disponiamo di dati raccolti da Proietti Ergün (2017b) su bambini bilingui simultanei italiano-turco residenti in Turchia, i quali mostrano significativi effetti di influenza cross-linguistica nella produzione di soggetti postverbal nella traduzione dal turco all'italiano, riconducibile alla posizione preverbale del soggetto nella frase turca.

Ciò nondimeno, differenze tra monolingui e plurilingui sono state riscontrate anche per combinazioni di lingue i cui sistemi di interfaccia si sovrappongono completamente. I dati più rilevanti provengono dagli studi sulla ripresa anaforica e sull'uso dei pronomi soggetto condotti su bambini bilingui spagnolo-italiano da Sorace *et al.* (2009) e Serratrice *et al.* (2009; 2012), dai quali emergono difficoltà non giustificabili attraverso il principio dell'*underspecification*. In questo caso, indipendentemente dalla combinazione di lingue, la discrepanza tra bilingui e monolingui sarebbe da attribuire allo sforzo cognitivo richiesto dall'integrazione di informazioni provenienti da domini linguistici differenti, che nei bilingui si somma allo sforzo costantemente in atto di inibire una o più lingue in favore di un'altra. In termini cognitivi, il costo complessivo necessario alla corretta interpretazione delle interfacce risulterebbe particolarmente difficile da gestire, determinando maggiore instabilità rispetto ai monolingui (cfr. Sorace, Serratrice, 2009).

Di cruciale importanza negli studi sull'acquisizione delle *HLs* è la questione relativa alla quantità e qualità di *input*, data l'estrema variabilità interindividuale nelle forme di accesso alla lingua etnica e nel rapporto tra esposizione alla lingua etnica e alla lingua maggioritaria. Montrul (2016) osserva che in alcuni *HSs* l'*input* ridotto in *HL* comporterebbe l'acquisizione di un sistema grammaticale maggiormente tendente all'economia rispetto a quello monolingui. Ciò si riflette sulle preferenze relative all'ordine dei costituenti all'interno della frase. In tal senso, due studi hanno evidenziato la tendenza a non distaccarsi dall'ordine basico SVO da parte di *HSs* di lingue che pure ammettono libertà di movimento dei costituenti della frase. Nello studio di Montrul (2010) condotto su *HSs* di spagnolo dominanti in inglese, a fronte della piena accettazione di ordini SVO, gli *HSs* mostrano molta meno accuratezza nella comprensione di oggetti preverbal (OVS). Analogamente, Montrul, Bhatt, Girju (2015) osservano difficoltà di comprensione dell'ordine VS nei giudizi di grammaticalità di *HSs* di spagnolo e rumeno dominanti in inglese. Nel considerare quantità e qualità dell'*input*, comunque, occorre fare riferimento ad un vasto insieme di fattori extralinguistici che determinano lo stadio finale dell'acquisizione della *HL*. Uno dei più importanti è l'educazione formale, sulla quale insiste il presente studio. La positiva correlazione tra grado di educazione e accuratezza nell'uso dei pronomi soggetto nulli da parte di *HSs* adulti di italiano residenti in Germania è uno dei risultati dello studio di Schmitz, Scherger (2017). Nel presente studio, un'analogia

correlazione viene operata tra l'accuratezza nell'uso dei soggetti postverbali e il turco come lingua di istruzione elementare e media.

Riassumendo, la non convergenza tra monolingui e plurilingui relativa alle interfacce tra sintassi e discorso è riconducibile a:

- influenza cross-linguistica dovuta all'*underspecification of interpretable features*;
- costi cognitivi del bilinguismo;
- quantità e qualità dell'*input*, che include il ruolo dell'educazione formale in *HL* o nella lingua maggioritaria.

Fermo restando che l'esito dell'acquisizione linguistica è dato dall'interrelazione di questi fattori, il presente studio cercherà di isolare il ruolo di ciascuno di essi rispetto agli altri.

4. DOMANDE DI RICERCA E IPOTESI

L'esperimento condotto si propone di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Strutture della lingua italiana con soggetto postverbale rappresentano un'area di vulnerabilità in *HSs* di italiano plurilingui rispetto a nativi monolingui?
- Se sì, esistono differenze nell'uso e nella comprensione di tali strutture al variare del carico cognitivo richiesto dal *task*?
- Se sì, a quali fattori sono riconducibili tali differenze?

Per rispondere alle prime due domande, ad un gruppo di *HSs* e ad uno di nativi monolingui è stato sottoposto un test in lingua italiana comprendente una prova di combinazione di parole e una di preferenza, nella quale gli informanti sono stati chiamati a scegliere tra due alternative quella che ritenevano più appropriata. Secondo l'ipotesi iniziale, sarebbero emerse differenze significative tra i due gruppi, e tali differenze sarebbero state più evidenti nella prova di combinazione di parole, a causa del maggiore carico cognitivo rispetto alla prova di preferenza.

Per raggiungere il terzo obiettivo, è stato comparato l'andamento dei test degli informanti che avevano ricevuto l'istruzione elementare o media in turco con quello di coloro che l'avevano ricevuta in altre lingue. Secondo l'ipotesi iniziale, in base a questa variabile sarebbe emersa una differenza interna al gruppo sperimentale.

5. DESCRIZIONE DELL'ESPERIMENTO

Il gruppo sperimentale comprendeva 8 membri plurilingui della comunità italo-levantina di Istanbul, tutti *HSs* adulti di italiano dominanti in turco. L'esiguità del campione si deve alle notevoli difficoltà di reperimento di soggetti adatti, particolarmente schivi e contrari all'idea di sottoporsi a questo tipo di esperimento. Il gruppo di controllo comprendeva 10 parlanti nativi adulti tutti nati e residenti nella zona di Roma. Prima di procedere al test, gli informanti hanno risposto a un questionario sulle lingue acquisite spontaneamente e quelle in cui avevano ricevuto i diversi gradi di istruzione. I dati del questionario sono riassunti nella tabella sottostante:

Tabella 2. *Profilo linguistico degli informanti*

Sesso	Lingue acquisite	Istruzione elementare	Istruzione media
F	italiano, turco, francese	turca in Turchia	turca in Turchia
M	italiano, turco, francese, greco	greca in Grecia	italiana in Grecia
F	italiano, turco, francese	turca in Turchia	turca in Turchia
F	italiano, turco, francese, greco	turca in Turchia	francese in Turchia
F	italiano, turco, francese, greco	turca in Turchia	italiana in Italia
M	italiano, turco, francese, greco	greca in Grecia	greca in Grecia
F	italiano, turco, greco	italiana in Turchia	italiana in Turchia
F	italiano, turco, francese, greco	greca in Turchia	francese in Turchia

Il test somministrato era diviso in due parti:

- **Combinazione di parole.** Gli informanti sono stati posti di fronte ad un computer sul quale è stata lanciata una presentazione di 12 diapositive. Le diapositive contenevano una domanda e tre o quattro parole da combinare per formare una risposta adeguata. Le domande presupponevano alternativamente risposte con *wide focus* e *narrow focus* sul soggetto, come negli esempi:

2	4
<ul style="list-style-type: none"> • Quanti aerei sono atterrati oggi all'aeroporto? • Trenta aerei • Atterrare • Oggi 	<ul style="list-style-type: none"> • Che cosa è successo ieri? • Lettera • Ieri • Per te • Arrivare

Agli informanti è stato chiesto di formulare una risposta nel più breve tempo possibile, usando le parole date e coniugando opportunamente i verbi. Due delle dieci diapositive proposte contenevano distrattori: il numero totale di risposte probanti per la prima parte è dunque 8.

- **Preferenza.** Subito dopo la prima parte, la presentazione proseguiva mostrando agli informanti le successive 11 diapositive contenenti una domanda generica e due possibili risposte: una con soggetto preverbale, l'altra con soggetto postverbale, come nell'esempio:

- Com'è la situazione all'aeroporto?
- Stamattina sono decollati quattro aerei
- Stamattina quattro aerei sono decollati

Agli informanti è stato chiesto di indicare l'alternativa che ritenevano più appropriata nel più breve tempo possibile. Due diapositive contenevano distrattori. Il numero di risposte probanti è 8.

Tutti i test risultano completi, pertanto il numero di risposte probanti è 128 per il gruppo sperimentale e 160 per il gruppo di controllo.

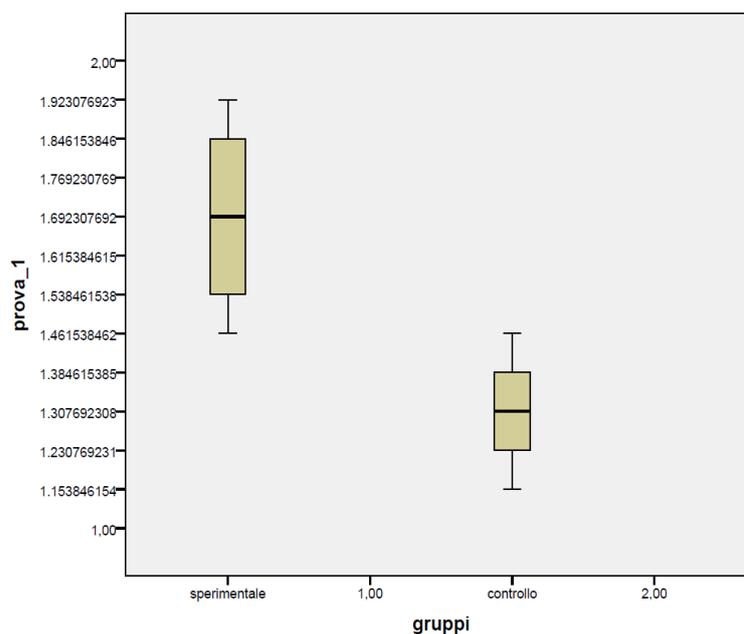
6. RISULTATI

6.1. Uso del soggetto postverbale nella prova di combinazione di parole

Alle risposte con ordine SV sono stati attribuiti 2 punti; alle risposte con ordine VS è stato attribuito 1 punto. I risultati dei due gruppi sono stati comparati attraverso un *Mann-Whitney U Test* non parametrico, in cui i gruppi rappresentano la variabile indipendente, e le frasi con soggetto postverbale la variabile dipendente. Il test indica che i due gruppi divergono significativamente nel loro modo di produrre frasi con soggetto postverbale, sia in situazioni di *wide focus*, sia di *narrow focus* [$W(18) = 55.5$, $Z = -3.535$, $p = .001$].

Il grafico mostra come nel combinare le parole per formare risposte alle domande proposte, i monolingui hanno prodotto strutture VS in numero significativamente maggiore rispetto agli *HSs*. In fase di produzione, dunque, gli *HSs* risultano molto meno accurati rispetto ai monolingui. L'analisi dei dati conferma l'ipotesi iniziale.

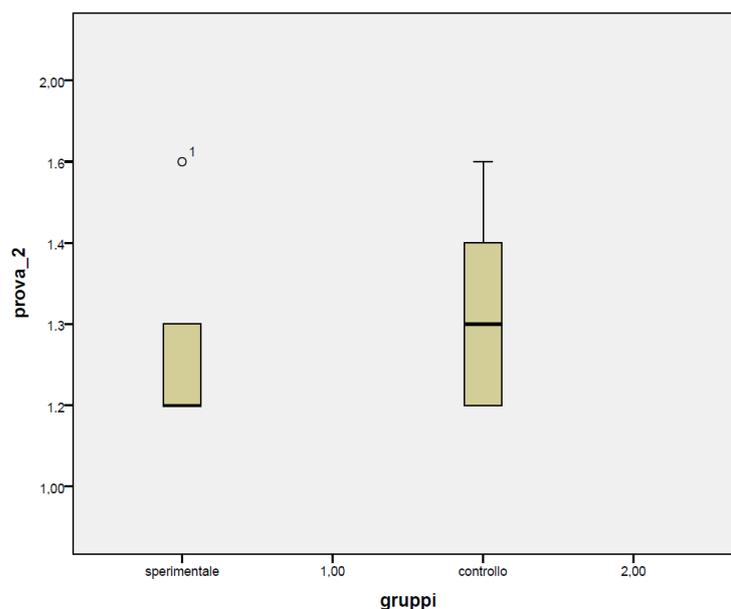
Figura 1. Risultati della prova di combinazione di parole divisi per gruppo (2=SV; 1=VS)



6.2. Scelta del soggetto postverbale nel test di preferenza

La stessa analisi è stata condotta in riferimento ai casi in cui tra strutture SV e VS, gli informanti hanno scelto VS. Il *Mann-Whitney U Test* indica che non esistono differenze significative tra i due gruppi [$W(18) = 70$, $Z = -.590$, $p = .555$].

Figura 2. Risultati della prova di preferenza divisi per gruppo (2=SV; 1=VS)



Posti di fronte ad una scelta tra soggetto preverbale e postverbale, i nativi monolingui e gli *HSs* si comportano allo stesso modo, mostrando una netta preferenza per strutture VS, che con *nide focus* e un verbo inaccusativo rappresentano la scelta pragmaticamente più appropriata. Nel gruppo sperimentale si nota un caso che esula dalla tendenza generale fornendo un numero di risposte non appropriate molto più alto della media. L'analisi dei dati, comunque, smentisce l'ipotesi iniziale.

6.3. Impatto dell'istruzione elementare e media in turco

Data la diversità nel profilo educativo degli *HSs*, è possibile analizzare i dati del gruppo sperimentale assumendo come variabile la lingua di istruzione elementare e media. L'esiguità del campione impone di limitarsi al commento della statistica descrittiva senza considerare la significatività. Come si osserva dalla tabella 2, il gruppo sperimentale può essere suddiviso in tre sottogruppi: coloro che hanno ricevuto in turco l'istruzione elementare e media, la sola istruzione elementare o nessuna delle due. I risultati dei test di ciascuno dei sottogruppi sono riportati nei grafici seguenti:

Figura 3. Risultati del test di combinazione di parole dei tre sottogruppi sperimentali (2=SV; 1=VS)

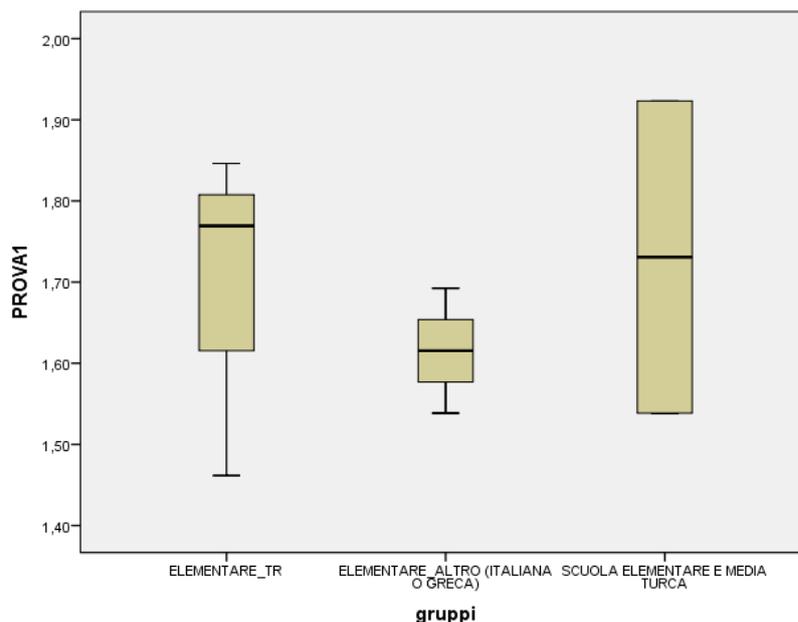
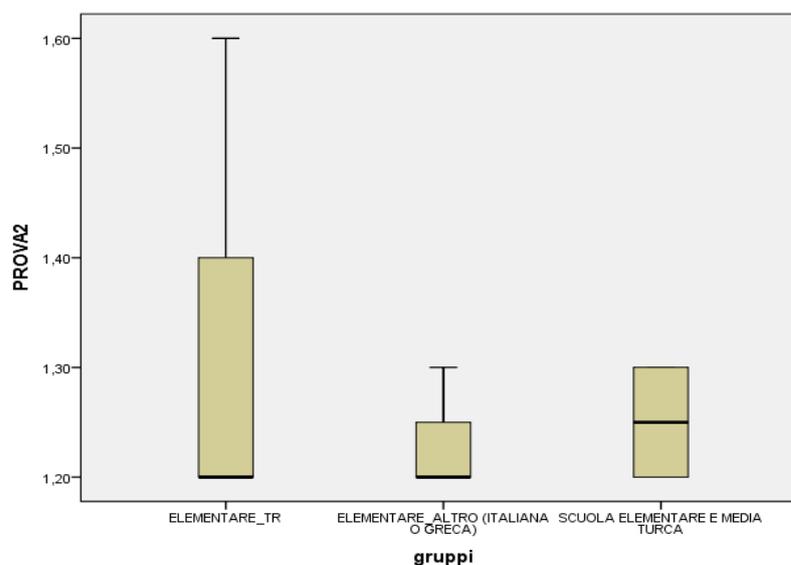


Figura 4. Risultati del test di preferenza dei tre sottogruppi sperimentali (2=SV; 1=VS)



Il blocco centrale rappresenta il sottogruppo di informanti che ha ricevuto l'istruzione elementare e media in lingue diverse rispetto al turco (italiano, francese o greco); i blocchi di sinistra e destra rappresentano rispettivamente il sottogruppo che ha ricevuto in turco la sola istruzione elementare, e il sottogruppo che ha completato entrambi i gradi di istruzione in turco. Analogamente a quanto emerso nel confronto tra monolingui e *HSs*, nella prova di combinazione di parole emergono differenze più spiccate rispetto alla prova di preferenza. In particolare, le risposte fornite dal sottogruppo che ha ricevuto l'istruzione elementare e media in lingue diverse dal turco tendono ad una maggiore accuratezza ($M = 1.62$, $SD = 0.077$) rispetto soprattutto al sottogruppo che ha frequentato entrambe le scuole in turco ($M = 1.73$, $SD = 0.27$). La media delle risposte fornite dal sottogruppo che ha frequentato in turco la sola scuola elementare si colloca su un livello intermedio ($M = 1.69$, $SD = 0.2$). Nella prova di preferenza i risultati di tutti i sottogruppi

tendono ad una maggiore accuratezza rispetto alla prova di combinazione di parole. Il sottogruppo che non ha ricevuto istruzione in turco si conferma il più accurato ($M = 1.23$, $SD = 0.58$), anche se le differenze rispetto a coloro che hanno frequentato la sola scuola elementare ($M = 1.33$, $SD = 0.23$) o entrambe le scuole ($M = 1.25$, $SD = 0.07$) appaiono meno marcate. Limitatamente al test di combinazione di parole, nel quale erano emerse le uniche differenze significative tra *HSs* e monolingui, si può affermare che esiste una tendenza da parte degli informanti che hanno completato otto anni di prima scolarizzazione in lingua turca a produrre strutture di tipo VS in misura minore rispetto a coloro che hanno ricevuto la stessa istruzione in lingue diverse.

7. DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Sulla base dell'*interface hypothesis* e delle teorie sull'acquisizione delle *HLs*, lo studio mirava a rispondere a tre domande. La prima è se nell'uso di soggetti postverbali gli *HSs* di italiano appartenenti alla comunità italo-levantina di Istanbul si comportano in modo diverso rispetto a parlanti nativi monolingui. La seconda è se tali differenze variano al variare del carico cognitivo previsto dal *task* linguistico. La terza è quanta parte della differenza nell'elaborazione di tali strutture sia attribuibile all'influenza del turco come lingua di istruzione elementare e media. L'ipotesi iniziale, secondo la quale una maggiore accuratezza nell'uso dei soggetti postverbali sarebbe stata riscontrata nei nativi monolingui rispetto agli *HSs*, si è rivelata valida per quel che concerne il *task* di combinazione di parole, ma è stata smentita nel caso della preferenza. Quanto al ruolo del turco come lingua di istruzione elementare e media, la tendenza a non produrre strutture VS è stata riscontrata nel test di combinazione di parole è stata riscontrata una tendenza in base alla quale maggiore è l'esposizione degli informanti a lingue diverse dal turco, minore è la loro tendenza ad evitare strutture VS.

I risultati della prova di combinazione di parole mostrano che gli *HSs* producono frasi con soggetto postverbale in quantità significativamente minore rispetto alla loro controparte monolingue. Il dato appare in linea rispetto agli studi sulla medesima struttura su *HSs* di italiano dominanti in tedesco (Caloi, Belletti, Poletto, 2018), apprendenti italiano L2 a vari gradi di competenza (Belletti, Bennati, Sorace, 2007; Belletti, Leonini, 2004) e bambini bilingui simultanei italiano-turco (Proietti Ergün, 2017b). Con una sola eccezione statisticamente non rilevante, invece, la prova di preferenza non evidenzia alcuna differenza nell'accettabilità di soggetti postverbali da parte degli *HSs* rispetto ai monolingui. Come si spiega questa discrepanza? Se consideriamo la quantità di carico cognitivo come una delle cause dell'instabilità nella *performance* linguistica dei plurilingui, notiamo come lo sforzo cognitivo richiesto fosse maggiore nel primo *task* rispetto al secondo, perché il primo conteneva una forte componente metalinguistica (si richiedeva agli informanti di coniugare i verbi), mentre il secondo si limitava alla sola comprensione. Nella prova di combinazione di parole, dunque, si sommano tre sforzi cognitivi: lo sforzo tipico dei plurilingui per inibire una lingua in favore dell'altra, lo sforzo necessario ad integrare informazioni provenienti dai differenti domini linguistici che intervengono nelle interfacce tra sintassi e discorso, e lo sforzo necessario a produrre frasi in una quantità limitata di tempo. Il carico cognitivo complessivo appare influire negativamente sull'appropriatezza delle frasi prodotte. In tal senso, il risultato del test rappresenta una conferma del ruolo dei fattori cognitivi nelle differenze di comportamento linguistico tra monolingui e plurilingui (cfr. Sorace, Serratrice, 2009; Sorace, 2011). Nel complesso, gli *HSs* mostrano di aver acquisito le strutture oggetto del test, ma di non utilizzarle con la stessa accuratezza dei monolingui nella produzione in tempo reale (cfr. Montrul, 2008).

Limitando l'analisi al solo gruppo sperimentale, la tendenza alla maggiore accuratezza nel *task* di preferenza rispetto a quello di combinazione di parole rispecchia quanto detto a proposito della differenza di carico cognitivo nei due *task*. Il tentativo di correlare i risultati del *task* di combinazione di parole con le lingue in cui gli informanti hanno ricevuto l'istruzione elementare e media suggerisce una duplice linea di ricerca. Il risultato indica che l'italiano *HL* è molto più vulnerabile rispetto all'uso del soggetto postverbale tra gli informanti per i quali il turco è stato lingua di scolarizzazione dai 6 ai 14 anni. In tal senso, è ipotizzabile che in individui plurilingui continuativamente esposti ad un *input* formale in una lingua che non consente la posposizione del soggetto al verbo possano evidenziare una non completa padronanza della struttura a livello di *performance* linguistica. Occorre inoltre considerare la variabile sociale: la scelta delle scuole turche da parte delle famiglie di questi informanti riflette presumibilmente l'interesse ad integrarsi nella società turcofona dominante. Ciò si ripercuote sulla quantità di *input* in turco al quale l'*HS* si trova esposto, oltre che sulla fedeltà linguistica nei confronti della sua *HL*. Ne consegue uno squilibrio ancor più accentuato nei rapporti di dominanza tra le lingue del suo repertorio, con ricadute evidenti sulle strutture linguistiche indagate (cfr. Montrul, 2016). Un'ipotesi di segno opposto può essere formulata rispetto all'acquisizione del greco, lingua tipologicamente simile all'italiano, e che come tale può aver esercitato su di esso un rinforzo positivo (cfr. Kaltsa, Tsimpli, Rothman, 2015). A supporto di questa ipotesi, si può osservare come nessuno tra gli informanti ad aver completato otto anni di scuola in turco avesse mai acquisito spontaneamente il greco, e che l'eccezione statistica nel *task* di preferenza corrisponda ad un *HS* che non ha ricevuto alcun tipo di istruzione in italiano o in greco, ma solo in turco e francese. Dati i pochi dati di cui ancora disponiamo, comunque, ogni considerazione in merito necessita di essere confermata da ulteriori studi.

8. CONCLUSIONI

Il fatto che la lingua italiana si sia mantenuta viva in un ambiente culturalmente così distante dall'Italia per un numero così alto di generazioni, è un dato sorprendente. Tuttavia, nonostante lo storico attaccamento degli italo-levantini alla loro *HL*, la sopravvivenza della lingua italiana all'interno della comunità non può essere data per scontata. Lo studio condotto su alcuni membri della comunità fotografa un processo di indebolimento della lingua italiana che con tutta probabilità coinvolge le generazioni più giovani con effetti ancora più intensi. Se da un lato determinate differenze di elaborazione di interfacce tra sintassi e discorso rispetto ai nativi monolingui appaiono comuni a tutte le situazioni di plurilinguismo, dall'altro il dato relativo al ruolo dell'istruzione nella lingua dominante spinge ad una riflessione sull'importanza dell'educazione formale come strumento di salvaguardia delle *HLs*. Nei casi in cui la lingua dominante monopolizza l'educazione tra i 6 e i 14 anni, determinate strutture della lingua minoritaria rischiano di rimanere escluse dalla rappresentazione che ne hanno i parlanti. In tal senso, la promozione della scolarizzazione in lingua minoritaria rappresenta uno strumento fondamentale per la tutela delle *HLs* e della loro completa acquisizione, incluse le aree del sistema linguistico che presentano maggior vulnerabilità in situazioni di plurilinguismo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Belletti A. (2001), "Inversion as focalization", in Hulk A., Pollock J. Y. (a cura di), *Subject Inversion in Romance and the Theory of Universal Grammar*, Oxford University Press, New York, pp. 60-90.
- Belletti A. (2004), "Aspects of the low IP area", in Rizzi L. (a cura di), *The structure of CP and IP. The cartography of syntactic structures*, volume 2, Oxford University Press, New York, pp. 16-51.
- Belletti A. (2018), "Revisiting the cartography of Italian postverbal subjects from different angles with reference to canonicity considerations", in *Italian journal of linguistics*, 30, 2, pp. 37-58.
- Belletti A., Bennati E., Sorace A. (2007), "Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: evidence from near-native Italian", in *Natural language & linguistic theory*, 25, pp. 657-689.
- Belletti A., Leonini C. (2004), "Subject inversion in L2 Italian", in Foster-Choen S., Sharwood M., Sorace A., Ota M. (a cura di), *Eurosla Yearbook 4*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 95-118.
- Caloi I., Belletti A., Poletto C. (2018), "Multilingual competence influences answering strategies in Italian-German speakers", in *Frontiers in Psychology*, 9, art. 1971: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01971/full>.
- Chomsky N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Foris, Dordrecht.
- Chomsky N. (1995), *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge (US).
- De Gasperis A., Ferrazza R. (a cura di) (2007), *Gli italiani di Istanbul: figure, comunità e istituzioni dalle riforme alla repubblica 1839-1923*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Erguvanli E. (1986), "Pronominal versus zero representation of anaphora in Turkish", in Slobin D. I., Zimmer K. (a cura di), *Studies in Turkish Linguistics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 209-232.
- Hulk A., Müller N. (2000), "Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, pp. 227-244.
- Kaltsa M., Tsimpli I. M., Rothman J. (2015), "Exploring the source of differences and similarities in L1 attrition and heritage speaker competence: evidence from pronominal resolution", in *Lingua*, 164, pp. 266-288.
- Montrul S. (2008), *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*, John Benjamins, Amsterdam.
- Montrul S. (2010), "Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers", in *Second Language Research*, 26, pp. 293-327.
- Montrul S. (2016), *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge University Press, Cambridge (UK).
- Montrul S., Bhatt R., Girju R. (2015), "Differential object marking in Spanish, Hindi, and Romanian as heritage languages", in *Language*, 91, pp. 564-610.
- Müller N., Hulk A. (2001), "Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, pp. 1-21.
- Pannuti A. (2006), *La comunità italiana di Istanbul nel XX secolo: ambiente e persone*, Edizioni ISIS, Istanbul.
- Proietti Ergün A. L. (2017a), "Il ruolo della scuola nel mantenimento della lingua etnica nella comunità italiana di Anatolia", in *RumeliDe*, 3, pp. 7-14.
- Proietti Ergün A. L. (2017b), "Age and Input Effect in Simultaneous Bilingual: Turkish and Italian", in *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3, pp. 152-163.
- Rizzi L. (1982), *Issues in Italian Syntax*, Foris, Dordrecht.

- Schmitz K., Scherger A. L. (2017), "Effects of age and education on variable but native heritage grammars: Theoretical and empirical implications for the Null Subject Parameter", in *Applied Linguistics Review*, pp. 443-467.
- Schmitz K., Di Venanzio L., Scherger A. L. (2016), "Null and overt subjects in Italian and Spanish heritage speakers in Germany", in *Lingua*, 180, pp. 101-123.
- Serratrice L., Sorace A., Filiaci F., Baldo M. (2009), "Bilingual children's sensitivity to specificity and genericity: Evidence from metalinguistic awareness", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, pp. 1-19.
- Serratrice L., Sorace A., Filiaci F., Baldo M. (2012), "Pronominal objects in English-Italian and Spanish-Italian bilingual children", in *Applied Psycholinguistics*, 33, pp. 725-751.
- Sorace A. (2005), "Syntactic optionality at interfaces", in Cornips L., Corrigan K. (a cura di), *Syntax and Variation: Reconciling the Biological and the Social*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 46-111.
- Sorace A. (2011), "Pinning down the concept of "interface" in bilingualism", in *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, pp. 1-34.
- Sorace A., Serratrice L. (2009), "Internal and external interfaces in bilingual language development: beyond structural overlap", in *International Journal of Bilingualism* 13, pp. 195-210.
- Sorace A., Serratrice L., Filiaci F., Baldo M. (2009), "Discourse conditions on subject pronoun realization: testing the linguistic intuition of older bilingual children", in *Lingua*, 119, pp. 460-477.
- Tsimpli I. M., Sorace A. (2006), "Differentiating interfaces: L2 performances in syntax-semantics and syntax-discourse phenomena", in *Proceedings of the 30th Annual Boston University Conference on Language Development*, Cascadia Press, Somerville (US), pp. 653-664.
- Tsimpli I. M., Sorace A., Heycock C., Filiaci F. (2004), "First language attrition and syntactic subjects. A study of Greek and Italian near-native speakers of English", in *International Journal of Bilingualism*, 8, pp. 157-177.
- Underhill R. (1986), "Turkish", in Slobin D. I., Zimmer K. (a cura di), *Studies in Turkish Linguistics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 7-22.
- Valdés G. (2005), "Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized?", in *The Modern Language Journal*, 89, pp. 410-426.
- Zubizarreta M. L. (1998), *Prosody, focus and word order*, MIT Press, Cambridge (US).

CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE IN L2 ITALIAN BILINGUAL FAMILIES: A COMPARISON BETWEEN CONVERSATIONS IN A CROATIAN AND TWO ROMANIAN FAMILIES

Marina Castagneto¹, Irina Suzana Stan²

1. INTRODUCTION

This work aims to study the cross-linguistic influence phenomena at morphological and pragmatic-discursive level in two linguistic environments (Italian/Croatian and Italian/Romanian respectively) which have never been touched upon by language contact studies.

According to Auer's (1984) framework, bilingualism will be considered «not as a mental disposition of speakers, but a set of complex linguistic activities [...], a feature of interactions, or interactional behaviour, and not of persons» (Auer, 1984: 55). This paper deals with a wide range of cross-linguistic influence phenomena that arise in the sequential development of conversation, as source and context of all the analysed phenomena.

Therefore, the regular Italian loanwords that can conventionally be used as part of the Croatian and Romanian linguistic systems, even in monolinguals' speech, will not be considered. We are interested, instead, in occasional loanwords, and will try to investigate their morphological adaptation in the context of the conversations in the corpus. After analysing the loans, we will move towards contact phenomena such as code-mixing, considering them as a part of the conversation they belong to.

In particular, by looking at the code-mixing phenomena, it can be noticed that in all analysed occurrences the matrix languages (Myers-Scotton, 1997; 2002) are always Romanian and Croatian, the L1 of informants, as the «outside system morphemes» (Myers-Scotton, 2002), especially the verbal inflectional morphemes, come regularly from these languages.

The observed linguistic behaviour of the informants would suggest that the constant selection of a matrix language could point towards a slight dominance of bilinguals in the matrix language of their code-mixing rather than a total balanced bilingualism.

2. THE INFORMANTS

The Croatian family consists of two parents and their two children: a 16 years old son and a daughter who was a university student and had been exposed to Italian since the age of 13. The father had been bilingual for over 20 years, while the other members of the family had been bilinguals for 10 years, since the family moved to Italy.

The first Romanian family includes a couple of young grandparents (mostly passive Italian bilinguals) and their granddaughter, Alexandra, who was almost 11 years old and

¹ Università del Piemonte Orientale "A. Avogadro".

² Università degli Studi di Milano. In the present paper Irina Suzana Stan wrote sections 2; 3; 5; 6.1; 6.1.2; 6.2.2; 6.3.2 while sections 1; 4; 6; 6.1.1; 6.2; 6.2.1; 6.3; 6.3.1; 7 belong to Marina Castagneto.

for the previous 10 years she had been living in Italy with the grandparents. The second Romanian family consists of a couple of bilingual parents and their two daughters: Lili and Vali of five and respectively around two years old (the latter, due to her young age, did not take part in conversations).

3. THE CORPUS

The corpus consists of two sub-corpora. In the case of Croatian, 125 turns (out of a total of more than a thousand turns from 11 casual conversations) were extracted that presented language transfer phenomena between Italian and Croatian³. As for Romanian, 276 turns were selected that were subject to cross-linguistic influence phenomena from three long family conversations (for a total of 6 hours and 48 minutes of recording)⁴. Only 128 turns were finally analysed for code-mixing phenomena, excluding the total of 148 turns of interviews with the two girls. The Croatian sub-corpus contains free conversations among the family members, while the Romanian sub-corpus consists of conversations in which a young Romanian close friend of the families chatted about various themes with Alexandra and Lili. Although there was also interaction with Alexandra's grandmother and with Lili's mother, the two girls were the privileged interlocutors.

4. RATIONALE FOR THE COMPARISON

It seemed appropriate to compare the two sub-corpora on grounds of the numerous sociolinguistic and contextual conditions that the three couples of parents / grandparents shared, such as:

- they share the same native language, but the dominant language is Italian, and they speak their own language to the children: according to Romaine (1995: 183-187), these factors cooperate in creating a peculiar type of early childhood bilingualism (defined as *Non dominant Home Language without Community Support*)⁵.
- their L1, besides not being dominant, is not of prestige;
- they are bilingual, but speak in their L1 to each other;
- their attitude towards both languages and bilingualism in general is positive, which leads to an additive and assimilative type of bilingualism;
- they do not exhibit any distribution principles for the selection nor the use of the two languages nor do they seek to direct the children's' choice in the selection of one language rather than another;
- consequently, they appreciate the linguistic creativity of the children, even the mixed one;
- their language production also presents cross-linguistic influence elements; all family members follow the affirmation of Auer (1995: 115-116) that «bilingualism provides

³ We are grateful to Marina Pejakovic for the Croatian data, taken from Pejakovic (2014).

⁴ See Stan, 2011.

⁵ In Romaine's classification the "Non dominant Home Language without Community Support" early child bilingualism is classified as the third category of early child bilingualism out of six.

specific resources not available to monolingual speakers for the constitution of socially meaningful verbal activities»⁶.

5. TYPE OF BILINGUALISM

All children, but the Croatian daughter, exhibit an early bilingualism while the Croatian son is on the border between early and late bilingualism since he has been exposed to Italian from the age of six. All informants actively use two independent linguistic systems which they learned in separate contexts, therefore their bilingualism is coordinated (see Ervin, Osgood, 1954)⁷. Moreover, since the L2 was learned after the L1, and given that the families maintain a relationship with the L1, the type of bilingualism they exhibit is sequential and additive. The acquisition of the second language occurred in L2 environment, so learning was accompanied by acculturation (see Bettoni, 2006: 45); nonetheless, the type of bilingualism under analysis is popular, rather than elitist, integrative and assimilative. None of the three families is part of L1-speaking communities⁸ therefore their bilingualism is (mostly) isolated (see Francescato, 1981). Finally, the informants are (almost) balanced bilinguals, at least as far as the youngest family members are concerned and judging from what the corpus allowed us to verify (i.e. in family interactions, diamesically oral and diaphasically linked to a colloquial and informal register, in domains related to the family, food, education)⁹. In the corpus, the youngsters freely alternate the two languages selected in the same amount of speech, while the cross-linguistic influence is bi-directional for all types of phenomena; an exception is represented by loanwords, which in both sub-corpora are always from Italian to Romanian or Croatian, but never vice versa, probably because Italian is the most prestigious. The amount of cross-linguistic influence phenomena in production and perception, the type of influence and the ease of processing in the two languages show a strong bilingual activation.

A difference between the two families is related to the fact that in the Croatian family there is also adequate literacy in the weak language while in the two Romanian families the L1 is used only orally. The two different methods of data collection (an informal interview with the Romanian girls in contrast to free conversations in Croatian) did not create significant barriers as far as comparability of data is concerned. On the contrary, the two sub-corpora were very similar in terms of type of influence and amount of phenomena.

⁶ See Moretti, Antonini (1999: 103-104) for an extensive list of the conditions that influence the type and degree of bilingualism.

⁷ We are aware that the two polarized notions of compound and coordinated bilingualism are not very well defined, and even incompatible definitions have been formulated for both. Moreover, some scholars sustain that there is no good experimental evidence to support the notion of these two kinds of bilingualism (see Diller, 2015).

⁸ Lili's family entertains some additional contact with Romanian neighbours; Alexandra's grandparents entertain only telephone contact in Romanian.

⁹ We are aware that completely balanced bilingualism is considered very rare, because a perfectly balanced bilingual should have the same competence in all language skills (see Romaine, 1995: 12-19), i.e. production and comprehension in written and spoken languages and in different domains. Nevertheless, the corpus did not allow us to widely probe the competence in the two languages of the interviewed speakers. Moreover, some linguistic cues point out that the informants are slightly dominant bilinguals in their L1 (see section 7).

6. CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE PHENOMENA

The corpus contains a significant number of occasional loanwords (integrated and non-integrated at both phonological and morphological levels) and code-mixing phenomena.

The analysis will be confined to the more structural types of cross-linguistic influence, starting at a morphological level and then moving towards larger linguistic segments. Occurrences of morphological integration of loans and code-mixing phenomena will therefore be comparatively analysed.

In both languages, morphological integration concerns both the nominal and the verbal system.

6.1. *Morphological integration in the nominal system of loans*

Regarding the nominal system, it should first be remembered that both Romanian and Croatian nouns are inflected by gender, number and case, while Italian has lost the case inflection¹⁰. As already mentioned, in the sub-corpora there are only borrowings from Italian as a *model language* and Croatian and Romanian as *replica languages*¹¹, so only how Italian nouns are adapted to these two languages can be verified.

In Romanian, the morphological integration can sometimes not take place by number nor by case; that is, the form of the loanword can be in nominative singular, regardless its syntactic role in the sentence¹²:

(1)¹³ Dial. I:

A20: [...]

De **verdur-a** doar **carot-e**, varz-ă și salat-ă
of vegetable-F.SG only carrot-F.PL cabbage-F.ACC.SG and salad-F.ACC.SG
'(I) only (eat) carrots, cabbage and salad as vegetables'.

In the conversational turn A20, in answer to the question 'What do you like to eat?', the loanword *verdura* is in the feminine and singular form, following the Italian model; moreover, it was not integrated by case, notwithstanding its syntactic role of accusative.

¹⁰ Romanian has five cases (nominative, genitive, dative, accusative and vocative), two numbers (singular and plural) and two genders (masculine and feminine). The existence of the neuter, historically attested but residual, is controversial today, because the Romanian neuter does not have its own forms, except for a specific ending of the plural neuter, -uri, e.g. in *becuri* 'light bulbs' and in *hoteluri* 'hotels' (this ending is quite comparable to the pseudo-neuter suffix -ora in several Southern Italo-romance dialects; see Loporcaro, 2009: 130). Moreover, the neuter case in Romanian follows the declination of masculine forms in singular and feminine forms in plural.

Croatian has seven cases, namely the nominative, genitive, dative, accusative and vocative (like Romanian), but it adds two other purely Indo-European cases: instrumental and locative. It has two numbers (singular and plural) and three genders: masculine, feminine, and neuter.

¹¹ For the concepts of model language vs. replica language see Weinreich, 1963. For a more recent use of the model language / replica language dichotomy see Matras, 2009.

¹² For a complete morphological integration (thus also by case) see ex. (8).

¹³ Following Myers-Scotton (2002) the object-language elements pertaining to the embedded language (in this study: Italian) are in bold case, while the linguistic elements ascribable to the matrix language (Croatian / Romanian) are in roman case.

Turn marking in the Romanian sub-corpus (Dial. I and II): A=Alexandra, M=grandmother, I=interviewer. In Dial. III: L=Lili, M=mother, I=interviewer.

In Romanian, the feminine singular nouns that are preceded by a preposition have the ending in *-ă* as hallmark of the accusative case (as in *varză-ă* and *salat-ă*).

In Croatian, on the other hand, the borrowed nouns take the expected case and number while the gender is sometimes integrated:

(2)¹⁴ Dial. VIII

S98: Is-li smo u piscin-u skupa? [...]
 go-PTCP.PL AUX.1PL in pool-M.LOC.SG together
 ‘Did we go to the pool¹⁵ together?’.

6.1.1. Morphological integration of the article for Italian loanwords in Croatian

Since Croatian has no article, it is not surprising that our informants’ production in Italian can also lack articles due to cross-linguistic influence.

(3) Dial I:

M15: Sta ti je reka-o **dentist-a?**
 What DAT.2SG AUX.3SG say-PTCP.SG.M dentist-SG
 ‘What did the dentist tell you?’.

Articles may be missing before single word switching in Italian when the discourse is in Croatian, as in ex. 4¹⁶:

(4) Dial. X:

F109: **Sorell-in-a**, rec-i cu ti jedn-u stvar
 sister-DIM-F.SG tell-INF FUT.1SG DAT.2SG one-F.ACC.SG thing[F.ACC.SG]
 ‘Little sis, I’ll tell you something’
 ako ces zna-ti drza-ti **segret-o**.
 if FUT.2SG know-INF keep-INF secret-M.SG
 ‘if you know how to keep the secret’.

In the same sub-corpus, the article is present only twice¹⁷:

(5) Dial. I:

M09: **Alle** **otto**. I onda ce doc **lo** **zi-o** [...]¹⁸
 At.ART.DEF.F.PL eight and then FUT.3SG come-INF ART.DET.M.SG uncle-M.SG
 ‘At 8 o’clock. And then the uncle will come [...]’.

In this case, perhaps it is more convenient to consider *lo zio*, ‘the uncle’, as a case of code-mixing, given the overall meaning of ‘uncle’, which in Italian refers to both maternal and paternal uncle, while in Croatian the semantic field of kinship, which is more complex, indicates a different name for the maternal uncle (*ujak*) and the paternal one (*stric*).

¹⁴ Turn marking in the Croatian sub-corpus: M=mother, P=father, S=sister, F=brother, V=8-year-old cousin.

¹⁵ See Cr. bazen, ‘pool’ (M, SG).

¹⁶ In ex. (4) it is better to consider segreto as single word switching (instead of a loan) because it is not conventionally used in Croatian, and it is difficult to imagine that it could occur as such in monolinguals’ speech (see Haspelmath, 2009: 40).

¹⁷ The other instance is in ex. (15).

¹⁸ See ex. (13).

6.1.2. Morphological integration of the article for Italian loanwords in Romanian

Romanian, by virtue of its linguistic position within the Balkan zone, presents a postponed definite article (enclitic) which is marked on the noun; therefore, the integration of the Italian loans also passes through the transfer of this morphological mark.

Thus, the Romanian sub-corpus includes forms like *cappellul*, in which the article *-ul* was agglutinated to the Italian word *cappello* ‘hat’:

(6) Dial II:

A27: **Cappell**=ul ăla albastr-u și cu rochi-a [...]

hat=ART.DET.M.SG DEM.DIST.M.SG blue-M.SG and with dress.F.NOM.SG

‘That blue hat and the dress [...]’.

The following is a somewhat more complex instance:

(7) Dial. II:

A52: [...]

Are chiar **cord-e**=le **vocal-i** **da** **Gianna Nannini**.

have.PRS.3SG even chord-F.PL=ART.DEF.F.PL vocal-F.PL like Gianna Nannini

‘She has the vocal chords like Gianna Nannini’.

Here the Italian loanword *corde vocale* (Rom. *coarde/corză*¹⁹ *vocale*) is declined by plural number, and with its marks of gender and number influences the selection of the article in Romanian. Despite the fact that it is a multi-word expression, it has been disassembled and the Romanian postponed definite article has been placed only on the head of the NP.

The Romanian undefined article is proclitic, as in Italian. In the utterance:

(8) Dial. I

A4: [...]

a veni-t **cugin**=a mea și vroi-am

AUX.3SG come-PTCP.PST.3SG cousin=ART.DEF.F.SG POSS.F.1SG and want- IPFV.1SG

‘My cousin came and I wanted’

să=i **racont** o **stori-e** cu o

SBJV=DAT.3SG tell ART.INDF.F.SG story-F.ACC.SG with ART.INDF.F.SG

‘to tell her a story with a’

pecorell-ă și cu o fat-ă

sheep-ACC.F.SG and with ART.INDF.F.SG girl-F.ACC.SG

‘sheep and a girl’

it can be seen how the two Italian loans, two singular feminine nouns, are preceded by the indefinite feminine article *o* ‘a’ (the indefinite masculine article is *un*, just like in Italian). As for *storie*, the Italian mark for gender and number *-a* has been replaced with *-e*, which is the ending of the corresponding feminine noun in Romanian, *povest-e*. The final *-ă* of *pecorellă* (pronounced [ə]) is again an integration in the Romanian nominal paradigm, since *-ă* is one of the accusative marks of the feminine noun declination.

¹⁹ Both forms are currently accepted.

6.2. Morphological integration in the verbal system of loans

Regarding the verbal system, there is a constant presence of morphological integration, so the borrowed Italian verbs are inflected according to the paradigm of the two replica languages. Here the most significant differences depend on the diversity in the verbal system of Croatian and Romanian.

6.2.1. Integration of the verb in Croatian

As expected, in Croatian the inflected forms of the Italian verb are replaced by the corresponding inflected forms. The occurrences of integration of the verbs in the corpus must be considered as cases of code-mixing (see section 6.3).

According to Myers-Scotton (1997; 2002), in code-mixing²⁰ the morpho-syntactical framework of the sentence is governed and determined by the *matrix language*²¹. More specifically, as for the verbal morphology, in Myers-Scotton's works all inflectional affixes are considered *system morphemes* supplied by the matrix language. In the first version of the *Matrix Language-Frame Model* (1993) tense and aspect are considered as syntactic categories involving the feature [+Quantification], a property characterizing only some system morphemes²², because they involve quantification across events (tense morphemes, for instance, select one time-frame rather than another). Subject-verb agreement is instead [-Quantification], but it is still expressed by a system morpheme, because it cannot potentially assign θ -role or receive θ -role. The subject-verb agreement too, therefore, is selected in the morpho-syntactic frame of the matrix language.

All types of inflectional morphemes of the verbs are still considered system morphemes in the subsequent *4M-model* (Myers-Scotton, 2002), where they are categorized as *outside late system morphemes*: they are defined as «outside» because they refer to grammatical information outside the Maximal Projection of Head, and «late» because they «are only accessed when the lemmas underlying content morphemes send directions to the Formulator about how larger constituents are to be assembled» (*ib.*: 301). Late system morphemes, then, are structurally assigned, and not directly linked to the speaker's intentions, neither are they salient at the level of mental lexicon (*ib.*: 73-76). Also in the 4M- model the System Morpheme Principle applies and, in mixed constituents, all the outsider late system morphemes must come from the matrix language²³.

The corpus seems to respect the System Morpheme Principle, especially if the verbal inflectional morphology is looked at, e.g.:

²⁰ It is important to underline that Myers-Scotton draws no distinction between code-switching and code-mixing, so intersentential and intrasentential code-switching are both labelled as code-switching.

²¹ For the sake of precision, Myers-Scotton defines the matrix language by the role it plays in the Matrix Language - Embedded language hierarchy, realized in the Morpheme Order Principle and in the System Morpheme Principle (Myers-Scotton, 2002: 59). This last principle is stated as it follows: «In Matrix Language + Embedded Language constituents, all system morphemes which have grammatical relations external to their head constituent (i.e. which participate in the sentence's thematic role grid) will come from the matrix language» (Myers-Scotton, 1997: 83).

²² «Any lexical item or affix which is a member of a syntactic category specified as plus for [Quantification] is a system morpheme» (Myers-Scotton, 1997: 100). Content morphemes are always [-Quantification], while system morphemes can be [\pm Quantification].

²³ See Myers-Scotton's 4-M model (2002: 302).

(9) Dial. I

M29: [...]

Ako **sistem-am tutto non lo so.**
if set_up-PRS.1SG everything NEG M.3SG know.PRS.1SG
'I don't know whether I will set everything up or not'.

S30: Ako ne uspije-s **sistem-are tutto,** vrati-t ces se [...]
if NEG succeed-PRS.2SG set_up-INF everything return-INF FUT.2SG REFL
'If you do not manage to set everything up, you will go [again to Zagreb]'.

Here the Italian verb *sistemare* has taken the morpheme *-am* of ISG.PRS.IND. in place of the analogous Italian morpheme *-o*.

Unlike in Romanian (see 6.2.2), the infinitive forms can be integrated as such, taking the infinitive morpheme.

It is to be noted, however, that regardless of the conjugation of the Italian verb, the borrowed verb is always integrated in the first conjugation of Croatian, taking the morpheme *-ati*. In Croatian as well as in Italian, the integration of loans is always in the first conjugation (compare, for example, loans in Italian from English: *taggare*, *chattare* etc) for frequency reasons.

In Croatian a morphological integration of complex forms is also found, e.g. reflexive forms in compound tenses:

(10) Dial. XI

S124: A misli-m da im-a
but think-PRS.1SG that have-PRS.3SG
'But I think there is'
ni-sam se **accorg-il-a** da ne-ma
NEG-AUX.1SG REFL realize-PTCP.PST-F that NEG-have.PRS.3SG
'I did not realize that there was not'²⁴.

6.2.2. Integration of the verb in Romanian

The Romanian language regularly replaces the infinitive forms with the subjunctive in the dependent clauses, as in the following example:

(11) Dial. I

A89: [...]

Ne-a zis să **descrie-m un' amic-a**
DAT.1PL-AUX.3SG tell.PTCP.PST.3SG SBJV describe-PRS.1PL ART.IND.F.SG friend- F.SG
'We were told to describe a friend [...]'.

Here it can be seen that the Italian verb *descrivere* (Rom. *a descrie*) has been integrated into the subjunctive mood, which in Romanian is formed through the rule of ante position of the morpheme *să* in the present tense (*noi descriem*) due to the loss of infinitive, a linguistic phenomenon that characterizes the Balkan zone. Following Berruto (2005: 86-89), *descriem* could be considered as a hybrid lexical form constructed from the lexical morpheme *descriv-*, taken from the Italian language system, and the Romanian inflectional

²⁴ Here *nisam se accorgila* can be literally translated: "I think there is, not was I aware" (the verb is in part. pass. fem. form).

morpheme of the subjunctive mood. Ex. (11), in Muysken's (2000) theoretical frame, could be considered as an instance of congruent lexicalization. It. *decriv(-ere)* and Rom. *a desri(-e)* can be assumed as *homophonous diamorphs*; in contexts of strong bilingualism in which two languages are similar in grammar and lexicon and they are very close to the activation threshold, it is even possible that the distinction between the two codes may be neutralized exactly where a pair of homophonous diamorphs appears (see Clyne, 1967). This is because the Italian *desriv(em)* has triggered the code-mixing and therefore it is not surprising that the NP *un'amica* is its object. Moreover, in the Romanian sub-corpus, cases of morphological integration of verbal loans are found in the present tense, imperfect tense and reflexive forms.

6.3. Code-mixing

Code-mixing has been defined by Poplack (1980) as «intrasentential code-switching». In code-mixing the shift occurs in the middle of a sentence, with no interruption, hesitation or pauses indicating a shift.

Unlike code-switching, for code-mixing no pragmatic and discursive functions have been recognized yet²⁵, so this form of linguistic mixing seems to be more linked to the inter-penetrability of the grammars of the two involved languages rather than to context, social network, socio-symbolic values and the selection of pragmatic strategies or structuring of speech by the participants.

For Berruto code-mixing (in his term: «enunciazione mistilingue») is defined as «passaggio all'interno di una frase (o di una struttura riconducibile a una frase) da una lingua o varietà ad un'altra lingua o varietà senza che vi sia concomitanza con mutamenti nel flusso della situazione, e senza quindi che sia attribuibile al segmento frammisto una sua microfunzione in cui sia messo in evidenza o in gioco il significato sociale o il valore simbolico della varietà interessata: non vi è pertanto intenzionalità a scopi socio-comunicativi, e il segmento frammisto non coincide con un atto linguistico, bensì è definibile *solo* in termini di categorie morfosintattiche e non pragmatico-discorsive» (Berruto, 1990: 112). As the mixed segments are definable just in terms of morpho-syntactic categories, it is maybe not surprising if code-mixing is mainly investigated by theoretical linguistics, while code-switching falls into the research fields of pragmatics and conversational analysis.

6.3.1. Analysis of code-mixing (Croatian)

All Croatian informants have a strong bilingual competence, so they produce a low number of code-mixing phenomena (16 occurrences) in the 125 turns analysed.

The mother, who represents the only case of Croatian dominant bilingual, does the most code-mixing (6 out of 16 instances in the corpus in the 32 turns attributable to her, that is, she produces code-mixing in 18.75% of the conversational turns ascribed to her)²⁶.

²⁵ The definition of code-switching and code-mixing is controversial (see Alfonzetti, 1992: 19-21), and many scholars do not distinguish between them. Among the authors who operate this distinction, some adopt the superordinate term language mixing, which includes both code-switching and borrowings (Grosjean, 1990: 108), while others consider the code-mixing a subordinate category of code-switching (McClure, 1981: 86). Following the normally accepted formal criterion, code-switching is intersentential, while code-mixing is intrasentential (e.g. Muysken, 1984). In this work this definition will also be accepted.

²⁶ The highly competent Italian speaking daughter operated code-mixing in 9.09% of the turns attributed to her.

Code-mixing can be triggered by priming, i.e. from an immediately preceding integrated loanword (mostly a verb, in 4 out of 6 cases), as priming obviously lowers the threshold of activation of the other language. Therefore, it triggers the code mixing depending on the selection of an element of the mental lexicon belonging to the primed language. In the following two turns, the triggering element is the integrated verb *sistemam*:

(12) Dial. I

M29: [...]

Ne ja cu [long pause] ima-m **appuntamento-o** u srijed-u.
 NEG 1SG FUT.1SG have-PRS.1SG appointment-M.SG in Wednesday-ACC
 ‘No I will [long pause] I have an appointment on Wednesday’.
 Ako **sistem-am tutto non lo so.**
 if set_up-PRS.1SG everything NEG M.3SG know-PRS.1SG
 ‘I don’t know whether I will set everything up or not’.

As always, code-mixing can refer to the insertion of *embedded language islands*²⁷ consisting of different types of syntactic structures. Following the dictates of Myers-Scotton’s works (1997; 2002), the embedded language islands in the corpus contain well-formed constituents according to the embedded language grammar, and show internal structure dependency relations (Myers-Scotton, 1997: 78). Moreover, the placement of the embedded language islands within the Projection of Complementizer depends on the matrix language procedures (Myers-Scotton, 2002: 58). Embedded language islands in the corpus consist of:

- simple prepositional phrases:

(13) Dial. I

M09: [...]

Alle otto. I onda ce doc **lo zi-o.**
 At.ART.DEF.F.PL eight and then FUT.3SG come-INF ART.DET.M.SG uncle-M.SG
 ‘At 8 o’clock. And then your uncle will come’
 da me odvez-e na **a Lampugnano**
 that ACC.1SG take-PRS.3SG on to Lampugnano
 ‘to take me to Lampugnano’²⁸.

- noun phrases functioning as direct objects of the verb:

(14) Dial. X

F111: Misli-o sam napravi-t
 think-PTCP.M.SG AUX.1SG make-INF
 ‘I was thinking of having’.
un-a fest-a di sorpresa per il compleann-o di Mario
 ART.IND-F.SG party-F.SG of surprise for ART.DEF.M.SG birthday-M.SG of Mario
 ‘a surprise party for Mario’s birthday’.

In the following example:

²⁷ «Embedded language islands are full constituents consisting only of E.L. morphemes occurring in a bilingual CP [Projection of Complementizer] that is otherwise framed by the matrix language» (Myers-Scotton, 2002: 139).

²⁸ In ex. (13) the preposition governs a toponym.

(15) Dial II

F37: Ma sta su **le** zamjenic-e Mari?
but what be.PRS.3PL ART.DEF.F.PL pronoun-F.NOM.PL Mari
'But what are pronouns, Mari?'

it can be seen how the article *le*, "the" (feminine, plural), is the object of code-mixing and therefore carried into Croatian which lacks articles, regardless of the fact that there is a wrong selection of the article due to the agreement with the vocal ending of the Croatian lexeme. Ex. (15) is particularly interesting because the empty position of the determiner in Croatian has been filled by an Italian element: it is also possible that the activation of a functional element of Italian could have been enhanced exactly because there was an empty position in Croatian. Yet, examples (3) and (4) show the opposite syntactic behaviour and exclude the article before Italian loanwords. Instances as in ex. (15) represent a serious Achilles' heel of the Matrix Language-Frame Model, since there is a head noun phrase in which the article does not belong to the matrix language (while the other constituents of the sentence do); the main problem is that the article is a typical system morpheme assigned by the matrix language, as it is [+Quantifier], [-θ-role assigner] [-θ-role receiver]²⁹. Berruto (2005: 89 ff.) discusses similar instances in code-mixing between Italian language and its dialects, also signalling further occurrences of this kind in Franceschini (1998: 58) and Alfonzetti (1992: 175).

An even stronger violation is present in:

(16) Dial. III

F45: **Non ho fame**
NEG AUX:PRS.1SG hunger
'I am not hungry'.

S46: Kako ne-mas **fame, vien-i!**
how NEG-have.PRS.2SG hunger come-2SG
'What do you mean you are not hungry, come on!'

Here, the code-mixing occurs within a "support verb" construction (see Ježek, 2005: 181-183), in other words inside a multi-word lexical unit whose components are not entirely free from a syntactic point of view, while the verb, whose meaning is widely generic, only provides the *Aktionsart*. Moreover, ex. (16) violates a constraint mentioned by Gumperz: «when a phrase is seen as an idiomatic whole, it cannot ordinarily be broken as a switch» (1982: 89).

Within the same dialogue there is the following:

(17) Dial. III

S44: Daj ajde dodj-i vecera=t,
come_on.IMP.SG come_on.IMP.PL come-IMP.SG dinner=for
'Come on, come to eat'
vecera è **pront-a**
dinner[F.NOM.SG] be.PRS.3SG ready-F.SG
'dinner is ready'

²⁹ Yet, it should be said that in Myers-Scotton's *4-M model* determinants are considered «early system morphemes», salient in the level of the mental lexicon, and, «because of their link to the content morphemes [they] may move with them in various contact phenomena» (Myers-Scotton, 2002: 300, Hypothesis 4). However, in ex. (15), the violation of the model still persists, as the subsequent content morphemes is in Croatian (*zamjenice*).

This is a rather interesting case because, if strictly syntactical considerations are followed, it can be noticed that the INFL morphemes are in Croatian in the first part of the turn (on the inflected verb *vecerat*) and in Italian in the second part, being conveyed by copula *è*, a system morpheme that should be assigned by the matrix language, as it is [-θ-role assigner]. Probably the matrix language is Croatian, because *vecera è pronta* ‘dinner is ready’ seems to be a calque on the Italian model *la cena è pronta* ‘dinner is ready’. The sentence *vecera è pronta* is considered an embedded language island, as it is formulaic in its structure (as embedded language island often are). The lemma *vecera* ‘dinner’ could have been selected (instead of *cena* ‘dinner’) because of the priming of *vecerat*, with the same word root.

6.3.2. Code-mixing analysis (Romanian)

In the Romanian sub-corpus there are 13 code-mixing phenomena (11 by Alexandra, 1 by her grandmother, 1 by Lili).

Half of them (6 occurrences) belong to the two longer conversational turns of Alexandra talking to her grandmother (dial. II). Nevertheless, on the whole, the code-mixing phenomena within the Romanian sub-corpus are not particularly relevant to the current analysis and will be further exploited elsewhere.

7. FURTHER RESEARCH

An interesting observation, which deserves deeper analysis, is that in all instances that contain code-mixing in the Croatian sub-corpus the inflectional categories are always conveyed by verbal morphemes in Croatian, and Croatian is therefore the matrix language. Even in the Romanian sub-corpus, the inflection categories in the code-mixing are always assigned to Romanian, at least as far as the main clauses are concerned: Romanian is the matrix language too.

After having analysed the entire corpus, it can be concluded that the bilingualism of the youngsters would seem objectively balanced (at least in the domains that were observable and in the colloquial linguistic register of the families). However, even if they seem to show an equal proficiency in both their first and second language, the constant presence of system morphemes (especially outside late system morphemes) belonging to their L1 could reveal that, as a matter of fact, they are not totally balanced bilinguals, but dominant bilinguals (Myers-Scotton, 2008) in their L1.

This hypothesis, however, needs to be filtered through a wider number of occurrences (including other corpora, perhaps in other languages) in order to be verified.

REFERENCES

- Alfonzetti G. (1992), *Il discorso bilingue. Italiano e dialetto a Catania*, FrancoAngeli, Milano.
Auer P. (1984), *Bilingual Conversation*, Benjamins, Amsterdam.
Auer P. (1995), “The Pragmatics of Code-switching: A Sequential Approach”, in Milroy L., Muysken P. (eds.), *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-switching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 115-135.

- Berruto G. (1990), "Italiano regionale, commutazione di codice e enunciati mistilingui", in Cortelazzo M. A., Mioni A. M. (eds.), *L'italiano regionale*, Bulzoni, Roma, pp. 105-130.
- Berruto G. (2005), "Dialect/standard convergence, mixing and models of language contact: the case of Italy", in Auer P., Hinskens F., Kerswill P. (eds.), *Dialect Change. Convergence and Divergence in European Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 81-95.
- Bettoni C. (2006), *Usare un'altra lingua*, Laterza, Bari-Roma.
- Clyne M. (1967), *Transference and triggering: observations on the language assimilation of postwar German-speaking migrants in Australia*, Martinus Nijhoff, The Hague.
- Diller K. C. (1970), "'Compound' and 'Coordinate' Bilingualism: A Conceptual Artifact", in *Word*, 26, 2, pp. 254-261:
https://www.researchgate.net/publication/287847207_Compound_and_Coordinate_Bilingualism_A_Conceptual_Artifact.
- Ervin S. M., Osgood C. (1954), "Second language learning and bilingualism", in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, pp.139-145.
- Francescato G. (1981), *Il bilingue isolato*, Minerva Italica, Bergamo.
- Franceschini R. (1998), "Code-switching and the notion of code in linguistics: proposals for a dual focus model", in Auer P. (ed.), *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity*, Routledge, London-New York, pp. 51-72.
- Grosjean F. (1990), "The psycholinguistics of language contact and code-switching: concepts, methodology and data", in *Papers for the workshop on concepts, methodology and data*, European Science Foundation, Strasbourg, pp. 105-119.
- Gumperz J. J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Haspelmath M. (2009), "Lexical borrowing: Concepts and issues", in Haspelmath M., Tadmor U. (eds.), *Loanwords in the World's Languages. A Comparative Handbook*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 35-54.
- Ježek E. (2005), *Lessico*, il Mulino, Bologna.
- Loporcaro M. (2009), *Profilo linguistico dei dialetti italiani*, Laterza, Bari-Roma.
- Matras Y. (2009), *Language Contact*, Cambridge University Press, Cambridge.
- McClure E. (1981), "Formal and functional aspects of the codeswitched discourse of bilingual children", in Durán R. P. (ed.), *Latino Language and Communicative Behavior*, Ablex, Norwood, N.J.
- Moretti B., Antonini F. (1999), *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio della Svizzera Italiana.
- Muysken P. (1984), "Linguistic dimensions of language contact" in *Revue Québécoise de Linguistique*, 14, 1, pp. 49-76.
- Muysken P. (2000), *Bilingual speech. A typology of Code-Mixing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Myers-Scotton C. (1997), *Duelling Languages. Grammatical Structure in Codeswitching*, Clarendon, Oxford.
- Myers-Scotton C. (2002), *Contact linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*, Oxford University Press Oxford, Oxford.
- Myers-Scotton C. (2008), *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*, Blackwell, Australia.
- Pejakovic M. (2014), *Fenomeni di interferenza linguistica tra italiano e croato nell'interazione familiare*, Università degli Studi del Piemonte Orientale "A. Avogadro", Vercelli, Undergraduate dissertation (unpublished).
- Poplack Sh. (1980), "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español": toward a typology of code-switching, in *Linguistics*, 18, 7/8, pp. 581-618.
- Romaine S. (1995), *Bilingualism*, Second Edition, Blackwell, Oxford.

- Stan I. S. (2011), *Bilinguismo precoce italiano-rumeno in contesto italiano: un case study*, Università degli Studi del Piemonte Orientale “A. Avogadro”, Vercelli, Undergraduate dissertation (unpublished).
- Weinreich U. (1963), *Languages in Contact. Findings and Problems*, Mouton, The Hague.

CON PAROLE DIVERSE. FANTASIA E CREATIVITÀ LINGUISTICA AL NIDO D'INFANZIA

Roberta Nepi¹

Quasi ogni bambino comincia ad inventare un linguaggio per sé, e cessa di usarlo soltanto quando scopre che ne esiste uno già pronto per lui

Charles Horton Cooley

1. UNA RICERCA AZIONE TRA GIOCO E GLOTTODIDATTICA

Nell'acquisizione precoce di una o più lingue il gioco è la base su cui viene impostata tutta la didattica. I bambini costruiscono le loro conoscenze attraverso il gioco e formulano continuamente ipotesi relative alla lingua che vengono verificate e riformulate durante l'interazione con l'insegnante e con i compagni.

Oggetto di questo contributo è la presentazione di una ricerca-azione avvenuta nella classe plurilingue del nido d'infanzia "L'ape giramondo" di Siena. L'osservazione è iniziata a febbraio 2018. L'obiettivo della ricerca era conoscere lo sviluppo linguistico dei bambini bilingui anche in relazione alla loro diversa condizione di bilinguismo e ai pari monolingui.

L'attività di questa ricerca-azione è avvenuta in una classe plurilingue, con bambini di circa 3 anni di madrelingue diverse (italiano, francese, spagnolo, albanese, moldavo). L'insegnante ha proposto una tombola, gioco che permette ai bambini di concentrarsi sul processo per sviluppare correttamente l'attività, attraverso il rispetto dei turni di parola, le pause, l'intonazione, il ritmo, e sul risultato. Il successo e il desiderio di "fare tombola" sono le uniche motivazioni possibili per questo profilo di apprendenti. La tombola usata, con immagini fotografiche di grande formato, è particolarmente adatta ai più piccoli perché relativa a ambiti da loro conosciuti come il cibo, la cucina, il bagno, gli abiti, i giochi e altri oggetti della vita quotidiana. L'insegnante, avendo già dedicato tempo allo sviluppo delle abilità della comprensione orale, ha invitato a turno i bambini a svolgere il ruolo di moderatore della tombola, normalmente svolto dall'insegnante, con l'obiettivo di stimolare la loro abilità di produzione orale. La registrazione dell'attività e la successiva analisi del parlato ha consentito alle insegnanti una riflessione sul livello di produzione orale dei bambini nella L2 e di individuare così le aree su cui intervenire attraverso il rinforzo.

2. IL CONTESTO DELLA RICERCA

La classe è composta da 22 bambini che vanno dai 2 anni ai 3 anni e mezzo, di cui nove di madrelingua italiana, due figli di coppie miste e undici di madrelingua diversa dall'italiano. Si tratta quindi di una classe eterogenea per età, provenienza sociale, livello di competenza, abilità e interessi. Le informazioni sui bambini sono state raccolte inizialmente attraverso questionari, ma successivamente il mezzo privilegiato è stato quello dei colloqui con le famiglie. La relazione affettiva e il consolidarsi negli anni di un

¹ Istruttore Didattico al Comune di Siena.

rapporto di fiducia tra educatrice e genitori ha permesso una conoscenza profonda dei bambini e delle dinamiche e abitudini linguistiche familiari.

I bambini monolingui italiani coinvolti hanno biografie linguistiche molto diverse.

- B., 3 anni, livello socio-culturale alto. Ottimo sviluppo del linguaggio caratterizzato da fluidità e ricchezza, uso pragmatico della lingua.
- A., 3 anni e mezzo, livello socio-culturale alto. Ha buone competenze ma presenta una prosodia tipica dei bambini più piccoli dovuta all'uso del *baby-talk* nell'ambiente familiare.
- G., 3 anni, in famiglia si usa anche il dialetto napoletano, livello socio-culturale alto. Ha ottime competenze rispetto alla produzione orale.

Tutti hanno frequentato il nido dai cinque mesi d'età.

Le molteplici dimensioni dei bambini bilingui rendono esplicita la complessità del fenomeno. Prima di procedere è necessario quindi specificare la differenza tra bilinguismo simultaneo, in cui lo sviluppo delle due lingue avviene in simultanea, e bilinguismo consecutivo, quando il processo di acquisizione della L2 avviene dopo uno sviluppo significativo nella lingua madre. Per lo sviluppo del linguaggio, monolingui e bilingui simultanei seguono le stesse tappe evolutive. I bilingui, sensibili ai due diversi codici linguistici, possiedono già intorno ai 2 anni sistemi lessicali distinti. È il caso di:

- S., 3 anni, nucleo familiare monolingue francese, livello socio-culturale basso, con scarse relazioni extrafamiliari. La lingua della casa è il francese, l'italiano è la lingua del nido. Gli *input* di entrambe le lingue sono più o meno equivalenti in termini di tempi di esposizione; la bambina dimostra ottime competenze nella lingua italiana, certamente al di sopra delle normali tappe evolutive. Possiede, in qualità e in quantità, maggiori capacità di produzione linguistica dell'intera classe.
- V., 2 anni e mezzo, nucleo familiare monolingue ispano-americano, livello socio-culturale basso. La lingua d'uso in ambito familiare è lo spagnolo, usato in ambito amicale, data la vitalità etnolinguistica del gruppo latinoamericano presente sul territorio che la famiglia frequenta. La bambina è competente in entrambe le lingue e passa con disinvoltura da un codice all'altro.
- G., 2 anni, nucleo familiare monolingue moldavo, livello socio-culturale medio. La lingua d'uso in ambito familiare è il moldavo anche se nella comunicazione con la sorella maggiore sembra affermarsi l'italiano. La bambina ha buone competenze nella lingua italiana, ma essendo molto timida, per esprimersi ha bisogno di lavorare in piccolo gruppo e in un ambiente calmo e tranquillo.

Nel caso del bilinguismo consecutivo² lo sviluppo della L2 nei bambini segue 4 fasi che avanzano con flessibilità:

1. già competenti in L1, introdotti in un ambiente in cui tutti usano un codice diverso, continuano ad usare solo L1 per un certo periodo di tempo: è il caso del bambino giordano (S.) che ha cominciato a frequentare il nido solo da un mese, a 3 anni compiuti. Cresciuto in ambienti familiari dove l'unico *input* linguistico è l'arabo, è entrato in contatto raramente con la lingua italiana prima dell'arrivo a scuola, e non ha mai avuto occasione di svilupparla per comunicare. Comprende solo le istruzioni

² Per un approfondimento sulla tipologia del bilinguismo si rimanda a Abdelilah-Bauer (2008), Bialystok E. (2001), Grosjean F. (2015).

più semplici e relative alla routine quotidiana, più guidato dall'imitazione che da una comprensione linguistica vera e propria. Partecipa attivamente alla tombola riconoscendo le immagini, ma usando solo, e comunque poche, parole in arabo;

2. quando il bambino capisce che non riesce a comunicare nella sua LM entra nella fase silente, di durata variabile, e usa mezzi non verbali per comunicare. Questa fase rappresenta un momento importante di apprendimento linguistico per il bambino impegnato nell'imparare particolarità, suoni e parole del nuovo codice e non deve essere considerata problematica. È il caso di M., bambina kosovara: ha cominciato a frequentare il nido solo da un mese, a 3 anni compiuti;
3. il terzo stadio è quello del linguaggio telegrafico. Il bambino è pronto per cominciare ad usare la nuova lingua e lo fa con frasi semplici e l'uso di formule di cui non necessariamente comprende il significato preciso, ma che gli permettono di raggiungere i suoi obiettivi sociali. È il caso di N., la bambina albanese. Pur essendo tra gli ultimi arrivati al nido, a 3 anni compiuti, ha un fratellino maggiore che frequenta già la scuola dell'infanzia. Non avendo ancora costruito relazioni affettive stabili con i pari e con le insegnanti, al momento dell'attività scatta il filtro affettivo e partecipa solo passivamente;
4. l'ultima tappa è quella del linguaggio produttivo, in cui i bambini riescono ad andare oltre le formule e sanno produrre frasi.

Gli altri bambini bilingui partecipano all'attività solo come giocatori, due perché ancora troppo piccoli, gli altri perché pur avendo sufficienti competenze in italiano, hanno difficoltà nei tempi di esecuzione e concentrazione e, più volte, hanno iniziato il gioco ma lo hanno interrotto dopo pochi minuti.

Caso particolare il bambino di madrelingua moldava: frequenta il nido da 6 mesi d'età è esposto quindi alla lingua italiana fin da piccolo in maniera intensiva. Pur avendo entrambi i genitori di madrelingua moldava, ha come lingua elettiva il russo, la lingua della nonna che usa anche nella comunicazione a scuola. Ciò gli crea dei grossi problemi relazionali con i pari e non partecipa a nessun gioco linguistico. Ci potrebbero essere in questo caso i presupposti per un BES.

La registrazione dell'attività e la successiva analisi del parlato secondo le convenzioni di trascrizione della *Conversation Analysis* (Atkinson, Heritage 1984, Jefferson, 2004) hanno consentito una riflessione sulle competenze di produzione orale nella L2, sulle capacità di *problem solving* dei bambini e sul ricorso alla L1 per colmare le lacune lessicali e sintattiche.

3. ANALISI DEGLI STRUMENTI USATI

La tombola usata è la *Maxi tombola degli oggetti*. Le immagini a colori mettono in evidenza ogni elemento e, riproducendo oggetti conosciuti dai bambini come gli alimenti, la cucina, il bagno, gli abiti, i giochi e altri oggetti della vita quotidiana, favoriscono l'identificazione e l'espressione verbale. Il concentrarsi sull'aspetto operativo del gioco, proprio della didattica ludica, ha creato le condizioni favorevoli per un'acquisizione duratura e non per un apprendimento momentaneo. Il successo, il fare "tombola", è l'elemento che mantiene alta la motivazione. Attraverso la lettura "visiva" delle immagini e l'attività di ascolto del parlato, i bambini affineranno le loro abilità di comprensione e applicheranno concetti e strutture linguistiche proprie della lingua italiana.

4. IL RUOLO DELL'ADULTO

L'insegnante, posta in un angolo del tavolo, ha assunto il ruolo di regista dell'attività, di moderatore dei flussi del parlato e dei turni di parola, è intervenuta solo per gestire la comunicazione e per riequilibrare i rapporti sociali. Il suo ruolo fondamentale è stato quello di seguire, rafforzare, stimolare e, eventualmente, correggere il bambino/a che in prima persona ricopriva il ruolo di croupier della tombola. La correzione si è sempre svolta secondo la modalità della riformulazione.

5. ANALISI DEL PARLATO

La prima cosa da sottolineare è la motivazione intrinseca, che nasce dall'intimo dell'apprendente, legata alla sfera degli affetti e dei desideri (Daloiso, 2007: 9) che ha sostenuto ogni bambino nel ruolo di moderatore della tombola. Quel ruolo, normalmente ricoperto da un adulto, si è rivelato di per sé molto gratificante e ha permesso una elaborazione profonda del contenuto nonché una grande persistenza di fronte agli ostacoli. I bambini stessi hanno richiesto con insistenza di ricoprire tale ruolo non rendendosi conto della difficile sfida. L'intensa relazione affettiva con l'educatrice ha evitato il filtro affettivo, che avrebbe diminuito l'autostima e inibito il meccanismo di acquisizione linguistica.

L'analisi del parlato ha evidenziato che la quasi totalità degli oggetti rappresentati nella tombola è conosciuto dai bambini tranne pochissimi elementi quali:

- le *ciliege*, frutto stagionale con cui i bambini non sono ancora venuti a contatto;
- *shampoo/crema/sapone* in flaconi senza etichette. Solo la bambina di madrelingua moldava l'ha definita *sapone* e il bambino di madrelingua italiana l'ha individuata come *crema*, ma si è rivolto insicuro all'insegnante chiedendo conferma con lo sguardo;
- *asciugamani*, la difficoltà è probabilmente legata al modo in cui sono illustrati, cioè piegati uno sopra l'altro. Nella quotidianità i bambini, probabilmente, sono abituati a vederli in altro modo;
- *spugna*, oggetto particolare, forse conosciuto e usato dai bambini in altre forme. Viene riconosciuta e denominata dalle bambine di madrelingua francese (S.) e moldava (G.)

Gli oggetti che tutti i bambini, a prescindere dal loro livello di competenza e madrelingua, sono riusciti a nominare esattamente sono stati proprio quelli più vicini ai loro ambiti:

- *i giocattoli*: palla, bicicletta;
- *cibo*: uovo, pane, dolce;
- *l'abbigliamento*: ciabatte, calze, occhiali, sciarpa, cappello;
- *salvadanaio*, riconosciuto da tutti come maialino, può essere considerato esatto.

Difficile pensare che possa essere un oggetto di per sé conosciuto dai bambini in quanto non poi così in uso. Resta però a questo punto fuori contesto in una tombola di oggetti quotidiani.

Particolare attenzione va dedicata agli oggetti della scuola. Nelle figure infatti, se si escludono *zaino* e *acquerelli* facilmente riconosciuti da tutti, le altre figure rappresentano un insieme di elementi. Accade così che l'*astuccio* venga individuato come *pennarelli*, *matite*, *forbici*, mai come astuccio. Il bambino quindi, tra una serie di opzioni, sceglie l'elemento che prima riconosce con l'associazione immagine-parola che gli è più congeniale.

Le figure che non possono essere definite con un nome unico ma necessitano di una definizione più ampia impongono ai bambini una riflessione che si manifesta con

un'esitazione: invece di *bicchiere d'acqua*, *bicchiere di succo di frutta* o *bicchiere con spazzolino e dentifricio* i bambini usano il processo linguistico-espressivo per cui tra due termini di relazione si usa una parte per il tutto. I bambini dicono semplicemente *acqua*, *succo* e, a scelta, *spazzolino/dentifricio*. G. definisce il bicchiere di succo di frutta *medicina*, forse l'ultima cosa in ordine di tempo che ha bevuto con quel colore e consistenza.

La creatività e la fantasia linguistica dei bilingui emerge là dove pur conoscendo bene l'oggetto non riescono a esprimerlo. E allora usano giri di parole, espressioni linguistiche formate da più vocaboli. La tazza diventa *l'acqua del caffè*, la teiera *quella che fa il caffè*, *quella dove c'è il latte*. Nel tentativo di definire un oggetto spesso individuano la funzione stessa dell'oggetto: la saponetta diventa *quella che lava le mani*, la sveglia *orologio per svegliarsi, di svegliarsi*, acquerelli *per colorare, per truccarsi* (S.), pentola *per cucinare, per la cena*, piattini *per giocare*, secchiello/palette *per giocare*, spazzola e pettine *per i capelli*, maglietta/pantaloncini *si vestono*. La bambina che ricorre maggiormente a tale uso è di madrelingua francese.

Quando i bambini non riescono a trovare le parole necessarie, ricorrono a strategie diverse. La bambina di madrelingua spagnola riconosce l'insegnante come risorsa e le chiede *cos'è?*, formula fissa per singolare e plurale.

Tutti hanno ben chiara la formula a tripletta del gioco della tombola. La più decisa è la bambina madrelingua francese. Quando non conosce l'oggetto usa interiezioni *mmmmhbbb* e esprime imbarazzo, confermato dal linguaggio non verbale (abbassa la testa e lo sguardo evitando l'educatrice), poi chiede *cos'è questo? cosa sono questi?*, differenziando singolare/plurale. Usa gli articoli davanti ai nomi concordandoli in genere e in numero (le calze, il caffè), con un solo tentativo non corretto (un uova). Fa ricorso alla lingua d'origine solo una volta.

Fa invece spesso ricorso alla L1 la bambina di madrelingua spagnola, un *code-mixing* piuttosto equilibrato con leggera preponderanza dell'italiano. Usa l'italiano per nominare alcuni oggetti e lo spagnolo per altri. Il ricorso alla madrelingua avviene soprattutto con la sottoscritta perché con la famiglia, con la quale ho un rapporto di amicizia anche fuori dalla scuola, l'interazione avviene spesso in lingua spagnola, lingua che per gioco uso anche in classe. La bambina non ha quindi fatto propria, per mia responsabilità, la separazione tra lingua della casa e lingua della scuola ed è consapevole che, con me, l'interazione può avvenire in entrambe le lingue.

La bambina di madrelingua moldava, la più piccola del gruppo, ha nominato correttamente quasi tutti gli oggetti usando un linguaggio olofrastico, con espressione di concetti complessi tramite un solo vocabolo, in perfetta linea con le sue tappe evolutive. Non ha mai fatto ricorso alla lingua madre.

6. CONCLUSIONI

L'analisi ha dimostrato che i bambini bilingui coinvolti nell'attività hanno già differenziato i sistemi grammaticali delle due lingue e che lo sviluppo linguistico procede attraverso le stesse fasi osservate nei monolingui. Il code-mixing avviene solo nel caso della bambina ispanofona che dimostra comunque grandi capacità di utilizzo delle risorse a disposizione e riconoscimento del contesto.

I bambini bilingui hanno sviluppato soluzioni qualitativamente più complesse e più sofisticate e hanno dimostrato di possedere maggiore abilità nel saper scegliere soluzioni creative, facendo anche ricorso a espressioni linguistiche formate da più vocaboli.

La tombola si conferma un supporto perfetto; in questa fascia d'età i bambini sono interessati alle forme, ai colori, alle dimensioni degli oggetti, hanno la necessità di dare un nome alle cose. Hanno bisogno di un supporto di immagine: se una parola ha una forma

nella realtà è più facile da immaginare e poi nominare. Le ipotesi relative alla L2 saranno poi verificate e riformulate durante l'interazione con l'insegnante e con i compagni.

Se il periodo che va da 0 a 3 anni è fondamentale per l'acquisizione del linguaggio è necessario ricordare che l'età in cui un bambino è esposto a una seconda lingua non rappresenta l'unico elemento che garantisce il raggiungimento delle competenze necessarie al successo scolastico e che, oltre al "quando", è importante il "come".

Da qui l'affermarsi di un fondamentale ruolo dei nidi d'infanzia come risorsa per la crescita umana e culturale dell'intera comunità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Atkinson M. T., Heritage J. (1984), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Abdelilah-Bauer B. (2008), *Il bambino bilingue*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bialystok E. (2001), *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daloso M. (2007), *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, UTET Università, Torino.
- Grosjean F. (2015), *Bilinguismo. Miti e realtà*, Mimesis, Milano-Udine.
- Horton Cooley C. (1909), *Social Organization. A Study of the Larger Mind*, Charles Scribner's Sons, New York. Trad. it. in Horton Cooley C. (2011), *La comunicazione*, a cura di Ciofalo G., Armando, Roma.
- Krashen S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Nicoladis E., Genesee F. (1996), "A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children", in *Language Learning*, 46, pp. 439-464.
- Sorace A. (2010), *Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile*. http://www.bilinguismoconta.it/wp-content/uploads/2012/07/Sorace-2010-Un-cervello-due-lingue_vantaggi-linguistici-e-cognitivi-del-bilinguismo-infantile.pdf.

L'ACQUISIZIONE DEL SISTEMA VOCALICO ITALIANO: UNO STUDIO ACUSTICO SU PARLANTI GERMANOFONI E ROMENOFONI

Claudia Roberta Combei¹, Ottavia Tordini², Fabio Ardolino³

1. INTRODUZIONE

Nel lungo e complicato percorso che porta idealmente al raggiungimento della totale competenza linguistica in una lingua straniera (L2⁴) alcuni ostacoli sono più difficili da superare di altri. In particolare, la competenza fonologica, che nella lingua madre (L1) viene pienamente padroneggiata nei primi anni dell'età scolare, risulta particolarmente impegnativa da apprendere nella L2 (Combei, Marotta, 2019). Questo è dovuto sostanzialmente al complesso processo di “risintonizzazione” dei meccanismi di percezione e produzione (Combei, 2019), la cui incompiutezza si manifesta anche nella presenza di tratti segmentali e soprasegmentali della L1 nella L2. Queste discrepanze vengono spesso percepite dall'orecchio dell'ascoltatore nativo: un fenomeno comunemente chiamato “accento straniero”⁵.

Negli ultimi decenni l'acquisizione dei tratti segmentali – in uguale misura vocalici e consonantici – è stata ampiamente indagata negli studi sulla L2, soprattutto per quanto riguarda l'inglese come lingua *target* (Piske *et al.*, 2011; Lin, 2013; Sereno, 2016). Tuttavia, diversi studi hanno esaminato anche i correlati acustici dell'italiano L2. Costamagna (2008), ad esempio, basandosi sul framework teorico dell'*Ontogeny Phylogeny Model* (Major, 2001), ha condotto uno studio longitudinale sulla fonologia dell'interlingua di un parlante brasiliano. I risultati mostrano la frequente sostituzione delle affricate con le fricative, a causa della minore marcatezza di queste ultime. L'autrice conclude affermando che la lunga e complessa acquisizione delle affricate italiane da parte del parlante brasiliano conferma come la similarità e la marcatezza abbiano un forte effetto sulla *performance*. Per quanto riguarda le vocali, in uno studio sulla misurazione dell'accento straniero, Pellegrino (2012) afferma che la durata delle vocali toniche e atone, insieme ad altre caratteristiche segmentali e soprasegmentali, siano dei validi indicatori per distinguere chiaramente gli apprendenti cinesi analizzati dai parlanti madrelingua italiani.

A questo proposito, notiamo che l'acquisizione del sistema vocalico italiano *in toto* è stata finora oggetto di pochi studi nell'ambito della fonetica acustica. De Meo, Vitale, Xu (2012) hanno analizzato acusticamente le vocali di sei apprendenti cinesi di italiano L2,

¹ Università di Bologna.

² Università di Pisa.

³ Università di Pisa, Aix-Marseille Université.

L'articolo è il risultato della collaborazione tra i tre autori. La responsabilità del lavoro viene così attribuita: § 1, § 2.1, § 3.3, § 3.4, § 4: C.R. Combei; § 2.2, § 2.4, § 3.2: O. Tordini; § 2.3, § 3.1: F. Ardolino.

⁴ Usiamo L2 come concetto generico per riferirci a tutte le lingue imparate successivamente alla lingua madre.

⁵ Una definizione generalmente accettata dell'accento straniero è stata formulata da Munro: «Non-pathological speech produced by L2 learners that differs in partially systematic ways from the speech characteristics of native speakers» (Munro, 1998: 139).

estratte da un *corpus* di parlato letto. I risultati mostrano come, a prescindere dal livello di competenza in italiano, gli apprendenti non riescano a distinguere tra vocali semi-aperte e semi-chiuse e tra vocali toniche e atone. Inoltre, le autrici affermano che solo i fonemi, e non gli allofoni, sono trasferiti dal cinese all'italiano.

Romito e Frontera (2015) hanno invece analizzato le opposizioni /e – i/ e /o – u/ nelle vocali atone in sillaba finale, un'opposizione che gli apprendenti galiziani analizzati riducono a /e – o/ nella loro L1. Tuttavia, i risultati mostrano che questi parlanti siano in grado di distinguere le opposizioni in italiano.

2. LO STUDIO

2.1. *Obiettivi*

Il presente contributo si concentra sul vocalismo tonico di dodici apprendenti adulti di italiano L2, rispettivamente 6 germanofoni e 6 romenofoni, paragonati a un numero congruo di soggetti madrelingua italiani (v. § 3.1 per la descrizione del *corpus*). Questo tipo di confronto può considerarsi assente, fino ad oggi, nel panorama degli studi di fonetica sperimentale sull'italiano L2. Nello specifico, il nostro lavoro intende valutare se i parlanti romeni e tedeschi siano in grado di produrre accuratamente le vocali italiane e di distinguere l'opposizione tra le vocali medio-aperte e medio-chiuse. Tale aspetto è meritevole di indagine in quanto i romenofoni non possiedono il valore di opposizione per l'apertura vocalica (/ɔ/ vs. /o/ e /ɛ/ vs. /e/), mentre i tedescofoni presentano valori di opposizione per la durata vocalica, nonché un inventario più ricco rispetto all'italiano. (v. § 2.4 per una presentazione dei sistemi vocalici a confronto).

Al fine di rispondere allo scopo della ricerca si testeranno le ipotesi dello *Speech Learning Model* (Flege, 1995, 2007), un modello percettivo costruito principalmente intorno al ruolo della L1 e dell'*input* nell'acquisizione della fonologia della L2, due elementi studiati ampiamente da Flege (2009). Utilizzeremo parallelamente come basi teoriche anche le teorie dell'*input* proposte da Krashen (1981, 1985). Ci avvarremo inoltre di analisi strumentali (estrazioni di valori formantici e durata), statistica descrittiva e inferenziale (regressione lineare) e tecniche di *clustering* (*k-Means*) per comprendere e misurare il ruolo delle variabili sociolinguistiche nell'apprendimento del vocalismo italiano e per ipotizzare possibili implicazioni nell'insegnamento dell'italiano a stranieri.

2.2. *Framework teorico: lo Speech Learning Model*

Uno dei modelli teorici di riferimento per l'acquisizione di suoni L2 in apprendenti adulti è indubbiamente lo *Speech Learning Model* (SLM: Flege, 1995, 2007). Il *framework* si focalizza sulla produzione dei suoni non nativi: esso considera la distanza *cross-linguistica* tra suoni L1 e L2 – a livello di proprietà acustiche – come predittore della relativa difficoltà o facilità nella percezione e nella produzione del parlato non nativo (Bergmann *et al.*, 2016). Alla base dello SLM vi è l'assunto per cui i sistemi fonetici L1 e L2 siano “contenuti” in uno spazio comune e siano distinti su base allofonica (e non fonemica) (Chang, 2012), lungo un *continuum* di “poli” che si estende da “identico” a “nuovo”, attraverso uno stadio intermedio definito “simile” (Vayra, Avesani, Best, Bohn, 2012: 122-123).

In base a questi principi, possono verificarsi due processi di interazione: dissimilazione o assimilazione. Una sufficiente dissimilarità tra il nuovo suono L2 e la categoria L1 più

vicina innesca la formazione di una nuova categoria fonetica, che permette al fono non nativo di essere prodotto accuratamente. Ciò significa che i foni L2 che sono sufficientemente divergenti da qualsiasi fono L1 subiranno una “dissimilazione” (o polarizzazione) rispetto al fono L1 più vicino e saranno quindi percepiti e prodotti accuratamente dagli apprendenti di L2. Di conseguenza, le proprietà fonetiche dei suoni in questione divergeranno l’una dall’altra. Il meccanismo di “assimilazione” si attiva invece nel caso in cui un suono L2 sia percepito come “identico” o “simile” a un suono esistente nel sistema nativo (cioè un esempio più o meno deviante di una categoria fonetica L1). Il processo che ostacola la formazione di una nuova categoria è chiamato da Flege “*equivalence classification*”. In questo caso, «a single phonetic category will be used to process perceptually linked L1 and L2 sounds» (Flege, 1995: 239)⁶.

Gli apprendenti di L2 saranno quindi in grado di percepire le proprietà fonetiche dei suoni L2 in modo più o meno accurato a seconda dei vari scenari qui presentati, anche ben oltre la cosiddetta “soglia critica” di acquisizione bilingue (Flege, 2007). Per tali motivi, il framework si rivela particolarmente adatto ai fini della presente ricerca; di conseguenza, riteniamo che la descrizione del sistema linguistico nativo sia degli apprendenti L2, sia del gruppo di controllo, sia essenziale per misurare e interpretare la qualità della pronuncia dei suoni non-nativi. Nello specifico, in questo lavoro si valuterà sperimentalmente se, rispetto all’inventario vocalico L1, l’assenza/presenza di categorie fonetiche in italiano L2 possa predire difficoltà o facilità nella percezione e produzione delle vocali non native.

2.3. Il ruolo dell’input

Uno studio che intenda valutare un qualsiasi aspetto dell’acquisizione di una L2 non può non confrontarsi con il quadro teorico dell’*input hypothesis*, per come sviluppata in più fasi successive da Stephen Krashen (1981, 1985).

Nei modelli derivati da tale teoria (*input-related models*) un ruolo cruciale è assunto, nella costruzione di una competenza per una L2, dall’*input*, inteso come qualsiasi segmento percepibile prodotto nella lingua in acquisizione da un interlocutore. Affinché tale segmento cooperi alla progressione della competenza, tuttavia, è necessario che presenti specifiche caratteristiche di comprensibilità (da cui la nozione di “*input comprensibile*”, in inglese *comprehensible input*, CI).

Un *input* in ingresso assume caratteristiche di comprensibilità se non prodotto in condizioni di rumore che ne ostacolano la percezione, se perviene al soggetto ricevente in idonee condizioni di mobilitazione attenzionale e motivazionale e, soprattutto, se contiene informazioni linguistiche in grado di innestarsi in modo coerente su quelle già contenute nella competenza L2 dell’apprendente (per usare la schematizzazione di Krashen, un CI è un *input* che ha struttura $i+1$, laddove i è la competenza posseduta dall’apprendente fino al momento dell’ingresso dell’*input*).

In sintesi, l’adozione, anche parziale, di un quadro di riferimento di tipo *input-related* pone qualsiasi indagine relativa all’acquisizione di una L2 di fronte a una serie di punti non trascurabili:

- 1) esiste una cesura netta fra *language acquisition*, acquisizione spontanea del linguaggio e *language learning*, apprendimento del linguaggio legato a forme di insegnamento specifico;

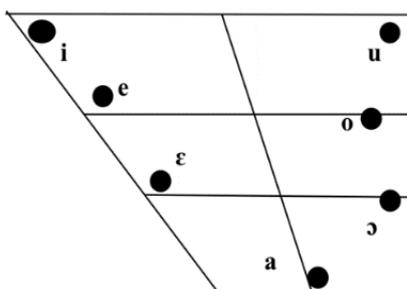
⁶ «This is supposed to lead to long-term pronunciation problems, since similar phones are less easily perceived» (de Leeuw, 2008: 29).

- 2) le categorie relative alle strutture della lingua in acquisizione si innestano, laddove possibile, su categorie preesistenti all'interno della competenza dell'apprendente. Gli assunti sviluppati in Krashen sono implicitamente corroborati da quanto postulato da Flege (v. § 2.2). In questo senso, possiamo concludere che analizzare la qualità delle categorie fonetiche già stabilitesi nella L1 sia fondamentale per prevedere gli effetti, a livello di rappresentazione mentale dei suoni, del contatto con una L2. Parallelamente, si ritiene necessario verificare (quantitativamente e qualitativamente) quanto la bontà dell'*input* di una L2 incida sull'acquisizione di suoni non-nativi in tale processo di contatto.

2.4. Sistemi vocalici a confronto: italiano, romeno e tedesco

Come descritto da un'ampia letteratura sul tema (v. Loporcaro, Bertinetto, 2005; Krämer, 2009), l'inventario fonologico dell'italiano standard include sette fonemi vocalici in posizione tonica: /i, e, ε, a, o, u/ (Figura 1). In posizione atona, invece, troviamo un sistema pentavocalico /i, e, a, o, u/, che si caratterizza per l'assenza delle due vocali medio-basse (anteriore e posteriore).

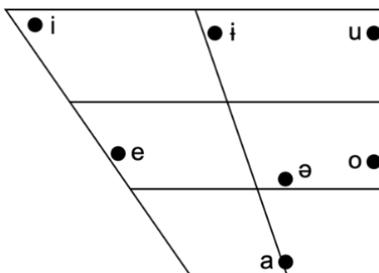
Figura 1. *Inventario vocalico dell'italiano* (Bertinetto, 2010: 7)



Attualmente, i principali riferimenti per la descrizione acustica dello spazio vocalico dell'italiano (standard/sovraregionale) sono gli studi di Ferrero (1968), Così, Ferrero, Vaggies (1995) e Loporcaro, Bertinetto (2005). Come sarà approfondito nel § 3.2, abbiamo basato l'analisi acustica delle vocali, sia dei locutori di italiano L2 sia del gruppo di controllo, sulla metodologia sperimentale impostata da Ferrero e colleghi per l'italiano, da Lambert Renwick (2012) per il romeno e Pätzold, Simpson (1997) per il tedesco.

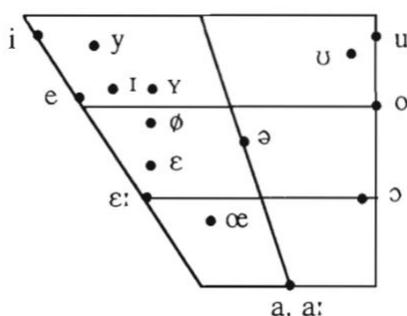
L'inventario del romeno comprende anch'esso sette monottonghi /i, i, u, e, ʌ, o, a/ (Figura 2) (Dészi, 2008: 438; Lambert Renwick, 2012: 132). Fonologicamente, il suo sistema vocalico è simmetrico: comprende tre vocali alte (anteriore, centrale e posteriore), tre vocali medie con gli stessi gradi di posteriorità e una vocale bassa centrale (Lambert Renwick, 2012: 148). Nonostante sia un sistema eptavocalico come l'italiano, il romeno si distingue da quest'ultimo per l'assenza del valore di opposizione per l'apertura vocale (/ɔ/ vs. /o/ e /ε/ vs. /e/) (Chitoran, 2002; Pană-Dindelegan, Maiden, 2013). Viceversa, sono presenti i suoni vocalici /ə/ e /ɨ/, assenti in italiano standard.

Figura 2. *Inventario vocalico del romeno (Sarlin, 2014: 18)*



Il tedesco dispone di un inventario vocalico più ricco rispetto all'italiano, nonché di un tratto distintivo di lunghezza vocalica (es: *kam* [ka:m], pret. *kommen* 'venire' vs. *Kamm* [kam] 'pettine') (Figura 3). Come l'italiano e a differenza del romeno, il tedesco presenta l'opposizione tra medio-basse e medio-alte, sia sull'asse anteriore che sull'asse posteriore. Sia il tedesco che il romeno presentano la vocale centrale /ə/. Tuttavia, mentre il romeno e l'italiano presentano una corrispondenza quasi interamente trasparente tra grafia e fonia, il tedesco, pur essendo generalmente coerente dal punto di vista ortografico, presenta alcune eccezioni storicamente e normativamente motivate (es: *Blume* ['blu:mə] 'fiore', *Quelle* ['kvɛlə] 'sorgente' (Goswami, 2010).

Figura 3. *inventario vocalico del tedesco (Kobler, 1999: 87)*



In § 3.2 presenteremo i risultati preliminari dell'analisi acustica. Alla luce delle caratteristiche del sistema target L2 (italiano) in contatto con i sistemi L1 romeno/tedesco, forniremo quindi possibili interpretazioni riguardo l'efficacia nella produzione delle singole vocali L2, sulla base dello SLM.

3. ANALISI E RISULTATI

3.1. *Descrizione del corpus ed elaborazione dati*

Le conclusioni ricomprese nel presente contributo derivano dall'analisi di una sottosezione del corpus CorAIIt (Corpus Audio di Italiano L2, Combei 2017). La scelta di tale sub-corpus (v. Tabella 1) è stata progettata in modo da garantire un equo bilanciamento di tutte le principali variabili considerate nel corso della fase analitica (sesso, madrelingua, livello riferito di competenza per L2, modalità di acquisizione dell'L2,

presenza di un training specifico per la pronuncia nel corso dell'acquisizione, *onset*, lunghezza della permanenza in Italia, lingua più usata in Italia).

Tabella 1. *Composizione del sub-corpus (Liv: livello riferito di competenza per la L2 nel quadro comune europeo; T.P.: training di pronuncia; Onset: precocità dell'onset, presto = 6-14 anni, tardi = dopo i 16 anni; Perm: permanenza in Italia, sempre = dalla nascita, lunga = 2-5 anni, media = 1-2 anni, breve = 6 mesi - 1 anno; L.I.: lingua più usata in Italia)*

	Sesso	Madrelingua	Liv.	Modalità	T.P.	Onset	Perm.	L.I.
1	M	Italiano	L1	spontanea	n.a.	nascita	sempre	Italiano
2	M	Italiano	L1	spontanea	n.a.	nascita	sempre	Italiano
3	M	Italiano	L1	spontanea	n.a.	nascita	sempre	Italiano
4	F	Italiano	L1	spontanea	n.a.	nascita	sempre	Italiano
5	F	Italiano	L1	spontanea	n.a.	nascita	sempre	Italiano
6	F	Italiano	L1	spontanea	n.a.	nascita	sempre	Italiano
7	M	Romeno	B1	spontanea	no	tardi	media	Romeno
8	M	Romeno	B2	spontanea	no	tardi	breve	Romeno
9	M	Romeno	C2	guidata + spontanea	sì	presto	lunga	Italiano
10	F	Romeno	C1	spontanea	no	tardi	media	Italiano
11	F	Romeno	C1	guidata + spontanea	sì	presto	breve	Romeno
12	F	Romeno	C2	guidata + spontanea	sì	presto	lunga	Italiano
13	M	Tedesco	B1	spontanea	no	tardi	breve	Tedesco
14	M	Tedesco	B2	guidata + spontanea	no	tardi	lunga	Tedesco
15	M	Tedesco	C2	guidata + spontanea	sì	presto	media	Italiano
16	F	Tedesco	B1	spontanea	no	tardi	breve	Tedesco
17	F	Tedesco	C1	guidata + spontanea	sì	presto	media	Italiano
18	F	Tedesco	B1	spontanea	no	tardi	breve	Italiano

Una delle variabili il cui ruolo testeremo è l'*onset*, termine con il quale si fa riferimento all'età della prima esposizione significativa del parlante all'italiano. È opportuno rimarcare che, da un lato, nel quadro teorico dell'Ipotesi del Periodo Critico (*Critical Period Hypothesis*, Lenneberg, 1967), l'età dell'*onset* è cruciale poiché è funzione delle possibilità acquisizionali dell'apprendente rispetto alla L2: in generale, si distinguono una fase di acquisizione precoce (*early bilingualism*), quando l'*onset* avviene nella fascia d'età compresa fra i 6 ed i 14 anni, e una fase di acquisizione tarda (*late bilingualism*) quando il primo contatto con la L2 si colloca dopo tale limite. Dall'altro, tale ipotesi è in aperto contrasto con quanto postulato da Flege, secondo il quale un'accurata produzione dei suoni non-nativi può essere raggiunta a qualsiasi età (quindi anche oltre la pubertà), in quanto dipendente dalla qualità della percezione dell'apprendente (Flege, 2005). Si è comunque ritenuto necessario raccogliere dati sull'età dell'*onset* al fine di verificare sperimentalmente se tale parametro fosse determinante al pari delle altre caratteristiche linguistiche e sociolinguistiche considerate – molte delle quali generalmente classificabili come indicatori della qualità e della quantità di *input* ricevuto (i.e. durata della permanenza in Italia, modalità di acquisizione dell'italiano, presenza/assenza di training di pronuncia, lingua più usata durante il soggiorno in Italia).

Per ciascuno dei diciotto soggetti, l'analisi ha riguardato un campione di parlato dalla durata orientativa di un minuto e venti (per un totale di 27'59" di parlato). Le singole campionature, ottenuti mediante la lettura di uno stesso, breve, articolo giornalistico, sono quindi state importate sul software Praat⁷ (Boersma, Weenink, 2019) per la fase di segmentazione. L'operazione, avente come target le vocali toniche in posizione

⁷ Il software è stato usato nella versione 6.0.56, disponibile alla pagina: <http://www.praat.org/>.

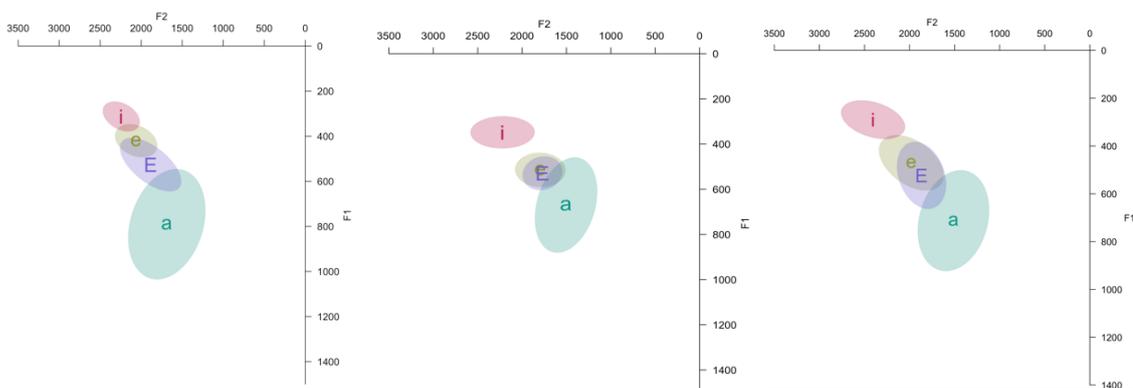
interconsonantica ed i suoni consonantici contestuali (consonante precedente / successiva), è stata completata attraverso l'annotazione manuale di tre *tiers*: uno per l'intera frase, uno per l'intera parola e uno per i singoli suoni target.

3.2. *Analisi acustiche*

Ai fini dell'analisi acustica sono stati estratti in maniera automatica i seguenti parametri: durata (in ms), frequenza fondamentale (f_0), prima (F1), seconda (F2) e terza formante (F3) su 3 punti della traiettoria (25%, 50% e 75%)⁸ per le sette vocali toniche in sillaba aperta all'interno di parole piane, con lo scopo di ridurre il più possibile la variabilità legata al contesto prosodico. Sulla scia dei lavori di Ferrero e colleghi, le ellissi di dispersione collocate su diagrammi cartesiani sono state reputate il metodo più efficace per rappresentare lo spazio vocalico dei nostri locutori. Lo spazio è dato dalla correlazione tra la F1 (correlata al grado di apertura del tratto vocale nella produzione), la F2 (correlata al grado di altezza) e/o la F3 (correlata al grado di protrusione delle labbra) (Harrington, 2010). Le frequenze medie (in Hz) delle formanti di una data vocale rappresentano le coordinate del centro delle ellissi, mentre le dimensioni dei semi-assi delle ellissi sono proporzionali alla varianza congiunta stimata dei valori (ovvero, sono date da ± 1 errore standard) (Ferrero, 1968; Harrington, Cassidy, 1999)⁹. In base a questo tipo di rappresentazione, il valore medio di qualsiasi altro campione estratto dalla stessa popolazione ha quindi una data probabilità di cadere all'interno dell'ellissi.

Di seguito proponiamo alcuni grafici esemplificativi dei risultati dell'analisi acustica. In Figura 4 sono riportate ellissi di dispersione nello spazio F1xF2, calcolate per le vocali anteriori e suddivise per provenienza del campione maschile:

Figura 4. *Ellissi di [i, e, ε, a], da sinistra rispettivamente: parlanti maschi italiani, romeni e tedeschi*



Osserviamo che i valori della [a] sono visibilmente comparabili tra tutti i soggetti maschili per quanto riguarda la distanza relativa rispetto ai suoni adiacenti; ovvero, le sovrapposizioni che interessano la [a] sono marginali. Le [i] sono anch'esse molto simili, leggermente più alte nei tedescofoni, per cui la F2 assume valori fino a 2750 Hz. Notiamo invece che per i maschi italo-foni la [ε] (pur presentando parziali sovrapposizioni con le adiacenti [e] ed [a]) è ben definita, mentre si sovrappone in maniera più significativa alla

⁸ Nel § 3.2 abbiamo considerato unicamente le formanti al 50% della durata complessiva della vocale, sostanzialmente corrispondente allo *steady state* del nucleo.

⁹ L'area dell'ellissi è quindi misurata in Hz^2 (Calamai, 2003: 51).

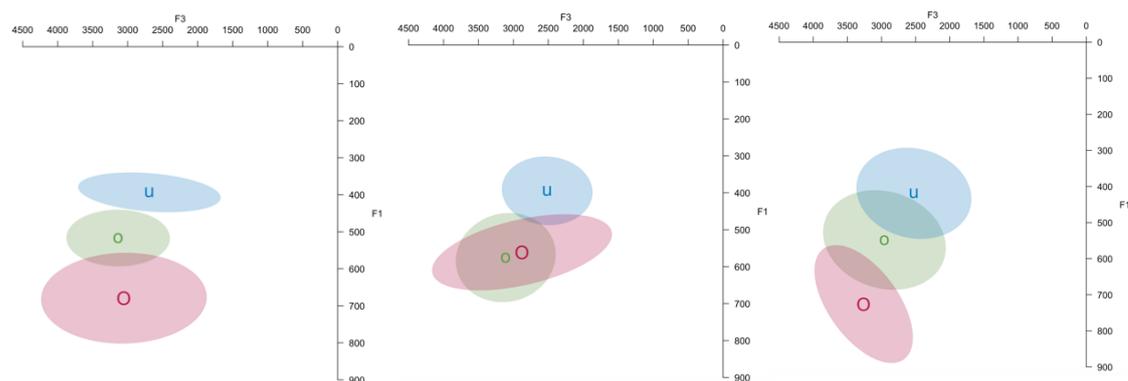
vocale medio-alta anteriore nei maschi tedescofoni. La sovrapposizione è quasi totale nei romenofoni. Tale comportamento è del tutto in linea con quanto osservato da Chitoran (2002) e Pană-Dindelegan, Maiden (2013) sull'assenza del valore di opposizione fonologica per l'apertura vocalica /e - ε/ in romeno. Assumendo come riferimento lo SLM, possiamo infatti postulare che:

- i suoni in questione sono presumibilmente percepiti dai parlanti romenofoni di italiano L2 come non sufficientemente dissimili l'uno dall'altro per attivare la creazione di una nuova categoria fonetica;
- si attiva quindi il meccanismo di “*equivalence classification*”, per il quale le categorie in questione subiscono un “*merge*” a livello di proprietà acustiche (§ 2.2);

L'effetto di *merge* è ben evidente nei valori formantici. Per i romeni, la F1 e la F2 di entrambe le vocali medie anteriori sono rispettivamente comprese tra i 450 e 550 Hz e 1500 e 2000 Hz. Di contro, i valori formantici di F1 e F2 negli italiani sono visibilmente distinti: abbiamo rispettivamente 350-450 Hz e 1750-2400 Hz per la [ɛ], e 400-600 Hz e 350-500 Hz per la [e]. Per quanto riguarda il gruppo tedescofono, come già accennato, la sovrapposizione delle due categorie non è completa. Tuttavia, a livello impressionistico, le [e] sono state percepite da tutti gli autori come più simile alla [ə] in posizione finale di parola. L'effetto potrebbe essere dovuto, nel caso dei parlanti tedescofoni meno esperti, alla mancanza di corrispondenza biunivoca tra grafema <e> e fonema /e/ in posizione finale, come già suggerito da Kohler (1999). Avendo analizzato nel presente lavoro solo le vocali toniche, questi valori non sono riportati nei grafici. Si propone quindi di condurre in futuro studi sulle vocali atone in posizione finale, al fine di confermare o meno l'effetto di centralizzazione anche a livello acustico. Per quanto riguarda la collocazione delle vocali anteriori, si è osservata una tendenza alla sovrapposizione di medio-basse e medio-alte anche nel sottogruppo femminile; il *pattern* è del tutto comparabile a quello del sottogruppo maschile, anche se meno marcato.

Le seguenti ellissi riportano lo spazio F1xF3 occupato dalle vocali posteriori, suddivise per provenienza del campione femminile:

Figura 5. Ellissi di [ɔ, o, u], da sinistra rispettivamente: parlanti femmine italiane, romene e tedesche



Si osserva dai grafici che le vocali posteriori sono nettamente distinte per grado di protrusione (F3) nelle italofone, in maniera assolutamente evidente nelle romenofone e mediamente nelle tedescofone. Lo stesso avviene nei parlanti maschili romeni e tedeschi: complessivamente, notiamo che il campione maschile esibisce più variazione nella produzione a livello intra-gruppo. Per quanto riguarda l'evidente coincidenza /o - ɔ/ nell'intero gruppo romenofono, abbiamo quindi uno scenario simile a quello già osservato

per /e - ε/. Di nuovo, assistiamo ad un possibile effetto di *category assimilation*; anche la vocale posteriore medio-bassa non è infatti distintiva nell'inventario vocalico romeno.

3.3. Interpretazione statistica

Partendo dai risultati delle analisi acustiche e usando un modello di regressione lineare per ogni singola vocale, abbiamo testato l'effetto delle variabili sociolinguistiche dei locutori (i.e. il genere, la L1, il livello di competenze linguistiche in italiano, il tipo di apprendimento linguistico, onset-l'età della prima esposizione all'italiano, la presenza o l'assenza delle lezioni di pronuncia per l'italiano, il periodo di tempo trascorso in Italia e la lingua usata durante questa permanenza) sulla qualità della produzione delle vocali italiane da parte dei soggetti non-nativi. La variabile dipendente è F2-F1 per le vocali anteriori e F3-F1 per le vocali posteriori, indicatori usati frequentemente per questo scopo nella fonetica sperimentale (v. Fant, 1983). Sebbene verranno presentati i risultati ottenuti per tutte le vocali, si è scelto di analizzare in dettaglio solo quelli che mostrano *pattern* statisticamente significativi.

Per quanto riguarda le vocali [a], [e], [o] e [u] i valori medi sono simili per tutte le tipologie di parlanti ([a] ha un rapporto F2-F1 medio di circa 850 Hz, per [e] il valore medio è vicino a 1700 Hz, per [o] il valore medio di F3-F1 si attesta attorno a 3000 Hz, mentre per [u] attorno a 2100 Hz). La sottile differenza nelle produzioni di alcuni parlanti, in particolar modo per i tedeschi e generalmente per la [e] e per la [u], non è statisticamente significativa; dal momento che questo comportamento non può essere giustificato da nessuna delle variabili sociolinguistiche considerate, riteniamo che si tratti piuttosto di una variazione idiosincratica.

Nel caso della [i] emergono alcune differenze statisticamente significative. L'*output* del modello di regressione lineare può essere riassunto come segue: osservazioni = 365, $F(11,353) = 41,50$, $p = 0,00$ $R^2 = 0,56$ Adj. $R^2 = 0,55$. La L1 dei parlanti non spiega la differenza tra i valori registrati per questa vocale ($p\text{-value} > 0,05$), mentre l'effetto è statisticamente significativo per la durata della permanenza in Italia ($p\text{-value} < 0,01$) e per la lingua predominante durante il soggiorno ($p\text{-value} < 0,01$). Generalmente i parlanti con una lunga permanenza in Italia e che utilizzano quotidianamente l'italiano sono in grado di produrre una [i] più simile a quella dei parlanti madrelingua.

Anche per quanto riguarda le vocali semi-aperte emergono alcuni *pattern* interessanti. Riassumiamo di seguito i risultati del modello per la vocale [ɛ]: osservazioni = 186, $F(8,177) = 6,71$, $p = 0,00$ $R^2 = 0,23$ Adj. $R^2 = 0,20$. Le variabili che possono predire differenze significative nella produzione della vocale anteriore semi-aperta sono la L1 dei parlanti ($p\text{-value} = 0,01$), il livello di competenza linguistica in italiano ($p\text{-value} < 0,01$), la presenza del training di pronuncia ($p\text{-value} = 0,04$) e la lingua predominante durante la permanenza in Italia ($p\text{-value} < 0,01$). Come mostrato graficamente in § 3.2 tramite le ellissi, la realizzazione di [ɛ] da parte di diversi apprendenti di italiano L2, specialmente romeni, si distanzia notevolmente da quella dei parlanti italiani. Il più delle volte i valori della [ɛ] coincidono con quelli della [e]. Da un'attenta analisi dei coefficienti del modello statistico sembra che gli unici soggetti in grado di produrre accuratamente la [ɛ] siano i parlanti romeni che hanno un ottimo livello di italiano (i.e. C2), che hanno ricevuto lezioni di pronuncia, e che usano principalmente l'italiano per comunicare.

Infine, l'adattamento del modello di regressione lineare per la F3-F1 della [ɔ] è il seguente: osservazioni = 36, $F(7,28) = 30,94$, $p = 0,00$ $R^2 = 0,89$ Adj. $R^2 = 0,86$. Le variabili che mostrano un effetto significativo sulla bontà della produzione della vocale posteriore semi-aperta sono la L1 dell'apprendente ($p\text{-value} < 0,01$), la durata della

permanenza in Italia (p -value = 0.02) e la principale lingua usata per comunicare (p -value = 0.04). Generalmente, i parlanti tedescofoni producono una [ɔ] del tutto comparabile a quella degli italiani, mentre per i parlanti romeni emerge una sovrapposizione quasi perfetta con la [o]. Tuttavia, gli apprendenti romenofoni che usano spesso l'italiano e che vivono in Italia da più di 48 mesi riescono a discriminare l'opposizione /o - ɔ/, anche se essa non ha valore fonemico nella loro L1.

3.4. Clustering

In questo studio proponiamo anche l'utilizzo di *k-Means*, un algoritmo euristico di *clustering* partizionale ispirato ai lavori di Forgy (1965) e MacQueen (1967). Il funzionamento del *k-Means* può essere riassunto come segue: nell'*input* si riceve un parametro k ; l'insieme di n oggetti da analizzare viene ripartito in k cluster in modo da ottenere un'alta similarità intra-*cluster* e una bassa similarità inter-*cluster*; questa similarità si calcola rispetto al valore medio degli oggetti contenuti nel *cluster*.

Per gli esperimenti di *clustering* degli apprendenti abbiamo usato le funzioni disponibili sulla libreria *Orange*¹⁰ di *Python* (Demsar *et al.*, 2013). Considerando che le vocali /a/, /e/, /o/ e /u/ vengono prodotte da nativi e non-nativi in una maniera tutto sommato simile, e per esigenze di spazio abbiamo ritenuto opportuno limitarci a esaminare soltanto le vocali semi-aperte. Per caratterizzare le [ɛ] e le [ɔ] di ognuno dei 18 locutori abbiamo usato i seguenti 11 parametri: la durata della vocale, la f_0 , i valori di F1, F2 e F3 nei tre punti descritti in § 3.2. Con lo scopo di ottenere il numero ideale di *cluster* in base alle caratteristiche delle vocali dei parlanti, abbiamo usato la funzione *silhouette* che genera punteggi da -1 a 1 per ogni potenziale k . In seguito, il k è stato usato come *input* nell'algoritmo di *clustering* per raggruppare i parlanti per similarità. Per visualizzare l'*output* del *clustering* abbiamo usato un grafico di tipo *Multidimensional Scaling* (MDS) ottenuto tramite il *Principal Component Analysis* (Jolliffe, 2007) dello spazio vettoriale dei parametri. Questa visualizzazione ci permette anche di inserire *metadati*, nel nostro caso le variabili sociolinguistiche dei parlanti.

Per quanto riguarda la vocale [ɛ], il numero ideale di cluster è 2, con un punteggio di 0.72, suggerendo una distinzione quasi netta tra due tipologie di produzioni. Infatti, dal grafico MDS (v. Figura 6) si evince chiaramente che a destra troviamo solo parlanti romeni, mentre a sinistra troviamo tutti i parlanti italiani e tedeschi e due parlanti romeni. Le caratteristiche sociolinguistiche dei due apprendenti romeni che condividono il *cluster* con gli italiani e i tedeschi indicano un'altissima competenza linguistica in italiano e una permanenza lunga in Italia.

Infine, anche nel caso della [ɔ], il numero ideale di cluster è 2, con un punteggio di 0.62. Come evidenziato nel grafico MDS (v. Figura7), la pronuncia della vocale semi-aperta arrotondata nella maggior parte dei parlanti romeni denota un'ampia dispersione e un distanziamento visibile da quella dei parlanti italiani e della maggior parte dei parlanti tedeschi. Inoltre, si può constatare che gli apprendenti romeni e tedeschi che hanno un livello alto di competenze linguistiche in italiano, che hanno ricevuto lezioni di pronuncia e che hanno soggiornato in Italia per lunghi periodi producono una [ɔ] del tutto comparabile a quella dei locutori italiani; questo dato è rilevante per l'insegnamento dell'italiano ad apprendenti stranieri.

¹⁰ La documentazione relativa alla libreria Orange è disponibile online a questa pagina: <https://docs.biolab.si/3/data-mining-library/>.

Figura 6. MDS dei valori medi di [ɛ] di ogni parlante

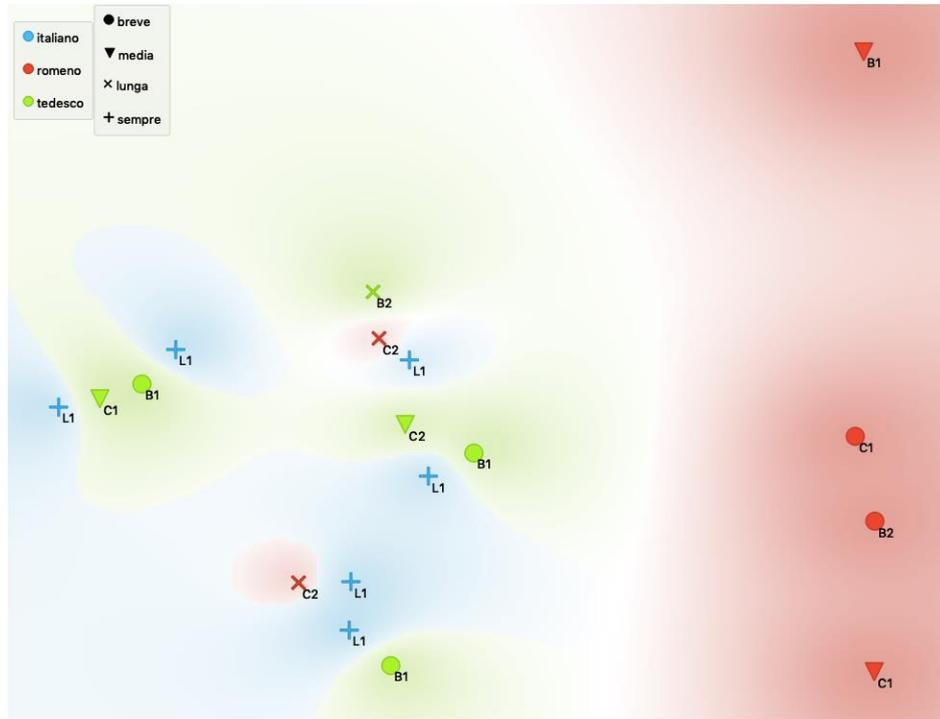
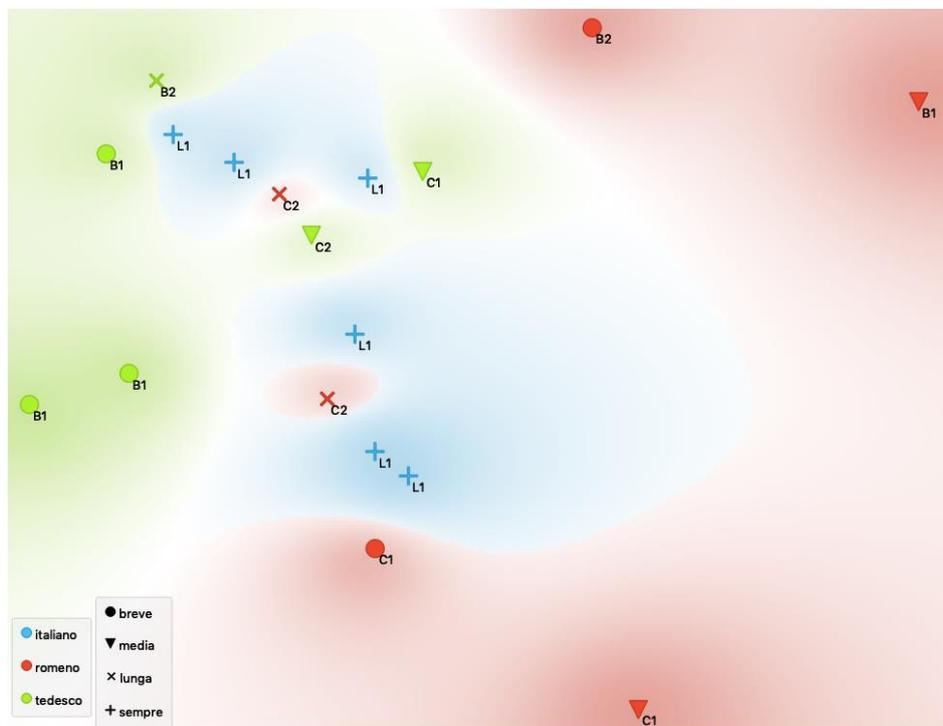


Figura 7. MDS dei valori medi di [ɔ] di ogni parlante



4. CONCLUSIONI

Questo lavoro sperimentale ha avuto come oggetto di indagine il vocalismo tonico di 12 apprendenti adulti di italiano L2 provenienti dalla Germania e dalla Romania che avevano soggiornato in Italia per un periodo pari o superiore ai 6 mesi al momento della registrazione. I risultati dimostrano l'effetto rilevante dell'*equivalence classification* (Flege, 1995, 2007) nel caso della pronuncia delle vocali semi-aperte italiane da parte degli apprendenti romenofoni. Analizzando queste produzioni, appare evidente come il grado di apertura risulti spesso semi-chiuso. Questo ci indica che alcuni locutori romeni non riescono a discriminare le opposizioni /e - ε/ e /o - ɔ/, d'altronde contrasti senza valore fonemico nella loro L1. Gli apprendenti tedeschi, invece, non riscontrano difficoltà nella produzione delle vocali semi-aperte. A livello acustico, per alcuni locutori tedeschi è stata evidenziata una pronuncia atipica delle /e/ e /u/ italiane, anche se queste differenze non sono statisticamente significative. Attraverso modelli statistici e tecniche di *clustering* si è potuto osservare che generalmente una pronuncia più simile a quella dei parlanti madrelingua si riscontra nel caso degli apprendenti che vivono da più di 48 mesi in Italia, che usano principalmente l'italiano per comunicare, che hanno ricevuto lezioni esplicite di pronuncia e che hanno un livello alto di competenze linguistiche in italiano. L'età della prima esposizione all'italiano non risulta statisticamente significativa. Questo dato è rilevante per la didattica dell'italiano L2 poiché indica una rilevanza maggiore della qualità e della quantità dell'*input* nell'apprendimento dei tratti segmentali, come suggerito da altri studiosi (Flege, 2009; Camus, 2019; v. § 3.1). Le future direzioni di lavoro riguarderanno l'analisi strumentale delle vocali atone, del consonantismo e dei tratti prosodici, allo scopo di indagare al meglio l'acquisizione della fonologia dell'italiano L2.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bergmann C., Nota A., Sprenger S.A., Schmid M.S. (2016), "L2 immersion causes non-native-like L1 pronunciation in German attriters", in *Journal of Phonetics*, 58, pp. 71-86.
- Bertinetto P. M. (2010), "Fonetica italiana", in *Quaderni del Laboratorio di Linguistica della Scuola Normale Superiore*, 9, 1, pp. 1-30.
- Calamai S. (2003), "Vocali fiorentine e vocali pisane a confronto", in Albano Leoni F., Pettorino M., Savy R. (a cura di), *Proceedings of the National Conference: Il parlato Italiano*, D'Auria, Napoli, pp. 1-25.
- Camus P. (2019), "The effects of explicit pronunciation instruction on the production of second language Spanish voiceless stops: a classroom study", in *Instructed Second Language Acquisition*, 3, 1, pp. 81-103.
- Chang B. C. (2012), "Rapid and multifaceted effects of second-language learning on first-language speech production", in *Journal of Phonetics*, 40, pp. 249-268.
- Chişoran I. (2002), *The Phonology of Romanian: A Constraint-Based Approach*, Mouton de Gruyter, Berlino-New York.
- Combei C. R., Marotta G. (2019), "Where do accents come from? Factors affecting the degree of foreign-accented Italian", in Piccardi D., Ardolino F., Calamai S. (a cura di), *Gli archivi sonori al crocevia tra scienze fonetiche, informatica umanistica e patrimonio digitale*, Officinaventuno, Milano, pp. 233-248:
http://www.aisv.it/StudiAISV/2019/vol_6/014_CombeiMarotta.pdf.

- Combei C. R. (2017), “CorAIIt – A non-native speech database for Italian”, in Basili R., Nissim M., Satta G. (a cura di), *Proceedings of the Fourth Italian Conference on Computational Linguistics*, Accademia University Press, Torino, pp. 113-118.
- Combei C. R. (2019), *A corpus-based study on foreign-accented Italian*, tesi di dottorato, Università di Pisa, Pisa.
- Cosi P., Ferrero F., Vagges K. (1995), “Rappresentazioni acustiche e uditive delle vocali italiane”, in Cocchi A. (a cura di), *Proceedings of the 23th ALA National Conference*, 12-14 August 1995, Bologna, pp. 151-156.
- Costamagna L. (2008), “Acquisition of Italian L2 affricates: the case of a Brazilian learner”, in Rauber A. S., Watkins M. A., Baptista B. O. (a cura di), *New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, pp. 138-148.
- de Leeuw E. (2008), “When your native language sounds foreign: a phonetic investigation into first language attrition”, tesi di dottorato, Queen Margaret University, Edinburgh.
- De Meo A, Vital M., Xu Y. (2015), “Lo sviluppo del sistema vocalico dell’italiano nell’interlingua di adulti sinofoni”, in Vayra M., Avesani C., Tamburini F. (a cura di.), *Il farsi e il disfarsi del linguaggio*, Officinaventuno, Milano, pp. 191-202:
http://www.aisv.it/StudiAISV/2015/vol_1/012_DeMeoVitalXu.pdf.
- Demsar J., Curk T., Erjavec A., Gorup C., Hocevar T., Milutinovic M., Mozina M., Polajnar M., Toplak M., Staric A., Stajdohar M., Umek L., Zagar L., Zbontar J., Zitnik M., Zupan B. (2013), “Orange: Data Mining Toolbox in Python”, in *Journal of Machine Learning Research*, 14, pp. 2349-2353.
- Dészi, M. (2008), “The morphology of Romanian palatalization”, in *Verbum Analecta Neolatina*, 10, 2, pp. 437-448.
- Fant G. (1983), “Feature analysis of Swedish vowels - a revisit”, in *STL-QPSR KTH*, 2-3, pp. 1-19.
- Ferrero F. (1968), “Diagrammi di esistenza delle vocali italiane”, in *Alta frequenza*, 37, pp. 54-58.
- Ferrero F., Magno Caldognetto E., Cosi P. (1996), “Sui piani formantici acustici e uditivi delle vocali di uomo, donna, bambino”, in Peretti A., Simonetti P. (a cura di), *Proceedings of the 24th ALA National Conference*, Arti Grafiche Padovane, Padova, pp. 169-178
- Flege J. E. (1995), “Second language speech learning: Theory, findings, and problems”, in Strange W. (a cura di), *Speech perception and linguistic experience: Issues in Cross-Language Research*, York Press, Baltimore, pp. 233-277.
- Flege J. E. (2007), “Language contact in bilingualism: Phonetic system interactions”, in Cole J., Hualde J. (a cura di), *Laboratory Phonology 9*, Mouton de Gruyter, Berlino-New York, pp. 353-380.
- Flege J. E. (2009), “Give input a chance!” in Piske T., Young-Scholten M. (a cura di), *Input matters in SLA*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 175-190.
- Forgy E. W. (1965), “Cluster analysis of multivariate data: efficiency versus interpretability of classifications”, in *Biometrics*, 21, 3, pp. 768-769.
- Goswami U. (2010), “Phonology, reading, and reading difficulties”, in Hall K., Goswami U., Harrison C., Ellis S., Soler J. (a cura di), *Interdisciplinary Perspectives on Learning to Read*. Routledge, London-New York pp. 103-116.
- Harrington J. (2010), *The phonetic analysis of speech corpora*, Wiley-Blackwell, Chichester.
- Harrinton J., Cassidy S. (1999), *Techniques in speech acoustics*, Springer Verlag, Dordrecht.
- Jolliffe I. T. (2007), *Principal component analysis*, Springer, New York.
- Kohler K. (1999), “German”, in *Handbook of the Phonetic Association*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 86-89.

- Krämer M. (2009), *The Phonology of Italian*, Oxford University Press, Oxford.
- Krashen S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Krashen S. D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, New York.
- Lambert Renwick M. E. (2012), *Vowels of Romanian: Historical, Phonological and Phonetic Studies*, Tesi di dottorato, Cornell University, Ithaca, NY.
- Lenneberg E. H. (1967), *The Biological Foundations of Language*, Wiley and sons, New York.
- Lin C. (2013), "Perception and Production of English Front Vowels by Taiwanese EFL Learners", in *Theory and Practice in Language Studies*, 3, 11, pp. 1952-1958.
- Loporcaro M., Bertinetto P.M. (2005), "The sound pattern of Standard Italian, as compared with the varieties spoken in Florence, Milan and Rome", in *Journal of the International Phonetic Association*, 35, 2, pp. 131-151.
- MacQueen J. (1967), "Some methods for classification and analysis of multivariate observations", in *Proceedings of the Fifth Berkeley Sympos. Math. Statist. and Probability*, I: Statistics, University California Press, Berkeley, pp. 281-297.
- Major R. C. (2001), *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah.
- Munro M. (1998), "The effects of noise on the intelligibility of foreign-accented speech", in *Studies in Second Language Acquisition*, 20, pp. 139-154.
- Pană-Dindelegan G., Maiden M. (2013), *The grammar of Romanian*, Oxford University Press, Oxford.
- Pätzold M., Simpson A. P. (1997), "Acoustic analysis of German vowels in the Kiel Corpus of Read Speech", in Köhler K. J. (a cura di), *Arbeitsberichte des Instituts für Phonetik und Digitale Sprachverarbeitung der Universität Kiel*, Universität Kiel, Kiel, pp. 215-247.
- Pellegrino E. (2012), "The perception of foreign accented speech. Segmental and suprasegmental features affecting degree of foreign accent in Italian L2", in Mello H., Pettorino M., Raso T. (a cura di), *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference - Speech and Corpora*, Firenze University Press, Firenze, pp. 261-267.
- Piske T., Flege J. E., MacKay I., Meador D. (2011), "Investigating native and non-native vowels produced in conversational speech", in Wrembel M., Kul M., Dziubalska-Kolaczyk K. (a cura di), *Achievements and perspectives in the acquisition of second language speech: New Sounds 2010*, 2, Peter Lang, Berna, pp. 195-205.
- Romito L., Frontera M. (2015), "Perception and production of Italian L2 sounds", in Botinis A. (a cura di), *Proceedings of the International Conference of Experimental Linguistics ExLing 2015*, National and Kapodistrian University of Athens, Atene, pp. 70-73.
- Sarlin M. (2014), *Romanian Grammar*, Books on Demand, Helsinki.
- Sereno J. (2016), "The relative contribution of segments and intonation to the perception of foreign-accented speech", in *Applied Psycholinguistics*, 2, 37, pp. 303-322.
- Vayra M., Avesani C., Best C., Bohn O. (2012), "Non solo dettagli fonetici, non solo categorie fonologiche: l'interazione tra fonetica e fonologia nella percezione di suoni non-nativi", in *Studi e saggi linguistici*, 50, 2, pp. 119-145.

L'ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO IN ITALIA E IN GERMANIA: STRATEGIE LESSICALI PER COSTRUIRE LA REFERENZA

Fabiana Rosi¹, Fabiana Berardini²

1. INTRODUZIONE³

Il contesto acquisizionale rappresenta uno dei fattori più rilevanti per l'acquisizione della lingua, soprattutto per il livello lessicale soggetto ad un'alta variabilità individuale, in quanto fortemente legato alle esigenze comunicative dell'apprendente e al tipo di lingua con cui viene a contatto nell'*input* e nelle interazioni in lingua target. Nonostante la rilevanza del contesto sul percorso di acquisizione del lessico, ad oggi pochi sono gli studi volti ad indagare le sequenze di evoluzione del lessico nell'interlingua di italiano L2, acquisito in Italia, e LS, acquisito in un paese in cui l'italiano non è lingua ufficiale. Scopo del presente contributo è il confronto fra lo sviluppo delle competenze lessicali nell'italiano L2 e LS di studenti universitari di L1 tedesca che apprendono la lingua in Italia e in Germania, analizzando come indicatore di competenza lessicale l'uso di parole intensive per costruire la referenza. Nell'ambito degli studi sull'acquisizione del lessico (Bettoni, 2001) si è infatti osservato che vengono acquisite dapprima le parole più generiche e a bassa definizione semantica (Lyons, 1977), dotate di maggior estensione e pertanto funzionali per indicare un'ampia serie di referenti, mentre solo in fasi più avanzate di interlingua gli apprendenti acquisiscono le parole ad alta definizione semantica, più intensive e utili a denotare in maniera più precisa e univoca i referenti.

Le analisi mettono a confronto le strategie lessicali per costruire la referenza prodotte in testi narrativi elicitati dai due gruppi di apprendenti in tre momenti, a distanza di due mesi l'uno dall'altro, e da un gruppo di controllo di italofoeni nativi. I tre sottocampioni sono comparabili per sesso, età, livello di istruzione, eterogeneità di studi universitari. In più, gli apprendenti sono comparabili per L1 e livello di competenza linguistica in italiano al momento della prima elicitazione, valutato come B1 nei test di ingresso dei corsi che frequentano all'università. In questo modo, fra i due gruppi di apprendenti è possibile isolare la variabile del contesto di acquisizione e mettere in correlazione le tendenze emerse dalle analisi con il tipo di *input* a cui sono esposti i partecipanti, che diverge in modo consistente. Secondo quanto dichiarato dai partecipanti, gli apprendenti L2, inseriti nella società italofoena, intrattengono continui scambi comunicativi nella lingua obiettivo, mentre gli apprendenti LS ricevono *input* di italiano solo durante le lezioni e gli scambi comunicativi in lingua target al di fuori della classe sono molto limitati.

Nell'analizzare la costruzione della referenza, oltre all'uso di parole intensive, si esaminano anche le strategie compensatorie adottate dagli apprendenti in caso di lacune lessicali. Tali strategie vengono rapportate alle tipologie documentate sull'italiano L2 di apprendenti sinofoni (Banfi, 2005; Valentini, 2005; Arcodia *et al.*, 2008), in particolare alle

¹ Università di Trento.

² Università di Salerno.

³ Per quanto riguarda la stesura del saggio, sono da attribuirsi a Fabiana Rosi le sezioni 2, 4, 5, a Fabiana Berardini le sezioni 1, 3.

“strategie interferenziali”, quali i casi di transfer lessicali dovuti all’interferenza dalla L1 o da una delle L2 presenti nel repertorio linguistico dell’apprendente (Gass, Selinker, 1983; Swan, 1997), distinguendo tra transfer da L2 romanze e da L2 non romanze, e alle “strategie sintagmatiche”, composte dal ricorso a perifrasi con parole generiche al posto di una parola intensiva non ancora acquisita dall’apprendente.

2. INPUT E ACQUISIZIONE DEL LESSICO

Mentre per le strutture morfologiche e sintattiche sono state delineate sequenze implicazionali di acquisizione alla base dell’evoluzione dell’interlingua, al di là di fattori interni ed esterni all’apprendente che possono determinare differenti ritmi o esiti di acquisizione, ma non diversi percorsi acquisizionali (per l’italiano L2 cfr. Giacalone Ramat, 2003), lo sviluppo del lessico non è stato descritto con altrettanta sistematicità a causa dell’elevata variabilità dei percorsi che può seguire in base al contesto di acquisizione. Il percorso acquisizionale del lessico è, infatti, fortemente influenzato dal tipo di *input* a cui è esposto l’apprendente, data la grande incidenza della frequenza sullo sviluppo delle competenze lessicali, maggiore rispetto agli altri livelli di analisi linguistica (Andorno *et al.*, 2017). Esiste un forte collegamento fra le parole presenti in modo frequente nell’*input* con cui l’apprendente entra in contatto e le parole che questi produce nel suo output: sono queste le parole che vengono utilizzate nelle interazioni con nativi o parlanti competenti della lingua target e che vengono acquisite, entrando a far parte del lessico mentale dell’apprendente (Bernini, 2003). Per l’italiano L2, la Banca dati del Progetto di Pavia (Andorno, 2001) documenta come, da un lato, studenti di scuola possiedono nel proprio lessico mentale parole come *laboratorio* e *matematica*, dall’altro, immigrate dedite a lavori domestici hanno una conoscenza approfondita delle parole del campo semantico della casa e della famiglia.

Insieme alla frequenza, un buon predittore dell’acquisizione lessicale è l’utilità della parola per soddisfare i bisogni comunicativi dello specifico apprendente, legati all’ambiente in cui si trova e alle interazioni in cui usa la lingua target (Appel, 1996). Il ruolo della salienza dell’entrata lessicale nell’esperienza linguistica dell’apprendente emerge nell’uso precoce di parole che non rientrano nel vocabolario di base (VdB, De Mauro, 2016)⁴, la cui frequenza è però alta nell’*input* e nelle interazioni dell’apprendente. Ad esempio, apprendenti inseriti in progetti di volontariato per l’assistenza sanitaria hanno bisogno di parole tecniche come *flebo* per i propri compiti quotidiani (Bolognesi, 2010), mentre studenti universitari Erasmus sperimentano l’uso della parola *coinquilino*, non appartenente al VdB, fin dall’arrivo in Italia per soddisfare le prime esigenze personali, ancora prima di iniziare il corso di lingua all’università. In questa tipologia di apprendenti, infatti, la parola *coinquilino* è di uso frequente, come mostra l’esempio (1), un estratto della narrazione di A1 dal corpus qui analizzato, in cui la selezione di *coinquilino* è l’esito della ricerca di parola operata per costruire la referenza al “compagno di cella del protagonista della storia”, costruita con un processo di autocorrezione da *suo amico a questo grande (ride)*

⁴ Il Vocabolario di Base (De Mauro, 1980) comprende le circa 7000 parole più frequenti dell’italiano ed è suddiviso in Vocabolario Fondamentale, composto dalle 2049 parole più frequenti nell’uso della lingua, che ogni italofono conosce e seleziona nel 90% delle proprie produzioni; Vocabolario di Alto Uso, che raccoglie le circa 2576 parole successive per numero di occorrenze, usate frequentemente dalla comunità italoфона; Vocabolario di Alta Disponibilità, che include le 1897 parole successive in ordine di frequenza, usate in misura molto minore benché comprensibili a tutti i parlanti in quanto riferite a referenti di uso quotidiano. L’appartenenza al Vocabolario di Base delle parole del corpus analizzato è stata verificata grazie alla versione aggiornata del 2016, disponibile gratuitamente online (<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>).

coinquilino, in cui A1 ricorre alle risorse lessicali a sua disposizione pur sapendo che non sono le più appropriate al referente che intende indicare, come testimonia la risata imbarazzata che introduce la produzione di *coinquilino*.

- (1) A1_3: e c'erano due + uomini cattivi che hanno provato a liberare il suo amico/questo grande (ride) coinquilino di Charlie Chaplin⁵

Nell'ambito dell'alta variabilità dei singoli percorsi di apprendimento lessicale, legati per l'appunto all'*input*, si sono individuati criteri di acquisibilità del lessico interni ed esterni alla parola (Broeder *et al.*, 1988; Laufer, 1997; Nation, 2001). I criteri esterni che facilitano l'acquisizione riguardano l'utilità della parola, ovvero la salienza; l'alta disponibilità nell'*input*, ovvero la frequenza, e la preferenza personale, ovvero la forte motivazione dell'apprendente ad acquisire specifiche parole per determinati bisogni comunicativi. I criteri interni includono la pronunciabilità della parola, la corrispondenza fonema-grafema, per quanto riguarda gli apprendenti alfabetizzati, la bassa complessità morfologica, la somiglianza con parole della L1. I criteri interni hanno portato a definire la priorità acquisizionale delle parole più brevi e semplici da pronunciare, delle parole con morfologia non complessa, delle parole univerbate rispetto a quelle polirematiche, delle parole concrete rispetto alle parole astratte (Bernini, 2010), delle parole contenute rispetto alle parole funzionali, di cui non a caso le fasi iniziali di interlingua possono essere povere grazie ai principi pragmatico-informativi che le strutturano e garantiscono la comprensibilità dei contenuti (Givón, 1979). Dal punto di vista semantico, il più pertinente per lo studio della costruzione della referenza, Bettoni (2001) sottolinea, inoltre, che gli apprendenti acquisiscono dapprima parole di significato generico, in quanto sono risorse lessicali che soddisfano il principio dell'economia linguistica poiché funzionali a riferirsi ad una ampia serie di referenti, e solo in seguito le parole intensive, ad alta definizione semantica, che codificano un maggior numero di tratti semantici e veicolano pertanto più informazioni sul referente, presentandolo in maniera più dettagliata e restringendo il campo di azione della referenza a un insieme più limitato di referenti (Lyons, 1977). Ad esempio, se la parola *donna* codifica il valore positivo dei tratti /UMANO/ e /FEMMINILE/ ed è riferibile ad un dato insieme di referenti, la parola *ragazza* codifica questi due tratti e in più fornisce la specificazione relativa al tratto /GIOVANE/, lasciato sottospecificato in *donna*, pertanto risulta più intensiva e meno estensiva, potendo far riferimento solo ad un sottoinsieme dei referenti attribuibili alla parola *donna* (Tabella 1).

Tabella 1. I tratti semantici codificati dalle parole *donna* e *ragazza*

DONNA	RAGAZZA
/+ UMANO/	/+ UMANO/
/+ FEMMINILE/	/+ FEMMINILE/
-	/+ GIOVANE/

⁵ Gli esempi sono tratti dal *corpus* qui analizzato, in cui i testi sono stati trascritti riportando fedelmente le produzioni degli apprendenti, senza normalizzare gli errori. La sigla che precede gli esempi riporta il codice identificativo del parlante (ad esempio, A1) e il ciclo di elicitazione (1, 2 o 3). Nella trascrizione si sono seguite le norme della Banca dati dell'italiano L2 del progetto di Pavia (Andorno, 2001): il simbolo "+" indica la pausa, la cui durata è rappresentandone iconicamente dal numero di simboli riportati; il simbolo "/" segnala un'autocorrezione; il simbolo ":" etichetta l'allungamento della durata della vocale o consonante precedente; fra parentesi quadre sono riportati gli elementi di comunicazione non verbale [CNV] e fra parentesi tonde le risate o i colpi di tosse.

Le parole intensive, facendo riferimento in modo più definito al referente, possono essere usate per costruire la referenza ad un minor numero di entità extralinguistiche: tutti i referenti indicati con la parola *ragazza* possono essere riferiti anche con la parola *donna*, che però ne indica anche molti altri (“le donne non più giovani”), a cui la parola *ragazza* non può riferirsi.

3. METODOLOGIA

3.1. *Partecipanti*

I partecipanti sono 8 apprendenti di L1 tedesca e 4 italofoeni nativi, intervistati come campione di controllo. L'intero campione è composto da studenti universitari: 4 studenti Erasmus presso l'università di Pisa per il sottocampione di apprendenti di italiano L2 (A1 - A4); 4 studenti dell'università di Tubinga per il sottocampione di apprendenti di italiano LS (A5 - A8) e 4 studenti dell'università di Salerno per il gruppo di controllo di italiano L1 (I1 - I4).

Grazie ad un iniziale questionario di background è stato possibile stilare il profilo socio-linguistico di ciascun partecipante e verificare l'omogeneità del campione per diverse variabili sociolinguistiche. I 12 informanti risultano comparabili per età, trattandosi di giovani tra i 20 e i 24 anni, per eterogeneità di studi, essendo iscritti a corsi sia umanistici che scientifici, per il sesso, dal momento che ogni sottocampione è composto da 2 ragazze e 2 ragazzi. Inoltre, fra le due tipologie di apprendenti risultano simili le motivazioni per lo studio dell'italiano, come l'interesse personale, testimoniato da dichiarazioni come “l'italiano fa gioia”, e la possibilità di studiare la lingua nel percorso di istruzione scolastica o universitaria. Per gli apprendenti l'italiano non è la prima L2/LS: tutti hanno studiato l'inglese, molti il francese, in singoli casi anche lo spagnolo, il latino, il romeno o l'hausa. Al momento della prima elicitazione, per tutti il livello di competenza in italiano corrispondeva al B1 del QCER (Consiglio d'Europa, 2002), valutato nel test di ingresso condotto all'inizio del corso di lingua frequentato. Tale livello è stato raggiunto per gli apprendenti LS con lo studio dell'italiano nella scuola tedesca per un periodo fra i 3 e gli 8 anni, per gli apprendenti L2 con lo studio della lingua all'università in Germania della durata fra i 6 mesi e i 2 anni.

Per quanto riguarda invece l'*input* a cui sono stati esposti i due gruppi di apprendenti, notevoli sono le differenze sia quantitative, sia qualitative. Gli studenti Erasmus, al loro arrivo in Italia, sono stati inseriti in un corso di lingua italiana di livello B1 presso il Centro Linguistico di Ateneo mirato principalmente allo sviluppo di conoscenze grammaticali e abilità di comprensione, con poco spazio per la produzione orale dato l'alto numero di frequentanti, ovvero circa 30 studenti per classe. Il corso era strutturato in due incontri settimanali di 2 ore e si è svolto da ottobre a metà dicembre per un totale di 30 ore. Gli studenti di italiano in Germania hanno frequentato un corso di lingua italiana di livello B1 presso il Dipartimento di Italianistica dell'università composto, invece, da un incontro settimanale di 2 ore da ottobre a febbraio per un totale di 34 ore. Nel corso, oltre ad attività sulla grammatica e sulla comprensione, sono state condotte attività di produzione orale, dedicate alla discussione di temi di attualità con il docente madrelingua e con studenti italofoeni nativi presenti all'università di Tubinga nell'ambito di programmi di scambio internazionale. Il docente del corso, infatti, ha reputato necessario potenziare le abilità di produzione orale, nonostante il numero di 26 frequentanti per classe, dal momento che le ore in classe si configuravano come l'unica occasione per avere interazioni in lingua italiana per gli studenti LS, che hanno dichiarato di non usare l'italiano con nessuno al di là dell'ora di lezione. A differenza loro, gli studenti Erasmus hanno

dichiarato di usarlo ampiamente fuori dal corso: nei negozi, a casa e all'università con amici e professori. Inoltre, l'*input* disponibile per gli apprendenti L2 è stato più variegato, dal momento che sono stati esposti non solo alla varietà standard, insegnata nei corsi istituzionali, ma anche alla varietà accademico-scientifica della disciplina studiata durante le lezioni, esercitazioni, esami e incontri con i professori, alla varietà colloquiale, giovanile e alle diverse varietà regionali parlate dai numerosi studenti fuori sede dell'università di Pisa.

3.2. *L'elicitazione dei dati*

I dati sono stati raccolti longitudinalmente tramite tre cicli di elicitazione condotti a distanza di due mesi l'uno dall'altro: novembre (T1), gennaio (T2) e marzo (T3), in modo da monitorare lo sviluppo delle competenze linguistiche nell'arco temporale di 5 mesi, mentre gli italofoeni nativi sono stati intervistati in un'unica sessione⁶. Ai partecipanti è stato proposto un *task* di *story retelling* (Mackey, Gass, 2005) in modo da elicitarne narrazioni dal contenuto omogeneo per tutti i partecipanti e oggettivamente identificabile in fase di etichettatura e analisi dei dati. In conformità con numerose ricerche (Klein, Perdue, 1997; Chini, 2008), come stimoli audiovisivi sono stati utilizzati estratti dal film *Tempi moderni* di Charlie Chaplin (1936), nello specifico gli episodi "Il corteo", "La droga in prigione" e "Il furto del pane", che sono risultati comprensibili, motivanti e funzionali alla raccolta anche per l'assenza di dialoghi, che potevano rendere più complicata la comprensione dei contenuti e fornire *input* verbali da imitare anche in maniera passiva. Ogni partecipante ha guardato lo stimolo due volte e al termine lo ha raccontato in modalità orale e scritta all'intervistatrice, una studentessa universitaria italofoena nativa, che si è limitata a dare la consegna "Che cosa è successo nel video?" e, in caso di richieste di aiuto o di suggerimento di una parola, ad incoraggiare l'apprendente ad andare avanti consigliando di usare altre parole conosciute. Nei casi in cui l'apprendente non riusciva a continuare la narrazione in mancanza di una parola, l'intervistatrice ha fornito la parola nella sua forma lemmatica, quale la forma infinita per i verbi e la forma singolare per i nomi, ma la conseguente produzione dell'apprendente non è stata inclusa nell'analisi, in quanto indotta dal suggerimento della parlante nativa. Dopo la raccolta, i dati sono stati archiviati e trascritti ortograficamente⁷. Le analisi presentate in questa sede riguardano esclusivamente le narrazioni orali, per un totale di 36 testi e di 8199 parole, al fine di concentrarsi sul confronto fra apprendenti L2 e LS piuttosto che sulla variazione diamesica, trattata in Rosi (2019).

4. ANALISI

4.1. *L'uso di parole intensive*

Le analisi si concentrano sulla distribuzione percentuale delle parole intensive prodotte nelle tre narrazioni dagli apprendenti e dai parlanti nativi. Le parole ad alta definizione semantica rappresentano, infatti, strutture linguistiche che si acquisiscono più tardi

⁶ I dati di italiano L2 e L1 costituiscono una parte del corpus Rosi (2009), i dati di italiano LS fanno parte del corpus raccolto da De Rosa (2019).

⁷ I dati di italiano L2 e L1 sono stati trascritti da Fabiana Rosi, i dati di italiano LS sono stati trascritti da Christian Accardi, Gioacchino Amato, Fabiana Berardini, Chiara D'Amato, Anna Maria Fasano e Valentina Maniglia.

rispetto alle parole generiche ed estensive e garantiscono una migliore efficacia comunicativa, veicolando più informazioni sul referente e costruendo la referenza in maniera più ricca e definita. La produzione di parole intensive è stata pertanto selezionata nelle analisi come indicatore dello sviluppo della competenza lessicale degli apprendenti.

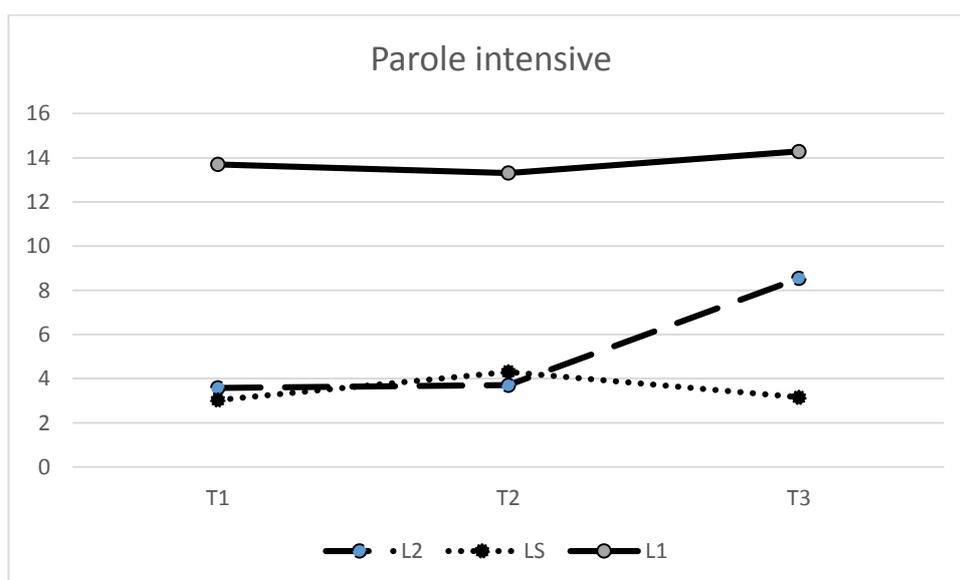
I tre estratti seguenti (2, 3, 4), che narrano la stessa sequenza dello stimolo mostrato al T3, in cui una ragazza ruba un filone di pane dal furgone che rifornisce una panetteria, esemplificano la diversa efficacia comunicativa veicolata da strategie di costruzione della referenza caratterizzate da diversi gradi di intensione semantica.

- (2) A1_3: una ragazza ha rubato un panino
- (3) A5_3: una ragazza ha preso un pane de/da una macchina de/di una panetteria
- (4) I2_3: una ragazza [...] rubò un un filoncino di pane dal furgone

L'apprendente L2 A1 (2) seleziona parole intensive per indicare sia il personaggio (*ragazza*), sia l'evento (*rubato*), sia l'oggetto del furto (*panino*); l'apprendente LS A5 (3) usa parole più generiche (*preso*, *pane*, *macchina*), che non chiariscono il contenuto della sequenza, in quanto il verbo generico *prendere* non specifica l'illegittimità dell'evento compiuto dal personaggio della storia; l'italofona nativa I2 (4) produce le parole intensive *ragazza*, *rubò*, *filoncino di pane*, *furgone*. Fra le due apprendenti, è A1 ad avvicinarsi di più alla parlante nativa, mostrando di possedere maggiori risorse lessicali e di saperle selezionare per svolgere un task narrativo in maniera più target rispetto all'apprendente LS.

Il Grafico 1 riporta la distribuzione percentuale delle parole intensive sul totale di parole prodotte nei tre sottocampioni, da cui si nota in maniera evidente che i due gruppi di apprendenti iniziano a differenziarsi nella terza elicitazione.

Grafico 1. La produzione percentuale di parole intensive nelle tre narrazioni (T1, T2, T3) dei tre sottocampioni (italiano L2, LS, L1).



La produzione di parole intensive è costante nei nativi lungo le tre narrazioni (13,7%, 13,3%, 14,3%) e, per quanto poco frequente⁸, superiore rispetto ai non nativi. Negli apprendenti, la produzione di parole intensive è simile nelle prime due elicitazioni (rispettivamente per l'italiano L2 e LS: 3,6% vs. 3%; 3,7% vs. 4,3%), mentre nella terza elicitazione gli apprendenti L2 producono quasi il triplo di parole intensive rispetto agli studenti LS (8,5% vs. 3,1%) e si avvicinano molto di più ai nativi rispetto all'altro gruppo.

L'influenza dell'*input* e del contesto acquisizionale non emerge quindi nelle prime elicitazioni, ma si evidenzia nella terza, quando gli apprendenti L2 si trovano in Italia da circa 6 mesi⁹. Dopo un periodo prolungato di immersione linguistica in Italia, quando l'*input* ha avuto tempo per essere notato, compreso e trasformato in *intake* (Schmidt, 1990), gli apprendenti L2 mostrano di possedere un lessico mentale più ampio e una maggior capacità di costruire la referenza in modo dettagliato e definito rispetto agli apprendenti LS, esposti unicamente all'*input* guidato del corso di lingua che stanno frequentando. L'estratto seguente (5) mostra, ad esempio, la ricerca dell'apprendente L2 A2 di costruire una referenza definita nella terza elicitazione: A2 non si accontenta di aver prodotto una parola target ma generica (*visto*) e tenta di specificare meglio l'evento a cui intende riferirsi ("accorgersi di") tramite un'autocorrezione in cui sostituisce la scelta lessicale iniziale con un verbo più intensivo e adeguato a indicare il referente (*notato*).

- (5) A2_3: ma anche prima un'altra donna ha visto che/o ha notato che la ragazza ha provato di rubare questo bague

Per illustrare meglio il percorso di acquisizione delle parole intensive come strategia efficace di costruzione della referenza delineato dalle analisi, si riportano tre estratti dalle narrazioni prodotte nelle tre elicitazioni da un apprendente LS (6, 7, 8) e un apprendente L2 (9, 10, 11) direttamente comparabili in quanto relativi agli stessi referenti per ciascuno stimolo.

- (6) A6_1: è andato alla città
- (7) A6_2: ma il uomo/lui +/la polizia ha preso lu/hanno hanno preso lui
- (8) A6_3: i poliziotti [...] hanno + preso la donna
- (9) A2_1: + e poi + è andato + sulla strada
- (10) A2_2: questa polizia/o non lo so le guardie/uno è venuto e ha preso questo uomo
- (11) A2_3: e così il poliziotto + ha ha arrestato questa ragazza

Come si può notare, le risorse utilizzate per indicare i referenti dei primi due stimoli sono simili nelle due tipologie di apprendenti: nella prima elicitazione (6 e 9), sia A6 sia A2 usano il verbo generico *andare* per indicare il movimento del protagonista; nella seconda elicitazione (7 e 10), entrambi gli apprendenti selezionano il verbo a bassa definizione *prendere* e lo stesso nome per il soggetto dell'evento (*polizia*), sebbene l'apprendente L2 operi una ricerca di parola per indicare il referente "guardie carcerarie"

⁸ Data l'informalità del contesto situazionale delle narrazioni prodotte dai partecipanti e la modalità orale, anche i nativi tendono ad usare poco le parole intensive e preferiscono parole più generiche, a bassa definizione semantica, che costituiscono un correlato funzionale del parlato informale (Voghera, 2017).

⁹ La prima elicitazione degli apprendenti L2 si è svolta dopo un mese dall'arrivo in Italia e dall'inizio del corso di lingua.

producendo due false partenze in cui riesce ad incrementare la definizione semantica del riferimento (*polizia > guardie*) e una successiva riformulazione in cui la definizione semantica della referenza viene azzerata dalla selezione del pronome generico *uno*, a sottolineare il carico cognitivo del processo di ricerca di parola e l'insoddisfazione del risultato da parte dell'apprendente, che perde la fiducia nelle proprie capacità lessicali e regredisce ad una strategia referenziale che veicola solo i tratti semantici essenziali, quale il numero singolare del soggetto con cui va accordato il verbo (10). Nella terza elicitazione (8 e 11), la selezione delle parole diverge invece in maniera consistente: l'apprendente LS presenta l'evento con le parole generiche *hanno preso* e *donna* (8), replicando sostanzialmente la scelta fatta nella seconda elicitazione (7), mentre l'apprendente L2 è in grado di produrre una referenza più specifica e più efficace a livello comunicativo adoperando le parole intensive *ha arrestato* e *ragazza* (11), costruendo la referenza con le stesse parole selezionate dai nativi (12) e manifestando così una competenza lessicale più sviluppata e target di A6.

(12) I4_3: così i poliziotti [...] arrestarono la ragazza

Gli esempi riportati mostrano come l'interlingua non evolva con la stessa velocità nei due gruppi di apprendenti: gli apprendenti LS appaiono ancorati alle stesse risorse lessicali e le strategie per costruire la referenza non risultano diversificate fra le tre elicitazioni; al contrario, per gli apprendenti L2 è evidente un incremento della definizione semantica della referenza fra la seconda e la terza elicitazione, che testimonia come nella terza elicitazione gli apprendenti abbiano raggiunto una fase acquisizionale più avanzata rispetto a quella rilevata nelle prime due.

4.2. *Le strategie compensatorie*

Le analisi hanno messo in luce, inoltre, l'uso di strategie compensatorie per costruire la referenza nel caso di lacune lessicali, che rientrano nelle tipologie "sintagmatiche", basate sull'uso di perifrasi, e "interferenziali", composte da transfer lessicali, documentate dagli studi dell'acquisizione del lessico in italiano L2 da parte di apprendenti sinofoni (Banfi, 2005; Valentini, 2005; Arcodia *et al.*, 2008). Nella maggioranza delle occorrenze, gli apprendenti adottano le strategie compensatorie in maniera funzionale a costruire la referenza, mostrando di saper utilizzare le risorse comunicative a loro disposizione in modo efficace. Dal momento che nel corpus tali strategie risultano poco frequenti e non significativamente diversificate fra apprendenti L2 e LS, non se ne riporta la distribuzione quantitativa bensì vengono presentate e commentate in forma qualitativa.

Un primo tipo di strategia compensatoria riguarda il ricorso alle perifrasi, composte da parole solitamente più generiche della parola intensiva che l'apprendente non conosce, che sono più accessibili all'apprendente in quanto più frequenti. Le perifrasi vengono prodotte sia per indicare eventi (Rosi, 2009; 2019), principalmente tramite il verbo iperonimico *fare* accompagnato da nomi eventivi, come *fare una passeggiata*, o da sintagmi che veicolano le informazioni semantiche che caratterizzano il tipo di evento, come il riferimento *ha fatto una cosa con una fila* per il referente "cucire" (13), sia per indicare entità, come esemplificato dalle strategie referenziali *il bicchiere per il sale* per indicare la "saliera" (14) e *uomini che lavorano nella prigione* per riferirsi alle "guardie carcerarie" (15).

(13) A1_2: l'altro uomo ha fatto una cosa con una fila

(14) A7_2: lui ha + fatto questo polvero nel bicchiere per il sale

- (15) A7_2: e + due uomini che lavoravano nella prigione + hanno provato di trovare un imprigionato

Un secondo tipo di strategia compensatoria è rappresentato dal transfer dalla L1, ma risulta molto poco frequente giacché gli apprendenti percepiscono l'italiano come lingua non affine al tedesco L1 e sono poco inclini ad utilizzare risorse lessicali L1 per colmare lacune in L2, in linea con il principio “transfer to somewhere” di Andersen (1983), secondo cui l'interferenza interlinguistica si verifica quando i parlanti incontrano degli elementi “di appoggio” nella L2. Un esempio di transfer positivo¹⁰ determinato dalla percezione dell'affinità fra la L1 e la L2 è riportato in (16): A5 produce *demonstrazione* al posto della parola target *dimostrazione*, costruendo la parola sul modello della parola tedesca *Demonstration*, data la somiglianza fra la parola tedesca e quella italiana.

- (16) A5_1: ma subito/di subito c'è una dimostrazione

Una terza strategia compensatoria consiste nel transfer positivo da altre L2, innanzitutto dalle L2 che gli apprendenti sentono strutturalmente vicine all'italiano, come il francese o lo spagnolo, a cui ad esempio attinge l'apprendente A4 quando produce la parola *tierra* sul modello della parola spagnola *tierra* molto simile alla parola italiana equivalente *terra* (17).

- (17) A4_3: e + e tutti si/tutti e due si + si hanno ren/preso no non lo so il verbo (ride) sulla tierra

A conferma del “cumulative-enhancement model” (Flynn *et al.*, 2004), secondo cui tutte le lingue del repertorio individuale concorrono a favorire l'acquisizione di nuove lingue, nel *corpus* si riscontrano anche transfer positivi da una L2 non romanza, non affine strutturalmente all'italiano, quale l'inglese. Questa strategia è determinata da un altro dei fattori che attivano il transfer, insieme all'affinità strutturale fra lingue note e L2, ovvero dal livello di conoscenza della lingua sorgente (Bardel, Lindqvist, 2007; Falk, Bardel, 2010). La conoscenza approfondita dell'inglese porta gli apprendenti a notare la somiglianza fra parole italiane e parole inglesi, come *ospedale* simile all'inglese *hospital* o *prigione* simile all'inglese *prison*, e a sperimentarle nell'*output* con parole formalmente interferite dall'inglese quali *ospitale* (18) e *prisone* (19)

- (18) A8_1: *ab lui è uscito dall'ospitale*

- (19) A5_2: *Charlie Chaplin è stato in prisone*

Infine, in tre casi gli apprendenti ricorrono ad elementi di comunicazione non verbale [CNV]. In tutte e tre le occorrenze sono usati gesti iconici, ovvero gesti che replicano la forma e i movimenti dei referenti indicati (McNeill, 1992; Poggi, 2002): il disegno in aria di un quadrato, per indicare il referente “bandiera” (20); il movimento da destra a sinistra e viceversa delle due mani chiuse a pugno e affiancate fra loro in verticale, per riferirsi a

¹⁰ Il transfer si suddivide in transfer positivo, quando il trasferimento di un elemento linguistico da una lingua nota alla L2 si rivela efficace a livello comunicativo, come *bandera* dallo spagnolo L1 per indicare “bandiera”, e transfer negativo, quando il trasferimento dell'elemento linguistico non consente la comprensione del messaggio da parte dei destinatari, poiché la parola non è simile a quella target nella L2, come la produzione di *flaga*, causata dall'interferenza della parola *Flagge* del tedesco L1, per indicare “bandiera” (Rosi, 2019).

“sventolare” (21); il battere una volta le mani posizionate in verticale e rivolte l’una verso l’altra, per riferirsi a “scontrarsi” (22).

- (20) A6_1: e poi + lui ha + non so come si chiama in italiano una [CNV]
(ride)
- (21) A4_1: e l’uomo + vuole di di + fare attenzione alla alla macchina
e ++ fare fare così [CNV] con la bandiera
- (22) A1_3: e poi la ragazza è corso via e + è andato insieme con (ride)/non
so come si dice [CNV] (ride)/sono andati insieme e sono caduti a la
terra

È interessante notare che mentre nelle prime due occorrenze il gesto rappresenta la sostanza della referenza, come *una* [CNV] in (20) e *fare così* [CNV] in (21), nell’ultima, prodotta nella terza elicitazione di un apprendente L2, quindi in uno stadio più avanzato di interlingua, l’apprendente si serve del gesto non da solo ma come accompagnamento alla strategia lessicale di produrre una perifrasi, composta dal verbo che descrive il movimento in maniera generica (*andare*) e l’avverbio *insieme* per indicare la contemporaneità dell’azione dei due personaggi coinvolti nello scontro (22).

I due gruppi di apprendenti risultano omogenei anche per l’aderenza alla varietà standard dell’italiano. L’esposizione a diverse varietà di italiano per gli apprendenti L2, a differenza che per gli apprendenti LS, non si correla ad un uso di varianti diastraticamente, diafasicamente o diatopicamente marcate: gli studenti Erasmus non producono elementi lessicali tipici di varietà giovanili, colloquiali o regionali.

5. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

La distribuzione dell’uso di parole intensive nelle tre elicitazioni conferma che queste vengono acquisite più tardi rispetto alle parole generiche (Bettoni, 2001). Tale tendenza, emersa nei dati orali qui analizzati, è conforme a quanto documentato per testi scritti di apprendenti di diversi livelli di competenza linguistica in italiano L2 (Bozzone Costa, 2002). Le strategie compensatorie adottate dagli apprendenti per sopperire alle lacune lessicali, quali la produzione di perifrasi, transfer lessicali positivi dal tedesco L1, da L2 romanze, come il francese e lo spagnolo, e da L2 non romanze, come l’inglese, e il ricorso alla comunicazione non verbale, non mostrano invece variazioni significative fra le tre elicitazioni, né differenze consistenti fra apprendenti L2 e LS.

Il confronto tra la produzione di parole intensive negli apprendenti L2 e negli apprendenti LS mette in luce il peso rilevante del contesto acquisizionale sul ritmo e la velocità di acquisizione del lessico, dal momento che i primi, esposti ad un *input* di italiano più ricco quantitativamente e qualitativamente, mostrano un ampliamento del proprio lessico mentale e della competenza lessicale per costruire la referenza fra la seconda e la terza elicitazione, mentre gli apprendenti che studiano in Germania e ricevono un *input* più limitato non manifestano differenze nelle strategie referenziali usate nelle tre elicitazioni. Nell’arco temporale analizzato, l’interlingua degli apprendenti L2 risulta quindi evolvere da una fase acquisizionale alla successiva, a differenza dell’interlingua degli apprendenti LS, ma il vantaggio del contesto acquisizionale L2 in termini di velocità di evoluzione dell’interlingua non appare immediato, bensì si manifesta a partire dalla terza elicitazione, ovvero dopo 6 mesi dall’arrivo in Italia degli apprendenti L2, a dimostrazione

che è l'esposizione prolungata all'*input* ricco quantitativamente e qualitativamente a determinare la maggior velocità di acquisizione negli apprendenti L2.

Il ruolo del contesto acquisizionale sull'evoluzione dell'interlingua emerso in questa prima indagine merita di essere approfondito con ricerche su corpora più estesi, anche raccolti trasversalmente, purché con interviste ad apprendenti L2 che vivano in Italia da un sufficiente numero di mesi e non appena arrivati, in modo che l'esposizione all'*input* L2 precedente alla raccolta sia stata significativa, e su un più ampio insieme di strutture linguistiche, non solo lessicali, da cui è stato funzionale partire data l'incidenza dell'*input* sullo sviluppo di tali competenze (Bernini, 2003; Andorno *et al.*, 2017).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andersen R. W. (1983), "Transfer to somewhere", in Gass S. M., Selinker L. (eds.), *Language transfer in language learning*, Newbury House, Rowley MA, pp. 177-201.
- Andorno C. (2001), *Banca dati di italiano L2*. CD-Rom, Dipartimento di Linguistica, Università di Pavia.
- Andorno C., Valentini A., Grassi R. (2017), *Verso una nuova lingua*, UTET, Torino.
- Appel R. (1996), "The lexicon in second language acquisition", in Jordens P., Lalleman J. (eds.), *Investigating Second Language Acquisition*, De Gruyter, Berlin, pp. 381-403.
- Arcodia G. F., Banfi E., Piccinini C. (2008), "Rese di lessico italiano/L2 da parte di sinofoni: fatti percettivi e strategie compensatorie", in Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione delle lingue seconde*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 53-77.
- Banfi E. (2005), "Morfologia, forma e percezione della parola. Osservazioni su dati di lessico italiano/L2 di apprendenti sinofoni, il caso di T.", in Grandi N. (a cura di) (2005), *Morfologia e dintorni. Studi di linguistica tipologica e acquisizionale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 105-125.
- Bardel C., Lindqvist C. (2007), "The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3", in Chini M., Desideri P., Favilla, M. E., Pallotti G. (a cura di), *Atti del 6° Congresso AITLA*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 123-141.
- Bernini G. (2003), "Come si imparano le parole", in *ITALS Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, 2, pp. 23-47.
- Bernini G. (2010), "Acquisizione dell'italiano come L2", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana G. Treccani, Roma, vol. 1, pp. 139-140.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Bari.
- Bolognesi M. (2010), "La competenza lessicale nei processi di apprendimento di L2 e all'interno del metodo didattico FICCS", in *Bollettino Itals*, VIII, 35.
- Bozzone Costa R. (2002), "Rassegna degli errori lessicali in testi scritti da apprendenti elementari, intermedi e avanzati di italiano L2 (ed implicazioni didattiche)", in *Linguistica e Filologia*, 14, pp. 37-67.
- Broeder P., Extra G., van Hout R., Strömquist S., Voionmaa K. (eds.) (1988), *Processes in the developing lexicon*, European Science Foundation, Strasburgo.
- Chini M. (2008), "Spunti comparativi sulla testualità nell'italiano L2 di tedescofonici e ispanofonici", in Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione delle lingue seconde*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 301-339.

- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune di Riferimento Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimenti, insegnamento, valutazione (2001)*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- De Mauro T. (1980), *Vocabolario di base della lingua italiana*, in *Guida all'uso delle parole*, "Libri di base" 3, Editori Riuniti, Roma, pp. 149-83.
- De Mauro T. (2016), *Il 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>.
- De Rosa M. P. (2019), *L'acquisizione del sistema verbale in Italiano L2 da parte di studenti tedescofoni nativi*, Tesi di Laurea triennale, Università degli Studi di Salerno.
- Falk Y., Bardel C. (2010), "The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art", in *IRAL*, 48, pp. 185-219.
- Flynn S, Foley C., Vinnitskaya I. (2004), "The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses", in *International Journal of Multilingualism* 1, 1, pp. 3-16.
- Gass S. M., Selinker L. (eds.) (1983), *Language transfer in language learning*, Newbury House, Rowley MA.
- Giaccalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma.
- Givón T. (1979), *On understanding grammar*, Academic Press, New York.
- Klein W., Perdue C. (1997), "The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)", in *Second Language Research*, 13, pp. 301-347.
- Laufer B. (1997), "What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words", in Schmitt N., McCarthy M. (eds), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp.140-155.
- Lyons J. (1977), *Semantics*, vol. 1, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mackey A., Gass S. M. (2005), *Second language research: Methodology and design*, Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- McNeill D. (1992), *Hand and mind. What gestures reveal about thought*, University of Chicago Press, Chicago.
- Nation P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Poggi I. (2002), "Symbolic gestures. The case of the Italian gestuary", in *Gesture*, 2, 1, pp. 71-98.
- Rosi F. (2009), *Learning Aspect in Italian L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Rosi F. (2019), "La variazione diamesica in italiano L1 e L2: la costruzione della referenza", in *Testi e Linguaggi*, 13, pp. 149-164.
- Schmidt R. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Swan M. (1997), "The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use", in Schmitt N., McCarthy M. (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 156-180.
- Valentini A. (2005), "Da giardino vacanza a campeggio? Il ruolo delle parole composte nell'italiano L2", in Grandi N. (a cura di), *Morfologia e dintorni. Studi di linguistica tipologica e acquisizionale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 141-157.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.

COMPETENZA LINGUISTICA, COMPETENZA PRAGMATICA E COMPETENZA INTERAZIONALE NELLE PROTESTE DI APPRENDENTI DI ITALIANO LINGUA SECONDA

*Ineke Vedder*¹

1. INTRODUZIONE

In questo articolo riportiamo i risultati di due studi sull'acquisizione dell'atto linguistico della protesta in italiano lingua seconda (L2), da parte di apprendenti universitari di madrelingua olandese con livelli di padronanza linguistica dell'italiano differenti. L'obiettivo principale che accomuna i due lavori è triplice:

- (i) esaminare fino a che punto sia possibile imparare a protestare in italiano L2 in modo appropriato e 'felice';
- (ii) stabilire la misura in cui risultino efficaci le proteste degli apprendenti;
- (iii) indagare la relazione tra competenza linguistica, competenza pragmatica e competenza interazionale. L'ipotesi di base che sottostà ai due studi è che il repertorio di modificatori e l'impiego di strategie discorsive si arricchisca quantitativamente e si diversifichi qualitativamente con la crescita del livello di padronanza linguistica (Barron, 2003).

La ricerca, che si colloca all'interno del quadro teorico del Task-Based Language Teaching (TBLT), è motivata dall'osservazione che per molti apprendenti, anche di livello avanzato, l'acquisizione della pragmatica può essere uno scoglio nell'apprendimento della L2. Questo vale in particolare per un atto linguistico potenzialmente ad alto rischio come la protesta: protestare in modo appropriato si rivela un compito difficile già nella lingua materna (L1); lo è a maggior ragione nella L2 (Nuzzo, Gauci, 2012; Nuzzo, 2007). Come è stato dimostrato da vari studi, la pragmatica non si impara naturalmente: può e deve essere insegnata (Alcón Soler, 2015; Taguchi, 2015; Taguchi, Kim, 2018).

Il primo studio (Studio 1) esplora l'impiego in italiano L2 di modificatori interni ed esterni per ridurre l'impatto della protesta in due situazioni diverse caratterizzate da un grado di familiarità differente tra i due partecipanti. A sei studenti di italiano, con livelli di competenza linguistica tra B1 e B2, sono stati somministrati due *role-play*, prima e dopo una fase di autoapprendimento sulla piattaforma multimediale LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento)². Anche il secondo studio (Studio 2) si focalizza sull'utilizzo di modificatori in due *role-play* differenziati in base al grado di familiarità. Nello studio si confrontano i risultati di due gruppi di apprendenti medio-avanzati con livelli di competenza linguistica differenti (B1-B2 vs. C1-C2). La ricerca si propone inoltre di

¹ Universiteit van Amsterdam.

² La piattaforma LIRA, sviluppata in collaborazione tra le Università di Perugia, Bologna, Modena e Reggio-Emilia, e Verona, è un archivio multimediale ideato per lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2. La piattaforma si avvale di una variegata offerta di materiali autentici e semi-autentici quali esempi di parlato spontaneo e semi-spontaneo, come riprese video e registrazioni di *role-play*, o frammenti di trasmissioni radiofoniche e televisive (<http://lira.unistrapg.it>).

individuare gli effetti del livello di padronanza linguistica sulla competenza interazionale, attraverso l'analisi di strategie interazionali, come la lunghezza e l'abbandono di turno, le riformulazioni, e l'uso di segnali discorsivi (cfr. Bazzanella, 1995)³.

Nei prossimi paragrafi descriviamo i presupposti teorici dei due studi, soffermandoci in particolare sull'espressione dell'atto di protesta e sull'acquisizione in italiano L2 di modificatori e segnali discorsivi (§ 2.1); nel paragrafo § 2.2 è presentata una classificazione di modificatori e segnali discorsivi. La metodologia, i partecipanti, i *role-play* e l'analisi dei dati sono descritti nei paragrafi successivi (§ 3.1 e § 3.2). Riportiamo i risultati ottenuti nei due studi nei paragrafi § 4.1 e § 4.2; le implicazioni della ricerca sono discusse nel paragrafo conclusivo (§ 5).

2. QUADRO TEORICO

2.1. *L'atto di protesta: competenza pragmatica e competenza interazionale*

L'espressione dell'atto di protesta su cui si concentrano i due studi si configura come un atto linguistico ad alto rischio (FTA, *Face Threatening Act*), in quanto minaccia la 'faccia', ossia l'immagine sociale di sé, in termini di apprezzamento e appartenenza ('faccia positiva') o libertà e autonomia ('faccia negativa'), sia del parlante che del destinatario (Goffman, 1967). L'atto di protesta si compone di due dimensioni: la componente espressiva, che esprime un giudizio negativo, come in "sei in ritardo come al solito", e la componente direttiva, che esige una riparazione, ad esempio "scusami, non succederà più". In base a parametri quali la relazione di potere che intercorre tra gli interlocutori (ad esempio, uno scambio tra due colleghi o tra professore e studente), il grado di familiarità (in una conversazione con uno sconosciuto o con un amico), e il grado di imposizione (in una protesta per un posto a sedere sottratto verso quella per la mancata restituzione di una somma di denaro), il parlante ricorrerà ad una serie di risorse pragmalinguistiche a sua disposizione per ridurre il rischio della perdita della faccia. L'impatto della protesta, come è stato osservato in diversi studi (Brown, Levinson, 1987; Trosborg, 1995; Barron, 2003), è pertanto strettamente collegato all'impiego di strategie di cortesia per mitigare (o rafforzare) la forza illocutiva dell'enunciato attraverso l'utilizzo di modificatori interni ed esterni (si veda § 2.2).

Per un apprendente di italiano L2 protestare in modo appropriato può essere un compito particolarmente arduo e delicato. Da vari studi è emerso che la protesta rappresenta spesso un ostacolo, anche per apprendenti di livello intermedio e avanzato (Nuzzo, 2007). Altri studi hanno evidenziato che i parlanti L2, ricorrendo meno all'uso di strategie di cortesia, possono a volte risultare più aggressivi (Trosborg, 1995) o più prolissi, forse a causa del tentativo di compensare l'inadeguata padronanza dell'impiego delle strategie di cortesia (Olshtain, Weinbach, 1987).

Alla competenza pragmatica richiesta per protestare in modo efficace tramite l'uso appropriato di strategie di modificazione, si può accostare un altro tipo di competenza, quella interazionale. La competenza interazionale si riferisce all'utilizzo di strategie discorsive attinenti alle dinamiche della comunicazione all'interno della protesta, come l'avvicinarsi di turni tra interlocutori nello scambio conversazionale o le interruzioni (Bazzanella, 1994, 2006). Come suggerito da Wiberg (2004), rifacendosi a Bazzanella

³ Questo lavoro nasce dalla collaborazione tra Ineke Vedder e Anna Vittoria Ottaviani, che ha raccolto e analizzato i dati di Studio 1, durante un tirocinio di ricerca in Olanda (tutor Ineke Vedder); per approfondimenti rimandiamo a Ottaviani, Vedder, 2017). La raccolta dati di Studio 2 con relativa codifica sono parte del lavoro di tesi di Ruben Perrone (2018; relatrice Ineke Vedder).

(1994), all'interno di uno scambio tra un parlante nativo e un parlante non-nativo, l'interlocutore non-nativo si può trovare in difficoltà a proseguire il dialogo faccia a faccia; perciò ricorrerà a strategie che diversificano il suo intervento linguistico da quello che produrrebbe un nativo. Questo accade anche perché, come ipotizzato da Bernstein (2016), è lo stesso parlante nativo a rendersi conto della sua posizione di 'vantaggio' nei confronti dell'apprendente L2 in termini di 'potere' linguistico.

Una funzione pragmatica fondamentale nelle interazioni va attribuita ai segnali discorsivi, sebbene essi non aggiungano niente al contenuto proposizionale della frase. I segnali discorsivi, nella definizione di Bazzanella, servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali e a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva del testo. Possono appartenere a diversi tipi di categorie grammaticali, per esempio congiunzioni, avverbi, sintagmi verbali. Sono per lo più usati nel linguaggio parlato piuttosto che in quello scritto e si trovano spesso in posizione iniziale di frase, sono multifunzionali e il loro significato lessicale è difficile da definire (Bazzanella, 1995: 225).

Molte ricerche sull'acquisizione in italiano dei segnali discorsivi, che per un apprendente L2 sono spesso difficili da gestire, si sono concentrate sull'acquisizione di segnali discorsivi specifici, come *cioè, dunque, allora*, da parte di apprendenti con lingue materne differenti (si vedano al riguardo Borreguero Zuloaga, Thörle, 2016; Nuzzo, Santoro, 2017). Lo studio di Pauletto e Bardel (2016) analizza l'uso di *beh* in posizione iniziale, nelle produzioni orali di un gruppo di studenti svedesi. Mascherpa (2016) esamina l'acquisizione di *allora, quindi, però, e ma*, da parte di studenti con background linguistici differenti, focalizzandosi sulla posizione sintattica, il significato primario e la funzione comunicativa. Altre ricerche esaminano, in chiave comparativa, l'utilizzo di determinati segnali discorsivi in italiano e i loro corrispondenti in altre lingue, considerando le possibili interferenze della lingua materna. Bazzanella e Borreguero Zuloaga (2011), ad esempio, comparano *allora* con l'equivalente spagnolo *entonces*. Badan e Romagnoli (2019) confrontano l'acquisizione dei due segnali discorsivi *allora* e il corrispettivo cinese *na* in due lingue tipologicamente distanti come l'italiano (lingua romanza) e il cinese (lingua sino-tibetana).

2.2. Modificatori e segnali discorsivi: classificazione

Con il termine modificatori interni si fa riferimento a determinati elementi linguistici, all'interno dell'atto principale, che servono ad intensificare ('rafforzatori') o viceversa ad attenuare ('mitigatori') la forza illocutiva dell'enunciato. Nella classificazione di Trosborg (1995), che è stata ripresa in seguito in altre ricerche (Barron, 2003; Bettoni, 2006; Nuzzo, 2007), i rafforzatori, come *per nulla, assolutamente*, si raggruppano in un'unica categoria. I mitigatori si distinguono in tre sottocategorie: modificatori morfosintattici, ossia tempi e modi verbali che distanziano o rendono indiretta l'affermazione (ad esempio, condizionale, imperfetto, congiuntivo); modificatori lessicali, cioè elementi lessicali che controbilanciano o relativizzano l'impatto dell'atto linguistico (*gentilmente, magari, credo*); modificatori discorsivi, espressioni che stabiliscono un legame con il destinatario (*sai, giusto, ecco*). I modificatori esterni sono atti di supporto che si trovano fuori dall'atto principale. Si suddividono in base alle diverse funzioni che possono svolgere, come gli appelli per attirare l'attenzione del destinatario, le giustificazioni per motivare la ragione della protesta, i preparatori per introdurre la protesta, e i rassicuratori e le scuse per mostrare la disponibilità del parlante a mettere in discussione la propria faccia (Tabella 1).

Mentre la classificazione dei modificatori è basata sulla loro posizione rispetto all'atto principale, i segnali discorsivi sono classificati principalmente in relazione alla loro funzione comunicativa. Si suddividono, come raffigurato nella Tabella 1, in tre macro-categorie: interazionali, metatestuali e cognitivi (Bazzanella, 1995). I segnali discorsivi interazionali sottolineano l'ancoraggio deittico dell'enunciato al luogo e al tempo della comunicazione. Servono a marcare strategie pragmatiche come la presa di turno, il mantenimento e l'abbandono di turno, le interruzioni, riformulazioni e richieste di accordo e di conferma (*allora, cioè, insomma, ma, eh*). I segnali discorsivi metatestuali, più che negli scambi orali sono adoperati nella modalità scritta, dove possono avere la funzione di pianificazione del discorso, transizione tra paragrafi, o conclusione (*in primo luogo, dall'altra parte, quindi*). I segnali cognitivi si riferiscono al processo inferenziale della comunicazione in corso (*ci sei?, mi segui?, quindi*).

Tabella 1. *Modificatori e segnali discorsivi: classificazione*

Modificatori		Strategie interazionali e segnali discorsivi	
Rafforzatori			
Mitigatori			
Interni	<ul style="list-style-type: none"> - Morfosintattici - Lessicali - Discorsivi 	Interazionali	<ul style="list-style-type: none"> - Presa, mantenimento, abbandono di turno - Interruzioni - Riformulazioni, autoripetizioni - Richieste di accordo e conferma
Esterni	<ul style="list-style-type: none"> - Appello - Giustificatore - Preparatore - Rabbonitore - Scusa 	Metatestuali	<ul style="list-style-type: none"> - Pianificazione del discorso - Transizione - Conclusione
		Cognitivi	<ul style="list-style-type: none"> - Processo inferenziale della comunicazione

2.3. *Strumenti per la raccolta di dati pragmatici*

Per la raccolta di dati pragmatici sono stati impiegati strumenti diversi, ognuno dei quali ha vantaggi e svantaggi. Uno strumento di rapida elaborazione e standardizzazione è il questionario a scelta multipla, che però non si presta a fornire un'adeguata contestualizzazione. I dati sono facilmente confrontabili perché sono tutti elaborati in reazione ad uno stesso stimolo. Tuttavia questo strumento non è in grado di riprodurre un contesto di comunicazione realistico e dunque di cogliere il comportamento linguistico-pragmatico naturale di un parlante.

Una soluzione intermedia tra l'esigenza di generalizzazione dei dati e la valorizzazione dell'elemento contestuale è rappresentata dal DCT ('Discourse Completion Task') e dal *role-play*, che risultano infatti gli strumenti di più comune utilizzo. Il DCT propone un task che richiede di esprimere che cosa si direbbe in una data situazione. Può avvenire in forma scritta oppure orale; il secondo ha il vantaggio di avvicinarsi maggiormente al parlato spontaneo anche se non va trascurato il fatto che, data la mancanza di un interlocutore, il parlato spontaneo è pur sempre simulato.

La mancanza dell'interlocutore nega inoltre la possibilità di una conversazione che si sviluppi tramite forme di negoziazione tipiche della realizzazione di un atto linguistico in contesto spontaneo (Félix-Brasdefer, 2010).

Il *role-play*, a differenza del DCT, prevede l'espletamento di un atto linguistico in interazione con un interlocutore presente. Si tratta cioè di immedesimarsi in una situazione di cui viene fornita una descrizione più o meno dettagliata che solitamente comprende luogo, azioni in corso, evento e partecipanti. Esistono due tipologie di *role-play*: quello chiuso elicitava la reazione orale in un unico turno in risposta ad uno stimolo dato; quello aperto prevede uno scambio dialogico esteso al di là della singola reazione ad un input (Gass, Mackey, 2007). Il *role-play* aperto raccoglie dunque un parlato semi-spontaneo ma non condizionato strettamente, poiché pur fornendo l'impulso iniziale alla conversazione non se ne stabiliscono né i modi né i tempi di sviluppo (Nuzzo, Gauci, 2012). Ciò consente pertanto di esaminare l'evolversi dell'atto linguistico nella co-costruzione dei parlanti (Félix-Brasdefer, 2010).

Dalla Tabella 2, che include alcuni studi recenti che sono stati condotti sull'atto di protesta in italiano L2, si evince che gli strumenti più utilizzati per la raccolta dei dati sono il *role-play* (chiuso e aperto) e il DCT.

Tabella 2. *Studi sulla protesta in italiano L2 (e L1) e strumenti per la raccolta dati*

Studi	Strumenti raccolta dati
Bettoni, Rubino (2007)	<i>Role-play</i> aperto (italiano L1 vs. inglese australiano L1)
Nuzzo (2006, 2007)	<i>Role-play</i> aperto
Leone (2011)	Conversazione semi-spontanea
Gauci (2012)	DCT scritto, <i>role-play</i> chiuso
Nuzzo, Gauci (2012)	Corpus VIP 4, DCT scritto, <i>role-play</i>
Gauci (2015)	DCT scritto, <i>role-play</i> chiuso, DCT a scelta multipla
Gauci, Chia, Caruana (2016)	DCT scritto, <i>role-play</i> chiuso

3. IMPOSTAZIONE DELLA RICERCA

3.1. *Studio 1*

La domanda che ha guidato il primo studio (Studio 1) riguarda gli effetti di un percorso di autoapprendimento sull'atto di protesta, attraverso la piattaforma LIRA (si veda § 1.). Studio 1 ha coinvolto sei studenti universitari di italiano L2, di madrelingua olandese, con un livello di padronanza linguistica tra B1-B2 del QCER (Quadro di Riferimento Europeo per le lingue; Consiglio d'Europa, 2002). Il focus linguistico della ricerca riguarda l'impiego di modificatori interni e esterni, elicitati in due *role-play* aperti ad alto e basso grado di familiarità, somministrati prima e dopo il percorso di autoapprendimento (Tempo 1; Tempo 2). Più nello specifico, le domande di ricerca che abbiamo formulato sono state le seguenti:

1. In che misura si osserva nel Tempo 2, come effetto dell'autoapprendimento, un incremento quantitativo e una maggiore variazione di modificatori interni e esterni rispetto al Tempo 1?

2. In che misura sono riscontrabili, in proporzione al diverso grado di familiarità tra gli interlocutori, un incremento quantitativo e una maggiore variazione di modificatori interni ed esterni?

In base ai risultati emersi da studi precedenti in cui si è registrata una progressiva padronanza di marcatori pragmatici (Nuzzo, Gauci, 2012; Santoro, 2013), ipotizziamo che come effetto dell'autoapprendimento (domanda 1) si verifichi un incremento quantitativo e qualitativo di modificatori. Ci aspettiamo inoltre che, in caso di familiarità bassa, l'impiego di modificatori aumenti e si diversifichi (domanda 2) in quanto, rispetto al contesto di familiarità alta, sarà maggiore il rischio di 'minacciare' la propria faccia e quella dell'altro (Spadotto, Santoro, 2016).

In ciascuno dei quattro *role-play*, prima e dopo il percorso di autoapprendimento, i sei partecipanti hanno interagito con la ricercatrice (parlante nativa dell'italiano), sulla base di uno *script*, per immedesimarsi nella situazione da inscenare. Lo studente aveva il ruolo di chi protesta (S), mentre la ricercatrice (R) svolgeva la parte del destinatario a cui era rivolta la protesta. Lo *script* non prescriveva né le modalità né i tempi con cui condurre la protesta, che i partecipanti hanno perciò realizzato liberamente.

Per la protesta ad alto grado di familiarità (con un amico), l'ambientazione era data da un contesto di shopping. Nel primo *role-play* la protesta era suscitata dall'eccessivo soffermarsi dell'amico/a in ogni negozio (Tempo 1), mentre nel secondo caso l'oggetto della protesta erano le ripetute discussioni dell'amico/a con i commessi (Tempo 2). Per la protesta a bassa familiarità (con uno sconosciuto), lo stimolo scatenante era, nel Tempo 1, la protesta per la sottrazione di un posto macchina al parcheggio; nel Tempo 2, la prevaricazione della fila alla posta.

Un esempio di scambio estratto dal nostro *corpus*, è riportato qui sotto (Tempo 1, alta familiarità).

(1) *Shopping: alta familiarità (Tempo 1; S=studente; R=ricercatrice)*

- S: Possiamo fare un po' più veloce? Perché sai io devo ancora comprare qualche cosa e poi devo andare a casa e non c'ho proprio tanto tempo per ...
- R: Sì:: aspetta un attimo solo dai lasciami vedere qua che stavo guardando con calma questa tanto non è che ci siamo soffermate più di tanto eh?
- S: Eh:: sì lo so (.) è solo che abbiamo ancora da fare e non c'ho tanto tempo quindi ...
- R: Eh:: vabbè cosa vuoi dire? Cioè tu ti dividi tu fai le tue cose e io faccio le mie o sei venuta anche per fare le cose insieme con calma?
- S: Eh (.) possiamo fare le cose insieme però con calma purtroppo no, se no ci dividiamo e ...
- R: Vabbè guarda se lo shopping dev'essere uno stress allora non lo so la prossima volta me lo dici.
- S: No no (.) ma non lo volevo dire così è solo che mmh (.) devo fare altre cose quindi se facciamo ...se sai già che comunque non vuoi comprare quelle scarpe invece di stare lì a guardare mezz'ora forse li possiamo guardare due secondi.

Si noti che l'espressione del giudizio negativo di S ("possiamo fare un po' più veloce?") non è seguita da una sua richiesta di riparazione ma da tre contro-proteste da parte di R, che è anche quella che esige la riparazione ("sì aspetta un attimo solo [...] allora non lo so la prossima volta me lo dici"). Ad offrirla è appunto S che

scusandosi (“no no ma non lo volevo dire così [...] devo fare altre cose”) propone una soluzione alternativa (“invece di stare lì a guardare mezz’ora forse li possiamo guardare due secondi”).

3.2. Studio 2

Sull’atto di protesta è incentrato anche Studio 2, focalizzato sull’utilizzo di modificatori interni ed esterni in relazione al livello di competenza linguistica. La ricerca si propone inoltre di esaminare gli effetti della padronanza linguistica sulla competenza interazionale, operazionalizzata attraverso l’uso di strategie interazionali e la gestione di turno (segnali discorsivi, abbandono di turno, riformulazioni, ecc). Ad un gruppo di diciannove partecipanti, studenti universitari di italiano con olandese come lingua materna, sono stati somministrati due *role-play* aperti, ad alto e a basso grado di familiarità. Come in Studio 1, il ruolo di chi esprime la protesta è svolto dallo studente (S) e quello del destinatario dal ricercatore (R). Per misurare il livello di padronanza linguistica globale, tutti gli informanti sono stati sottoposti ad un C-test⁴. Dei diciannove partecipanti, nove studenti di italiano, che erano tutti iscritti al secondo anno del corso di laurea triennale, avevano un livello di padronanza linguistica tra B1 e B2. Il livello linguistico degli altri dieci informanti, che seguivano il programma Master, risultava superiore (C1-C2).

L’ambientazione del primo *role-play*, di familiarità alta, è data da una protesta con il coinquilino di casa, per la musica ad alto volume, la sera tardi. Il secondo *role-play*, di familiarità bassa, è stato contestualizzato in un ristorante. L’elemento scatenante della protesta del cliente è costituito dal fatto che il cameriere, contrariamente a quanto chiesto dal cliente, ha portato un panino con la maionese, a cui il cliente è intollerante.

Le tre domande di ricerca che hanno guidato Studio 2 sono:

1. In che misura sono riscontrabili, in proporzione al diverso grado di familiarità tra gli interlocutori, un incremento quantitativo e una maggiore variazione di modificatori interni ed esterni? (si veda anche la domanda 2 di Studio 1)
2. Qual è il rapporto tra livello di competenza linguistica (B1-B2 vs. C1-C2) e competenza pragmatica, in termini di impiego di modificatori interni e esterni?
3. Qual è il rapporto tra il livello di competenza linguistica e l’utilizzo di strategie interazionali?

In linea con le nostre ipotesi per Studio 1, ci aspettiamo di trovare un numero di modificatori interni ed esterni più alto e una maggiore variazione in caso di familiarità bassa (domanda 1) e nelle produzioni di apprendenti con livelli di padronanza linguistica più alti (domanda 2). Ipotizziamo inoltre che, in relazione al livello di competenza linguistica, il numero di segnali discorsivi e di strategie pragmatiche sarà maggiore nelle produzioni degli informanti dei livelli più alti (C1-C2) rispetto ai livelli più bassi (B1-B2).

Un esempio di scambio (esempio 2) proveniente da Studio 2 (livello B1-B2; alta familiarità) è riportato in seguito.

(2) *Musica ad alto volume (alta familiarità)*

S: Ciao! C’è un problema.

R: Che problema?

⁴ Il C-test è un testo di completamento (*cloze*) che prevede la cancellazione della seconda metà di un numero di parole, per esempio ogni seconda parola, *L’uo__ è st__ _ fermato da__ carabinieri pe__ un contr__ _ _ _ , mentre er__ a bor__ di una__ macchina d__ grosso cilin__ _ _ _*. Il C-test consiste di solito di quattro o cinque testi brevi su argomenti diversi, con un numero di cancellazioni tra 80-100.

S: Ehh:: domani ho un esame. Ma::
 R: Ok in bocca al lupo.
 S: Adesso stai suonando la chitarra e io::
 R: Sì:: è vero. Ti piace?
 S: Sì è molto:: molto buono ma adesso volevo:: volevo dormire.
 S: Allora se tu provi ad abbassare un pochino, il suono,
 io posso (.) usare queste:: cuffie (.) come hai detto?
 R: Le cuffie le cuffie.
 S: Sì ecco. Ehh:: per dormire.

Come già osservato per l'esempio 1, anche qui i ruoli del protestante S e del destinatario R sembrano invertirsi. Dopo la segnalazione del problema da parte di S distribuita su quattro turni (“ciao, c’è un problema ... volevo dormire”) e la successiva richiesta di riparazione (“se tu provi ad abbassare un pochino, il suono”), è di nuovo S che si arrende, dichiarandosi disposto a mettersi le cuffie. Si notino anche le risposte ‘non-default’ del destinatario (“ok, in bocca al lupo”, “sì, è vero. ti piace?”) che infrangendo il principio di cooperazione di Grice (1957) finge di non aver colto l’implicatura degli enunciati di S (“ehh domani ho un esame”, “adesso stai suonando la chitarra e io...”).

3.3. *Analisi dei dati*

Per rispondere alle domande di ricerca esposte in § 3.1 e § 3.2, abbiamo condotto l’analisi sulle trascrizioni dei *role-play*, che si sono effettuate con una notazione di base tratta dal sistema di Jefferson (2004). Per l’analisi dei dati di Studio 1 sono stati individuati i modificatori interni ed esterni (sia mitigatori che rafforzatori), prima (Tempo 1) e dopo (Tempo 2) il percorso di autoapprendimento. La stessa procedura è stata applicata per le occorrenze di modificatori elicitate dai *role-play* di Studio 2. Per la classificazione di modificatori è stata seguita la tassonomia di Trosborg (1995). Il livello di competenza linguistica dei partecipanti di Studio 2 (in termini di B1-B2 e C1-C2) è stato stabilito tramite il punteggio ottenuto sul C-test⁵ e in base al programma di studio (Bachelor vs. Master) seguito dagli informanti. Una stima globale del numero di parole di Studio 1 nei due *role-play* del Tempo 1 e del Tempo 2 ha rilevato che le produzioni del Tempo 2 risultano nell’insieme un po’ più corte, contrariamente alla lunghezza dei due *role-play* dei partecipanti di Studio 2 per cui non si sono riscontrate delle differenze rilevanti.⁶ L’individuazione di strategie interazionali in Studio 2 è avvenuta in termini di (i) numero di parole per turno; (ii) numero di pause; (iii) abbandono di turno; (iv) autoripetizioni e/o riformulazioni; (v) segnali discorsivi. Per l’esame dei segnali discorsivi abbiamo utilizzato la griglia di Bazzanella (1995), concentrandoci sulla categoria dei segnali interazionali. Dati il campione limitato di Studio 1 (n=6) e Studio 2 (n=19) e i numeri di modificatori piuttosto bassi, ci siamo limitati ad un’analisi descrittiva, astenendoci dall’analisi statistica dei dati.

⁵ Il punteggio ottenuto dagli apprendenti sul C-test varia da 73 a 94 (su un totale di 100).

⁶ Abbiamo desistito da un calcolo preciso del numero di parole delle produzioni elicitate dai *role-play*, data la difficoltà di eseguire un conteggio affidabile di produzioni orali dialogiche caratterizzate da false partenze, sovrapposizioni, intercalari, ecc. Anche il fatto che i *role-play* si sono svolti tra studente (parlante non nativo) e ricercatore (parlante nativo), può aver influenzato la lunghezza degli enunciati dei non nativi (si pensi ad esempio a strategie come il *mirroring*, la ripetizione delle parole dell’interlocutore).

4. RISULTATI

La Tabella 3 confronta le occorrenze di modificatori interni ed esterni, riportati in numeri assoluti, che i sei partecipanti hanno effettuato prima e dopo la fase di autoapprendimento (Tempo 1 vs. Tempo 2; domanda 1; § 3.1). I modificatori interni sono stati suddivisi in mitigatori e rafforzatori; i mitigatori, a loro volta, sono stati raggruppati in morfosintattici, lessicali e discorsivi.

Tabella 3. Numeri totali modificatori interni ed esterni in Studio 1 per il gruppo intero (Tempo 1 e Tempo 2)

Modificator Interni (n=6)	Modificatori Interni (n=6)		Modificatori Esterni (n=6)	
	T1	T2	T1	T2
Tot. Modificatori	63	53	58	31
Mitigatori Morfosintattici	5	4	n.a.	n.a.
Mitigatori Lessicali	16	10	n.a.	n.a.
Mitigatori Discorsivi	39	33	n.a.	n.a.
Tot. Mitigatori	60	47	n.a.	n.a.
Tot. Rafforzatori	3	5	n.a.	n.a.

n = numero di partecipanti; T1 = Tempo 1; T2 = Tempo 2; n.a. = non applicabile

Come si evince dalla Tabella 3, il numero totale di modificatori nel T2 è diminuito rispetto al Tempo 1, sia per quanto riguarda i modificatori interni (T1: 63; T2: 53) che per quelli esterni. Risulta piuttosto basso il numero di rafforzatori (T1: 3; T2: 5). Benché il calo del numero di modificatori possa in parte essere attribuito alla già citata riduzione del numero di parole nel T2, tale risultato implica che l'ipotesi di una crescita numerica di modificatori interni ed esterni come effetto dell'autoapprendimento deve essere rigettata.

L'analisi qualitativa delle trascrizioni dei *role-play* dimostra che la tipologia di modificatori nel T2 per il gruppo intero, diversamente dalle nostre attese, non si discosta sostanzialmente dal T1: le occorrenze sono poche e sia nel T1 che nel T2 l'utilizzo risulta poco diversificato. Tra i mitigatori morfosintattici ricorrono i condizionali (*sarebbe*); fra quelli lessicali si trovano attenuatori (*un po'*) e dubitatori (*forse*); tra quelli discorsivi i riempitivi (*dai*) e i fatismi (*sai*). Sono riscontrabili alcune incassature (*chiedere se*), oggettivizzatori (*secondo me*), minimizzatori (*è solo che*), marche di cortesia (*per piacere*) e richieste d'accordo (*o no?*). Quanto ai rafforzatori, si tratta di alcuni intensificatori (*proprio; veramente*), ed un'espressione dispregiativa (*oddio*). Tra i modificatori esterni figurano innanzitutto giustificatori (*però io devo parcheggiare*), alcuni rabbonitori (*sì, ha ragione*), scuse (*scusa*) e qualche appello (*carissima*). In alcuni casi, è tuttavia osservabile un cambiamento che potrebbe essere ricondotto al percorso individuale dei singoli apprendenti. Per quanto riguarda i mitigatori discorsivi, si passa per esempio da un semplice *cioè* nel T1 a *senta, sinceramente, per cortesia*, che nel T2 delineano una varietà di strumenti più ricercata ed efficace.

Sia Studio 1 (domanda 2; § 3.1) che Studio 2 (domanda 1; § 3.2) prendono in esame l'effetto del grado di familiarità sull'utilizzo di modificatori interni ed esterni. La Tabella 4 mette a confronto i risultati dei due studi.

Tabella 4. *Alto e basso grado di familiarità: numero totale di modificatori interni ed esterni in Studio 1 e Studio 2*

Studio 1 (n=6)				Studio 2 (n=19)			
Familiarità Alta		Familiarità Bassa		Familiarità Alta		Familiarità Bassa	
Mod. Interni	Mod. Esterni	Mod. Interni	Mod. Esterni	Mod. Interni	Mod. Esterni	Mod. Interni	Mod. Esterni
68	48	48	41	80	56	135	72

Come evidenziato dalla tabella, i risultati dei due studi sono piuttosto diversi. In Studio 1, contrariamente all'ipotesi formulata, la bassa familiarità non ha portato ad un incremento, ma ad un calo di modificatori interni (familiarità alta: 68; bassa: 48) ed esterni (familiarità alta: 48; bassa: 41). Per Studio 2, diversamente da Studio 1, le occorrenze di modificatori interni ed esterni, in maniera concorde alla nostra ipotesi di partenza, si rivelano più alte nella condizione di familiarità bassa (modificatori interni: 135; modificatori esterni: 72) rispetto alla familiarità alta (modificatori interni: 80; modificatori esterni: 56). L'ipotesi di un incremento di modificatori nel caso di familiarità bassa deve pertanto essere rigettata per Studio 1, ma risulta confermata per Studio 2.

Non sono osservabili né per Studio 1, né per Studio 2, delle differenze nella tipologia di modificatori in relazione al grado di familiarità. Dei modificatori interni sono privilegiati quelli più ricorrenti (*forse, posso, penso, cioè, è un problema*); tra i modificatori esterni figurano soprattutto i giustificatori introdotti da *perché*.

La seconda domanda di Studio 2 (§ 3.2) esamina gli effetti della padronanza linguistica sull'impiego di modificatori interni (Tabella 5).

Tabella 5. *Competenza linguistica e uso di modificatori interni ed esterni (Studio 2)*

Livello B1-B2 (n=9)		Livello C1-C2 (n=10)	
Tot. Modificatori Interni	79	Tot. Modificatori Interni	136
Mitigatori Morfosintattici	44	Mitigatori Morfosintattici	74
Mitigatori Lessicali	19	Mitigatori Lessicali	30
Mitigatori Discorsivi	5	Mitigatori Discorsivi	11
Tot. Mitigatori	69	Tot. Mitigatori	115
Tot. Rafforzatori	11	Tot. Rafforzatori	21
Tot. Modificatori Esterni	56	Tot. Modificatori Esterni	72

Come evidenziato dalla tabella, nelle produzioni del gruppo avanzato (C1-C2), in linea con l'ipotesi di un incremento di modificatori con l'aumento del livello di padronanza linguistica, ricorrono più modificatori interni (136) ed esterni (72) rispetto alle occorrenze (modificatori interni: 79; esterni: 56) nei *role-play* svolti dal gruppo intermedio (B1-B2). Si noti che i numeri riportati qui vanno interpretati con una certa cautela, in quanto il gruppo C1-C2 è composto di dieci informanti mentre il gruppo B1-B2 ne ha nove. Cionondimeno ci pare di poter concludere che la padronanza linguistica e l'impiego di modificatori appaiano correlate.

La terza domanda (§ 3.2.) si focalizza sull'impatto della competenza linguistica sull'impiego di strategie interazionali, operazionalizzate in termini di numero di parole per

turno, pause per turno, abbandono di turno, autoripetizioni e/o riformulazioni, e segnali discorsivi. Nella Tabella 6 sono riportate le occorrenze medie per il gruppo intermedio (B1-B2) e il gruppo avanzato (C1-C2).

Tabella 6. *Competenza linguistica e uso di strategie interazionali (Studio 2)*

Strategie interazionali	Livelli B1-B2 (n=9) (Media)	Livelli C1-C2 (n=10) (Media)
Parole per turno	6,4	7,9
Pause per turno	6,8	6,1
Abbandono di turno	4,1	1,4
Autoripetizione e/o Riformulazione	1,3	1,1
Segnali discorsivi	2,9	4,8

Si può presumere che con l'incremento della padronanza linguistica l'enunciato si espanda e aumenti il numero di parole per turno, come confermato dai risultati raffigurati nella tabella (B1-B2: 6,4; C1-C2: 7,9). La relazione tra il numero di pause intra-turno negli enunciati degli apprendenti e la competenza linguistica si presenta più complessa. Benché ci si possa aspettare di riscontrare un minor numero di pause nelle produzioni di apprendenti più fluenti con una competenza linguistica più alta, la presenza di pause può anche dipendere da fattori idiosincratici, ad esempio la personalità del parlante o determinate scelte stilistiche e retoriche. Il numero di pause intra-turno, come evidenziato dalla tabella, si rivela poco più alto nelle produzioni del gruppo intermedio (B1-B2: 6,8; C1-C2: 6,1). I casi di abbandono di turno, caratteristici di apprendenti dei livelli iniziali e intermedi, risultano più frequenti per il gruppo B1-B2 (4,1) che per il gruppo C1-C2 (1,1). Sebbene in misura minore, ciò vale anche per le occorrenze di autoripetizioni e riformulazioni per i due gruppi (B1-B2: 1,3; C1-C2: 1,1). Non sorprende che le medie dei segnali discorsivi, prevalentemente della classe di segnali interazionali, (*dunque, ecco*) dimostrino che essi sono più ricorrenti nelle produzioni del gruppo avanzato (C1-C2: 4,8) che in quelle del gruppo intermedio (B1-B2: 2,9).

5. CONCLUSIONE

Riassumendo i risultati della ricerca qui presentata, una prima conclusione è che, contrariamente alle nostre ipotesi, né il percorso di autoapprendimento attraverso la piattaforma LIRA né la condizione di bassa familiarità in Studio 1, hanno portato ad un incremento quantitativo o ad una maggiore diversificazione di modificatori. Una possibile spiegazione potrebbe essere che il numero di attività scelte per questo studio dal percorso di LIRA e il tempo durante cui si è svolta la sperimentazione non siano stati sufficienti per un miglioramento delle competenze produttive nell'atto di protesta. In alcuni casi individuali, un cambiamento qualitativo tra il Tempo 1 e il Tempo 2 è stato nondimeno osservato, nel senso di un uso di modificatori più efficace e una riflessione su alcune espressioni presenti negli estratti video, durante la fase post-apprendimento. Potrebbe darsi quindi che i benefici di LIRA si manifestino non tanto a livello di produzione linguistica bensì a livello di ricezione, portando ad una maggiore consapevolezza pragmatica.

Dalla ricerca è emerso che riguardo l'impatto del grado di familiarità i risultati dei due studi non concordano, in quanto l'ipotesi di un maggior numero di modificatori nella

condizione di bassa familiarità deve essere confutata per Studio 1, ma risulta confermata per Studio 2. In linea con la nostra ipotesi di uno sviluppo pragmatico quantitativo e qualitativo con l'incremento della competenza linguistica globale, Studio 2 ha mostrato che gli apprendenti con una padronanza linguistica più avanzata (C1-C2) usano più modificatori di studenti appartenenti ai livelli più bassi (B1-B2). Dallo studio è apparso anche che la competenza linguistica risulta correlata all'utilizzo del numero di strategie interazionali e di segnali discorsivi.

La spiegazione dei risultati opposti per Studio 1 e Studio 2, concernenti gli effetti del grado di familiarità, non è ovvia. Dato il carattere esplorativo della ricerca, il piccolo campione coinvolto (sei partecipanti in Studio 1, diciannove in Studio 2), le basse occorrenze di modificatori rilevati e l'assenza di un gruppo di controllo (Studio 1), i risultati ottenuti devono essere interpretati con una certa cautela. Si noti inoltre che l'analisi dei dati è ulteriormente complicata dalla relativa eterogeneità (all'interno dei più generici descrittori B1-B2, C1-C2) dei livelli di competenza linguistica degli apprendenti, come dimostrato anche dal C-test. Sarà pertanto necessario considerare più in dettaglio i profili pragmatici e linguistici dei singoli informanti, prima e dopo l'autoapprendimento e nella condizione di familiarità alta e bassa. Inoltre sarebbe auspicabile condurre uno studio longitudinale che possa indagare lo sviluppo della competenza pragmalinguistica, in relazione al tipo di attività didattiche ricettive e produttive proposte agli apprendenti, in un arco di tempo più esteso.

Una considerazione finale riguarda l'opportunità o meno della focalizzazione su singoli atti linguistici, e la difficoltà dell'operazionalizzazione della competenza pragmatica in termini prevalentemente quantitativi, basata principalmente sul conteggio di modificatori, segnali discorsivi e strategie interazionali. In ricerche future sarà sicuramente necessario rielaborare i materiali per captare e integrare altri aspetti più qualitativi della competenza pragmatica in L2, quali l'occorrenza di meccanismi di coerenza testuale e coesione, l'uso di figure retoriche, e l'adeguatezza funzionale degli enunciati considerati in relazione ad uno specifico task, contesto comunicativo, registro e destinatario (cfr. Kuiken, Vedder, 2017, 2018).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alcón Soler E. (2015), "Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay", in *System*, 48, pp. 62-74.
- Badan L., Romagnoli C. (2019), "I segnali discorsivi in italiano e cinese: Un'analisi preliminare", in Nuzzo E., Vedder I. (a cura di), *Lingua in contesto: La prospettiva pragmatica*, Studi AItLA, 9, Officinaventura, Milano, pp. 199-215.
- Barron A. (2003), *Acquisition in interlanguage pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam.
- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bazzanella C. (1995), "I segnali discorsivi", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. 3, il Mulino, Bologna, pp. 225-257.
- Bazzanella C. (2006), "Discourse markers in Italian: Towards a 'compositional' meaning", in Fisher K. (ed.), *Approaches to discourse particles*, Elsevier, Amsterdam, pp. 449-464.
- Bazzanella C., Borreguero Zuloaga M. (2011), "Allora e entonces: Problemi teorici e dati empirici", in *Oslo Studies in Language*, 3, 1, pp. 7-45.

- Bernstein K. A. (2016), "Misunderstanding and (mis)interpretation as strategic tools in intercultural interactions between preschool children", in *Applied Linguistics Review*, 7, 4, pp. 471-493.
- Bettoni C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Bettoni C., Rubino A. (2007), "Reacting to complaints: Italians vs Anglo-Australians", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 36, 3, pp. 483-498.
- Borreguero Zuloaga M., Thörle B. (2016), "Discourse markers in second language acquisition/Les marqueurs discursifs dans l'acquisition d'une langue étrangères: Studies on Italian and French as L2/Études en italien et en français langues étrangères", in *Language, Interaction and Acquisition*, 7, 1, pp. 1-16.
- Brown P., Levinson S. C. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze-RCS Scuola, Milano.
- Félix-Brasdefer C. (2010), "Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays and verbal reports", in Martínez-Flor A., Usó-Juan E. (eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 41-56.
- Gass S. M., Mackey A. (2007), *Data elicitation for second and foreign language research*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- Gauci P. (2012), "Insegnare a protestare in italiano L2", in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta. Atti dell'XI Congresso Internazionale di Studi della Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AIILA)*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 383-396.
- Gauci P. (2015), "Teaching L2 pragmatics: From an empirical study to recommendations for pedagogical practice", in Gesuato S., Bianchi F., Cheng W. (eds.), *Teaching, learning and investigating about pragmatics*, Cambridge Scholars Publishings, Cambridge, pp. 109-132.
- Gauci P., Chia E., Caruana S. (2016), "L'insegnamento della pragmatica e la formazione degli insegnanti di italiano a Malta", in Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati, Firenze, pp. 67-78.
- Goffman E. (1967), *Interaction ritual: Essays in face-to-face behaviour*, Penguin, Harmondsworth.
- Grice H. P. (1957), "Meaning", in *Philosophical Review*, 66, pp. 377-388.
- Jefferson G. (2004), "Glossary of transcript symbols with an introduction", in Lerner G. H. (ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 13-31.
- Kuiken F., Vedder I. (2017), "Functional adequacy in L2 writing. Towards a new rating scale", in *Language Testing*, 34, 3, pp. 321-336.
- Kuiken F., Vedder I. (2018), "Assessing functional adequacy of L2 performance in a task-based approach", in Taguchi N., Kim Y.-J. (eds.), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 266-285.
- Leone P. (2011), "Il litigio scortese: Pratiche comunicative e didattica del parlato", in Leone P., Mezzi T. (a cura di), *Didattica della comunicazione orale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 96-113.
- Mascherpa E. (2016), "I segnali discorsivi 'allora', 'quindi', 'però', 'ma', in apprendenti di italiano L2", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, pp. 119-140.
- Nuzzo E. (2006), "Sviluppare la competenza pragmatica: Proteste in italiano L2", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 35, 3, pp. 579-601.

- Nuzzo E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole: Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Guerra, Perugia.
- Nuzzo E., Gauci P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.
- Nuzzo E., Santoro E. (2017), “Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: La ricerca a partire dagli anni Duemila”, in *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4, 2, pp. 1-27.
- Olshtain E., Weinbach L. (1987), “Complaints: A study of speech act behavior among native and nonnative speakers of Hebrew”, in Verschueren J., Bertuccelli-Papi M. (eds.), *The pragmatic perspective. Selected papers from the 1985 International Pragmatics Conference*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 195-208.
- Ottaviani A. V., Vedder I. (2017), “La protesta in italiano L2: Un caso di autoapprendimento della pragmatica”, in *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4, 2, pp. 97-114.
- Pauletto F., Bardel C. (2016), “Pointing backward and forward: ‘Be’ prefaces responsive turns in Italian L1 and L2”, in *Language, Interaction and Acquisition*, 7, 1, pp. 89-116.
- Perrone R. (2018), *La protesta in italiano come lingua straniera: Competenze pragmatiche e interazionali inerenti l’atto della protesta*, tesi di laurea magistrale, Universiteit van Amsterdam.
- Santoro E. (2013), “Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: Un esperimento a partire da un corso online”, in Rückl M., Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*, Franco Cesati, Firenze, pp. 27-42.
- Spadotto L. N., Santoro E. (2016), “Modificatori e atti di supporto come strategie di mitigazione nelle richieste di parlanti nativi: Un contributo per l’insegnamento dell’italiano L2”, in Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati, Firenze, pp. 29-40.
- Taguchi N. (2015), “Contextually speaking: A survey of pragmatics learning abroad, in class and online”, in *System*, 48, pp. 3-20.
- Taguchi N., Kim Y-J. (eds.) (2018), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam.
- Trosborg A. (1995), *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Wiberg E. (2004), “Strategie interazionali dell’apprendente nel dialogo tra nativo e non-nativo”, in Pettorino M., Cutugno F., Savy R., (a cura di), in *Atti del convegno nazionale Il Parlato Italiano (CD-Rom)*, D’Auria, Napoli.

L'ITALIANO LINGUA FRANCA NEL CALCIO. IL CASO DELL'ATALANTA BERGAMASCA CALCIO

Sara Colombo¹

1. INTRODUZIONE

Lo sport di squadra offre uno scenario privilegiato per ricerche aventi come obiettivo l'indagine di interazioni in contesti plurilingui: ormai le squadre ingaggiano giocatori da tutto il mondo e le dinamiche di comunicazione, in un tale contesto, si manifestano in tutta la loro complessità. In particolare, le costellazioni comunicative che si vengono a creare riguardano l'interazione tra giocatori e allenatore, giocatori e preparatori atletici, giocatori e altri membri dello staff e, naturalmente, giocatori e altri compagni di squadra. In questo complesso scenario, considerando l'origine multi-etnica dei componenti di una squadra e i loro bisogni comunicativi, ipotizziamo che le interazioni avvengano in una lingua franca.

Se osserviamo da vicino la realtà delle società sportive, notiamo che le squadre sono caratterizzate da uno spiccato profilo multi-etnico, avendo una fortissima componente straniera. Questo vale praticamente per tutti gli sport di squadra e, forse, il caso più eclatante è quello del calcio. In effetti, basta dare un rapido sguardo alle formazioni durante le partite di Serie A – indubbiamente quella più seguita in Italia, sia per il suo prestigio, sia per la presenza (o l'onnipresenza) mediatica.

Con il 65,38% di giocatori stranieri² l'Atalanta BC (Bergamasca Calcio) è una delle squadre di Serie A con il più marcato profilo multi-etnico³ e si dimostra, pertanto, particolarmente indicata per il tipo di studio che ci proponiamo. C'è una grande varietà di lingue madri rappresentate (albanese, arabo, croato, francese, lingue africane, olandese, polacco, portoghese, sloveno, spagnolo, tedesco). Inoltre, l'allenatore (Gian Piero Gasperini) è italiano. Ipotizziamo pertanto che, in questo contesto plurilingue, le interazioni in italiano abbiano un peso considerevole nelle costellazioni comunicative della squadra.

Obiettivo del presente contributo è l'indagine della lingua usata dall'Atalanta nelle interazioni, allo scopo di determinare la lingua franca (o le lingue franche) a cui si fa ricorso e i fattori alla base della scelta della lingua franca utilizzata. Dopo aver fornito un inquadramento teorico sul concetto di lingua franca (definizione e sua riconcettualizzazione) (§ 2) e una sintesi dei principali risultati di ricerca relativi al tema lingua franca come strategia di comunicazione adottata dalle squadre di calcio (emersi da studi più ampi sul plurilinguismo nel calcio) (§ 3), procederemo a delineare il progetto di ricerca in cui è inserito il presente contributo (§ 4), la metodologia di raccolta dati (§ 5) e, infine, presenteremo i risultati dell'analisi condotta (§ 6).

¹ Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

² Fino a novembre 2018 (stagione 2018/2019).

³ Se prendiamo in considerazione gli indicatori utilizzati per classificare i giocatori di calcio – introdotti in analisi demografiche dei giocatori stranieri (Siebetcheu, 2016a) –, nel caso dell'Atalanta la percentuale farebbe riferimento agli indicatori *incidence* (densità di giocatori stranieri), *origin* (nazionalità dei giocatori) e, implicitamente, *presence* (numero di giocatori stranieri) (cfr. Siebetcheu, 2016a: 148).

2. LINGUA FRANCA: DEFINIZIONE

Lingua franca è «[d]ie generelle Bezeichnung für eine Vermittlungssprache in multilingualen Sprachgemeinschaften»⁴ (Bußmann, 2008). Dalla disamina di alcuni scritti sulla lingua franca (Schuchardt, 1909 e Weinrich, 2003: 322-323), notiamo che principalmente vengono focalizzati due aspetti. Da un lato la caratterizzazione della lingua franca come composta da elementi eterogenei (trattandosi di una *Mischsprache*). Dall'altro la sua natura di *funktionale Sprache* (Weinrich, 2003: 323), ovvero di lingua avente uno scopo specifico (una lingua di comunicazione, *Vermittlungssprache*). Alle caratteristiche appena citate possiamo aggiungere una terza, che contribuisce a definire la lingua franca e che riguarda i parlanti coinvolti, per i quali si tratta di una L2 (lingua seconda) o LS (lingua straniera), ovvero di una lingua diversa dalla propria L1 (lingua madre) (Meierkord/Knapp, 2002: 9 -10).

Tuttavia, in uno scenario globale totalmente modificato emerge oggi la necessità di riconcettualizzare il termine *lingua franca* (cfr. Meierkord, Knapp, 2002), sapendo che essa può essere usata per vari scopi e che può essere impiegata da un gruppo eterogeneo di parlanti, per i quali questa lingua non ha necessariamente lo status di L2 o LS (cfr. Meierkord, Knapp, 2002: 10). Proprio tale riconcettualizzazione è alla base del presente contributo, fermo restando il presupposto teorico della lingua franca, ovvero il multilinguismo.

3. LA LINGUA FRANCA NEL CALCIO: STATO DELLA RICERCA

Gli studi sull'utilizzo di una lingua franca nelle interazioni riguardano soprattutto l'inglese, considerato la lingua franca per eccellenza. Se spostiamo l'attenzione sulla lingua italiana e ci chiediamo quali sono i contesti in cui l'italiano viene usato come lingua franca sul posto di lavoro, si delineano due possibili scenari: un *milieu* esterno, in cui l'italiano viene usato come lingua franca al di fuori dell'Italia, e un *milieu* interno, in cui l'italiano viene usato come lingua franca in Italia da persone che non condividono la stessa madrelingua. Proprio quest'ultimo scenario ha caratterizzato il nostro Paese dagli anni '90, cioè da quando l'Italia è diventata Paese di immigrazione. Così, i posti di lavoro interessati da questo fenomeno sono moltissimi, in linea teorica tutti, se consideriamo l'accezione più ampia che una riconcettualizzazione del termine lingua franca ha portato con sé (cfr. § 2) e che vede coinvolti nell'interazione parlanti con madrilingue eterogenee, per i quali l'italiano può essere LS, L2 o anche L1 (cfr. Meierkord, Knapp, 2002: 10). Lavori di manovalanza, settore medico-sanitario, campo della ricerca scientifica, turismo e mondo dello sport ci sembrano essere degli esempi di ambienti di lavoro multilingui, in cui si pone la necessità di stabilire una lingua franca da utilizzare per la comunicazione. Proprio il multilinguismo nelle squadre di calcio, considerate come «complex linguistic ecosystems» (Giera *et al.*, 2008: 375), è stato – negli ultimi dieci anni – oggetto di indagine di singoli studiosi e di un gruppo di ricercatori, *The Innsbruck Football Research Group*⁵. In particolare, l'accento è stato posto su problemi, processi comunicativi e strategie adottate dalle squadre di calcio, caratterizzate da multilinguismo e multiculturalismo (Giera *et al.*, 2008). In particolare, è emerso che anche nel calcio coesistono, come è naturale, comunicazione verbale (*code choice*, *code mixing*, lingua franca) e non verbale (gesti, mimica) e che le squadre ideano delle strategie a breve termine (corsi di lingua, interprete) e a lungo termine

⁴ «Termine generale [per indicare] una lingua di mediazione nelle comunità linguistiche multilingui» [n.d.r.].

⁵ https://www.uibk.ac.at/romanistik/personal/lavric/sprache_fussball/.

(*factotum*⁶, interprete non ufficiale, che può essere un giocatore o un ex-giocatore con la stessa L1 e che svolge la funzione di mediatore linguistico⁷; cfr. Steiner, 2011: 70 segg., Giera *et al.*, 2008). Il ricorso a una lingua franca è dunque solo una delle possibili strategie di comunicazione che le squadre di calcio adottano per superare «le défis de la diversité linguistique» (citando il titolo del contributo di Lavric, Steiner, 2012). Tale lingua franca – a differenza delle imprese, in cui l'inglese si è affermato come lingua franca per eccellenza nelle trattative aziendali (Steiner, Lavric, 2013: 193) – non è necessariamente l'inglese (Lavric, Steiner, 2018: 259 e 2012: 18) – sebbene possa esserlo (Steiner, Lavric, 2013: 206). La conoscenza dell'inglese da parte di alcuni giocatori e dei membri dello staff è, infatti, spesso rudimentale e rappresenta una soluzione comunicativa non molto diffusa all'interno delle società sportive e nelle competizioni nazionali. L'inglese è, più che altro, la lingua utilizzata nei tornei internazionali, per favorire la comunicazione con l'arbitro e con gli avversari e, in effetti, questa è diventata la lingua ufficiale della UEFA (cfr. Steiner, 2011: 78 e Giera *et al.*, 2008: 384). Al contrario, diversi studi hanno dimostrato che è la lingua locale, ovvero la lingua del Paese della squadra, che si impone come lingua franca nelle interazioni (Lavric, Steiner, 2018: 259; Lavric, 2017: 62, 65-66; Steiner, Lavric, 2013: 205, 209; Lavric, 2012: 181; Lavric, Steiner, 2012: 26; Steiner, 2011:78): «the real lingua franca [...] in a multilingual football team is first and foremost the language of the club's home country» (Lavric, Steiner, 2018: 257).

Quanto appena esposto emerge chiaramente da alcuni studi empirici effettuati tramite i metodi dell'intervista qualitativa, del questionario, dell'osservazione sul campo e – in alcuni casi – delle registrazioni audio e video. Così Lavric, Steiner (2012) e Steiner (2011), che presentano i risultati di interviste effettuate con cinquanta partecipanti in undici squadre di calcio di tre Paesi (Austria, Italia⁸ e Germania). Sebbene in tale ricerca il campione intervistato risulti numericamente consistente, esso è piuttosto eterogeneo, se considerato da due punti di vista. Il primo riguarda il ruolo degli intervistati: lo studio prende, infatti, in considerazione non solo il personale interno alle squadre (giocatori e manager), ma anche arbitri, il cui comportamento linguistico, naturalmente, non dipende da politiche linguistiche della squadra di calcio. Tuttavia, anche le affermazioni degli arbitri possono rivelarsi utili per confermare o smentire quanto emerso dalle interviste con i calciatori e con lo staff. Il secondo – un po' problematico – concerne le squadre scelte per le interviste, che variano dalla prima alla quinta divisione. È però opportuno considerare che una squadra di prima divisione avrà a disposizione risorse economiche molto più ingenti da investire sia nella scelta dei calciatori (anche stranieri), sia nell'attuazione dei progetti legati alla politica linguistica (corsi di lingua, *factotum*, interprete). Oltre al criterio economico, anche la professionalità dei giocatori varierà a seconda della divisione del campionato e della risonanza nazionale (e internazionale)⁹. Per questi motivi ci sembra che gli esiti delle interviste a squadre di calcio appartenenti a varie divisioni siano tra loro difficilmente paragonabili, perché differenti sono le condizioni alla loro base.

Forse è anche per questo motivo che la maggior parte delle ricerche empiriche si concentra su *case study* singoli, come Lavric, Steiner (2017)¹⁰ e Steiner, Lavric (2013), che

⁶ Inteso come «l'interlocuteur privilégié du nouveau joueur et de sa famille pour tous les problèmes de la vie personnelle et professionnelle» (Lavric, Steiner, 2012: 24).

⁷ Steiner (2011: 74 segg.) usa il termine *community interpreting*, ripreso dalle scienze della traduzione.

⁸ Unione Sportiva Triestina Calcio (Serie B), Settore Giovanile dell'AC Milan (Serie A) e Calcio Femminile Südtirol (Associazione Dilettantistica).

⁹ Tra l'altro, sembra che la stessa Steiner (2011) sottolinei il criterio di professionalità come discriminante (a seconda dell'appartenenza della squadra a una determinata lega o livello) – tuttavia lo relaziona semplicemente alla quantità di informazioni reperibili su un determinato calciatore.

¹⁰ Tale articolo contiene il riassunto di quanto emerso dalla tesi dottorale di Steiner, 2014 che non ci è stato possibile trovare.

osservano il caso di un legionario¹¹ spagnolo del FC Wacker Innsbruck, squadra austriaca in cui la lingua franca, accanto al tedesco standard, è il dialetto tirolese, cosa che causa grossi problemi ai calciatori (cfr. Lavric, Steiner, 2017). Naturalmente, ci sembra doveroso sottolineare che questo è un caso particolare – che costituisce più che altro un’eccezione –, legato a una situazione di diglossia che caratterizza il territorio tirolese. Anche Ringbom (2012) si concentra su un caso particolare, quello dell’IFK Marienhamn, squadra di calcio delle Isole Åland, e constata la coesistenza di due lingue di comunicazione, lo svedese e l’inglese. Questo risultato rappresenta una particolarità, dovuta alla situazione politica del territorio e che si fonda su ragioni storiche: lo svedese è, infatti, la lingua ufficiale di questo arcipelago finlandese e anche una delle lingue franche della squadra. Così, il finlandese, pur essendo la lingua ufficiale dello Stato di appartenenza di queste isole e del campionato finlandese, non assume la funzione di lingua di comunicazione, in quanto non rappresenta la lingua parlata a livello locale.

Pur nella loro singolarità, nei casi appena esposti la scelta linguistica del microcosmo “società calcistica” rispecchia comunque quanto succede nel macrocosmo “società umana” a livello locale e conferma, dunque, la tesi che la lingua franca sia la lingua ufficiale del posto.

Per completezza, pur non avendo per tema l’utilizzo dell’italiano come lingua franca, ma il binomio lingua e calcio in Italia, menzioniamo i lavori di Siebetcheu (2016b), sulla didattica dell’italiano per i calciatori stranieri.

4. IL PROGETTO DI RICERCA

Il progetto della nostra ricerca è stato, nel corso del tempo, modificato. In origine, infatti, il presente studio (inserito nella prospettiva della pragmatica interculturale – cfr. Kecskes, Assimakopoulos, 2017) si proponeva sempre di analizzare le interazioni tra calciatori aventi lingue madri differenti, ma tramite osservazione diretta e registrazione. Alla raccolta di dati naturali ci proponevamo di affiancare delle interviste *post hoc* con i calciatori, allo scopo di stabilire la loro percezione riguardo all’uso dell’italiano come lingua franca. L’analisi condotta sarebbe stata di tipo qualitativo e a livello discorsivo (in linea con le tendenze di analisi della comunicazione interculturale, cfr. Kecskes, 2017: 412).

L’attuazione del progetto originario si è tuttavia dimostrata impossibile a causa di una serie di criticità (in parte veri e propri problemi tecnici), che sono emerse nel corso di colloqui preliminari con i membri dello staff Atalanta e che sono state confermate in un secondo momento durante le interviste. Nonostante il progetto iniziale sia stato sottoposto a modifiche, ci è sembrato ugualmente opportuno presentarlo a grandi linee, in quanto anche la sua mancata realizzazione ci permette comunque di fare delle riflessioni sulle sue criticità. In particolare, abbiamo rilevato una serie di difficoltà di diverso tipo. Difficoltà oggettive in merito all’impossibilità di avere accesso agli allenamenti: l’allenatore Gasperini non ama che persone esterne assistano agli allenamenti della squadra e ancor meno alle sedute di tattica (forse anche per prevenire una possibile fuoriuscita di informazioni) (Lazzaroni, intervista: 27/09/2018; Rocca, intervista: 27/09/2018). Anche nel caso in cui fosse stato possibile assistere agli allenamenti, questi sarebbero stati – come ci è stato confermato nelle interviste – di utilità limitata ai fini della nostra ricerca, a causa di difficoltà che definiamo procedurali: gli allenamenti sono caratterizzati da una preponderanza di linguaggio non verbale (gesti e mimica) e avrebbero pertanto offerto poco materiale strettamente linguistico su cui lavorare. Naturalmente ci sono anche delle

¹¹ Nel mondo germanofono i calciatori stranieri vengono chiamati *legionari* (cfr. Steiner, Lavric, 2013: 191).

componenti di linguaggio verbale, anche se minori – soprattutto, come ci è stato riferito, turpiloqui (Gosens, intervista: 27/09/2018). Inoltre, sempre per quanto riguarda gli allenamenti, occorre considerare anche le difficoltà tecniche che le interviste necessariamente comportano: assistere agli allenamenti dalla tribuna o dal margine del campo non consentirebbe di avere la giusta vicinanza per registrare e anche considerando di utilizzare la tecnica degli appunti, sarebbe comunque praticamente impossibile sentire tutte le interazioni sul campo. O ancora, nella remota possibilità di poter assistere agli allenamenti in campo, bisogna considerare l'impossibilità di seguire e registrare i giocatori in movimento e, inoltre, la presenza di un intervistatore esterno (qualora ammesso dall'allenatore) potrebbe ostacolare gli spostamenti dei giocatori in campo. Infine, un'ulteriore difficoltà di tipo soggettivo riguarda la spontaneità e dunque l'attendibilità delle interazioni: secondo quanto emerge dalle interviste ai membri dello staff, in un ambiente prevalentemente maschile, la presenza di un'intervistatrice avrebbe potuto inibire i calciatori («Ricordati che sono ragazzi di 20 anni», Lazzaroni, intervista: 27/09/2018) e modificare il loro comportamento – anche linguistico – con conseguente falsificazione dei dati raccolti. Non solo la nostra presenza, ma – come abbiamo constatato – anche il giudizio di familiari all'esterno (in qualità di lettori delle interviste) può essere un fattore inibitorio (per es. sul tema parolacce: «Se ti viene da dire una parolaccia come la dici? In francese? T: Italiano [...] SC: E tipo cosa dici? [...] T: No, non dico niente. [...] T: No, no, non possiamo, non possiamo [...] T: Se mia mamma legge dopo...», Castagne, intervista: 27/09/2018).

Nonostante queste difficoltà, abbiamo comunque deciso di portare avanti il nostro progetto – ma con alcune modifiche riguardo alla metodologia e agli informanti. I dati sono stati, infatti, raccolti tramite interviste singole, cosa che ha escluso le interazioni tra calciatori e quindi il progetto originario di effettuare un'analisi conversazionale. Inoltre, alle interviste ai calciatori si sono affiancate anche quelle a vari membri dello staff Atalanta. Al momento dell'organizzazione e dell'analisi dei dati raccolti sono emerse tematiche eterogenee che ci hanno, così, portato ad ampliare il disegno originario e a investigare aspetti differenti: da un lato la lingua franca utilizzata dai calciatori e dalla squadra (il progetto originario, i cui risultati verranno presentati in questa sede) e dall'altro le politiche linguistiche ed educative dell'Atalanta BC (ricerca collaterale i cui risultati sono stati discussi in Colombo, 2020). Sebbene i dati siano stati raccolti secondo altre metodologie rispetto a quelle inizialmente previste (cfr. § 5), abbiamo comunque potuto mantenere lo scopo del disegno di ricerca originario, ovvero la descrizione del comportamento linguistico dei calciatori dell'Atalanta durante le interazioni che avvengono in ambito professionale ma anche privato. Allo stesso modo, anche le domande di ricerca formulate inizialmente sono state mantenute, ovvero:

- L'italiano è la lingua franca usata dall'Atalanta BC?
- In particolare: in quali situazioni viene usato e mantenuto?
- Si utilizza l'italiano solo per le comunicazioni di squadra o si riscontrano altri scopi per i quali si usa l'italiano?
- Come comunicano tra di loro i giocatori? Tutti i giocatori si servono dell'italiano o c'è un'altra lingua franca?

5. METODOLOGIA

I metodi e gli strumenti di raccolta dati, così come il tipo di analisi effettuata sono quelli diffusi nel campo della sociologia, spesso ripresi anche in studi di tipo sociolinguistico. Il

nostro *corpus* è costituito da interviste strutturate, i cui vantaggi e la cui centralità nei progetti di ricerca sul multilinguismo nel calcio sono stati confermati (cfr. Chovanec, Podhorná-Polická, 2009). Le interviste sono state sottoposte a un'analisi di tipo qualitativo, conosciuta come *qualitative Inhaltsanalyse*, ovvero «die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt» [in corsivo nel testo] (Mayring, 2010: 11)¹².

5.1. *Gli informanti*

Gli informanti, che hanno volontariamente preso parte alle interviste¹³, sono stati cinque¹⁴: tre membri della società (aventi ruoli differenti al suo interno) e due calciatori. I due calciatori sono stati inviati a partecipare alle interviste dal Responsabile Sponsorizzazioni Atalanta¹⁵, in base a un criterio di buona conoscenza dell'italiano (in quanto questa sarebbe poi stata la lingua dell'intervista) e di partecipazione alle attività¹⁶.

Tabella 1. *Informanti che hanno partecipato alle interviste*

INFORMANTI	RUOLO
Luca Rocca	Settore Marketing-Commerciale
Andrea Lazzaroni	Responsabile Ufficio Stampa
Gian Piero Gasperini	Allenatore
Timothy Castagne	Calciatore (Difensore)
Robin Gosens	Calciatore (Difensore)

Nonostante tutte le interviste siano state fondamentali per la nostra ricerca, per il presente contributo sono state sottoposte all'analisi linguistica unicamente quelle con i due calciatori: in quanto protagonisti delle interazioni, essi forniscono una testimonianza autentica e affidabile delle dinamiche comunicative interne alla squadra.

5.2. *Le interviste*

Le interviste strutturate si sono svolte il 27 settembre 2018 a Zingonia (BG), che ospita la sede del centro sportivo dove hanno luogo gli allenamenti dell'Atalanta BC. Per intervistare gli informanti sono stati ideati dei questionari, che hanno costituito la base delle interviste e che sono stati costruiti «in a way that reflects the aims of the research» (Chovanec, Podhorná-Polická, 2009: 189). Nonostante le differenze, i vari questionari

¹² Sul contributo importante della linguistica all'*Inhaltsanalyse* cfr. Knapp (2008).

¹³ Precisiamo che l'Atalanta BC ha autorizzato la pubblicazione dei nominativi degli informanti ai fini della nostra ricerca.

¹⁴ Escludiamo, qui, la psicopedagoga del Settore Giovanile, Lucia Castelli, e il docente di lingua, Michele Ongis, le cui interviste sono state utilissime per delineare le politiche linguistiche ed educative dell'Atalanta (cfr. Colombo, 2020).

¹⁵ Un grande ringraziamento va ad Antonio Bisanti e a tutta l'Atalanta!

¹⁶ Oltre agli impegni sul campo (partite, allenamenti, sedute di tattica e riunioni), i calciatori partecipano a varie attività (pubblicità e marketing, interviste, attività con le scuole – cfr. il progetto “La scuola allo stadio”, cfr. <https://www.atalanta.it/scuola-allo-stadio/>). Non coinvolti a inizio campionato in altri progetti, i calciatori Robin Gosens e Timothy Castagne sono stati invitati dalla dirigenza a partecipare alle nostre interviste.

elaborati presentano una macrostruttura simile¹⁷, che prevede all’inizio alcune domande aventi lo scopo sia di raccogliere informazioni generali di tipo personale e professionale sulla persona intervistata, sia di metterla a suo agio durante l’intervista. A queste domande seguono quelle più specificamente dedicate a rilevare le informazioni da sottoporre alla nostra analisi, ovvero – differenziate a seconda dell’interlocutore – informazioni linguistiche, organizzative e didattiche. Le domande sono state concepite in seguito a un’attenta riflessione sul ruolo che l’informante ricopre nella società e, nel caso dei calciatori, dopo una ricerca riguardante la loro carriera, allo scopo di rilevare in quali squadre hanno giocato e per quanti anni. Questo ci ha permesso di fare delle ipotesi sulle lingue imparate dai calciatori in base alla loro permanenza nei diversi Paesi. Queste informazioni, insieme alla loro nazionalità e alla madrelingua, sono state raccolte per tutti i giocatori della rosa dell’Atalanta, in modo da disegnare una sorta di *mappa delle lingue*, la cui conoscenza si è rivelata utile non solo per avere un quadro linguistico completo della squadra, ma anche per la formulazione di specifiche domande da sottoporre ai calciatori. Di seguito riportiamo la *mappa delle lingue* dei calciatori intervistati:

Tabella 2. *Mappa delle lingue dei calciatori intervistati*

CALCIATORE	L1	LS
Timothy Castagne (BE)	francese	olandese, inglese, italiano
Robin Gosens (DE)	tedesco	olandese, inglese, italiano

Le interviste sono avvenute in italiano. In un unico caso (durante l’intervista con Robin Gosens, il giocatore di madrelingua tedesca) il colloquio è iniziato in tedesco, ma poi l’intervista vera e propria è stata fatta in italiano. La durata delle interviste, che si sono svolte in un’atmosfera piacevole, rilassata e informale, è stata variabile: quelle ai membri dello staff sono durate mezz’ora, mentre quelle ai calciatori (di cui abbiamo una traccia audioregistrata) e all’allenatore circa 15 minuti l’una. Al termine dell’intervista con Gosens, il calciatore si è intrattenuto a chiacchierare e la conversazione (a questo punto più spontanea e senza copione) è stata registrata (probabilmente senza che l’informante stesso se ne sia accorto). Le interviste con i calciatori sono avvenute per lo più in presenza di un collaboratore dell’Atalanta.

5.3. *Modalità di analisi*

Le interviste con i membri dello staff Atalanta si sono svolte unicamente in forma orale e i dati raccolti sono stati annotati utilizzando la tecnica degli appunti (compilando il questionario prestampato); anche le interviste con i calciatori sono avvenute in forma orale (e annotando in parte le risposte sul questionario). Tuttavia, queste ultime sono state audioregistrate per permetterne la trascrizione. Trattandosi di analisi qualitativa del contenuto, abbiamo rinunciato a trascrivere le interviste secondo i metodi dell’analisi conversazionale e abbiamo semplicemente riportato quanto detto dai calciatori (esitazioni, pause ed eventuali errori sono stati inclusi nella trascrizione)¹⁸.

¹⁷ Per informazioni più dettagliate riguardo all’articolazione dei questionari e alle macroaree di riferimento delle domande alla base delle interviste cfr. Colombo (2020: 77-78).

¹⁸ Poiché non strettamente pertinente alle domande di ricerca e al tema del presente contributo, in questa sede non verrà discussa la qualità linguistica dell’italiano utilizzato dai calciatori intervistati – argomento certamente di notevole interesse, al quale ci proponiamo di dedicare in futuro un’ulteriore analisi.

I dati naturali raccolti sono stati interpretati e organizzati per tematiche, come previsto dalla *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse*, un metodo di analisi di dati di tipo qualitativo (come appunto le interviste), che prevede di strutturare i loro contenuti, identificando i temi trattati e le loro relazioni (Kuckartz, 2016: 123 e cfr. 97 segg.).

6. RISULTATI DELL'ANALISI

Considerata la mole di informazioni raccolte, abbiamo innanzitutto individuato due grandi aree tematiche:

- a) l'italiano come lingua franca (oggetto del presente articolo);
- b) la politica linguistica ed educativa dell'Atalanta.

Successivamente, abbiamo effettuato un'analisi qualitativa specifica differenziando i dati a seconda della loro area tematica e presentando i risultati in due contributi diversi. Nonostante i risultati di b) siano stati presentati in un'altra sede (Colombo, 2020), è rilevante sottolineare per il presente contributo che la politica linguistica generale dell'Atalanta BC è di favorire l'apprendimento dell'italiano e di usarlo come lingua veicolare per le comunicazioni di squadra (Colombo, 2020). Lo *status* di lingua franca per l'italiano viene, dunque, stabilito a livello societario e dall'allenatore (Gasperini, intervista: 27/09/2018): se da un lato risulta soddisfatto uno dei criteri-base per la caratterizzazione della lingua franca, ovvero quello di essere lingua veicolare (cfr. § 2), dall'altro (visto che allenatore e membri dello staff tecnico sono tutti italiani e, inoltre, anche alcuni giocatori) viene però a mancare il criterio di non condivisione della lingua franca come L1 tra suoi parlanti – caratteristica che, tuttavia, nella recente riconcettualizzazione del termine non risulta più essere fondamentale, in quanto esso viene utilizzato per un gruppo eterogeneo di parlanti (Meierkord, Knapp, 2002), che sono *non native speaker* (NNS) ma che possono essere anche *native speaker* (NS) di una lingua franca.

Per quanto riguarda a), sono soprattutto le interviste ai calciatori che ci permettono di avere uno sguardo dall'interno su come effettivamente avvengono le interazioni e ci consentono, inoltre, di verificare se e in che misura le decisioni linguistiche prese dalla società vengano attuate. Grazie alle interviste abbiamo, quindi, potuto constatare non solo qual è la lingua franca utilizzata dalla squadra (o meglio, come vedremo, le lingue franche), ma abbiamo anche potuto stabilire i fattori che determinano la scelta della lingua franca, poiché «[t]he central question is what the criteria are according to which a certain language becomes a 'lingua franca' in a team or in a club» (Giera *et al.*, 2008: 380). Nello specifico, l'uso della lingua franca dipende da due fattori:

- fattore contestuale;
- fattore personale.

Naturalmente i due fattori risultano interdipendenti, o meglio non è possibile isolare totalmente le componenti dell'uno e dell'altro. Riguardo al fattore contestuale avevamo chiesto nella nostra intervista (Dom. 5):

Come parli:

- durante gli allenamenti?
- durante la partita?
- nello spogliatoio?
- al ristorante, in pausa pranzo?

E, poi, in merito al fattore personale avevamo chiesto (Dom. 6):

Come parli:

- con il Mister?
- con i preparatori atletici?
- con gli altri membri dello staff?
- con i compagni di squadra?

in particolare:

- con i compagni che parlano la tua lingua?
- con i compagni che parlano una lingua simile?
- con i compagni che parlano una lingua che non conosci affatto?

Dall'analisi delle interviste è emerso che non esiste un'unica lingua franca usata dall'Atalanta nelle interazioni di squadra, ma ce ne sono due: l'italiano, dunque la lingua del Paese della squadra – ciò che conferma la tesi riportata nel § 3 (cfr. Lavric, Steiner, 2018, Lavric, 2017; Steiner, Lavric, 2013; Lavric, 2012; Lavric, Steiner, 2012; Steiner, 2011) – e l'inglese (cfr. Steiner, Lavric, 2013).

In particolare, ci sono alcuni casi in cui si constata l'uso esclusivo dell'italiano come lingua franca, ovvero durante la partita e, inoltre, con il Mister, con i preparatori atletici, con gli altri membri dello staff, con i compagni di squadra di madrelingua diversa dal tedesco, dall'olandese e dal francese.

Se da un lato l'omogeneità nell'uso dell'italiano con parlanti aventi madrelingua italiana non stupisce (e risponde sia alla classica definizione di lingua franca come lingua veicolare, sia alla riconcettualizzazione della lingua franca, i cui parlanti sono NNS e NS – cfr. § 2), dall'altro emerge che l'italiano è la lingua franca per eccellenza usata durante le partite da tutti i membri della squadra, come dimostrano gli esempi tratti dalle interviste:

- (1) SC: Ok, ehh quindi ok. Durante la partita parli in italiano anche..
T: Sì, sì, perché anche con ..ee..
[Lazzaroni: l'arbitro è italiano]
T: Sì, anche tutti il vocabolario che abbiamo imparato lo lo usiamo sempre allenamento e
SC: sì
T: e poi no non cambi co quei con quelli con chi parli inglese o italiano.
Fai tutto in italiano, è più facile così (Castagne, intervista: 27/09/2018).
- (2) R: di solitoo usiamo ehh l'inglese quando parliamo o italiano
SC: ok, bene, quindi di solito o inglese o italiano
R: Sì, sì, sì, sì
SC: E anche...e durante le partite
R: Durante la partita solo italiano
(Gosens, intervista: 27/09/2018).

Di contro, in altri casi in cui domina il fattore contestuale (allenamenti, spogliatoio, ristorante in pausa pranzo) l'uso dell'italiano non è esclusivo e, anzi, come emerge dalle interviste dipende dall'interlocutore:

- (3) SC: [...] E tipo adesso durante gli allenamenti in che lingua parli quando vi incontrate [...]?
T: sss.... Di solito italiano, dipende con chi parlo
(Castagne, intervista: 27/09/2018).

Nell'es. 3) questo viene formulato esplicitamente in modo generico dall'intervistato, oppure è l'informante stesso che descrive la situazione facendo riferimento a interlocutori

specifici e al codice linguistico usato negli scambi verbali con questi, come nel seguente esempio:

- (4) SC: [...] E invece eh posso chiederti come parli durante gli allenamenti?
R: Eh, allora: il Mister parla solo italiano
SC: Sì
R: Quindi se lui dice qualcosa tipo per la tattica o qualcos'altro è sempre in italiano.
SC: mmm
R: Però con noi, parliamo tra noi tipo con Hans Hateboer, Marten De Roon e con nostro amici parliamo soprattutto inglese
SC: Inglese. Perché eh tu ehh però sei stato anche 5 anni in Olanda
R: Eh sì, quindi
SC: Quindi sai un po' l'olandese
R: Eh sì, quando io parlo con Hans ee con Marten parlo olandese, con Timothy con li altri parlo inglese, con Remo Frueler e Djimsiti parlo tedesco perché sono di Svizzera
SC: Esatto..sì
R: Ehh.. quella è...quindi tutti i giorni quattro lingue!
(Gosens, intervista: 27/09/2018).

Il plurilinguismo dei calciatori è emerso chiaramente nel corso delle interviste: essi hanno lingue madri differenti (il francese per Castagne e il tedesco per Gosens) e conoscono le stesse lingue straniere, ovvero l'olandese e l'italiano (apprese durante la carriera calcistica) e, naturalmente, l'inglese (cfr. Tab. 2), che usano distintamente.

La scelta della lingua nelle interazioni dipende principalmente dall'interlocutore, ovvero dai compagni di squadra (perché, come abbiamo visto, con gli altri membri dello staff Atalanta si comunica in italiano), dunque il fattore personale riveste un ruolo determinante per la scelta della lingua franca da usare. In presenza di parlanti neerlandofoni, gli intervistati parlano in olandese, tra madrelingua tedeschi parlano in tedesco e in presenza di altri, che non capiscono queste lingue, inglese o italiano.

Questo conferma quanto emerso dalla ricerca di Lavric (2001), che sottolinea come le scelte linguistiche in un *milieu* multilingue (nel suo caso un istituto di lingue) avvengano in funzione degli interlocutori¹⁹.

In particolare, però, ci interessava anche sapere (Dom. 11) se la lingua di comunicazione usata con determinati interlocutori nel contesto lavorativo fosse la stessa usata in un contesto extra-lavorativo (es. uscite, serate):

- (5) SC: [...] E negli spogliatoi? Anche parlate in italiano... principalmente?
T: Sì, principalmente. Dipende anche con chi parlo. Se parlo con Robin O con Marten De Roon e .. certo parlo inglese quando siamo da solo, però quando siamo tutti insieme italiano.
(Castagne, intervista: 27/09/2018).
- (6) SC: [...] tu usi la stessa lingua...ehh per comunicare quando incontri i tuoi compagni per uscire o quando giochi a calcio. Cioè dipende sempre dal compagno, cioè dis... tendenzialmente se tu con ehh una persona.. di riferimento parli in tedesco
R: Sì
SC: Parlerai con lei sempre in tedesco, sia che sei qui durante gli allenamenti
ohhh

¹⁹ Lavric (2001) usa il termine *sociogramme linguistique* per definire le relazioni linguistiche tra i componenti di un gruppo.

R: No, no [...] quando noi siamo in gruppo con anche iii ehhh i olandesi o qualcosa facciamo sempre in inglese, anche quando io devo parlare con con Remo.

SC: Remo

R: per esempio, faccio anche in inglese

SC: sì

R: perché altrimenti gli altri non capiscono la cosa, quindi

SC: ah ok

R: di solito usiamo ehhh l'inglese quando parliamo o italiano (Gosens, intervista: 27/09/2018).

Dagli esempi 5) e 6) emerge che la lingua franca usata con determinati interlocutori non è sempre la stessa, ma varia a seconda della presenza di altri interlocutori che non conoscono quella lingua. Questo vale sia in situazioni lavorative, sia extra-lavorative, come evidenziato dal seguente esempio che risponde alla nostra domanda (Dom. 10) “Esci mai con altri compagni di squadra?”:

(7) T: sì, sì [...] andiamo mangiamo...andiamo a mangiare insieme.

SC: sì

T: o o facciamo a casa de uno o di un altro, dipende

SC: ok. E in che lingua parlate? Dipende chi incontr..

T: Sì, dipende. Se c'è forse... se siamo 6 che ci sono 4 che parlano inglese e 2 italiano parliamo italiano. Se siamo solooo inglesi parlano in.. inglese (Castagne, intervista: 27/09/2018).

Come si evince dagli esempi la scelta dell'italiano o dell'inglese dipende dalle persone coinvolte (fattore personale), e comunque anche in presenza delle stesse persone con cui normalmente i calciatori intervistati parlano una determinata lingua, gli informanti tendono ad usarne un'altra – che sia comune a tutti – prediligendo il criterio di comprensibilità: la “regola” una persona-una lingua non vale se tra gli interlocutori c'è anche qualcuno che non comprende quella stessa lingua.

7. CONCLUSIONI

Il calcio offre uno scenario privilegiato per ricerche aventi come obiettivo l'indagine di interazioni in contesti plurilingui. La quotidianità delle squadre è, infatti, caratterizzata da complesse costellazioni comunicative tra diversi soggetti aventi una madrelingua differente.

Il presente contributo ha avuto come scopo l'indagine della lingua usata nelle interazioni dall'Atalanta Bergamasca Calcio, una delle squadre di Serie A dal più marcato profilo multietnico e multilinguistico. In un tale scenario plurilingue abbiamo ipotizzato il ricorso a una lingua franca. Le modalità e le funzioni che l'uso della lingua franca presuppone sono state oggetto della nostra ricerca, il cui *corpus* era costituito da interviste strutturate che sono state sottoposte a un'analisi di tipo qualitativo.

In merito alla lingua franca (intesa, nella sua moderna riconcettualizzazione, come lingua di comunicazione tra un gruppo eterogeneo di parlanti) utilizzata dalla squadra dell'Atalanta BC, emerge dall'analisi una situazione composita, che vede alternarsi due lingue: l'italiano e l'inglese, entrambe lingue di aggregazione, ma tra le quali si può comunque rilevare una differente funzione: se l'inglese è la lingua del piacere e del divertimento, l'italiano è invece usato come lingua di lavoro.

Dalle interviste (e dagli esempi riportati) risulta che la scelta della lingua franca dipende da due fattori, ovvero dal fattore contestuale e da quello personale, e che quest'ultimo è preponderante sul fattore contestuale per la scelta della lingua franca da usare. La lingua di comunicazione non viene, così, scelta in base al luogo, ma in base agli interlocutori coinvolti. L'unica eccezione a questa "regola" è costituita dalla partita, che risulta invece essere l'unico caso in cui il fattore personale (quindi il coinvolgimento di altre persone nell'interazione) non è determinante per la scelta della lingua franca da usare in un dato contesto. Inoltre, la lingua franca usata con determinate persone non è sempre la stessa, ma varia a seconda della presenza di altri interlocutori che non conoscono quella lingua – secondo un criterio di rispetto dell'intercomprensione.

Nonostante lo studio condotto – così come ricerche simili – possa essere giudicato un caso singolo e aleatorio, ci sono comunque possibilità di generalizzare i risultati raccolti (cfr. Mayring, 2010: 20) e accordare loro carattere di rappresentatività. Per farlo, basterebbe indagare il comportamento linguistico di altre squadre di calcio del campionato di Serie A (cosa che ci proponiamo di fare): estendendo la ricerca ad altre realtà calcistiche, i risultati ottenuti potrebbero, infatti, essere confermati o invalidati, contribuendo, inoltre, ad aumentare le indagini sul binomio lingua e calcio, un terreno di ricerca ancora poco battuto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bußmann H. (2008), *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Kröner, Stuttgart.
- Chovanec J., Podhorná-Polická A. (2009), "Multilingualism in Football Teams: Methodology of Fieldwork", in *Language and Literature. European Landmarks of Identity*, 5, 1, pp. 186-196.
- Colombo S. (2020), "Politiche linguistiche ed educative nelle società sportive. Il caso dell'Atalanta Bergamasca Calcio", in Siebetcheu R. (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e didattiche delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*, "Studi e ricerche" Università per Stranieri, Siena, pp. 75-88.
- Giera I., Giorgianni E., Lavric E., Pisek G., Skinner A., Stadler W. (The Innsbruck Football Research Group) (2008), "The globalized football team: a research projects on multilingual communication", in Lavric E., Pisek G., Skinner A., Stadler W. (a cura di), *The Linguistics of Football*, Narr, Tübingen, pp. 375-390.
- Kecskes I. (2017), "Cross-cultural and Intercultural Pragmatics", in Huang Y. (a cura di), *The Oxford Handbook of Pragmatics*, Oxford University Press, Oxford, pp. 400-415.
- Kecskes I., Assimakopoulos S. (a cura di) (2017), *Current Issues in Intercultural Pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam.
- Knapp W. (2008), "Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht", in Mayring P., Gläser-Zikuda M. (a cura di), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*, Beltz, Weinheim-Basel, pp. 20-36.
- Kuckarzt U. (2016), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Beltz Juventa, Weinheim-Basel.
- Lavric E. (2001), "Qui parle quelle langue avec qui? Sociogramme linguistique d'un institut de langues", in Cigada S., Gilardoni S., Matthey M. (a cura di), *Comunicare in ambiente professionale plurilingue. Kommunikation in einer mehrsprachigen Arbeitswelt. Communiquer en milieu professionnel plurilingue. Communicating in professional multilingual environment*. Atti

- del Convegno tenuto a Lugano dal 14 al 16 settembre 2000, USI, Lugano, pp.195-216.
- Lavric E. (2012), “Politiques conscientes et «bricolage» linguistique dans les entreprises et dans les équipes de football”, in Cichon P., Ehrhart S., Stegu M. (a cura di), *Les politiques linguistiques implicites et explicites en domaine francophone = Synergies. Pays germanophones*, Avinius, Berlin, pp. 165-186.
- Lavric E. (2017), “Language needs analysis für Fußballer”, in Handler P., Kaindl K., Wochele H. (a cura di), *Texte zur Angewandten und Romanistischen Sprachwissenschaft für Martin Stegu*, Logos, Berlin, pp. 59-68.
- Lavric E., Steiner J. (2012), “Football: le défi de la diversité linguistique”, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 95, pp. 15-33.
- Lavric E., Steiner J. (2017), “Personal Assistants, Community Interpreting and Other Communication Strategies in Multilingual Football Teams”, in Caldwell D., Walsh J., Vine E., Jureidini J. (a cura di), *The Discourse of Sport. Analyses from Social Linguistics*, Routledge, New York-London, pp. 56-70.
- Lavric E., Steiner J. (2018), “Multilingualism in football teams”, in Askin R., Diederich C., Bieri A. (a cura di), *The Aesthetics, Poetics, and Rhetoric of Soccer*, Routledge, London-New York, pp. 256-274.
- Mayring P. (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Beltz, Weinheim-Basel.
- Meierkord C., Knapp K. (2002), “Approaching lingua franca communication”, in Knapp K., Meierkord C. (a cura di), *Lingua Franca Communication*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 9-28.
- Ringbom H. (2012), “Multilingualism in a Football Team: The Case of IFK Mariehamn”, in Gabrys-Barker D. (a cura di), *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*, Springer, Berlin-Heidelberg, pp. 185-197.
- Schuchardt H. (1909), “Die Lingua franca”, in *Zeitschrift für romanische Philologie*, 33, pp. 441-461.
- Siebetcheu R. (2016a), “Language Barriers in Sports: The Case of Italian Professional Football”, in Plastina A. F. (a cura di), *Challenging Language Barriers in the Public Service: An Interdisciplinary Perspective*, Aracne, Roma, pp. 145-165.
- Siebetcheu R. (2016b), “Insegnare l’italiano ai calciatori stranieri”, in De Marco A. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra, Perugia, pp. 307-316.
- Steiner J. (2011), *Il plurilinguismo nel calcio: L’analisi delle situazioni e delle strategie comunicative attorno a squadre multilingui*, Innsbruck University, Innsbruck.
- Steiner J., Lavric E. (2013), “Mehrsprachigkeit im Fußball: Fallstudie eines spanischen Legionärs in Österreich”, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numéro spécial, pp. 187-213.
- Weinrich H. (2003), *Sprache, das heißt Sprachen*, Narr, Tübingen.

Sitografia

<https://www.atalanta.it/scuola-allo-stadio/>

https://www.uibk.ac.at/romanistik/personal/lavric/sprache_fussball/

3.

**CONTESTI DI INSEGNAMENTO
APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO**

IL PLURILINGUISMO NELLO SPORT: IL CASO DELL'UDINESE CALCIO

*Gianluca Baldo*¹

INTRODUZIONE

L'Università degli Studi di Udine collabora già da diversi anni con la società sportiva Udinese Calcio, propone attività di tirocinio che impegnano gli studenti del corso di Laurea Magistrale in *Traduzione e mediazione culturale* e si occupa del coordinamento scientifico della didattica dell'italiano L2/LS all'interno dello stadio. Il presente contributo nasce e si sviluppa all'interno di questa cornice, a seguito di una esperienza professionale in prima persona nel ruolo di tutor linguistico per i calciatori stranieri della squadra bianconera.

Il rapporto di lavoro ha impegnato l'intera stagione 2016/2017 e buona parte della successiva. In questo intervallo di tempo prolungato è stato possibile affiancare una ventina di atleti, della prima squadra e della sezione primavera, in incontri didattici individuali durante i quali è sorta l'opportunità di indagare in maniera diretta le dinamiche sociolinguistiche in atto nel campo da gioco e nello stadio. Frequentare per almeno tre o quattro giorni alla settimana la Dacia Arena, lo stadio Friuli, ha offerto infatti un punto di vista privilegiato sulle interazioni di cui sportivi, preparatori tecnici, medici, dirigenti, giornalisti e interpreti sono quotidianamente protagonisti. Dalla osservazione partecipante e da questa modalità di coinvolgimento individuale del docente nascono alcune riflessioni teoriche sulla natura del plurilinguismo in ambito sportivo, nonché una domanda su come l'italiano dei giocatori di serie A si possa collocare all'interno dello spazio linguistico italiano globale (Vedovelli, 2011).

1. QUADRO DI RIFERIMENTO

Il quadro teorico di riferimento al quale si ascrive l'esperienza non ha radici particolarmente profonde nel tempo, ma negli anni più recenti si arricchisce in maniera notevole e attrae una certa attenzione da parte degli studiosi. L'*Innsbrucker Fußball-Forschungsgruppe* dell'Università di Innsbruck, fondato nel 2006, è il primo gruppo di lavoro a investigare in maniera consapevole e mirata questi temi. Ai suoi sforzi, ai seminari progettuali e alle interviste con atleti professionisti si devono tra l'altro la ricca miscellanea di carattere prettamente linguistico, curata da Lavric (2008), e la prima monografia ad affrontare in maniera specifica l'argomento del plurilinguismo in ambito calcistico (Steiner, 2011).

In Italia, l'Università per Stranieri di Siena è decisamente attiva nel settore con il più ampio e articolato progetto MULTISPORT, *Immigrazione e sport italiano: una prospettiva di integrazione*, attuato nel 2012 con la collaborazione del CONI Toscana. Per quanto concerne in maniera più specifica il calcio, da questo filone assai fecondo scaturiscono sia

¹ Università degli Studi di Udine.

indagini sui repertori e sulle competenze multilingui degli atleti (Siebetcheu, 2013b e 2016b) sia proposte orientate maggiormente alla didattica dell'italiano L2 (Siebetcheu, 2016a). Di questo secondo ambito di ricerca, seppure non precisamente nella prospettiva dell'insegnamento ai giocatori professionisti della serie A, fanno parte anche lo strumento operativo ideato da Caon e Ongini (2008) a beneficio degli studenti in età scolare e il fascicoletto di Giordano e Di Dio (2014), destinato invece ad apprendenti adulti, tifosi e appassionati dello sport italiano per eccellenza². La presenza sempre più nutrita di calciatori non nativi nella rosa delle squadre della serie A è infine oggetto di attenzione anche nella diversa prospettiva delle politiche migratorie e della gestione dei flussi (Siebetcheu, 2013a).

2. IL CASO DELL'UDINESE CALCIO

I dati qui presentati sono stati raccolti in parte in maniera diretta, attraverso le osservazioni del tutor linguistico durante i corsi di italiano L2 presso la Dacia Arena, in parte da fonti indirette, in rete. Gli incontri di avvicinamento alla lingua offerti dalla società Udinese Calcio iniziano poco prima del campionato e a coincidere solitamente con il periodo del ritiro, per concludersi attorno a maggio, ovvero al termine della stagione calcistica. Durante l'intero periodo un docente esperto affianca gli atleti in aula studio, li accompagna nelle diverse tappe dello sviluppo del loro apprendimento dell'italiano e assiste anche ad alcuni degli allenamenti pubblici. L'insegnante non è tuttavia presente durante molte delle numerose attività che quotidianamente impegnano i calciatori, né è autorizzato a raccogliere informazioni sociolinguistiche in maniera più strutturata e scientifica, somministrando questionari o registrando interviste individuali. Tuttavia, oltre che all'osservazione e agli incontri nella classe di lingua, per indicazioni sui profili e sulle carriere degli atleti si può ricorrere al sito *Transfermarkt*, banca dati decisamente affidabile a cui si accede liberamente in rete. Per quanto concerne l'indagine dei repertori, invece, e per qualche ipotesi attendibile sui codici noti ai parlanti la fonte primaria è la pagina web di *Ethnologue*³.

Sulla base delle informazioni raccolte a non molti anni di distanza dalle rilevazioni del progetto MULTISPORT è possibile confermare che la presenza di giocatori stranieri nella rosa delle squadre del campionato italiano permane assai rilevante (Siebetcheu, 2013b: 191-192). In riferimento alla stagione 2017/2018 poco più del 50% degli sportivi acquistati dalle società di serie A, precisamente 417 su 826, proviene da un paese estero. L'incidenza massima si raggiunge proprio nel caso dell'Udinese Calcio, che nel corso di quel campionato schiera ben 35 atleti non nativi su 46, quindi circa il 76% delle risorse in campo.

² Caon e Ongini (2008) costituisce una utile fonte di approfondimento per il docente, anche se in questo caso l'attenzione degli autori si rivolge principalmente ai bisogni formativi di apprendenti in età scolare. Il gioco del calcio è interpretato come veicolo di inclusione e integrazione sociale, oltre che come strumento utile allo sviluppo dell'italiano L2, come stimolo alla motivazione, in una dimensione vicina ai bisogni emotivi e di socializzazione dei ragazzi. Il manualetto di Giordano e Di Dio (2014) è invece una risorsa di carattere più pratico operativo e contiene diverse schede di lettura ed esercizi di approfondimento lessicale o morfosintattico. Anche in questo caso il campionato italiano è posto al centro del processo, tuttavia il testo si rivolge principalmente a un pubblico di tifosi e di appassionati adulti, di livello intermedio (B1 e talvolta B2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*).

³ Il sito *Transfermarkt* può essere raggiunto all'indirizzo <https://www.transfermarkt.it/>, quello di *Ethnologue* è invece a <https://www.ethnologue.com/>. In entrambi i casi l'ultimo accesso per la consultazione, la verifica e l'aggiornamento dei dati qui presentati è avvenuto il 30 giugno 2019.

Tabella 1. *Calciatori stranieri nella serie A italiana, stagione 2017/2018 (fonte Transfermarkt)*

squadra	rosa	str.	inc. %	squadra	rosa	str.	inc. %
Udinese	46	35	76	Atalanta	37	18	49
Lazio	44	29	66	Crotone	40	19	48
Inter	34	22	65	Torino	51	24	47
Sampdoria	39	25	64	Benevento	48	21	44
Fiorentina	41	26	63	Chievo	36	16	44
Napoli	40	24	60	Hellas Verona	41	18	44
Roma	47	26	55	Milan	42	17	40
Genoa	44	24	55	Cagliari	41	14	34
Bologna	41	22	54	SPAL	42	13	31
Juventus	33	17	52	Sassuolo	39	7	18

Restringendo il raggio d'azione e limitando l'osservazione ai soli atleti titolari della prima squadra presenti nella rosa in apertura di campionato, quindi orientativamente alle ultime settimane del mese di agosto, l'incidenza della componente estera nell'Udinese Calcio risulta ancora maggiore; infatti in quella data sono italiani solamente 6 dei 31 atleti convocati, poco meno del 20% del totale. A fronte di una presenza così nutrita di giocatori non nativi, alcuni dei quali per la prima volta in Italia, i membri dello staff tecnico con i loro collaboratori, lo staff medico con i fisioterapisti e il nutrizionista, il direttore sportivo, il *team manager* e l'allenatore sono invece quasi tutti autoctoni. È escluso solamente uno dei fisioterapisti, di origine spagnola, che tuttavia al momento della rilevazione vive e lavora già da più di quattro anni in Italia. Se da una parte è vero che molti dei professionisti in questione dispongono di repertori plurilingui e di risorse comunicative affinate, dall'altra già questi primi dati consentono di ipotizzare all'interno dello stadio situazioni di contatto e negoziazione di codice con esiti non facilmente prevedibili.

3. PROVENIENZE E REPERTORI

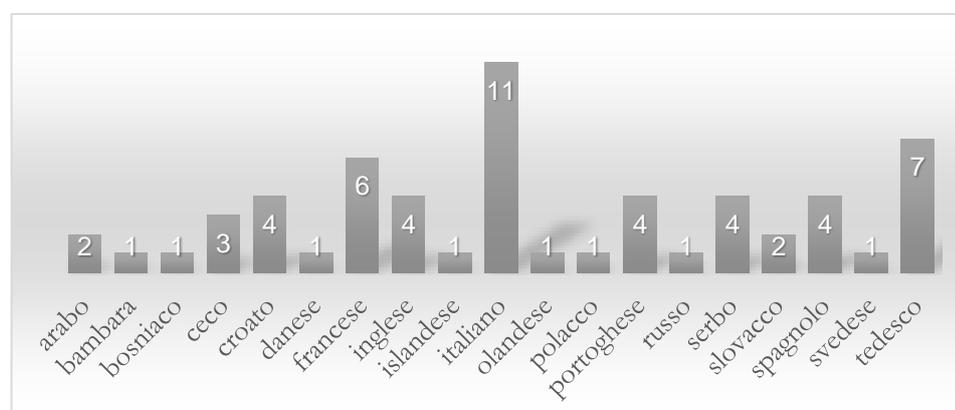
I paesi di origine e i periodi di permanenza in Italia dei calciatori ingaggiati dalla squadra friulana sono infatti estremamente vari, a conferma dei valori già esposti da Siebetschew (2013a: 283 e 2013b: 192). La componente più rappresentata è quella europea, ma anche il Sud America contribuisce in maniera assai significativa con quattro giocatori brasiliani e altrettanti provenienti dall'Argentina. Decisamente minoritari invece sono i casi di arrivi dal continente asiatico e da quello africano. Per quanto riguarda la durata del soggiorno al momento della rilevazione, per poco meno di una decina di atleti si tratta di nuovi inserimenti, ovvero di sportivi che per la prima volta vedono i campi di gioco italiani. Circa altrettanti hanno solamente una esperienza di vita limitata nel paese di arrivo, pari a un anno o poco più, mentre per tutti i rimanenti la familiarità con il nuovo ambiente lavorativo e con il suo codice veicolare è significativamente maggiore, fino a sei anni trascorsi interamente nell'Udinese oppure in qualche altra squadra della serie A.

Tabella 2. *Provenienza degli atleti della prima squadra 2017/2018 (fonte Transfermarkt e Udinese Calcio)*

continente	nazionalità	in Italia dal	anni in Italia
Africa	Mali	2017	nuovo arrivo
	Marocco	2014	3
Asia	Iraq	2015	2
Europa	Bosnia	2017	nuovo arrivo
	Croazia (3)	2013, 2015 e 2016	4, 2 e 1
	Danimarca	2017	nuovo arrivo
	Islanda	2016	1
	Italia (6)	nativo	nativo
	Olanda	2017	nuovo arrivo
	Polonia	2014	3
	Rep. Ceca (2)	2014 e 2017	3 e nuovo arrivo
	Svezia	2017	nuovo arrivo
	Svizzera (2)	2013 e 2017	4 e nuovo arrivo
	Francia	2016	1
Sud America	Argentina (4)	2016 (2) e 2017 (2)	1 (2) e nuovo arrivo (2)
	Brasile (4)	2011 e 2016 (3)	6 e 1 (3)

La conoscenza dei paesi di origine dei parlanti consente di formulare alcune ipotesi sui codici presenti nei repertori individuali e, indirettamente, in quello della squadra. A tal fine i dati a disposizione sono stati affiancati a quelli offerti da *Ethnologue*, con l'obiettivo di recuperare alcune informazioni a sostegno e conferma delle osservazioni dirette svolte all'interno del gruppo (Siebetcheu, 2016b: 280-281). Sul piano linguistico, su un quadro così articolato sembra riverberarsi in parallelo la stessa grande ricchezza di lingue che caratterizza a tutti i livelli il panorama migratorio italiano. La famiglia che accomuna la maggior parte degli idiomi individuati è quella indoeuropea, all'interno della quale sono fortemente rappresentati sia il gruppo romanzo, al primo posto con 18 parlanti, sia quelli slavo e germanico, rispettivamente con 7 e 6 parlanti. Risultano invece decisamente marginali i casi di atleti che hanno a disposizione codici di tipo afroasiatico semitico o indoeuropeo iranico.

Grafico 1. *I codici noti ai giocatori dell'Udinese Calcio 2017/2018 (fonte Ethnologue)*



L'immagine delineata grazie al sostegno delle fonti bibliografiche e alle osservazioni dirette in aula si presenta tuttavia come statica, non sempre infatti è in grado di piegarsi a descrivere i livelli di padronanza della lingua del Paese ospite di questi professionisti,

caratterizzati da una mobilità così spiccata e da fatturati tali da potere essere a buon titolo definiti delle «aziende ambulanti» (Siebetcheu, 2013a: 280). I trasferimenti e i prestiti ad altre squadre italiane o estere, talvolta pure a campionato già iniziato, sono non solamente la norma, ma anche una vera e propria strategia professionale e di mercato finalizzata a massimizzare da un a parte gli utili delle società calcistiche e, dall'altra, gli ingaggi e le possibilità di carriera dei calciatori. Tracciare le rotte di questi trasferimenti così frequenti e non sempre prevedibili è tutt'altro che semplice, ma consente di delineare un quadro più preciso anche a livello linguistico⁴. Le permanenze prolungate all'estero non rappresentano difatti solamente fonti di contatto, ma anche vere e proprie occasioni di acquisizione di nuovi strumenti di comunicazione, che entrano a fare parte del già ricco bagaglio di esperienze, non solo professionali, ma anche linguistiche di questi giovani sportivi. Un caso esemplare, che nella presente prospettiva risulta più normale che eccezionale, è quello del difensore maliano Wagué: di madrelingua bambara e con solida conoscenza del francese, prima di giungere all'Udinese gioca per cinque stagioni in Italia e successivamente per altre tre nel campionato inglese. Oppure, per citarne un secondo, quello del portiere di origine greca Karnezis: è ingaggiato inizialmente da una formazione spagnola, poi passa a un team inglese e solamente in un momento successivo inizia a indossare la maglia bianconera. A fronte di spostamenti così frequenti e improvvisi diventa difficile formulare ipotesi precise, che siano in grado di tenere conto di un panorama in costante e rapida evoluzione e di una mobilità così intensa e fitta. Infatti, se pure nel caso della stagione 2017/2018 il grafico fondato sui dati raccolti attraverso la fonte *Ethnologue* sembrerebbe conferire al tedesco, potenzialmente noto ad almeno 7 atleti, una posizione di rilievo nel repertorio della squadra, nella realtà la sua presenza in campo e allo stadio si rileva come assai più contenuta. È scavalcato di ampia misura dal francese, dall'inglese e dallo spagnolo, codici assai diffusi tra i compagni e dei quali molti hanno una minima competenza se non altro ricettiva, utilizzati oltretutto su terreni di gioco importanti, da grandi campioni, e per diretta conseguenza dotati dunque di un certo prestigio anche sul piano linguistico.

4. LO STADIO COME LUOGO DI CONTATTO

Lo stadio si configura quindi come un luogo di contatto e come un ambiente intensamente plurilingue. Al suo interno si intrecciano forme di aggregazione sociale, dinamiche di gioco e linguistiche (Siebetcheu, 2013b: 185-186). La Dacia Arena è infatti un palcoscenico di grande intrattenimento e lo spettacolo che fa da palcoscenico alle partite e agli eventi sportivi si spinge ben oltre i limiti dello sport. Grazie a internet e alla televisione l'evento coinvolge non soltanto i protagonisti in prima persona, ma pure il pubblico dei tifosi in tribuna o a casa. Tuttavia la comunicazione ha un ruolo di evidente importanza non solamente quando si proietta verso l'esterno, bensì anche in campo. Qui, i codici verbali vengono costantemente negoziati o ridiscussi in base alle formazioni e ai giocatori schierati nelle diverse posizioni dalle due squadre avversarie che si fronteggiano, nonché alle competenze effettive degli allenatori e degli arbitri (ivi: 197-198). Alle spalle di tutto la società coordina e dirige, offre forme di mediazione grazie alla presenza di interpreti e traduttori, crea occasioni di incontro anche con i tifosi attraverso gli eventi e

⁴ Il sito *Transfermarkt* consente di risalire agli ingaggi precedenti di ciascun giocatore e quindi di ricostruire le carriere dalle prime esperienze in campo, spesso già dagli esordi nella sezione primavera. In questo modo, oltre che attraverso le conversazioni nella classe di lingua, è possibile formulare ipotesi sui percorsi degli atleti, sui loro periodi di permanenza all'estero e su ulteriori eventuali occasioni di arricchimento dei repertori individuali.

le interviste, sceglie una politica linguistica alla quale orientare ciascuno scambio comunicativo, sia in partita sia in allenamento.

Stando alle fonti accreditate di Udinese Calcio la lingua ufficiale dello stadio è unicamente l'italiano. Gli attori coinvolti possono tuttavia essere diversi, così come sono soggette a forte variabilità sia le situazioni che fanno da cornice agli scambi di informazioni sia la rilevanza dei contenuti trasmessi (Steiner, 2011: 64-95). Nelle fasi iniziali, le trattative che precedono l'ingaggio degli atleti stranieri avvengono di norma grazie alla collaborazione di interpreti professionisti. Per i giocatori il primo contatto con il nuovo idioma avviene invece durante il ritiro estivo, attraverso i dialoghi con i compagni di squadra, nelle istruzioni dei preparatori tecnici sportivi e soprattutto del *mister*. La figura dell'allenatore è allora di primaria rilevanza anche sul piano linguistico e di conseguenza questo ruolo chiave richiede competenze che negli ultimi anni si sono estese sempre maggiormente a coprire la sfera del linguaggio e delle modalità di espressione, in un ambiente di lavoro che si configura sempre di più come intensamente plurilingue (Losa, 2013: 45).

Tuttavia le interazioni in campo, sia durante la preparazione atletica sia in partita, prevedono in realtà il ricorso a dei moduli espressivi ricorrenti, brevi e incisivi, che di frequente si affidano in parte o totalmente a forme di comunicazione non verbale (Siebetcheu, 2013b: 201-203; Steiner, 2011: 81-92). Gli ostacoli più significativi si incontrano piuttosto al momento della pianificazione delle strategie di gioco, negli allenamenti video a porte chiuse, e durante le interviste con i giornalisti dopo il novantesimo minuto. In queste situazioni è infatti assai più difficile fare affidamento sul linguaggio del corpo e sulla gestualità, mentre le competenze linguistiche richieste si fanno più specifiche. Le ripercussioni di un errore in sala stampa rischiano inoltre di essere notevoli sia sul piano dell'immagine pubblica che gli atleti offrono di sé ai tifosi sia su quello economico, pertanto è necessario che in questi brevi ma curati scambi di informazioni o commenti la possibilità di fraintendimento sia controllata e ridotta al minimo.

Non può infine scivolare in secondo piano un ultimo aspetto: l'italiano è anche un veicolo di integrazione nel tessuto sociale del paese di arrivo e nel territorio all'interno del quale la Dacia Arena, lo stadio di Udine, si posiziona. Della vita del calciatore possono difatti fare parte anche i suoi familiari, la moglie e i figli, che sentono spesso l'impellente necessità di attivare quanto prima una modalità di partecipazione il più possibile normale alla vita della città, in tutte le sue forme abituali e quotidiane. Questo aspetto della socialità degli atleti, che rischia di sfuggire al controllo diretto e immediato della società calcistica, può in realtà avere una rilevanza per nulla trascurabile e influire in maniera significativa pure sul rendimento in campo (ivi: 118-121). Infatti le preoccupazioni, i sentimenti negativi o la frustrazione sono potenziali veicoli di stress, in grado di inibire anche le prestazioni sportive. Anche in tal senso è possibile perciò affermare che parte del successo di questi grandi campioni passa proprio per la classe di lingua.

5. I BISOGNI E LA LINGUA

Ciascuna delle forme e dei modi del contatto con l'idioma del paese di accoglienza è fonte di bisogni formativi urgenti, che si delineano con una fisionomia spesso assai precisa e definita. Nelle fasi iniziali gli obiettivi sono orientarsi efficacemente durante l'allenamento, capire con precisione le rapide istruzioni dei tecnici sportivi e interpretare correttamente le indicazioni dell'allenatore o dell'arbitro durante le partite. Successivamente le risorse linguistiche richieste si fanno più specifiche e subentra la necessità di comprendere e commentare le strategie di gioco durante la preparazione in

sala video. Infine, in un momento successivo, gli incontri diretti con i tifosi e soprattutto le interviste in sala stampa costituiscono degli eventi comunicativi complessi, ai quali tuttavia è richiesto di partecipare. Queste situazioni richiedono di norma una competenza in italiano più matura e possono inoltre generare preoccupazione o ansia perché possono comportare un considerevole rischio di distorsione dell'immagine che questi campioni offrono di sé ai propri tifosi e della faccia che proiettano verso l'esterno e verso il pubblico.

Come sopra accennato, al fine di accorciare le distanze e sostenere i calciatori nello sforzo di acquisizione della nuova lingua, l'italiano, la società richiede a tutti nuovi inserimenti e a coloro i quali dimostrano di disporre di strumenti di comunicazione ancora inadeguati di frequentare degli incontri in compagnia di un tutor che li affianchi nel processo di formazione linguistica. Le difficoltà con le quali il docente si deve quotidianamente confrontare sono tuttavia di non poco conto⁵. I numerosi impegni degli sportivi rischiano di rendere discontinua la presenza in aula, appuntamento che scivola purtroppo non di rado in secondo piano rispetto alle convocazioni, agli allenamenti o a eventuali infortuni. La motivazione ad apprendere deve poi essere costantemente sostenuta e stimolata, cercando punti di contatto tra una realtà sportiva e una scolastica che a volte sembrano davvero scarsamente permeabili. Pure le esperienze formative pregresse possono esercitare un'influenza importante, dato che non sempre i parlanti dispongono di strategie di apprendimento efficaci, in grado di renderli sufficientemente autonomi e indipendenti nello studio. Inoltre l'urgenza della necessità si intreccia spesso alla paura di fallire e a percezioni del processo di avvicinamento al nuovo codice non sempre prossime al reale. Nemmeno le risorse bibliografiche a disposizione sono infine così ricche e abbondanti, soprattutto per quanto concerne il piano dell'offerta editoriale specifica di materiali didattici dedicati ai bisogni linguistici dei professionisti della serie A⁶.

All'indagine e all'analisi di questi aspetti prettamente educativi è tuttavia necessario fare una riflessione preliminare di diverso livello sulla originalità che caratterizza il codice obiettivo dell'insegnamento e sulla sua possibile collocazione all'interno dello spazio linguistico dell'italiano (De Mauro, 1983: 107-108; Vedovelli, 2011: 132-146). Lo strumento di comunicazione con il quale i calciatori si confrontano quotidianamente sembra tendere verso uno standard non particolarmente ricco di regionalismi o forme di origine dialettale, ma è definito con una certa precisione da alcuni tratti peculiari che lo rendono assimilabile a un linguaggio tecnico specialistico (Giovanardi, 2006 e Proietti, 2011). Gli scambi di informazioni sembrano essere caratterizzati da una marcata informalità che trova spazio soprattutto nel caso delle interazioni con i compagni di squadra, ma nondimeno in presenza dell'allenatore, dei preparatori o dei membri dello staff medico. A questo contribuisce probabilmente pure il fattore età: l'Udinese Calcio investe molte risorse negli atleti più giovani e di conseguenza la media della squadra si attesta a circa 23 anni, una delle più basse nel campionato 2017/2018. I messaggi sono infine trasmessi per lo più oralmente, hanno pertanto le caratteristiche proprie del parlato faccia a faccia, con l'unica eccezione delle interviste che sono invece registrate,

⁵ Per un approfondimento sull'insegnamento dell'italiano L2 in ambiente calcistico cfr. Steiner (2011: 106-112), Siebetcheu (2016a) e, con particolare riferimento a questa stessa esperienza di collaborazione con la società Udinese Calcio, cfr. Baldo (in corso di stampa).

⁶ Attualmente nel campo dell'editoria che si occupa di italiano per stranieri l'offerta legata al calcio sembra prevedere solamente due opere, Caon e Ongini (2008) e Giordano e Di Dio (2014), nessuna delle quali tuttavia si adatta in maniera specifica al caso dei giocatori della serie A. Il panorama anglosassone è invece maggiormente ricco di fonti di ispirazione e offre glossari tecnici nelle lingue più diffuse tra i calciatori professionisti, eserciziari e manuali dedicati precisamente a questo genere di utenza (Challenger, 2012 e Redmond, Warren, 2012).

opportunamente tagliate in studio e successivamente diffuse attraverso i media ufficiali (Vedovelli, 2011: 136:137).

6. CONCLUSIONI

Lo stadio, attorno al campo da gioco, si presenta agli occhi dell'osservatore non solamente come il palcoscenico di un grande spettacolo che nel fine settimana attrae decine di migliaia di tifosi appassionati per assistere alle partite e sostenere la propria squadra. È anche un luogo nel quale si intrecciano dinamiche di socializzazione e linguistiche, potenzialmente un terreno di contatto di numerosi codici portati non solamente dai giocatori, ma anche da tutti i professionisti dello sport e della comunicazione che fanno da satellite a questi eventi e alle figure dei campioni della serie A. I repertori individuali degli atleti, spesso già naturalmente carichi a seguito di percorsi professionali raramente lineari e monolingui, si trovano così a essere costantemente sollecitati ed esposti a fonti di arricchimento attraverso una molteplicità di occasioni e interazioni quotidiane nell'ambiente lavorativo. All'interno di questa cornice complessa e stratificata si collocano gli interventi di mediazione linguistica del tutor di italiano L2, figura specializzata prevista e sostenuta con forza dalla società al fine di favorire un inserimento il più possibile rapido e felice dei nuovi giocatori.

Una proposta didattica che, oltre a essere attenta ai bisogni e alla centralità dell'apprendente, aspiri a innestarsi con successo in un quadro così peculiare non può prescindere da una presa di coscienza della complessità di tale situazione. Lo spazio linguistico in cui un progetto di questo genere va a inserirsi è infatti per certi aspetti debole, in quanto mancano stimoli e punti di riferimento esterni, parlanti nativi che possano costituire validi modelli e fonti di esposizione a un *input* sufficientemente ricco e vario. L'unico esempio che davvero si avvicina al neostandard rischia allora di essere proprio quello portato in aula dal tutor, l'insegnante specializzato che affianca gli atleti nelle diverse fasi dello sviluppo dell'interlingua. Per avere successo l'italiano presentato durante le lezioni dovrebbe tracciare una rotta prudente attraverso questo arcipelago di specificità e sforzarsi pertanto di offrire uno stimolo e *input* diversificati, abbondanti, ma tuttavia sempre assai vicini alle necessità reali dei parlanti. Affinché possa essere accolto e si riveli di utilità immediata, il modello di lingua proposto in aula dovrebbe tendere a essere il più possibile autentico, situato con precisione all'interno dello spazio linguistico nel quale i calciatori si trovano quotidianamente a muoversi e a manovrare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldo G. (in corso di stampa), "La didattica dell'italiano ai calciatori stranieri della serie A: l'Udinese Calcio 2017/2018", in Siebetchu R. (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi*, Atti del Convegno "Dinamiche sociolinguistiche e interculturali nei contesti sportivi" (Siena, 15-16 novembre 2018), collana "Studi e ricerche", Università per Stranieri, Siena, pp. 179-192.
- Caon F., Ongini V. (2008), *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Sinnos, Roma.
- Challenger T. (2012), *Football English. Soccer Vocabulary for Learners of English*, Eniko Books, Wien.

- De Mauro T. (1983), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- Giordano C., Di Dio L. (2014), *L'italiano nel pallone. Sport B1, Ol3*, Perugia.
- Giovanardi C. (2006), "Il linguaggio sportivo", in Trifone P. (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Carocci, Roma, pp. 241-268.
- Lavric E. et al. (eds.) (2008), *The Linguistics of Football*, Narr, Tübingen.
- Losa S.A. (2013), "Il plurilinguismo nel calcio come lavoro. Quando fare l'allenatore significa code-switching", in *Babylonia*, 2, pp. 44-47.
- Proietti D. (2011), "Sport, lingua dello", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 1397-1400.
- Redmond A., Warren S. (2012), *English for Football*, Oxford University Press, Oxford.
- Siebetcheu R. Y. (2013a), "Immigrazione e lingue dei calciatori stranieri in Italia", in Caritas, *Immigrazione. Dossier statistico. XXII Rapporto sull'immigrazione*, Idos, Roma, pp. 280-283.
- Siebetcheu R. Y. (2013b), "Le lingue in campo, il campo delle lingue. Competenze linguistiche dei calciatori stranieri e gestione dei campi plurilingui", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XLII, 1, pp. 183-214.
- Siebetcheu R. Y. (2016a), "Insegnare italiano ai calciatori stranieri", in De Marco A. (a cura di), *Lingue al plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra, Perugia, pp. 307-316.
- Siebetcheu R. Y. (2016b), "Plurilinguismo e immigrazione nel calcio. Presupposti metodologici e valenza educativa", in Bombi R., Orioles V. (a cura di), *Lingue in contatto / Contact Linguistics*, Atti del XLVIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Bulzoni, Roma, pp. 277-295.
- Steiner J. (2011), *Il plurilinguismo nel calcio*, Innsbruck University Press, Innsbruck.
- Vedovelli M. (2011), "Lo spazio linguistico italiano globale", in Vedovelli M. (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma, pp. 129-150.

SVILUPPARE LA COMPETENZA LESSICALE E FRASEOLOGICA TRAMITE I TASK. UN CONTRIBUTO ALLO SVILUPPO DI MATERIALE DIDATTICO PER L'ITALIANO L2/LS

Katrin Schmiderer¹, Lorenzo Zanas², Christine Konecny³, Erica Autelli⁴

1. INTRODUZIONE

Lo sviluppo di materiale didattico per l'apprendimento di lingue seconde/straniere negli ultimi anni ha acquisito importanza nella ricerca linguistica come settore che comprende lo studio di principi e procedimenti per l'elaborazione, l'implementazione, la valutazione e l'analisi degli strumenti d'insegnamento (cfr. Tomlinson, 2012: 144). Non più confinata nel novero delle esperienze pratiche, estemporanee e non ripetibili del singolo docente, la progettazione dei materiali didattici diventa una fase collegata ai modelli teorici, ai piani di studio e agli obiettivi formativi discussi nell'ambito della linguistica educativa. Questo cambiamento di paradigma si inserisce all'interno di un percorso che, a partire dagli anni '90 del secolo scorso, ha gradualmente messo in contatto i risultati degli studi sull'acquisizione linguistica con la glottodidattica (sui rapporti fra le due discipline cfr. Balboni, 2008). Tale interazione non è rimasta limitata a questi due campi d'indagine, ma si è aperta nel corso degli anni anche ad altri settori di ricerca come la psicolinguistica e le neuroscienze nonché la linguistica dei *corpora*, in un dialogo a più voci, favorito senz'altro anche dalla portata delle innovazioni tecnologiche che ha interessato la dimensione educativa in chiave dapprima multimediale e recentemente anche multimodale (cfr. Jewitt, 2006; 2014).

In linea con il quadro appena descritto, nel presente contributo verranno presentate la genesi e le caratteristiche di materiali fraseodidattici rivolti ad apprendenti di italiano L2/LS, concepiti all'interno di un progetto multidisciplinare, frutto della collaborazione tra l'Università di Innsbruck e l'Eurac Research di Bolzano. Fra il 2013 e il 2016 l'Istituto di Romanistica dell'ateneo austriaco e l'Istituto di linguistica applicata del centro di ricerca altoatesino hanno infatti raccolto e analizzato testi di apprendenti con lo scopo di poter descrivere quali combinazioni di parole usino gli studenti altoatesini di lingua tedesca quando scrivono in italiano e con quale grado di correttezza. La cooperazione fra i due enti ha dato vita al progetto *LeKo – Lexemkombinationen und typisierte Rede im mehrsprachigen Kontext* ('LeKo – Combinazioni lessicali e linguaggio tipizzato in contesto plurilingue')⁵, il cui acronimo tedesco racchiude primariamente termini quali *lessema* [*Lexem*] e *combinazioni lessicali* [*lexikalische Kombinationen*], ma a cui possono essere assegnati anche termini e concetti affini come *lessico*, *lessicologia*, *contesto*, *corpus*, *linguistica dei corpora*, *collocazione* e *costruzione*. Caratteristica del progetto è quella di aver coniugato l'ambito di ricerca

¹ Universität Innsbruck, Institut für Fachdidaktik.

² Eurac Research, Istituto di linguistica applicata.

³ Universität Innsbruck, Institut für Romanistik.

⁴ Universität Innsbruck, Institut für Romanistik und Institut für Translationswissenschaft.

⁵ Finanziamento erogato dalla Ripartizione Diritto allo studio, università e ricerca scientifica, Legge provinciale 13 dicembre 2006, n. 14 "Ricerca e innovazione".

fraseologico con i metodi e le risorse della linguistica dei *corpora*, con l'obiettivo di produrre due *output* principali: (1) un *corpus* annotato di fraseologismi/frasemi⁶ in italiano L2/LS (concluso nel 2016) e (2) dei materiali fraseodidattici, in parte basati sui risultati dell'analisi del *corpus* di apprendimento e realizzati in cooperazione con un gruppo di ricerca del *Modello della Didattica delle Lingue straniere* (IMoF) dell'Università di Innsbruck. Il presente contributo si focalizzerà sul secondo dei due *output*, illustrandone innanzitutto le basi teoriche (cfr. par. 2-4) e successivamente alcuni esempi concreti dei materiali in corso di elaborazione (cfr. Schmiderer *et al.*, in stampa; par. 5).

2. IL PROGETTO LEKO

Per comprendere meglio quanto verrà descritto è necessario ripercorrere le fasi principali del progetto LeKo, descrivendo brevemente il modello teorico-fraseologico di partenza, le procedure di creazione del *learner corpus* e i risultati più significativi estratti dalle analisi dei testi (cfr. par. 4).

L'obiettivo primario di LeKo è stato quello di analizzare l'uso dei fraseologismi italiani da parte di un campione di studenti di L1 tedesca. I dati linguistici presi in analisi provengono da un repertorio testuale raccolto da Eurac Research nel corso del progetto Kolipsi (cfr. Abel, Vettori, Wisniewski, 2012), indagine rivolta a studenti del quarto anno della scuola secondaria di secondo grado in lingua italiana e tedesca, ai quali era stato richiesto di impegnarsi in due diversi compiti scritti, uno di natura argomentativa e l'altro di natura narrativa (cfr. Konecny *et al.*, 2018: 117).

Da questo *corpus* sono state estratte 288 produzioni scritte in italiano L2/LS, di 144 studenti altoatesini di L1 tedesca, per un totale di 54.651 *token*. I fenomeni osservati e annotati all'interno dei testi sono riconducibili a una definizione ampia di fraseologia e sono stati rintracciati e annotati seguendo la classificazione funzionale di Burger (2003: 36s.). L'adesione a questo modello ha portato alla suddivisione dei fraseologismi in tre classi principali denominate come segue: (1) frasemi referenziali, (2) frasemi comunicativi e (3) frasemi strutturali. In aggiunta, all'interno di queste tre macro-categorie il gruppo di ricerca ha incluso delle sotto-classi (cfr. Zanasi *et al.*, 2015: 173s.; Konecny *et al.*, 2016: 536-539; Konecny *et al.*, 2018: 118-120). Fra queste ultime, le più rilevanti – sia nei testi del *corpus* di apprendimento (in quanto usate più frequentemente dagli studenti) sia in chiave didattica (cfr. Ettinger, 2013: 13; 15s.; 19ss.) – sono (a) le collocazioni lessicali, facenti parte a loro volta dei frasemi referenziali (es. *il sole splende, lanciare uno sguardo a qcn.*), e (b) le formule di *routine* ossia specifici frasemi comunicativi legati alla situazione comunicativa e al tipo di testo (es. *che figata!, grazie in anticipo*) e, in misura minore, altri frasemi comunicativi *non* legati alla situazione comunicativa (es. *per farla breve, se devo essere sincero/-a*). Le espressioni idiomatiche, anch'esse una sotto-classe dei frasemi referenziali, risultano essere meno rilevanti: da una parte si trovano poche occorrenze nel *learner corpus*, dall'altra è stato argomentato già più volte (anche in diversi studi fraseodidattici, cfr. per es. Ettinger, 2013: 17s.) che questa classe, ad eccezione di alcune combinazioni molto frequenti (es. *dare una mano a qcn., prendere in giro qcn.*), ha solitamente un ruolo trascurabile nell'uso attivo di apprendenti L2/LS, soprattutto ai primi livelli di competenza.

Da un punto di vista tecnico, l'annotazione dei 288 testi che costituiscono il *corpus* LeKo è avvenuta in parte automaticamente usando Treetagger (cfr. Schmid, 1994) e in parte manualmente tramite il software MMAX2 (cfr. Müller, Strube, 2006) che permette un'annotazione a più livelli. Per l'interrogazione del *corpus* e per la visualizzazione dei dati

⁶ Il termine *frasema*, che rappresenta un calco dall'ingl. *phrase* e dal ted. *Phrasem*, è usato in questo contributo come sinonimo di *fraseologismo*.

viene usata la piattaforma ANNIS (cfr. Zeldes *et al.*, 2009). Lo schema di annotazione soggiacente al *corpus* è articolato in quattro fasi:

1. identificazione delle unità fraseologiche secondo le macro-categorie precedentemente illustrate (frasemi referenziali, comunicativi e strutturali);
2. annotazione della struttura del frasema, ossia delle categorie grammaticali a cui appartengono i singoli elementi (nome – verbo, verbo – preposizione – nome, nome – aggettivo, ecc.) e, qualora rilevanti, delle funzioni sintattiche di singole parti (nome [soggetto] – verbo, verbo [oggetto diretto] – nome, ecc.);
3. annotazione di eventuali deviazioni dai *target* fraseologici della lingua di arrivo, sia a livello formale che semantico (per dettagli si veda Konecny *et al.*, 2018: 120-122), con possibile segnalazione di fenomeni di *transfer* da altre lingue;
4. eventuale trascrizione di una *target hypothesis* (TH) o ‘forma bersaglio’ (es. **ho guardato nell'internet* → TH: *ho guardato su/in internet*, **lasciami sapere* → TH: *fammi sapere*; cfr. Konecny *et al.*, 2018: 117s.; 122-124).

Infine i testi sono corredati da alcuni metadati del singolo studente (livello del QCER, L1, L2, sesso, tipo di scuola, area geografica di provenienza; per dettagli si veda Abel, Vettori, Wisniewski, 2012).

3. IL MATERIALE DIDATTICO BASATO SUI *TASK*

La sintesi degli obiettivi generali del progetto LeKo e il *corpus* descritto nel paragrafo precedente ci portano al principale oggetto di questo articolo: la realizzazione di materiale fraseodidattico, inserito nello sfondo teorico della didattica basata sui *task* e delle analisi del *corpus* di apprendimento.

In primo luogo, il materiale è mirato allo sviluppo della competenza fraseologica di apprendenti adolescenti e allo sviluppo della loro abilità di elaborare frasemi come unità olistiche. Tuttavia, come provato da un numero crescente di ricerche (cfr. Boers, Lindstromberg, 2012: 88), questa competenza è interconnessa con il livello linguistico degli apprendenti in generale. I dati emersi in Boers *et al.* (2006) e Stengers *et al.* (2011), ad esempio, indicano una significativa correlazione positiva tra il possesso di un’alta competenza fraseologica e la fluenza nello scritto e nel parlato nel campione di apprendenti osservato.

Oltre alla ricerca sull’utilità delle competenze fraseologiche sono stati condotti vari studi per misurare l’efficacia di diversi approcci orientati allo sviluppo di tale competenza (cfr. Boers, Webb, 2018). Considerata la varietà di metodi e strumenti applicati in questi studi e la scarsità di analisi a lungo termine è difficile trarre conclusioni definitive sui singoli approcci. Tuttavia, si possono rilevare alcune tendenze nell’acquisizione fraseologica di cui occorre tener conto nell’elaborazione di materiale didattico e che per questo motivo verranno presentate brevemente in quanto segue.

Uno dei principali fattori che influisce sull’acquisizione della competenza fraseologica sembra essere la frequenza di un *item* nell’*input*. L’*uptake* di fraseologismi, come anche di parole singole, è un processo incrementale che richiede molteplici confronti con l’*item* in questione. In altri termini, maggiore è il numero di volte in cui l’apprendente è esposto a una sequenza (anche nel materiale didattico fornito), maggiore è la probabilità che egli possa riconoscere o riprodurre la sequenza.

Si presume spesso che, oltre alla mera ricorrenza degli *item*, sia in particolare l’attività di sensibilizzazione e riflessione metalinguistica (*awareness raising*) a costituire un mezzo opportuno per accelerare l’acquisizione e migliorare l’*uptake* di sequenze formulaiche.

Tuttavia, negli studi raccolti da Boers e Lindstromberg (2012) vi è scarsa dimostrazione che il solo fatto di richiamare l'attenzione su unità fraseologiche porti a migliori risultati di acquisizione. Altri fattori, come la realizzazione di esercizi orientati sul lessico o anche la prospettiva di dover dare un esame, sembrano rivelarsi invece più efficaci.

Ulteriori aspetti particolarmente rilevanti per lo sviluppo di materiale fraseodidattico vertono intorno alla scelta dei tipi di attività usate. A questo proposito, Boers *et al.* (2014), ad esempio, hanno riscontrato un rischio di interferenza nello svolgimento di attività di abbinamento quando gli apprendenti usano combinazioni scorrette. Inoltre, gli autori pongono una domanda fondamentale, ossia in che modo attività di abbinamento, che presentano parti spaiate di fraseologismi, o altri tipi di esercizi strutturali possano contribuire allo sviluppo della competenza fraseologica degli apprendenti, se l'obiettivo finale dell'acquisizione dovrebbe consistere nell'elaborazione di unità olistiche (cfr. Gatlonten, Segalowitz, 2005; Boers, Lindstromberg, 2012: 102).

Negli ultimi anni anche i sostenitori della fraseodidattica tedesca sottolineano la necessità di attività e materiali didattici che non contengano esclusivamente esercizi meccanici per allenare la forma e il significato di unità fraseologiche, ma che rispettino approcci più integrati, basati sul lavoro testuale (cfr. Lorenz-Bourjot, Lüger, 2001; Ettinger, 2019: 100) e orientati all'azione (cfr. Hallsteinsdóttir, 2011; Chrissou, 2012: 67; 2018: 122). Questi ultimi costituiscono, almeno dagli anni '80, dei principi portanti della glottodidattica (questo vale anche per la didattica basata sui *task*, che rappresenta il fondamento teorico del materiale presentato in questo contributo), ma sono stati sinora utilizzati in misura minore nell'insegnamento dei fraseologismi.

Per comprendere meglio i motivi della scelta della didattica basata sui *task* per il materiale didattico di LeKo, verranno di seguito illustrati i suoi principi fondamentali:

L'elemento centrale dell'approccio è il *task* stesso. Si tratta di un'attività comunicativa che invita gli alunni a sfruttare le proprie risorse linguistiche a disposizione nella loro interlingua per raggiungere un obiettivo concreto e rilevante anche fuori dalla classe (cfr. Ferrari, Nuzzo, 2011: 286). A titolo esemplificativo ed estraendo alcuni degli obiettivi globali delle lezioni del materiale didattico di LeKo (cfr. par. 5), un *task* può consistere in varie azioni da compiere nel paese d'arrivo: nel trovare un appartamento, nell'informarsi sugli usi e costumi, nell'organizzare una festa con i coinquilini, nello scegliere e comprare un regalo per un amico, nel risolvere un problema di convivenza, nell'organizzare un fine settimana fuori città, ecc.

Partendo da un compito comunicativo piuttosto che da un aspetto strutturale della L2 (come sarebbe il caso di un'unità fraseologica), si ribaltano la tripartizione "presentazione – pratica – produzione" (cfr. Byrne, 1986) diffusa nell'ambito della glottodidattica da decenni e la suddivisione in tre fasi della fraseodidattica, denominata anche «phraseodidaktischer Dreischritt» (Kühn, 1992: 177). Di conseguenza l'attenzione è primariamente posta sulla fluency e sull'efficacia comunicativa degli alunni anziché sull'accuratezza (cfr. Ellis, 2003; Nunan, 2004). Mentre vi è consenso generale sul fatto che la lingua stessa costituisca «uno strumento funzionale alla comunicazione» (Cortés Velásquez, Nuzzo, 2018: 20), nell'approccio basato sui *task* la focalizzazione su aspetti formali, grammaticali o lessicali (come nel caso del materiale di LeKo) continua ad essere fonte di considerevoli controversie. Le proposte vanno da interpretazioni che considerano inutile qualsiasi tipo di focalizzazione sulla forma (cfr. Krashen, 1981; 1982), a posizioni secondo le quali quest'ultima dovrebbe avvenire solo in modo reattivo tramite *feedback* correttivo nel corso del *task* (cfr. Long, 2015), fino a proposte che prevedono anche una fase di riflessione dedicata al focus sulla forma dopo lo svolgimento del *task* (cfr. Ellis, 2003; Willis, Willis, 2007).

Quest'ultima posizione è quella assunta nell'elaborazione del materiale fraseodidattico di LeKo. Essa presuppone che gli apprendenti, nel corso dei *task* proposti, siano

automaticamente portati a focalizzare l'attenzione su aspetti fraseologici e che per esempio possano chiedersi come si dica “*not far from*” (*a pochi passi da, nei pressi di*, ecc.) in italiano o se ci siano altre espressioni idiomatiche per dire ‘trovarsi nei guai’. La riflessione inizia con il *task* e viene ripresa per esercitare la competenza fraseologica. Poiché le strutture linguistiche messe a fuoco sono quelle che gli apprendenti avranno già usato durante lo svolgimento del *task*, si suppone che essi, giunti al momento della focalizzazione sulla lingua, siano pronti dal punto di vista dello sviluppo della loro interlingua.

Un modello che permette tale svolgimento è il *task cycle* (Willis, Willis, 2007) composto dal *pre-task*, dal ciclo del *task*, a volte anche chiamato *during-task*, e dalla focalizzazione sulla lingua (*post-task*). Esso verrà illustrato ed esemplificato in seguito:

- Nella fase preparatoria (*pre-task*) si presenta l'obiettivo principale del compito accompagnato dalle relative consegne. A seconda del *task* si richiamano anche strutture lessicali come unità fraseologiche utili allo svolgimento dei corrispondenti obiettivi comunicativi (cfr. Ferrari, Nuzzo, 2011: 286-287). Inoltre, in alcuni casi si propongono modelli di *input* orale o scritto (cfr. Means, 2008: 42), motivo che spinge alcuni autori a delineare la didattica basata sui *task* come un metodo che, oltre all'*output* richiesto, permette anche una profonda esposizione a un *input* autentico, orale e scritto (cfr. Means, 2008; Long, 2015; 2016).
- Segue il ciclo del *task* vero e proprio nel quale gli apprendenti svolgono il compito a coppie o in piccoli gruppi per raggiungere l'obiettivo extralinguistico, mentre l'insegnante ha il ruolo di sostenitore e supervisore. Al termine di questa fase si prevede un eventuale resoconto, ovvero una riflessione in cui gli apprendenti stessi riferiscono agli altri gruppi sul lavoro svolto.
- Nella fase successiva si richiama l'attenzione sugli elementi linguistici funzionali per la realizzazione di un particolare compito. Nel caso del materiale didattico di LeKo si tratta primariamente di unità fraseologiche rilevanti per i *task* (cfr. par. 4) e viene proposta una serie di attività, guidate e libere, che prendono in considerazione i processi di acquisizione sopra esposti e che possono essere adattate dagli insegnanti a seconda delle necessità individuate durante il *task*.
- Dopo il *focus* linguistico si può passare alla ricontestualizzazione del *task*, fase in cui gli alunni hanno la possibilità di riprovare a realizzare il *task* in un contesto comunicativo simile a quello del ciclo del *task* stesso. Infatti, anche l'uso di strumenti tecnologici quali e-mail, audio e videoregistrazioni, piattaforme per la condivisione di video e foto, blog, ecc. nelle varie attività permette di aumentare le occasioni e i contesti di utilizzo della lingua nel quadro dei *task*. Gli apprendenti fanno per esempio una ricerca su Internet, leggono e analizzano diversi testi tratti da pagine *web* e *blog* o ascoltano *podcast* per prendere decisioni, mandano un messaggio vocale per informare qualcuno delle decisioni che hanno preso, mandano messaggi scritti per invitare qualcuno, ecc. (cfr. par. 5). Inoltre, i testi autentici scelti per le singole lezioni, spesso tratti da pagine *web* e dai *social media*, rispecchiano una parte della cultura italiana odierna (cfr. Mezzadri, 2015: 370).

4. IL MATERIALE DIDATTICO BASATO SUI CORPORA

Oltre al fatto di adattare l'approccio basato sui *task* alla fraseodidattica, il carattere innovativo del progetto LeKo e dei materiali didattici prodotti all'interno di esso risiede anche nell'utilizzo di dati provenienti da un *corpus* di apprendenti. I testi annotati per LeKo

contengono infatti tracce di interlingua, elementi preziosi in una prospettiva didattica che si basi su produzioni di apprendenti.

Per come è stato realizzato, il *corpus* LeKo non è solamente un repertorio di dati, ma un deposito organizzato e consultabile secondo criteri stabiliti dall'utente. È il ricercatore o l'insegnante che estrae i fenomeni più interessanti unendo gli aspetti quantitativi propri del *corpus* a quelli qualitativi, selezionati da una competenza glottodidattica.

Da un punto di vista quantitativo, il procedimento di selezione dei fraseologismi del *corpus* LeKo da impiegare nel materiale didattico si è svolto in varie fasi:

1. I frasemi, siano essi usati in modo corretto o meno dagli apprendenti, dopo essere stati dapprima identificati e annotati, sono stati poi estratti dal *corpus* per *type* e ordinati in base alle tre classi principali individuate da Burger (2003; cfr. par. 2). In questa fase sono anche state raggruppate forme molto simili tra loro (es. *che peccato!* / *peccato!*; *che ne pensi tu?* / *che ne dici tu?*).
2. Per ognuna delle classi, i frasemi sono stati suddivisi per ambito semantico e/o per categoria o funzione. I frasemi referenziali non idiomatici, ad esempio, annoverano ambiti come “vacanze”, “tempo atmosferico”, “spesa e supermercato”, “Internet e social media”, “lavoro” e categorie come “verbi supporto”. Questa ricognizione è stata determinante per la cornice narrativa del materiale didattico.
3. La lista di questi frasemi (341 in tutto) è stata passata al vaglio nel filtro di tre grandi *corpora* dell'italiano (*La Repubblica*, *PAISA* e *ItWac100m*) per verificare la frequenza di ognuno dei frasemi in *corpora* di italiano L1, a fini di controllo e metodologici. Il confronto parallelo nei tre *corpora* ha consentito infatti di appurare come le occorrenze del *corpus* LeKo (“ripulite” dagli errori, ma rimanendo pur sempre occorrenze di apprendenti) siano presenti nei *corpora* di L1 con frequenze diverse e quanto siano quindi rappresentative o meno di una lingua effettivamente usata e valida come modello per un testo d'insegnamento. I risultati di questa operazione hanno mostrato che il 75% dei frasemi è contenuto nei tre *corpora* proporzionalmente in egual misura: frasemi molto frequenti in un *corpus*, lo sono anche negli altri due; frasemi poco frequenti, sono poco frequenti in tutti e tre i *corpora*. In linea di massima sia occorrenze esigue (con una decina o poche decine di risultati) sia occorrenze medie e alte (centinaia o migliaia di risultati) sono quantitativamente paragonabili nei tre *corpora*.
4. Il distillato delle procedure appena descritte ha fornito 260 frasemi, confluiti nei materiali di apprendimento in proporzione differente a seconda delle unità didattiche. Per ognuno dei frasemi è inoltre noto il *ranking* di frequenza assoluta nei tre *corpora* di controllo, lungo una scala a sei fasce dalla posizione n° 1 alla n° 260 (ad esempio il frasema “aria condizionata” è alla 26ª posizione e dunque molto frequente, mentre il frasema “porta vantaggi” si colloca alla posizione n°167).

I frasemi estratti dal *corpus* LeKo e soggetti ai passi di “raffinamento e pulizia” qui descritti, non sono l'unica misura intrapresa per dotare i materiali didattici di una base linguistica proveniente dai *corpora*. Siccome i frasemi del *learner corpus* sono estratti da un campione abbastanza circoscritto e già a priori limitato dal punto di vista lessicale a determinati *frames* e ambiti semantici, è stato deciso di sfruttare anche le potenzialità del software *Sketch Engine* (cfr. Kilgarriff *et al.*, 2004; 2014)⁷, tramite cui è stato consultato il *corpus Italian Web 2016 (itTenTen16)*, contenente più di 4,9 milioni di parole. Un vantaggio di questo software è di fornire fra l'altro, con opportuna ricerca o *query*, i cosiddetti *word sketches* di un dato termine di ricerca, ovvero «a one-page summary of a word's grammatical and collocational behaviour» (Kilgarriff *et al.*, 2014: 9). Questi “riassunti” contengono vari elenchi di parole, ordinati secondo *pattern* grammaticali (tenenti conto sia

⁷ Cfr. <https://www.sketchengine.eu/>.

delle categorie grammaticali sia, in parte, delle funzioni sintattiche), che si combinano con il termine in questione. Nei *word sketches* vengono indicati sia le frequenze assolute delle rispettive combinazioni sia il loro grado di tipicità o *mutual expectancy* (espresso dal cosiddetto *logDice association score*⁸; cfr. Rychlý, 2008); quest'ultimo costituisce al tempo stesso il criterio secondo cui sono ordinati i collocatori all'interno dei singoli *pattern* grammaticali dei *word sketches*, in modo da permettere all'utente di poter identificare a prima vista i collocatori più significativi.

Prima di poter effettuare dei *word sketches*, è stato scelto, per ogni unità didattica, un determinato numero di cosiddetti “lessemi di base” sostantivali (15 al massimo per ogni unità), per i quali sono stati controllati i *word sketches*. A titolo di esempio, la Tavola 1 mostra in ordine alfabetico i 14 sostantivi di base selezionati per la Lezione 1 “Cercasi casa” (cfr. Schmiderer *et al.*, in stampa.):

Tavola 1. *Sostantivi di base della Lezione 1*

Lezione 1 “Cercasi casa” – sostantivi di base		
1. affitto	6. casa	11. padrone
2. alloggio	7. condominio	12. proprietario
3. appartamento	8. costo	13. stanza
4. bolletta	9. inquilino	14. zona
5. camera	10. locatore	

Come risulta dall'elenco riportato, i sostantivi rientrano tutti nello stesso *frame* extralinguistico previsto dal contenuto della rispettiva unità didattica (“affittare un appartamento o una casa”). Alcuni termini sono connessi tra loro anche a livello semantico, ad esempio attraverso una relazione di quasi-sinonimia (es. *camera* / *stanza*, *locatore* / *padrone* / *proprietario*) o di iperonimia/iponimia (es. *appartamento* / *stanza*); i lessemi in questione hanno spesso un profilo combinatorio simile, ovvero si combinano in parte con gli stessi collocatori (es. *appartamento* / *camera* / *stanza in mansarda* o *mansardato/-a*), proprietà che può rivelarsi utile per la compilazione di specifici *task* dai quali è possibile evincere la “flessibilità” di alcune combinazioni, soprattutto di quelle classificabili in senso lato come collocazioni lessicali.

All'interno dei *word sketches*, per ogni lessema di base sono stati individuati e marcati in verde i collocatori ritenuti potenzialmente rilevanti per le unità didattiche, escludendo o correggendo occorrenze che presentano errori e tralasciando combinazioni del tutto libere (tranne alcune molto frequenti); inoltre, sono stati contrassegnati in giallo altri possibili sostantivi di base ed è stato valutato se aggiungere anche parte di questi ultimi ai lessemi di base (cfr. Tavola 2).

⁸ Cfr. <https://www.sketchengine.eu/guide/>.

Tavola 2. *Selezione di word sketches per quattro sostantivi di base della Lezione 1*

verbs with "appartamento" as object			20.03		
<u>affittare</u>	6,729	10.69	<u>affittasi appartamento</u>		
<u>affittare affittire</u>	5,091	10.43			
<u>arredare</u>	5,843	10.28	<u>appartamento arredato</u>		
<u>ristrutturare</u>	4,581	10.02	<u>appartamento ristrutturato</u>		
<u>comporre</u>	5,673	8.79	appartamento composto da		
<u>vendere</u>	4,914	8.68			
<u>situare</u>	2,597	8.65	<u>appartamento situato</u>		
<u>ammobiliare</u>	1,177	8.55	Residences ed <u>appartamenti ammobiliati</u>		
<u>proporre</u>	8,856	8.34	proponiamo appartamento		
<u>porre</u>	6,439	8.16	appartamento posto al piano		
<u>ubicare</u>	1,091	8.11	<u>appartamento ubicato</u>		
<u>vendesì</u>	778	7.96	<u>vendesì appartamento</u>		

modifiers of "camera"			23.76		
<u>matrimoniale</u>	56,038	12.34	<u>camera matrimoniale</u>		
<u>doppio</u>	29,169	10.50	<u>in camera doppia</u>		
<u>singolo</u>	16,290	9.25	<u>camera singola</u>		
<u>spazioso</u>	4,786	9.18	<u>camere spaziose</u>		
<u>confortevole</u>	4,557	9.04	<u>confortevoli camere</u>		
<u>ampio</u>	12,831	8.66	<u>ampie camere</u>		
<u>oscuro</u>	3,887	8.58	camera oscura		
<u>ardente</u>	2,694	8.37	la camera ardente		
<u>triplo</u>	2,433	8.22	<u>camera tripla</u>		
<u>dotato</u>	2,199	8.11	<u>camere dotate di</u>		
<u>accogliente</u>	2,282	8.00	<u>accoglienti camere</u>		

"casa" in			1.69		
<u>affitto</u>	3,704	10.19	<u>una casa in affitto</u>		
<u>legno</u>	5,105	9.52	<u>case in legno</u>		
<u>pietra</u>	2,111	9.23	<u>case in pietra</u>		
<u>campagna</u>	1,424	9.02	<u>una casa in campagna</u>		
<u>vendita</u>	2,163	8.52	<u>case in vendita</u>		
<u>costruzione</u>	595	8.22	<u>una casa in costruzione</u>		
<u>muratura</u>	548	7.96	una casa in muratura		
<u>stile</u>	1,095	7.94	<u>casa in stile</u>		
<u>montagna</u>	666	7.79	casa in montagna		
<u>collina</u>	369	7.72	<u>La casa in collina</u>		
<u>casa</u>	2,141	7.53	di casa in casa ,		

"condominio" and/or ...			6.35		
condominio	71	8.89			
<u>locazione</u>	110	8.53			
<u>condominio condomino</u>	80	8.35			
utenza	71	7.95			
<u>riscaldamento</u>	212	7.83	condominio e riscaldamento		
<u>appartamento</u>	257	7.42	condominio , appartamento		
condominio	33	7.29			
<u>proprietario</u>	82	6.96			
villetta	31	6.81			
<u>amministratore</u>	139	6.54	condominio , l' amministratore		
<u>bolletta</u>	22	6.44	condominio , bollette		
<u>inquilino</u>	17	6.42			
<u>assemblea</u>	43	6.41			
spazzatura	15	6.41	condominio e spazzatura		
bilocale	25	6.38	condominio , bilocale		
risarcimento	22	6.24			

Per quanto riguarda l'inclusione effettiva delle combinazioni contrassegnate nei materiali didattici, essa è dipesa, fra i vari fattori, dalla loro presenza nei testi autentici scelti per le unità, nonché dal formato dei singoli *task*. Benché non siano state inserite tutte, si è cercato tuttavia di includere, per quanto possibile, quelle più frequenti e/o con un alto grado di tipicità, come anche i collocatori comuni a più lessemi di base.

5. ESEMPI CONCRETI DEL MATERIALE DIDATTICO DI LEKO

In seguito alla presentazione dei presupposti teorici e metodologici del materiale didattico di LeKo basato sui *task* da una parte e sui *corpora* dall'altra, in questo capitolo verrà dato un quadro generale del materiale, così come anche un esempio concreto, ossia una lezione modello.

La cornice del materiale rispecchia l'approccio comunicativo attraverso argomenti che rappresentano la vita reale del *target* principale: giovani apprendenti in fase pre-universitaria⁹. Nel corso di otto lezioni si racconta la storia di Lena, una ragazza di 18 anni che ha imparato un po' di italiano alle superiori e va in Italia, più precisamente a Bologna, per conoscere meglio la lingua e la cultura del paese. L'apprendente che usa il materiale didattico proposto l'accompagna in questo viaggio e vive diverse esperienze insieme a Lena e ai suoi coinquilini. I ragazzi passano del tempo con gli amici, si divertono, fanno festa, vanno a un concerto e in vacanza, ma devono anche affrontare le sfide della convivenza e risolvere delle incertezze relative al loro futuro (Schmiderer *et al.*, in stampa; cfr. Tavola 3).

Tavola 3. *Il panorama delle Lezioni da 1 a 8 (Schmiderer et al., in stampa)*

Lezione 1	Lezione 2	Lezione 3	Lezione 4	Lezione 5	Lezione 6	Lezione 7	Lezione 8
Cercasi casa	Fare due chiacchiere in treno	Divertirsi da matti	Fare un regalo	Andare a un mega concerto	Sopravvivere alla convivenza	Fare una gita fuori città	Fare progetti per il futuro

Le lezioni illustrate rinviano a un livello B1¹⁰ secondo il QCER (Consiglio d'Europa, 2002: 32) che nei descrittori generali¹¹ prevede le competenze seguenti:

⁹ Con questo, il materiale didattico si rivolge a studenti degli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado e corrisponde all'età e alla formazione dei soggetti che hanno contribuito a realizzare il *corpus* analizzato.

¹⁰ Tuttavia, per l'individuazione del livello del materiale didattico, sono previste delle procedure note come *standard setting* da attuare prima della pubblicazione (cfr. Consiglio d'Europa, ALTE, 2011; Hinger, 2018: 30).

¹¹ In vista della stessa competenza fraseologica che rientra nella categoria delle «competenze linguistiche» e, più specificamente, nella sotto-categoria della «competenza lessicale», il QCER (2002: 136) offre finora solo delle definizioni e suddivisioni generali in quattro gruppi, tra cui si ritrovano: 1) «formule frastiche» quali saluti, proverbi ed espressioni arcaiche, 2) «espressioni idiomatiche», 3) «strutture fisse», memorizzate e usate come un insieme e 4) «altre espressioni fisse» come locuzioni verbali, collocazioni e preposizioni fisse; nei descrittori della competenza lessicale e sociolinguistica, tuttavia, ne riprende solamente la categoria delle «espressioni idiomatiche e colloquiali» (QCER, 2002: 137; 149). Il *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010), invece, fornisce anche un inventario di nozioni specifiche che si avvicina alle aspettative di ciò che rappresenterebbe il vocabolario in uso da parte di apprendenti ai vari livelli (A1, A2, B1, B2) e che raggruppa gli elementi lessicali in base a categorie semantiche come «La casa e l'ambiente domestico» (*ibid.*: 32), «Relazioni con altre persone» (*ibid.*: 31) o «Routine e vita quotidiana» (*ibid.*: 33), includendo anche delle unità

È in grado di comprendere i **punti essenziali di messaggi chiari** in lingua standard su **argomenti familiari** che affronta normalmente **al lavoro, a scuola, nel tempo libero** ecc. Se la cava **in molte situazioni che si possono presentare viaggiando** in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di **descrivere esperienze, avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni**, di **esporre brevemente ragioni** e **dare spiegazioni su opinioni e progetti** (*l'originale non contiene parti in grassetto*).

Per esemplificare quanto detto nei paragrafi precedenti, in seguito verrà analizzata la prima lezione del materiale didattico che, come tutte le lezioni, è intitolata con un frasema (cfr. Tavola 3). Alla fine della Lezione 1 “Cercasi casa”, gli apprendenti devono raggiungere l’obiettivo extralinguistico di riuscire a trovare un appartamento in una città del paese d’arrivo (Bologna). Per compiere questo *task* l’alunno deve essere in grado di comprendere annunci immobiliari, esprimere le sue necessità e valutare vantaggi e svantaggi di singoli appartamenti, scrivere un’e-mail per ricevere informazioni, comprendere un messaggio audio sul cellulare e descrivere una stanza per un eventuale scambio casa. I sotto-obiettivi menzionati costituiscono allo stesso tempo la tabella di marcia o il *work-plan* (cfr. Ellis, 2003) del *task* da svolgere.

Nella prima fase di preparazione al *task* vengono fornite le istruzioni e vengono ricordati elementi lessicali fraseologici già noti (cfr. Tavola 2), sempre in linea con l’obiettivo globale del *task* e la realtà di vita dei giovani apprendenti. In questo primo esempio si tratta di fare una lista delle caratteristiche di un appartamento considerate importanti da parte degli alunni, elaborando in questo modo il vocabolario sulla base di categorie personali e soggettive. Le unità fraseologiche presentate sono innanzitutto referenziali, non o semi-idiomatiche (*alloggio nei pressi di negozi, ampio spazio comune, camera arredata, stanza con aria condizionata*, ecc.), in altre lezioni anche idiomatiche (*valere la pena, non vedere l’ora*, ecc.) ma sempre rilevanti per le successive attività di comprensione e produzione. Inoltre, nell’esempio riportato alla pagina seguente (Tavola 4) si richiamano conoscenze culturali su *realia* o concetti possibilmente sconosciuti agli apprendenti, come potrebbe essere il caso delle “bollette”.

Successivamente gli apprendenti leggono annunci tratti da pagine *web* e devono realizzare un’attività di abbinamento mirata alla comprensione globale e analitica. Gli *item* dell’attività (le affermazioni 0-7, cfr. Tavola 5) riprendono in gran parte le unità fraseologiche della fase introduttiva parafrasando le strutture usate nei testi autentici. Questi ultimi, all’interno della lezione fungono da importante fonte di *input* e di esposizione a un ricco materiale linguistico-fraseologico e da modelli autentici di contesti d’uso (spesso assenti in manuali che presentano principalmente *input* semplificato). La grande quantità di unità fraseologiche presentata nel corso del *task* sia nei testi autentici scritti sia in altre attività e in testi orali non potrebbe essere trattata in modo esplicito tramite un approccio del tipo “presentazione – pratica – produzione” o tramite esercizi puramente formali (cfr. Ettinger, 2019: 107).

fraseologiche come ad esempio *condominio ammobiliato, villetta a schiera*, ecc. nel primo ambito semantico-concettuale menzionato.

1. Vivere a pochi passi dal centro storico?

Lena vuole passare tre mesi a Bologna. Su Internet e sui social media si è già informata sulla città che le sembra molto bella e vivace. Ti racconta i suoi progetti e decidi di accompagnarla. Cercate una stanza in un appartamento condiviso; se possibile, vi piacerebbe coabitare con dei ragazzi italiani. Prima di fare una ricerca online fate una lista delle vostre necessità.

✦ **Seleziona le 10 caratteristiche più importanti di un appartamento e fa una classifica da ❶ a ❿. Poi confronta i tuoi risultati con quelli di un compagno / una compagna.**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> alloggio a basso costo | <input type="checkbox"/> casa nel verde |
| <input type="checkbox"/> alloggio nei pressi di negozi | <input type="checkbox"/> casa spaziosa |
| <input type="checkbox"/> ampio spazio comune | <input type="checkbox"/> coinquilini simpatici |
| <input type="checkbox"/> appartamento ristrutturato | <input type="checkbox"/> connessione Wi-Fi |
| <input type="checkbox"/> appartamento in mansarda | <input type="checkbox"/> possibilità di organizzare delle feste |
| <input type="checkbox"/> balcone con vista sulla città | <input type="checkbox"/> riscaldamento centralizzato |
| <input type="checkbox"/> camera arredata | <input type="checkbox"/> risparmio sulle bollette 🔍 |
| <input type="checkbox"/> camera doppia o matrimoniale | <input type="checkbox"/> stanza con aria condizionata |
| <input type="checkbox"/> camera singola | <input type="checkbox"/> stanza con bagno individuale |
| <input type="checkbox"/> cani e gatti ammessi | <input type="checkbox"/> zona servita da mezzi pubblici |
| <input type="checkbox"/> casa con ampio terrazzo | <input type="checkbox"/> altro: _____ |

❶		❻	
❷		❼	
❸		❽	
❹		❾	
❺		❿	

Tavola 5. Attività di comprensione (estratto degli annunci) (Schmiderer et al., in stampa)

2. Trovare una stanza a Bologna

Per Lena le caratteristiche più importanti sono quelle della tabella alla prossima pagina. Sul sito Internet www.idealista.it trovate i seguenti annunci:

 **Leggi gli annunci e completa la tabella. ✕ Segna con una crocetta gli annunci che corrispondono alle affermazioni (1-7). La prima risposta (0) c'è già e serve come esempio. Attenzione: a volte ci sono più possibilità.**

Annuncio 1
Doppia per ragazze in appartamento nuovissimo CON PISCINA
 335€/mese
 Navile-Bolognina, Bologna
 2 locali, 4 ragazzi, si può fumare

Da affittare dal 15 agosto, situata nel nuovo complesso residenziale P. House, in via Bigari 23, una camera doppia al costo di 335€/mese a posto letto (riscaldamento, acqua e spese condominiali incluse eccetto luce e internet). Con deposito cauzionale di 811,50€ a persona. L'appartamento è composto da cucina, zona soggiorno, due camere doppie, cabina armadio, bagno e ampio terrazzo. Dotata di parcheggio interno per auto, bici o moto, ascensore, lavatrice, asciugatrice, fornelli a induzione.

Annuncio 2
Affitto di camera luminosa in via Cino Da Pistoia, 4
 San Mamolo-Colli, Bologna
 415 €/mese
 Cauzione: 2 mesi di affitto

Grandi camere singole a partire da 290 euro in villino in mezzo al verde, con vista panoramica. Vicino alla facoltà di Ingegneria (trecento metri) e vicino al centro storico, posto bici. L'appartamento è completamente arredato e accessoriato con lavatrice, aspirapolvere, tv, Internet adsl 20 mega wireless, riscaldamento autonomo. Vicino a banca, farmacia, negozi, sala studio e biblioteca. Contratto regolare. Bus 32 - 33 - 29 - 52. libero da luglio. Solo studenti. Sono inclusi: coinquilini simpatici e anche un cane. Per info chiamatemi.
 PS: Si cani, gatti, criceti e fumatori
Contatta: Giulia, tel. 3664522207
giulia.colombo@yahoo.it

adattato da: <https://www.idealista.it/immobile/7669550/>

n.	Caratteristica	Annuncio 1	Annuncio 2	Annuncio 3
0	La casa offre un posto macchina.	✕		
1	La casa si trova a pochi passi dal centro.			
2	Nell'affitto sono compresi i costi di gestione.			
3	Il condominio è stato restaurato poco tempo fa.			
4	Si richiede una caparra.			
5	La camera è ammobiliata.			
6	Gli animali sono i benvenuti.			
7	La casa è facilmente raggiungibile con i mezzi pubblici.			

In seguito, durante il ciclo del *task* gli apprendenti associano gli annunci ai loro bisogni personali e scelgono un appartamento per avvicinarsi alla realizzazione del *task* autentico, poi scrivono un'e-mail ai futuri coinquilini per presentarsi e chiedere informazioni (cfr.

Tavola 6). Lo scenario della lezione, come quello di tutto il materiale didattico, promuove l'apprendimento collaborativo ossia la scrittura a coppie ("Lavora con un compagno / una compagna. Scegliete l'annuncio che vi interessa di più. Dopo averne scelto uno scrivete un'e-mail a Giulia, Cleo o Antonio."). Inoltre, in questa fase risulta particolarmente evidente il cosiddetto *scaffolding* (Gibbons, 2015), ulteriore principio applicato nell'elaborazione del materiale didattico di LeKo, che consiste nell'offrire sostegno agli apprendenti per la realizzazione del *task*, per esempio fornendo possibili espressioni da ampliare da parte degli studenti. Nella Lezione 1 ad esempio si guida il processo della scrittura offrendo idee e stimoli per la strutturazione e redazione dell'e-mail e si mettono a disposizione dei frasemi comunicativi per iniziare e concludere il messaggio (cfr. Schmiderer *et al.*, in stampa).

Tavola 6. *Il ciclo del task* (Schmiderer *et al.*, in stampa)

3. Chiedere informazioni ai futuri coinquilini

Controlla ancora una volta la lista delle tue preferenze dell'attività 1 e quella di Lena dell'attività 2. Poi lavora con un compagno / una compagna. Scegliete l'annuncio (1, 2 o 3) che vi interessa di più.

✍ Dopo aver scelto uno dei tre appartamenti scrivete un'e-mail all'indirizzo di Cleo, Giulia o Antonio (circa 150 parole).

Nell'e-mail:

- presentatevi e descrivete la vostra situazione,
- spiegate perché l'appartamento vi interessa,
- chiedete ulteriori informazioni che vi servono.

Solo in un secondo momento, sulla base dell'analisi delle produzioni scritte in vista dell'uso di unità fraseologiche, in ogni lezione vengono fornite due attività di *focus* sulla lingua. Nella prima lezione si tratta di un'attività di *cloze* basata su un testo autentico tratto da un *blog*. Gli apprendenti devono completare il testo con dieci collocazioni mancanti, messe a disposizione in forma completa in un riquadro (*bank*) e insieme a dei distrattori (cfr. Tavola 7). Questo tipo di attività garantisce un apprendimento più contestualizzato e comunicativo di strutture lessicali rispetto a esercizi tradizionali, ad esempio di traduzione. Come già esposto nel par. 4, un ulteriore vantaggio è dato dal fatto che le liste di frequenza usate per l'elaborazione delle attività, come anche la scelta dell'*input*, si basano su un *corpus* di apprendenti direttamente interconnesso con gli ambiti discorsivi delle unità didattiche.

La seconda attività con *focus* linguistico può essere considerata un'attività supplementare. Gli apprendenti hanno quattro possibilità e devono scegliere il frasema o i frasemi che corrispondono alle rispettive foto (cfr. Tavola 8). Mentre l'esercizio 4a si fonda su elementi fraseologici estratti dal *corpus* LeKo, l'esercizio 4b si basa sulle analisi effettuate tramite *Sketch Engine* (cfr. par. 4).

4. Giocare con le combinazioni di parole

4a

Avete aspettato per giorni e non vi è arrivata ancora nessuna risposta. Continuate la vostra ricerca e trovate un blog che offre alcuni consigli su “come trovare una stanza a Bologna”.

 Leggi il post di Marco in cui mancano delle parole.  Scegli le combinazioni di parole adatte (A-L) per ogni spazio vuoto (1-9). Ci sono due elementi da non usare. La prima risposta (0) c'è già e serve come esempio.

Come trovare una stanza a Bologna

23 GIUGNO 2016
DA MARCO FABIANI

Essere studente, si sa, non è facile soprattutto se lo si è da fuori sede e alla ricerca di una casa! Con questo articolo cercherò di dare consigli, e spero anche un grande aiuto, per trovare una stanza a Bologna. [...]

Dove cercare gli annunci

Facebook! Dal lontano 2004 ormai è la soluzione a molti problemi. Sono nate molte pagine come “cerco casa a Bologna”. In questi gruppi vengono pubblicati annunci di case, stanze e appartamenti, ma (0) allo stesso tempo, puoi essere tu il protagonista e scrivere direttamente in bacheca di che tipo di stanza (1) _____. Scrivere un annuncio simpatico, divertente e spiegare esattamente quello che cerchi può portare vantaggi. Se non vuoi essere così social, puoi ripiegare sempre sui classici (2) _____ come Kijiji e Bakeca, oppure Easystanza o Roomup che, anche se meno famosi, sono ugualmente validi. [...]

Prezzi e quartieri

Bologna la dotta, la grassa, la rossa...  e la costosa. Diciamo che gli affitti sono un po' cari e la media si aggira intorno ai 300/350 per una camera singola e 200/250 per (3) _____. Ovviamente spostandosi dal centro e uscendo dalle

A allo stesso tempo

B fa festa

C fornita

D hai bisogno

E mezzi pubblici

F negozi d'abbigliamento

G ti serve

H siti Internet

I spese extra

J tutto sommato

K una camera da letto

L una camera doppia

Tavola 8. Attività di abbinamento di unità fraseologiche (Schmiderer et al., in stampa)

4b

Tu e Lena avete trovato diversi altri annunci sul web.

× Segna con una crocetta le espressioni che, secondo te, descrivono le foto. (0) serve come esempio. 🗣️ Dopo parla con un compagno / una compagna e motiva le tue scelte.

0



- casa a basso consumo energetico
- casa in collina
- casa in legno
- casa in mezzo alla natura

1



- casa con posto auto
- casa a schiera
- casa a pochi passi dal centro
- casa in costruzione

Nell'ultima fase segue la ricontestualizzazione del *task*. In questa parte della Lezione 1 gli apprendenti ascoltano un messaggio audio sul loro cellulare in cui ricevono l'offerta di uno scambio casa. È richiesto loro di richiamare per descrivere la propria casa e chiedere ulteriori informazioni su quella dell'altra persona e dello scambio casa in generale (cfr. Tavola 9). Gli apprendenti hanno così la possibilità di svolgere il *task* in un contesto diverso, ovverosia orale invece che scritto, e di sviluppare man mano un'abilità comunicativa sia orale che scritta, sia ricettiva che produttiva.

Concludendo, gli alunni hanno l'opportunità di autovalutare le loro competenze e il loro progresso rispondendo alla domanda "Sono capace di...?", permettendo in questo modo un'ulteriore riflessione sul raggiungimento dell'obiettivo finale del *task*.

Tavola 9. Ricontestualizzazione del task (Schmiderer *et al.*, in stampa)

6. Descrivere una stanza

La proposta dello scambio di casa fatta nell'ultima parte del messaggio vi sembra molto conveniente. Decidete di chiamare il coinquilino di Ada per avere ulteriori informazioni e presentare la vostra casa.

📞 Parlate al telefono.

Partner A: presenta la sua propria casa al coinquilino di Ada.

Partner B (= il coinquilino di Ada): presenta l'appartamento dell'attività 5.

Poi vi alternate.

Durante la chiamata:

- descrivi la tua casa,
- chiedi ulteriori informazioni riguardo alla casa dell'altra persona,
- chiedi ulteriori informazioni riguardo allo scambio di casa.

Prima della pubblicazione del materiale (Schmiderer *et al.*, in stampa), oltre a una guida per l'insegnante è stata realizzata una fase di rielaborazione dei materiali sulla base di *feedback* ricevuto da parte di diversi insegnanti.

L'obiettivo principale di tale procedura è stato quello di ottenere pareri di docenti esperti, tramite un questionario scritto che includeva domande sulle competenze da sviluppare, sulla chiarezza dei titoli e delle istruzioni, sull'autenticità del contenuto, su aspetti formali e altri aspetti pratici come il tempo previsto per lo svolgimento delle varie attività (cfr. Goodey, Goodey, 2005; Tomlinson, 2011; 2012).

6. CONCLUSIONI

Nel presente contributo sono state descritte in primo luogo la genesi e le caratteristiche di materiali fraseodidattici sviluppati al termine di un progetto di ricerca multidisciplinare (LeKo).

Da un punto di vista teorico, i materiali di LeKo sono frutto della sintesi di tre discipline: (1) quella linguistica, (2) quella fraseodidattica in senso stretto (da intendersi come sottocampo degli studi fraseologici), e (3) quella glottodidattica in senso generale, tematizzata nelle lezioni qui presentate (cfr. cap. 5) attraverso il ciclo del *task* e il ricorso alla multimedialità. La complementarità generata da questa unione produce effetti innovativi in tutti e tre i settori di ricerca.

In primo luogo, la didattica basata sui *task* applicata all'apprendimento di fraseologismi permette l'elaborazione di materiale fraseodidattico più integrato e orientato all'azione, che offre da una parte un *input* ricco e autentico e dall'altra diverse opportunità di *output* in svariate situazioni e contesti multimediali. In secondo luogo, l'approccio scelto consente di trattare unità fraseologiche in modo contestualizzato e, partendo da una definizione ampia di fraseologismo (cfr. par. 2), propone un *focus* linguistico che va oltre l'uso esclusivo di espressioni idiomatiche includendo anche collocazioni e frasemi comunicativi come formule di *routine*, e che con questo risponde alle richieste formulate nella ricerca fraseodidattica (cfr. Ettinger, 2013; Konecny, Hallsteinsdóttir, Kacjan, 2013: 163ss.).

Da un punto di vista metodologico, la selezione di unità fraseologiche da integrare nelle singole lezioni si basa su un procedimento complesso che include l'estrazione di frasemi dal *learner corpus* LeKo, la loro verifica in tre grandi *corpora* dell'italiano (*La Repubblica*, *PAISA*, *ItWac100m*) nonché la consultazione del *web corpus itTenTen16* su *Sketch Engine*. In questo modo si intende garantire una focalizzazione su fraseologismi effettivamente rilevanti per il gruppo *target*. Il ricorso a principi e tecniche della linguistica dei *corpora* rende i materiali didattici di LeKo un nuovo strumento nell'offerta corrente per l'apprendimento di una L2/LS, che sinora, come osservato fra l'altro da Granger (2014), fornisce soltanto pochi materiali basati su *learner corpora*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abel A., Vettori C., Wisniewski K. (2012), *Kolipsi. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua. Indagine linguistica e psicosociale*, Eurac Research, Bolzano.
- Balboni P. (2008), "Linguistica acquisizionale e glottodidattica", 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. 23-34.
- Boers F., Demecheleer M., Coxhead A., Webb S. (2014), "Gauging the effects of exercise on verb-noun collocations", in *Language Teaching Research*, 18, pp. 54-74.
- Boers F., Eyckmans J., Kappel J., Stengers H., Demecheleer H. (2006), "Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test", in *Language Teaching Research*, 10, pp. 245-261.
- Boers F., Lindstromberg S. (2012), "Experimental and Intervention Studies on Formulaic Sequences in a Second Language", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, pp. 83-110.
- Boers F., Webb St. (2018), "Teaching and learning collocation in adult second and foreign language learning", in *Language Teaching*, 51, 1, pp. 77-89.
- Byrne D. (1986), *Teaching oral English*, Longman, Harlow.
- Chrissou M. (2012), *Phraseologie in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*, Kovač, Hamburg.
- Chrissou M. (2018), "Interlinguale Faktoren für die Erfassung des Lernschwierigkeitsgrades von Phrasemen des Deutschen unter besonderer Berücksichtigung von DaF-Lernenden mit Griechisch als Muttersprache", in *Yearbook of Phraseology*, 9, pp. 111-135.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia, Oxford, RCS, Firenze-Milano.
- Consiglio d'Europa, ALTE (2011), *Manual for Language Test Development and Examining: For Use with the CEFRL*, Consiglio d'Europa, Strasbourg.
- Cortés Velásquez D., Nuzzo E. (2018), "La didattica con i task: principi, applicazioni, prospettive", in *Iid*. (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma TrE-Press, Roma, pp. 13-40.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ettlinger St. (2013), "Aktiver Phrasengebrauch und/oder passive Phrasemkenntnisse im Fremdsprachenunterricht. Einige phraseodidaktische Überlegungen", in González Rey M. I. (a cura di), *Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache*, Kovač, Hamburg, pp. 11-30.

- Ettinger St. (2019), "Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand", in *Philologie im Netz* (PhiN), 87, pp. 84-124: <http://web.fu-berlin.de/phin/phin87/p87t6.htm>.
- Ferrari St., Nuzzo E. (2011), "Insegnare la grammatica con i task", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 284-295.
- Gatbonten E., Segalowitz N. (2005), "Rethinking communicative language teaching: A focus on accuracy and fluency", in *Canadian Modern Language Journal*, 61, pp. 325-353.
- Gibbons P. (2015²), *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*, Heinemann, Portsmouth.
- Goodey D., Goodey N. (2005), *Messages. Students Book*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Granger S. (2017³), "Learner Corpora in Foreign Language Education", in Thorne S., May S. (a cura di), *Language, Education and Technology. Encyclopedia of Language and Education*, Springer, Cham.
- Hallsteinsdóttir E. (2011), "Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik", in *Linguistik online*, 47, 3, pp. 3-31.
- Hinger B. (2018), "Der GeR und die Orientierung am sprachlichen Output der Lernenden", in Hinger B., Stadler W. (a cura di), *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung*, Narr, Tübingen, pp. 23-31.
- Jewitt C. (2014), "An introduction to multimodality", in Id. (a cura di), *The Routledge handbook of multimodal analysis*, Routledge, London, pp. 14-27.
- Kilgarriff A., Baisa V., Bušta J., Jakubičček M., Kovář V., Michelfeit J., Rychlý P., Suchomel V. (2014), "The Sketch Engine: ten years on", in *Lexicography: Journal of ASIALEX*, 1, 1, pp. 7-36: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40607-014-0009-9.pdf>.
- Kilgarriff A., Rychlý P., Smrž P., Tugwell D. (2004), "The Sketch Engine", in Williams G., Vessier S. (a cura di), *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress, Lorient, France, 6-10 July 2004*, Université de Bretagne-Sud (Faculté des lettres et des sciences humaines), Lorient, pp. 105-115: <https://euralex.org/publications/the-sketch-engine/>.
- Konecny C., Hallsteinsdóttir E., Kacjan B. (2013), "Zum Status quo der Phraseodidaktik: Aktuelle Forschungsfragen, Desiderata und Zukunftsperspektiven", in Ead. (a cura di), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, Maribor, pp. 153-172.
- Konecny C., Abel A., Autelli E., Zanasi L. (2016), "Identification and Classification of Phrasemes in an L2 Learner Corpus of Italian", in Corpas Pastor G. (a cura di), *Computerised and Corpus-based Approaches to Phraseology: Monolingual and Multilingual Perspectives (Full papers)*, Tradulex, Geneva (Switzerland), pp. 533-542.
- Konecny C., Autelli E., Zanasi L., Abel A. (2018), "«*Queste vacanze divantano il martello! Transferphänomene beim Gebrauch formelhafter Sequenzen im Italienischen seitens deutschsprachiger L2-Lerner/innen und Möglichkeiten ihrer Klassifizierung», in Zybatow L., Petrova A. (a cura di), *Sprache verstehen, verwenden, übersetzen. Akten des 50. Linguistischen Kolloquiums, Innsbruck, 03.-05.09.2015*, Lang, Frankfurt a.M. etc., pp. 115-126.
- Krashen S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Krashen S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.

- Kühn P. (1992), "Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF", in *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLUL), 21, pp. 169-189.
- Long M. (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley Blackwell, Malden (MA).
- Long M. (2016), "In Defense of Tasks and TBLT: Non Issues and Real Issues", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, pp. 5-33:
<https://doi.org/10.1017/S0267190515000057>.
- Lorenz-Bourjot M., Lüger H.-H. (a cura di) (2001), *Phraseologie und Phraseodidaktik*, Praesens, Wien.
- Means T. (2008), "Task-based Instruction of Intermediate Italian: A Research-supported model", in Occhipinti E. (a cura di), *New Approaches to Teaching Italian Language and Culture: Case Studies from an International Perspective*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 40-61.
- Mezzadri M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci, Torino.
- Müller C., Strube M. (2006), "Multi-Level Annotation of Linguistic Data with MMAX2", in Braun S., Kohn K., Mukherjee J. (a cura di), *Corpus Technology and Language Pedagogy. New Resources, New Tools, New Methods*, Lang, Frankfurt a.M. etc., pp. 197-214.
- Nunan D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rychlý P. (2008), "A Lexicographer-Friendly Association Score", in Sojka P., Horák A. (a cura di), *Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing (RASLAN 2008)*, Masaryk University, Brno, pp. 6-9:
<https://www.fi.muni.cz/usr/sojka/download/raslan2008/13.pdf>.
- Schmid H. (1994), "Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees", in *Proceedings of the International Conference on New Methods in Language Processing*, Manchester (UK):
<https://pdfs.semanticscholar.org/bd0b/ab6fc8cd43c0ce170ad2f4cb34181b31277d.pdf>.
- Schmiderer K., Zanasi L., Konecny C., Autelli E. (in stampa), "Facciamo bella figura! 8 task fraseodidattici per studenti di italiano L2/LS". Con una prefazione e con la consulenza scientifica di Barbara Hinger, IUP, Innsbruck.
- Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, RCS, Firenze-Milano.
- Stengers H., Boers F., Housen A., Eyckmans J. (2011), "Formulaic sequences and L2 oral proficiency: Does the type of target language influence the association?", in *International Review of Applied Linguistics*, 49, pp. 321-343.
- Tomlinson B. (2011²), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tomlinson B. (2012), "Materials development for language learning and teaching", in *Language Teaching*, 45, 2, pp. 143-179.
- Willis D., Willis J. (2007), *Doing Task-Based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Zanasi L., Konecny C., Autelli E., Abel A. (2015), "L'insegnamento dei fraseologismi nell'italiano come lingua seconda: proposta di un modello didattico misto", in De Marco A. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra, Perugia, pp. 171-180.
- Zeldes A., Ritz J., Lüdeling A., Chiarcos C. (2009), "ANNIS: A search tool for multi-layer annotated corpora", in Mahlberg M., Gonzáles-Díaz V., Smith C. (a cura di), *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference CL2009*, University of Liverpool (UK), 20-23 July 2009: http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/358_FullPaper.doc.

IMPACT OF MEDIA IN VOCABULARY LEARNING AND TEACHING-LEARNING SETTINGS: A QUASI-EXPERIMENT IN ITALIAN AS HERITAGE LANGUAGE CLASSES

Nicola Brocca¹

1. INTRODUCTION

The rapid rise of students with multilingual background in contemporary Europe has invariably amplified the public awareness and specific value of heritage language education. In the context of a changing landscape *vis-à-vis* diversity and technological adoptions, this study initiates a systematic scrutiny around a foundational question: How can heritage language didactics best profit from the increasing opportunity to be exposed to source materials from the country of origin with new technologies? Using videos, new technologies as well as traditional texts as resource conveyors of traditional didactics, this article investigates the development of lexical knowledge in heritage language classes along media variation. This contribution focuses on the lexical learning since the diffusion and the quality of the lexicon are highly correlated with the communication competences. More specifically, the research addresses the following questions: how does media use influence the teaching and learning settings? Do learners' proficiency benefit from different media? Ultimately, the research examines the innovation potential in the use of new technologies for native language learners.

The article is organized as follows: sections § 2 introduces the reader to the environment of native language education in Germany, section § 3 describes the research design and is subdivided in didactical intervention (§ 3.1) and expectations (§ 3.2), section § 4 presents the data through a quantitative (§ 4.1) and qualitative analysis (§ 4.2). Finally § 5 offers concluding remarks.

2. NATIVE LANGUAGE EDUCATION IN GERMANY

The didactic of heritage languages represents a diffuse and under-researched reality in Germany (Reimann, 2016; Schmitz, 2015). The teaching of heritage languages tends to fall under the realm of private initiatives or consulate schools². Indeed in some federal states, lessons of heritage language are structured by the Ministry of Education and organized in the so called *herkunftssprachlicher Unterricht* (from now on HSU) literally *Lesson of origin language*. In the state of North Rhine-Westphalia, Germany's most populous and with the highest migration quota, 50.070 students took part in HSU in the school-year

¹ Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

² Since the organization of HSU Didactics is domain of regional governments and multiple countries specific initiatives (lessons in consulates, religious centers, etc...) a systematic didactic of HSE has seldom a wide coverage (among others Schader et al., 2016; Schader & Maloku, 2016). However many steps have been recently moved in the HSU research by the Network for Heritage Language (in German *Netzwerk HSU*: <https://www.kombi.uni-hamburg.de/netzwerkhsu.html>).

2016/2017³, among them nearly 8000 in Italian language classes. The underlying logic from the state was that support for heritage languages should promote the cultural and linguistic identity of the student (§ 2 Abs. 10 *Schulgesetz*). Bilingual students, in particular, could find in the HSU a special lesson for their needs recognized by the education system. The heritage language to be spoken in students' familiar context is a prerequisite to attend HSU. Therefore, the main goal of HSU is not to develop basic speaking competences, but to increase language variety for educational purposes (Gogolin, Duarte, 2016; Favaro, 2003) and generate writing competences (KoMBi, 2017; Ministerium-Nordrhein-Westfalen, 2006). In other words, HSU was intended to reinforce Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) and develop Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins, 1991).

Advantages of a solid heritage language education are known in the existing literature: Kniffka and Siebert-Ott (2009) demonstrated how a sure domain of the heritage language operates effectively as resource for the acquisition of other languages including the main language of the country. Moreover, a balanced form of bilingualism is proven to play an important role in professional qualifications (Coray, Duchêne, 2017). However analysis of the PISA Data 2015 (OECD, 2018) and the German Institute for Statistics (Statistisches Bundesamt, 2017) confirms that the academic underperformance among students with an immigrant background is particularly high in Germany: students with an immigrant background are more than twice as likely to fail baseline academic proficiency as students without an immigrant background (OECD, 2018) and are almost twice as likely to be enrolled in a school without access to higher education than a "Gymnasium" in the State of North Rhine-Westphalia (Ministerium-Nordrhein-Westfalen, 2019). School children with Italian background are especially underrepresented in secondary schools that give access to university and have statistically less likelihood to reach a high education level (FAZ Nr. 78, 2008, quoted in Schmitz, 2015). For this reason, the HSU through an exclusive opportunity for language minorities, offers school support those in need of assistance for education and language training (both in German and in the heritage language).

Nevertheless, the challenges in the HSU didactics and its organization are high: e.g. HSU groups are constituted by students from multiple classes. Moreover, more than 28,000 Italian citizens emigrated to Nord-Rhine-Westphalia between 2014 and 2018⁴. That fact alone increased the heterogenic composition of HSU-classes constituted partly from a pre-existing community and partly from members of a new diaspora (Natale, Krakenberger, 2016). Conceptually speaking, a standard definition of a heritage speaker is a person «raised in a home where a non-local language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in the local language and the heritage language» (Valdés, 2000: 1). As this definition clearly shows, the linguistic competence of the heritage language speaker can highly vary. As a consequence for the didactics, teachers in HSU classes are suggested to differentiate the syllabus, individualize the learning goals of his/her students and apply particularly cooperative learning methods. New technologies could be particularly helpful to reach such goals in a HSU environment.

³ <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Herkunftssprachlicher-Unterricht/index.html>.

⁴ Sources: Italian Consulate Cologne (2019.07.09) and Italian Consulate Dortmund. (2019.07.03). E-mail communication.

3. SAMPLING AND RESEARCH DESIGN

The group under focus is composed by school students aged 10-16 belonging to four classes of Italian as heritage language. Two classes were taught by a teacher (A) while other two classes were taught by a second teacher (B). All classes were situated in the German Federal State of North Rhine-Westphalia within the Cologne area. Each teacher had one class taught presenting inputs via video, while another class was taught presenting a text on paper. The total sample size of 37 students was divided in groups as shown by the following table⁵.

Table 1. *Number of subjects involved in the experiment divided by teachers and medium*

	Teacher A	Teacher B
Medium: paper	6 students Group A paper	10 students Group B paper
Medium: screen	12 students Group A screen	9 students Group B screen

Teacher A taught two classes: in one, we selected six students using the paper based input; in the second class, we selected 12 students who benefited from the video input. Similarly, teacher B had two groups: the group taught by paper is composed by 10 students, the group taught on screen is composed by 9 students.

The text on paper contains the same text spoken in the video. The sheets were correlated with about 3 to 10 pictures clarifying a set of advanced vocabulary items. In a similar way, the videos have been created with the on-line software Powtoon to contain animations: while a voice conveys the text, pictures pop-up providing semantic information⁶. For the experiment, we created five lessons, each supported by video and paper. Videos' length was contained between 2'58" and 4'24", while the sheets were between one page and one and half pages long. The range of words varied between 321 and 456.

The topic chosen by the teachers deals with Sicily in cultural, historical and geographical perspective. The choice was grounded on the fact that Sicily was the region where most of students traced back their roots in addition to being the main holiday destination for the majority of those in class. Hence, the topic activated students' curiosity (Shin, Lee, Lee, & Kim, 2019), and fit requirements of the ministerial syllabus.

The experiment took place from the end of January to the beginning of April 2018 in all four groups simultaneously. Students' data were collected before and after the didactical intervention. Students were asked to complete a two-page questionnaire. The first part consisted of a 48-item survey about biographical data, sociolinguistic data, motivation and habits of digital and analog media use. Questions could be replied according to a five graded Likert scale (from "I totally agree" to "I definitely don't agree").

⁵ Due to not regular presence in the classes, many students have to be excluded from the statistical analysis.

⁶ Video used for the lessons can be retrieved at following addresses:

<https://www.youtube.com/watch?v=cc7ellsCIYI>.
<https://www.youtube.com/watch?v=Oeeinm3oliY>.
<https://www.youtube.com/watch?v=pQCyt3nUFHg>.
<https://www.youtube.com/watch?v=Pi-vGwIz9zc>.
<https://www.youtube.com/watch?v=CABmvRC0jew>.

In the second part of the questionnaire, the lexical knowledge was measured through two tests:

- i) C-test containing visualizations and written dialogues to be completed;
- ii) test analyzing students' dialogical and interactional competences asking to perform a role play in the setting "tasting Sicilian street food" (Galaczi, 2010).

After the intervention, students were asked to fill an identical questionnaire (leaving out biographical and sociolinguistic data of the survey). Furthermore, teachers were asked to give an evaluation of students' linguistic performance prior to the intervention according to a 1 to 20 point-scale. In addition, self-evaluation of the students was taken into consideration. The lessons were videotaped giving about 450 minutes per each of the four groups.

3.1. *Didactical intervention*

The main goal of the lessons was to extend and reinforce lexical competences according a CLIL didactic (Leisen, 2015). The focus was set on the meaning with no explicit mention of grammatical structures. In addition, vocabulary activities were developed to boost functional-communicative competences (Decke-Cornill, Küster, 2015). The teachers were trained to design the lessons according to the same format both in the video-supported and the paper-supported setting. The core procedure consisted of three steps (Grell, Grell, 2010: 104-116) ideally based on the PPP paradigm:

1. In the gathering phase, students were presented with the text and were asked to note some general information. No other type of activity aiming at a general text comprehension (e.g. reciprocal reading, filling a table, reorder information, giving a title, match the pictures...) was assigned in this phase.
2. In the analysis phase, students were asked to develop a deeper understanding of the text and its lexis with the following speaking and writing activities: question loops for pair-work, text understanding questions as well as questions about terms and definitions, completing halves of sentences, or information gap activities with a question sheet to support. As an example in the lesson about Sicilian geography, students were asked to fill their own blind map of Sicily adding all known geographical information, and consequently collecting new information by interacting with partners.
3. In the production phase, students were asked to apply the content learned in the previous phase by creating an original text. As an example from the previously mentioned lesson about Sicilian geography, students have to compose a dialogue for a friend suggesting how she/he could travel through Sicily and what can she/he visit in between.

3.2. *Expectations*

The research questions centered on (i) whether groups taught using videos perform in the vocabulary test differently than in classes taught with text on sheet and (ii) whether the classes built a substantially different learning and teaching setting because of the use of diverse media. According to my expectations, both the lessons supported by video and the ones supported by paper would show an increased lexical performance of the students. On one hand, the expectation was that many students in the short period may

be motivated by the new medium (the instructional video) and may spend more attention and time with the video. Consequently, out of greater engagement with the input material, a positive output could result in the lexical performance. On the other hand, learners exposed to a new didactical strategy such as the introduction of videos, could experience a “motivation valley” with a resulting decrease of interest (Hasselhorn, Gold, 2006: 97). Moreover cognitive effects (Decke-Cornill, Küster, 2015: 167) depending on the input (whether a multimodal medium as video or a written text), may play an important role in the learning performance. Although such effects are probably relevant in how information is processed in learners, this topic *per se* is beyond the scope of this article. In agreement with the teachers’ lesson, the structure should be the same both in the video supported and the paper supported lessons; however I expected that teachers might take different actions according to the medium. I also expected teachers and students in the video-supported context to meet technical challenges that could, in turn, decrease motivation.

4. RESULTS

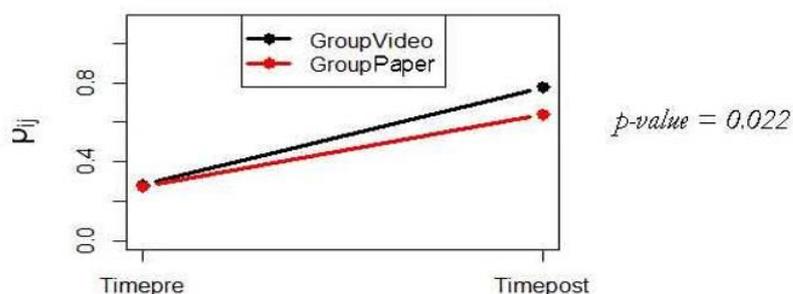
4.1. Quantitative Results

Most of the items gathered in the test were aggregated into the following clusters: satisfaction about the Italian class, media habits, and Italian language proficiency. Prior to the aggregation, reliability was checked⁷. Afterwards, the group of students taught with paper support was compared to the group of students taught with screen support according to satisfaction, media habits, language proficiency and age. For the comparison part, a *t-test* was adopted. No statistically significant difference was found between the control group and the experimental one in the time prior to the didactical intervention in none of these categories except for age (t-test >0,05)⁸. Moreover, both the experimental group and the control group showed no difference related to the language proficiency (t(37)=0,87; p=0.80) at the time prior to the experiment.

In order to measure how the language proficiency changed after the intervention, the package NparILD (Noguchi, Gel, Brinner, Konietschke, 2012) was used for the analysis of longitudinal data in factorial settings.

Below, graph 1 shows the performance of the test (i) in the group taught by paper-support and in the group taught by screen support at a point in time before the didactical intervention and after.

Graph 1. Performance in the test (i) prior and after the intervention



⁷ Cronbach’s alpha value for the chosen categories was > 0.6

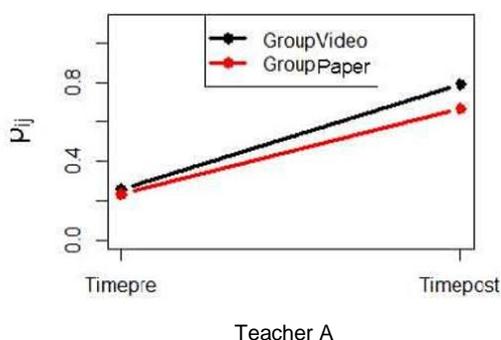
⁸ Indeed the groups B were multi aged learning groups, while the groups A were built by students from 9th degree and 10th degree.

Despite the low population examined, the data obtained have statistical significance (p -value= 0.022). Several tendencies from graph 1 can be noted:

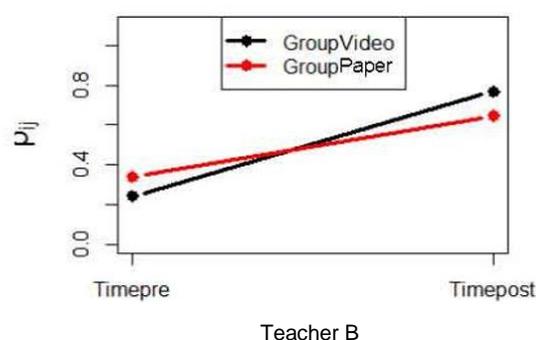
- both groups have the same lexical performance in time prior to the didactical intervention (as proofed in footnote 6);
- both groups perform better after the didactical intervention;
- the experimental group perform slightly better than the group taught by paper.

One can wonder whether the growth of lexical competence follows the same pattern both in the groups taught by teacher A and on the groups taught by teacher B, or better said, groups perform better with the audiovisual medium independently from the teacher. In the experiment, both groups taught by teacher A and by teacher B behaved according to the same pattern: the groups supported by video registered higher lexical competences after the intervention under both teachers.

Graph 2. $p= 0.273$



Graph 3. $p= 0.007$



Graph 2 represents the group of teacher A, and Graph 3 of teacher B. The p -value of the first group shows low statistical significance while the second indicate strong evidence⁹ against the null hypothesis (Levshina, 2015).

Moreover, the dialogical performance in the role-play in time prior and after the intervention was compared. We took into consideration the number (token) of lexemes used in the role-play as well as the number and length of communication-exchanges. All the mentioned categories did not show any significant development in the time prior and after the intervention in any of the groups. Merely word type changed in time after the intervention: students used lexicon learned in the lessons contributing to lexical wealth and diversity in the dialogue. In other words, although the statistic shows low significance ($p = 0.831$), the intervention seems not to have generated quantitative transfer on the communicative and interactive performance of the students in the test situation. Indeed, the focus of the intervention was not directed on increasing dialogical competences.

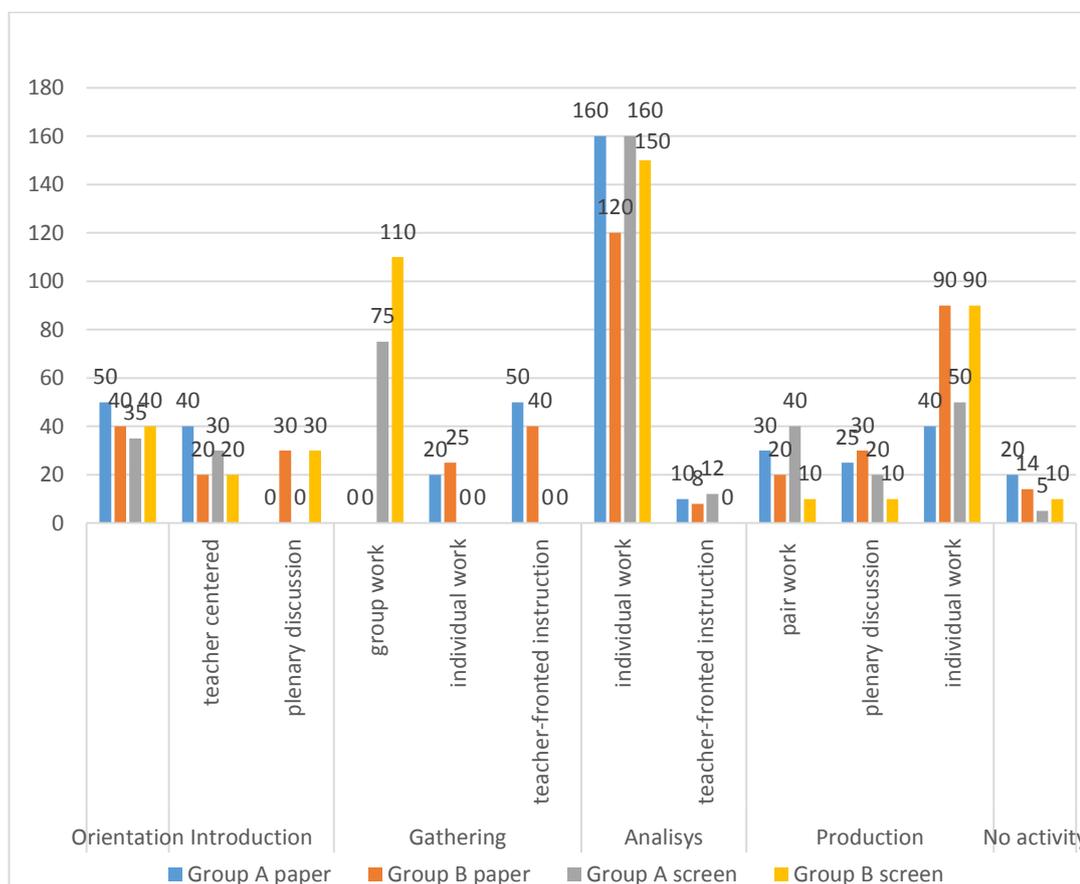
4.2. *Qualitative analysis of the lessons*

Results of quantitative data on learning of lexical items are in line with previous research on the effects of audio-visual methods (Hattie, 2009: 299; Edmondson, House, 2011: 117), proved to have a medium-low impact in learning. The following qualitative analysis will help to investigate the reason. Qualitative observations of the different phases of the lesson (Doff, 2012) noted consistent differences between the two teaching/learning settings under analysis.

⁹ P -value being significant if ≤ 0.05 .

The entire lesson time was sorted according to the following five parts: orientation, introduction, gathering, analysis, production- and no didactical activity. In the following description, I focus on the time dedicated to each part and their didactical arrangements, as illustrated in the bar graph below.

Graph 4. *Part of the lessons and their teaching and learning setting in*



The orientation part, considered as the initial welcome phase of the lesson, did not show language didactical differences in time and modality in none of the groups.

As for the paper supported teaching-learning setting, the introduction part (considered as the warming-up phase to recall previous students' knowledge about a topic) saw groups with paper-based text introduced to the topic either with a short plenary discussion heavily led by the teacher or by a teacher monologue. Afterwards, in the gathering part students were asked to read the text. In three times out of five (in the text about the mafia, the immigration and the Sicilian historical background) the teachers led the reading phase with a reading aloud strategy alternating students' reading with in-plenum-explanation of words or sentences. In the other two times (in the texts about Sicilian geography and street food) teachers opted for a silent reading preferring a more autonomous learning setting. In the latter, students were informed before the reading started about the different exercises and activities they had to complete after reading in different working stations; students could individually decide how much time they have to spend in the reading and in each workstation. In the times in which teachers decided to lead the reading phase, students were engaged in the text understanding for 15 minutes on average, twice the time

dedicated to the text if read alone¹⁰. In both cases, in the reading aloud with the teacher and in the reading alone strategy, students underlined some text passages and rarely took notes.

The analysis part demanded the longest time slot of the lesson, mostly organized in individual written filling of worksheets. Completed sheets were collected in a file to deliver and be evaluated in the end of the five lessons. In the production part, teachers engaged the students in different activities as a written task, or a dialogue to present in class or a plenary discussion. Finally, the time as short pauses or phases of general distraction were recorded as “no didactical activity”. No particular differences dependent of the media type were founded in these last three parts.

Media dependent differences in the time and learning-teaching setting could be found only in the gathering part. Contrary to the groups supported by paper, teachers did not intervene in the gathering phase while students watched the videos. Giving the fact that only 2-3 screens were available per classroom, sometimes students had to show the videos in large groups (up to six students). Sometimes teachers organized classwork differently so a lower number of students (2-3 students) could watch the video together, while other students were engaged in other activities. In the first times students were exposed to the videos, they first watched it “passively” and had to re-watch it a second time in order to take notes (Ebel, 2018: 34). Later on, students reduced the time dedicated to the first passive watching and took quicker notes. Contrary to any expectation, students took high quantity of notes in their own notebooks. Often they preferred transcribing entire sentences or even paragraphs listen in the video, especially the parts they assumed to be important for the exercises they could not totally understand nor memorize. In many cases, students wrote down the listened text as they were writing a self-paced dictation, stopping and writing down repeatedly. Since students had to share the screen, they started negotiations about when they should stop and replay the video to better take notes. Alone in those interactions, students shared important interpretations about the meaning of each statement and its importance for the entire understanding of the text. Interactions and negotiations during the gathering part in the groups supported by video were common in both screen-groups even if more evident in the groups B.

An analysis of the time dedicated to the gathering-phase can give insights into the different intensity of interaction: Students who worked with the text on paper¹¹ dedicated 13'.30" reading each text, while the students who used the screen were engaged on average 18'.20" in each video. The longer time dedicated to gather information from text by itself is not enough to justify different performances in the vocabulary test. Indeed students approached differently the work sheets in the analysis part. One common strategy used by students taught by paper in the analysis phase was to work with the text on paper and quickly scan it seeking for required information. Once they found the requested information, they elaborated statements partially transcribing utterances of the original text. In contrast, students who worked with the video could not go back to the screen: common strategies were recalling lexical items in their memory or searching through their notes. In both cases higher cognitive elaboration and cooperation was demanded. Solutions of the worksheets with help of students' notes provided a positive learning experience in students boosting their self-efficiency perception. Such methodology is probably responsible for promote the acquisition of lexical items based on personal elaboration of information (encoding), storage and retrieval of information for the use in a new setting (Brown, Roediger, McDaniel, 2014).

¹⁰ The reading alone activity resulted in different reading times. The time was calculated on the core group of students.

¹¹ Group A paper and B paper as well as Group A video and B video are considered together. Moreover the reading-alone and the reading aloud setting are summed.

5. CONCLUSION

The current study shows results of an experiment on the lexical learning in classes of Italian as heritage language in Germany along two different media (paper and video). Students taught through a video screen-supported setting showed a better, albeit slightly significant, learning development. The use of the media deeply conditioned the time and the manner students spent in gathering information from the text: in the groups taught by screen, students spent longer time in the gathering phase, adopted autonomously-selected learning strategies (taking notes and self-paced dictation) and underwent a multi-modal-elaboration (from audiovisual to hand written). At first sight, it seems surprising that the media might deeply condition the way students reuse the lexicon in the analysis of the text since students in the video classes have to rely more on their own efforts (via notes or memory). Through a deeper analysis, however, the effects of media on learning outcomes are less clear than the significant manner in which they shape teaching and teachers.

The different retention capacity between a written vs audiovisual input can also be clearly identified. Since many heritage language learners have a nearly native competence in the oral reception but lack competence in written skills, a more accessible input by video can help them gather and elaborate information, and finally perform better in the retention of lexicon.

As critical points, one can see that the investigated population was low and some results are not significant. Results in the way students collaborated in the gathering phases negotiating in a large workgroup the pace of vision, demonstrated a high openness to cooperation and empathy, which can vary based on the group composition and cohesion as well as of teachers' attitudes. Nevertheless, the data are in line with established results on the impact of technologies (Calvani, Vivanet, 2014; Clark, 1994) confirming the following big picture:

1. If the control on the medium is in the hands of the learner, the learning effects are more consistent (Hattie, 2009);
2. Multi modal reiteration (listening-writing-rewriting) boosts learning;
3. Methods affect the learning enhancement more than technologies (Clark, 1994; Hattie, 2009).

This contribution presents the first set of preliminary data of a larger empirical investigation on HSU Classes. Further and deeper quantitative and qualitative observations regarding motivations and correlation between intervention and lexical development are under analysis.

REFERENCES

- Brown P. C., Roediger H. L., McDaniel M. A. (2014), *Make it stick: the science of successful learning*, Belknap Press of Harvard Univ. Press, Cambridge, Mass. [u.a.].
- Calvani A., Vivanet G. (2014), "Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education?", in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 9, 127-146.
- Clark R. (1994), "Media will never influence learning", in *Educational Technology Research and Development*, 42, 2, pp. 21-29.

- Coray R., Duchêne A. (2017), "Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt", in Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (Ed.), *Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit*, Eidgenössisches Department des Innern EDI, Schweizerische Eidgenossenschaft, Freiburg:
<http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/de/file/368/>.
- Cummins J. (1991), "Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts", in Hulstijn J. H. M., Matter J. F. (Eds.), *Reading in Two Languages*, AILA-Review, pp. 75-89.
- Decke-Cornill H., Küster L. (2015), *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. ed.), Narr Francke Attempto, Tübingen.
- Doff S. (2012), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen - Methoden – Anwendung*, Narr, Tübingen.
- Ebel C. (2018), "Der Flipped Classroom als Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung", in Werner J., Ebel C., Spannagel C., Bayer S. (Eds.), *Flipped Classroom - Zeit für deinen Unterricht: Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, pp. 19-40.
- Favaro G. (2003), "L'italiano L2 per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole", in Valentini A., Grassi R., 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. 13-20.
- Galaczi E. D. (2010), "Paired Speaking Tests: An Approach Grounded in Theory and Practice", in Mader J., Ürkün Z. (Eds.), *Recent Approaches to Teaching and Assessing Speaking*, IATEFL TEA SIG Conference proceedings, IATEFL Publications, Canterbury.
- Gogolin I., Duarte J. (2016), "Bildungssprache", in Kilian J., Brouer B., Lüttenberg D. (Eds.), *Handbuch Sprache in der Bildung*, Vol. 23, De Gruyter, Berlin, Boston, pp. 478-499.
- Grell J., Grell M. (2010), *Unterrichtsrezepte* (12., neu ausgestattete Aufl. ed.), Beltz, Weinheim-Basel.
- Hasselhorn M., Gold A. (2006), *Pädagogische Psychologie: erfolgreiches Lernen und Lehren* (1. Aufl. ed.), Kohlhammer, Stuttgart.
- Hattie J. (2009), *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London-New York.
- Kniffka G., Siebert-Ott G. (2009), *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen* (2., durchges. Aufl. ed.), Schöningh, Paderbor.
- KoMBi. (2017), *Delphi-Studie. Forschungsbedarf zum Thema „Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung“: Ein kurzer Einblick in Ergebnisse einer Delphi-Studie*. Retrieved from Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung:
<https://www.kombi.uni-hamburg.de/delphistudie.html>.
- Leisen J. (2015), "Lehrmaterialien im CLIL-Unterricht", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20, 2, pp. 38-44:
<http://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/53%20Lehrmaterialien%20im%20CLIL-Unterricht%20-%20ZfIFU%202015.pdf>.
- Levshina N. (2015), *How to do linguistics with R: data exploration and statistical analysis*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia.
- Ministerium-Nordrhein-Westfalen (2006), *Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7–10* (Vol. Heft 5018, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) Ritterbach Verlag, Frechen.

- Natale S., Krakenberger E. (2016), “Sfide linguistiche per immigrati italiani nella Svizzera tedesca. Ieri e oggi”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLV, 3, pp. 465-475.
- Noguchi K., Gel Y., R., Brunner E., Konietschke F. (2012), “NparLD: An R Software Package for the Nonparametric Analysis of Longitudinal Data in Factorial Experiments”, in *Journal of Statistical Software*, 50, 12, pp. 1-23:
<https://www.jstatsoft.org/article/view/v050i12>.
- OECD (2018), “The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being”, OECD Reviews of Migrant Education:
<https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>.
- Reimann D. (2016), “Mehrsprachigkeitsdidaktik: Fremdsprachen und Herkunftssprachen an Schulen in NRW – Theorie, Empirie und Praxis”, in Cantone Altintas K. F., Moraitis A. (Eds.), *Mehrsprachigkeit in Ruhrgebiet*, Vol. UNIKATE 49, Essen UP Essen, pp. 56-67.
- Schader B., Huber L., Ruder A., Ruffo F., Dimitrijević D., Nikolić G. (2016), *Förderung der Mündlichkeit in der Erstsprache*, Orell Füssli Verlag, Zürich.
- Schader B., Maloku N. (2016), *Förderung des Schreibens in der Erstsprache*, Orell Füssli Verlag, Zürich.
- Schmitz K. (2015), *Der Erwerb von Herkunftssprachen am Beispiel des Spanischen*. Präsentation anlässlich der Fachtagung “HerkunftssprecherInnen im Fremdsprachenunterricht: Integrative Konzepte und Spracherhalt” der Universität Duisburg-Essen. Universität Duisburg-Essen am 08.05.2015.
- Shin D.-J. D., Lee H. J., Lee G., Kim S.-i. (2019), “The Role of Curiosity and Interest in Learning and Motivation”, in Renninger K. A, Hidi S. E. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 443-464.
- Statistisches Bundesamt (2017), *Integrationsindikatoren 2005-2016: Menschen mit Migrationshintergrund haben weiterhin Nachteile*:
https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2017/11/PD17_413_12521.html.
- Valdés G. (2000), “Introduction. In Spanish for native speakers”, in Sandstedt L. A. (ed.), *Professional development series handbook for teachers. K-16*, Vol. 1, Harcourt College, New York, pp. 1-20.

L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO E LA DIDATTICA DEL CONTATTO NELL'AREA MULTILINGUE DI CONFINE ITALO-SLOVENA: UNA PROPOSTA METODOLOGICA

Irina M. Cavaion¹

1. INTRODUZIONE

Con questo contributo ci accingiamo a descrivere un particolare contesto della didattica della lingua italiana che si differenzia dal suo insegnamento a persone non italofone trasferitesi in Italia o a parlanti di prima, seconda, terza generazione di famiglie italiane emigrate all'estero o, ancora, da un suo generale insegnamento come lingua straniera. In questo intervento ci occupiamo infatti della lingua italiana quale lingua di minoranza nazionale e del suo attuale insegnamento nel territorio etnicamente misto dell'Istria slovena, territorio situato fuori dai confini d'Italia, ma ad essa contiguo².

Obiettivo del contributo è portare all'attenzione delle lettrici e dei lettori le particolarità e le problematiche dell'insegnamento dell'italiano quale lingua di confine in un'area decentrata che tuttora, secondo chi scrive, non vede riconosciute la propria ricchezza e le proprie potenzialità in termini di educazione plurilingue e interculturale.

Dopo una presentazione delle caratteristiche di un suo insegnamento poco efficace nell'area di riferimento, verranno presentati scenari didattici alternativi, fortemente motivanti, supportati dall'esempio di un metodo sviluppatosi nella stessa area (Cavaion, 2015, 2016) proprio per affrontare la necessità sia di motivare all'apprendimento della lingua italiana nel territorio bilingue del litorale sloveno, sia di elevare il discorso dell'insegnamento delle lingue di confine che in Europa, fino ad ora, ha ricevuto poche, timide attenzioni.

Fulcro del problema qui presentato è l'assenza a tutt'oggi di accordi transfrontalieri che permettano l'attuazione di strategie per una pianificazione efficace della didattica delle lingue del paese vicino, didattica che, come vedremo, se messa in condizioni di poter ottimizzare la vicinanza geografica delle sue comunità, apporta motivazione e significatività all'apprendimento delle stesse.

2. ITALIANO NELL'AREA DEL LITORALE SLOVENO: STORIA DI MINORANZE E DI CONFINI

L'italiano nell'area litorale della Repubblica slovena è la lingua materna di una piccola comunità che conta poco meno di 4000 italofoni³. Un dato che risale all'ultimo

¹ Znanstveno raziskovalno središče – Koper, Slovenia. Centro di ricerche scientifiche Capodistria-Koper, Slovenia

² Si parla infatti di *lingue contigue* o *penisole linguistiche* (Brezigar, 2003: 47; De Mauro, 1998: 11) con riferimento a comunità linguistiche situate fuori dai confini nazionali dello stato dove quella lingua è parlata ufficialmente e che mantengono dei legami con la nazione di riferimento da cui sono state separate causa eventi politici o bellici.

³ In verità c'è una discrepanza di dati tra chi, tra i cittadini sloveni si dichiara appartenente alla comunità italiana – 2258 persone - e chi dichiara essere di lingua madre italiana – 3762 persone. Tale discrepanza può

censimento dell'ormai lontano 2002 (Census, 2002) e che non è possibile aggiornare in quanto dal 2011 la Slovenia non permette di chiedere ai propri cittadini l'etnia di appartenenza ai fini censitari.

Questa comunità di minoranza è detta nazionale ed è stata protetta negli anni dal secondo dopoguerra da trattati internazionali (Memorandum di Londra 1954; Trattato di Osimo 1975) che hanno deciso gli standard di protezione sia della comunità italiana in Istria che di quella slovena nella provincia di Trieste, conseguentemente ai dolorosi fatti storici riguardanti la definizione dei confini tra Slovenia e Italia tra il 1918 e il 1945, e dai quali è dipeso il complesso, triste destino delle sue genti.

Il territorio dell'Istria – compresa la sua parte ancora più estesa in Croazia – è sempre stato un territorio di crocevia linguistici e culturali dominati nei secoli da imperi che nel loro avvicinarsi hanno però sia rispettato che valorizzato queste diversità. Caratteristica dell'area e di grande impronta culturale è stata la dominazione veneziana che tra il XII e il XVIII secolo ha disegnato le architetture dei paesi della costa e delle parlate da cui deriva uno dei maggior dialetti dell'area, l'istrotroveneto, idioma che tuttora caratterizza la comunicazione familiare degli italofoeni ma anche in parte ancora quella degli slovenofoni (Burra, Debelj, 2013) soprattutto delle generazioni più anziane.

In questa complessa situazione storica e ricchezza di diversità linguistica in Slovenia sono state determinanti le politiche linguistiche ed educative che dal secondo dopoguerra non hanno smesso di sostenere l'importanza della presenza delle minoranze nazionali⁴, non solo proteggendo le loro comunità ma anche promuovendone la lingua e cultura nella comunità di lingua di maggioranza. L'italiano infatti – sancito quale lingua ufficiale nell'area del litorale sloveno e protetto nella Costituzione insieme alla lingua ungherese nella regione del Prekmurje e alla lingua dei Rom⁵ – è lingua di insegnamento delle scuole della minoranza italiana ma anche lingua seconda caratterizzata da obbligatorietà del suo insegnamento in tutti gli ordini di scuola della comunità di maggioranza, dalla scuola primaria alle scuole superiori.

Obiettivo di tali politiche è stato sia la necessità di mantenere i delicatissimi equilibri raggiunti e sanciti dai trattati internazionali tra due paesi che la guerra aveva visto come antagonisti, sia quello di valorizzare il tessuto plurilingue della società delle aree multietniche di confine.

Tuttavia, con il passare del tempo la società è cambiata. L'Istria slovena si ritrova terra molto più globalizzata di quanto avesse mai pensato di diventare in tempi così brevi, caratterizzata da una cospicua immigrazione dai paesi della ex Jugoslavia e da un nuovo fenomeno di popolamento da parte di cittadini italiani che trovano più confortevole vivere in Slovenia, agevolati burocraticamente dall'entrata della Slovenia in Europa (1991).

Questi cambiamenti socio-politico-economico-demografici determinano ora nuovi orientamenti societari a cui le politiche linguistiche e quello linguistico-educative sono chiamate a rispondere.

Le politiche linguistiche educative in Slovenia, come abbiamo visto, sostengono da sempre⁶ un'educazione plurilingue rispettosa delle minoranze nazionali storiche, anticipando di fatto raccomandazioni europee molto importanti quali, per esempio, quella

essere riconducibile al fenomeno di famiglie con membri appartenenti a diverse comunità linguistiche. (Lukanovič, Limon, 2012: 2)

⁴ In Slovenia esistono due minoranze nazionali. Quella italiana, oggetto di studio di questo contributo e quella ungherese nella regione di Prekmurje ai confini con l'Ungheria e la regione di Segedino, che conta tra i 6000 e i 7000 parlanti madrelingua (Census 2002).

⁵ Costituzione della Repubblica di Slovenia, art. 64 e 65.

⁶ Tale orientamento è stato recentemente confermato dalla *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018*. MIZŠ [Ministero per la conoscenza e lo sport] e dalla *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2019-2023*. MIZŠ. [Ministero per la conoscenza e lo sport].

riguardante l'insegnamento della lingua del paese confinante promossa dalla Commissione Europea nel 2003⁷ e i recentissimi richiami della stessa Commissione⁸ che pongono l'attenzione sulle aree di confine quali territori dagli sviluppi economici e societari lenti anche dovuti alla non conoscenza della lingua del paese limitrofo.

D'altra parte, però, le stesse politiche di educazione linguistica non sembrano soddisfare più le necessità attuali legate anche al fenomeno della perdita di vitalità dell'italiano in Istria (Burra, Debelj, 2013) e quindi dell'attenuarsi di un bilinguismo societario che pare riflettersi nell'apprendimento dell'italiano (Cavaion, 2020a). Quest'ultimo infatti non ottiene risultati soddisfacenti tra gli alunni che al termine dei loro studi nelle scuole di lingua di maggioranza raggiungono a malapena gli obiettivi minimi prefissati per l'italiano quale lingua seconda (Čok, 2008).

3. L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO NELLE SCUOLE DI LINGUA DI MAGGIORANZA NELL'AREA DI CONFINE ITALO-SLOVENA: CARATTERISTICHE ATTUALI

L'insegnamento della lingua italiana nella scuola di maggioranza dell'area bilingue del litorale sloveno è stato istituito nel 1959 attraverso il “*Modello del litorale*” (Čok, 2009) che sancisce l'obbligatorietà del suo insegnamento – 2 ore settimanali – dalla prima classe della scuola elementare al termine della scuola secondaria superiore in tutte le scuole di maggioranza e il suo status di lingua veicolare nelle scuole della minoranza italiana situate nel territorio di bilinguismo amministrativo.

Se nei primi anni di applicazione del modello l'insegnamento dell'italiano era fruttuoso – probabilmente legato anche ad una conoscenza pregressa della lingua italiana da parte degli alunni, testimonianza di un bilinguismo societario attivo e funzionale (Cavaion, 2020a; Čok, 2009; Lukanovič, Lemon, 2012; Mikolič, 2010) – nell'ultimo decennio lo stesso modello sembra aver perso efficacia.

Da una ricerca approfondita, per quanto non più recentissima, sulla capacità operativa dei modelli di istruzione bilingue delle aree multilingui storiche della Slovenia realizzata nell'anno 2006-2008 (Čok, 2009) emergono gli aspetti che elenchiamo di seguito:

- apprendimenti scarsi in lingua italiana di alunni delle scuole elementari che al termine del I ciclo di istruzione (che in Slovenia è previsto a 15 anni) non raggiungono i livelli minimi stabiliti (A2);
- bassissima motivazione negli apprendenti (6-15 anni);
- limitate possibilità di parlare la lingua;
- poche conoscenze degli aspetti socio-culturali e politici delle lingue di territorio e di confine;
- scarso uso del digitale;
- materiali didattici non adeguati e non sufficienti.

⁷ Recommendation Rec (2005) 3 of the Committee of Ministers to member states on teaching neighbouring teaching language in border regions. Strasbourg: Council of Europe.

https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjd3oyEpa_qAhWLTcAKHUUFcs8QFjAAegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fwww.slg-coe.org.ua%2Fwp-content%2Fuploads%2F2012%2F10%2FRecommendation-Rec20053-on-teaching-neighbouring-languages-in-border-regions.pdf&usq=AOvVaw3hLpSOPZrBf9rURv03yccE

⁸ COM (2017) 534 final. European Commission communication “*Boosting growth and cohesion in EU border regions*” e COM (2018) 272. Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages {SWD (2018) 174 final}: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52018DC0272>.

Altre ricerche ci informano del fatto che:

- l'italiano non è per niente una lingua prestigiosa agli occhi degli adolescenti (Furlan, 2002);
- pochi o nessun contatto esiste tra slovenofoni e italofofoni sia rappresentanti della minoranza che del paese vicino (Cavaion, 2012);
- alcuni sospetti atteggiamenti negativi si sono verificati, in termini di pregiudizi, nei confronti della lingua italiana ed i suoi parlanti da parte di alunni delle ultime classi della scuola elementare slovena, ovvero ragazzi tra i 12 e i 15 anni (Cavaion, 2012);
- le politiche di educazione linguistica non corrispondono alle attuali e reali necessità e caratteristiche societarie dell'area del litorale sloveno (Cavaion, 2020a).

Questi risultati descrivono una situazione di sofferenza, confermata recentemente dal corpo docente che dice di trovarsi senza strumenti adeguati ad affrontare un dichiarato, esplicito disinteresse per l'apprendimento della lingua italiana da parte degli alunni, sostituito negli anni con l'interesse dominante per la sola lingua inglese, fatto che secondo le e i docenti risente anche delle nuove caratteristiche demografiche del territorio dove famiglie non originarie del luogo non dimostrano per sé e per i loro figli una vicinanza e quindi desiderio di conoscenza della lingua e cultura italiana. (Cavaion, 2020a).

4. UNA PROPOSTA METODOLOGICA: LA DIDATTICA DEL CONTATTO

4.1. *Origini, obiettivi, cornice teorica metodologia della ricerca della Didattica del Contatto*

Dall'analisi del contesto sopra descritto è nata un'idea di ricerca, ora progettuale, che ha introdotto in alcune delle ultime classi della scuola elementare con lingua di istruzione slovena dove l'apprendimento dell'italiano è obbligatorio, un metodo di apprendimento basato sull'uso continuativo e sistematico del contatto transfrontaliero (si veda più avanti il paragrafo 4.3. *Il modulo della Didattica del Contatto*).

Il metodo, nato come tesi di dottorato in lingua inglese (Cavaion, 2015), riassunto con l'acronimo CoBLaLT (Contact-Based-(neighbouring)Language-Learning-and-Teaching) è stato tradotto in italiano nella forma più concisa di Didattica del Contatto, denominazione che ci sembra focalizzare con efficacia l'attenzione sul contatto quale caratteristica strategica della didattica linguistica proposta che persegue obiettivi di integrazione sociale.

La Didattica del Contatto nasce con il duplice obiettivo di valorizzare sia l'insegnamento della lingua italiana in Istria slovena che lo sloveno quale lingua minoritaria e di confine nella provincia di Trieste dove in verità è da poco stato introdotto (2009) e solo in pochi Istituti scolastici, quale insegnamento di seconda lingua straniera comunitaria. In questa non congruenza di contesti – Lingua Straniera invece che Lingua Seconda o del Territorio nella provincia di Trieste – e non veridicità di funzioni – Lingua Seconda in un contesto ormai lontano dal bilinguismo societario attivo di un tempo in Istria – la Didattica del Contatto vuole far convergere il significato di questo insegnamento verso un'idea condivisa di lingua di confine che abbracci tutti i significati e le funzioni possibili (Cavaion, 2020b), inclusiva di valori legati alla territorialità delle lingue ma anche realista e aperta verso nuovi significati dati dalla società caratterizzata da un multilinguismo più globalizzato e influenzato dai fenomeni migratori.

L'idea di fondo che guida la didattica qui descritta è quella di far diventare i nostri alunni:

- consapevoli che le lingue possono/devono essere uno strumento divertente, emancipatorio di crescita e apertura verso l'altro;
- consapevoli della ricchezza del territorio multilingue che non si ferma su un confine abbattuto;
- desiderosi di incontri che possono affrontare in modo competente (linguisticamente, interculturalmente, relazionamento ...) per realizzare integrazione sociale, culturale, relazionale;
- dei bravi *crossborders* (Klatt, 2013) attraverso una padronanza della lingua del vicino.

L'obiettivo scientifico è quello di riuscire a influenzare positivamente la motivazione integrativa (*integrative motivation*, Gardner, 1985) di apprendenti che imparano gli uni la lingua degli altri attraverso una didattica autentica, esperienziale, digitale, costruttivista che renda attuale e operativa una educazione plurilingue e interculturale.

La Didattica del Contatto ha come quadro di riferimento una cornice teorica molto estesa ed interdisciplinare con la quale si sono voluti approfondire ed integrare diversi concetti a partire da quello di contatto interetnico (in questo caso contestualizzato nell'incontro tra parlanti delle comunità italoфона e slovenofona), investigato attraverso gli studi della psicologia sociale (Allport, 1954; Pettigrew, 1998, 2008) e delle dinamiche delle relazioni interculturali (Bennett, 1993; Byram, 1997a, 1997 b; Čok, 2008, 2009) e linguistico sociali (Gardner, 1985). È stato poi svolto uno specifico studio sul concetto di amicizia tra adolescenti in ottica crossculturale per verificarne e possibilmente prevederne le dinamiche nel contesto scolastico e di scambio transfrontaliero, supportato dalla letteratura di psicologia dei gruppi e delle relazioni (tra cui Berndt, 1982, 1996; Bukowski, Hoza, 1989).

Studi di didattica delle lingue nel contesto dell'approccio comunicativo hanno specificato la cornice didattico-metodologica evidenziando gli aspetti di autenticità comunicativa che la Didattica del Contatto riesce a realizzare con miglior efficacia rispetto alla lezione in classe (Brumfit, 1984; Canale, 1983; Dörnyei, 2013; Richards, Rogers, 2001; Spada, 2007; Trim, 1983). Le teorie acquisizionali delle lingua seconde hanno evidenziato la specificità del contesto "lingua di confine", ovvero le complesse relazioni sviluppatesi tra territorio e i parlanti delle diverse comunità linguistiche di maggioranza e minoranza in aree multilingui di frontiera e della possibile inadeguatezza di categorie linguistiche quali *lingua seconda* o *lingua straniera* in questo contesto (Gass-Selinker, 2001; Krashen, 1981; Long 1996; Schumann, 1997; Young 2011).

Studi di pedagogia socioculturale e *Network Based Language Teaching* hanno ispirato le attività didattiche proposte nelle situazioni di contatto sia dal vero che virtuale (Thorne, 2005; Warschauer, 1996; Warschauer, Kern, 2000; Belz, 2003; Kern, 1996; Lantolf, Thorne, 2006). Le teorie di apprendimento alla base della ricerca sono quelle derivate dal costruttivismo sociale ispirato da autori come Kelly (1963) e Vygotsky (1978; 1986), che mettono l'esperienza e l'interazione sociale al centro del processo di apprendimento. Le teorie dell'apprendimento cooperativo – Slavin, 1995; Johnson, Johnson, Holubec, 1994 – e dell'intelligenza multipla – Gardner (2008) – hanno anche contribuito a definire l'approccio didattico.

La Didattica del Contatto si è sviluppata attraverso una Ricerca Azione che ha visto collaborare intensamente la ricercatrice e alcune scuole del litorale sloveno gettando le basi per una collaborazione tra insegnanti di lingua italiana come lingua seconda, le loro scuole, l'università, il Centro di Ricerche Scientifiche di Capodistria, il ministero dell'istruzione e l'agenzia di ricerca nazionale che si ritiene rappresenti la base e l'inizio di un cambiamento voluto e condiviso.

4.2. *Principi operativi della Didattica del Contatto*

La Didattica del Contatto ha adottato alcuni principi operativi discussi e poi condivisi con le insegnanti che ne hanno determinato la sua realizzazione di cui proponiamo la seguente sintesi.

Scelta del codice e reciprocità

Nel contattarsi gli alunni e tutti gli attori attorno a loro (insegnanti, dirigenti scolastici, personale amministrativo, etc.) seguono un principio di reciprocità linguistica secondo il quale le lingue usate nella comunicazione devono sempre essere rispettose dell'identità, delle competenze linguistiche e della scelta di codice della persona/gruppo con cui si relazionano. L'obiettivo è sviluppare sensibilità e consapevolezza delle dinamiche anche di dominanza che si creano quando si parla una certa lingua piuttosto di un'altra. In pratica questo principio vede alcune attività organizzate in una lingua, altre nell'altra lingua o a tempi prestabiliti prima in una lingua e poi nell'altra. Nelle classi viene stimolata la discussione sulla scelta del codice linguistico prima di incontrare i rappresentanti dell'altro gruppo.

L'intercomprensione linguistica – parlare ognuno la propria lingua – non è perseguita come obiettivo né didattico e tantomeno comunicativo. Certamente è ammessa come strategia di passaggio o per la risoluzione di problemi contingenti.

Costruttivismo

Alle insegnanti che hanno partecipato e a chi si avvicina alla Didattica del Contatto adesso, si è chiesto e si chiede di condividere le scelte e gli obiettivi della Didattica coinvolgendo gli alunni come principali autori delle loro attività. Per questo sono necessarie discussioni e richieste di proposte da parte dei ragazzi affinché contribuiscano attivamente alla realizzazione delle stesse.

Autovalutazione

L'autenticità delle situazioni comunicative e relazionali non permette una valutazione davvero credibile ed efficace se svolta da parte dei soli insegnanti che nella Didattica del Contatto devono svolgere molte mansioni organizzative che non permettono sempre la giusta concentrazione. Per la valutazione degli apprendimenti e dello sviluppo delle competenze comunicative e interculturali è stato predisposto uno strumento di autovalutazione e riflessione, *l'Autobiografia del Contatto Transfrontaliero*, nel quale gli alunni sono impegnati a riflettere e verificare i propri progressi o le proprie difficoltà in forma autobiografica, prima individualmente e poi in modo condiviso in classe.

Immaginazione

Ai ragazzi e alle ragazze della Didattica del Contatto vengono proposti momenti in cui si chiede loro di “immaginare” l'altro, di problematizzarlo e di immaginare cosa sarebbe utile, piacevole, adeguato fare insieme ai ragazzi dell'altro gruppo linguistico mantenendo come obiettivi il conoscersi in modo autentico, non retorico e il migliorare le proprie competenze linguistico-comunicative. Ne sono nate attività inventate e proposte dagli stessi studenti che hanno colto perfettamente gli obiettivi e che le insegnanti hanno aiutato a realizzare e contestualizzare. Ci sembra un approccio determinante nell'ottica di un'educazione che vuole stimolare cittadinanza attiva e creatività.

Piacere

Tutte le attività proposte devono rispondere al principio dello ‘stare bene’, del divertirsi, del partecipare in modo attivo anche se ognuno con diversa intensità e impegno. Per questo nelle sue fasi la Didattica del Contatto ha abbandonato alcune attività che non permettevano la realizzazione di questi aspetti cruciali per un apprendimento efficace.

Responsabilità e credibilità (contatti)

Nella Didattica del Contatto gli alunni e le alunne imparano a intraprendere dei contatti interpersonali o tra piccoli gruppi. Le insegnanti hanno il compito di aiutare i ragazzi a mantenere questi contatti, a far capire e notare loro l'importanza della continuità e della qualità dei messaggi che vengono scambiati in un'ottica di responsabilizzazione. Gli adulti sono importanti mediatori nelle situazioni di incomprensione o equivoci che possono dipendere dalla non padronanza della lingua o delle regole pragmatiche della stessa.

4.3. Il modulo della Didattica del Contatto

L'idea su cui si basa la Didattica del Contatto è quella di sfruttare con metodo e continuità la vicinanza geografica che caratterizza le scuole situate lungo il confine italo-sloveno nelle quali i ragazzi imparano gli uni la lingua degli altri. Ispirati da teorie di psicologia sociale che indicano la qualità dei contatti (Allport, 1958) e la possibilità di sviluppo di autentiche amicizie interetniche (Pettigrew, 1998) quali chiavi per una migliore integrazione sociale, abbiamo provato ad immaginare con quale metodologia potessimo avvicinare le scuole, le classi e le insegnanti di qua e di là del confine affinché potessero migliorare la loro motivazione ad apprendere la lingua del vicino ma ancor più il loro desiderio di incontrare l'altro (*integrativeness*, Gardner, 1985).

Ne è nato il Modulo di Didattica del Contatto, caratterizzato da sei fasi che si sviluppano attraverso attività che vedono impegnate classi gemellate per un periodo che va dalle sei (6) alle otto (8) settimane durante le quali gli alunni discutono (*fase della sensibilizzazione al contatto*) si incontrano virtualmente (*fase dell'incontro virtuale*), riflettono (*fase della riflessione*), propongono, immaginano e predispongono (*fase della sensibilizzazione all'incontro dal vero*), si incontrano davvero (*fase dell'incontro dal vivo*) e si impegnano in una riflessione conclusiva (*fase della riflessione conclusiva*), il tutto iniziando e mantenendo contatti virtuali con i coetanei della scuola con cui sono gemellati.

Il Modulo di Didattica del Contatto qui sotto descritto (Tabella 1) tratto dalla *Guida alla Didattica del Contatto* (Cavaion, 2019) per raggiungere il massimo dell'efficacia dovrebbe essere applicato due volte all'anno e per più anni consecutivi (tre anni della scuola secondaria inferiore di I grado in Italia e le ultime 3 classi della scuola elementare in Slovenia) permettendo così un approfondimento della conoscenza reciproca tra alunni ed insegnanti da cui dovrebbero conseguire un miglioramento della motivazione all'apprendimento linguistico così come il consolidamento di una predisposizione positiva verso la lingua e la cultura dell'altro.

Tabella 1. *Modulo di Didattica del Contatto* (da Cavaion, 2019)

FASE/SETTIMANA	SFERA D'AZIONE	ATTIVITÀ
1. Sensibilizzazione al contatto	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Linguistica ⇒ Comportamentale ⇒ Affettiva (emozioni, aspettative) 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussioni di classe - Lezioni tematiche - Pratica di strutture comunicative in classe
2. Incontro virtuale	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Sensoriale-cognitiva <ul style="list-style-type: none"> - vedere, guardare - sentire, ascoltare - giocare, proiettare - ricavare informazioni ⇒ Abilità <ul style="list-style-type: none"> - scrivere per comunicare - parlare per interagire 	<ul style="list-style-type: none"> - Video chiamate - Chats
3. Usare la lingua, riflettere, contattare	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Metalinguistica e metaculturale <ul style="list-style-type: none"> - parlare di lingua - parlare dell'altro ⇒ Comunicativa <ul style="list-style-type: none"> - contattare l'altro perseguendo un obiettivo comune - saper descrivere l'altro 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentazioni in classe - Compilazione/attività per <i>Autobiografia del Contatto</i> - <i>E-mails</i> - Partecipazione ad attività sul portale (blog, giochi, etc.)
4. Sensibilizzazione all'incontro reale	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Linguistica <ul style="list-style-type: none"> - scelta della lingua ⇒ Comportamentale ⇒ Affettiva <ul style="list-style-type: none"> - emozioni, aspettative ⇒ Imprenditoriale <ul style="list-style-type: none"> - Pianificazione 	<ul style="list-style-type: none"> - Lezioni in classe - Discussioni di gruppo - <i>E-mails</i>
5. Incontro dal vivo	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Affettiva <ul style="list-style-type: none"> - vivere un'esperienza emotivamente positiva ⇒ Linguistica <ul style="list-style-type: none"> - mettere in pratica abilità e competenze ⇒ Sociale-civica <ul style="list-style-type: none"> - cooperare ⇒ Sensoriale <ul style="list-style-type: none"> - in gioco ricettività sensoriali-auditive e visive ⇒ Cognitiva <ul style="list-style-type: none"> - osservare, capire, conoscere, imparare 	<p>Negli ambienti scolastici:</p> <ul style="list-style-type: none"> - visite guidate della scuola - drammatizzazioni: scenette/<i>role plays</i>/interviste/ podcasting - lavoro in gruppi: scrittura creativa/testi collettivi plurilingui/applicazioni digitali - Attività di gioco-sport <p>Fuori dalla scuola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interazioni reali con persone del luogo/visita a musei, luoghi/partecipazione a laboratori, etc.

6. Usare la lingua, riflettere, contattare	⇒ Metalinguistica e metaculturale - parlare di lingua - parlare dell'altro ⇒ Comunicativa - contattare l'altro perseguendo un obiettivo comune - saper descrivere l'altro/situazioni/luoghi	- presentazioni in classe - compilazione/attività per <i>Autobiografia del Contatto</i> - e-mails - partecipazione ad attività sul portale (blog, giochi, etc.)
--	--	--

4.3. Risultati

I risultati dell'applicazione del Modulo di Didattica del Contatto nelle scuole di lingua di maggioranza del litorale sloveno riferiti agli anni 2012-2015 hanno visto risultati positivi sia in termini di miglioramento della metodologia didattica che di maggior interesse e motivazione all'apprendimento della lingua italiana da parte degli alunni.

Nei dettagli, dal punto di vista metodologico si è potuto verificare come la sperimentazione abbia dato luogo a:

- opportunità potenziate di comunicazione reale/autentica nella classe di lingua italiana;
- possibilità di sviluppo di abilità linguistiche importanti per il proprio gruppo classe;
- stimoli per lo sviluppo delle abilità di interazione;
- opportunità per osservare la volontà, la disponibilità di comunicare (*willingness to communicate*, WtC, MacIntyre, 2007);
- opportunità per una osservazione olistica dell'apprendente lingua, ovvero attenzione per aspetti caratteriali, performativi, attitudinali dell'alunno nelle situazioni di reale incontro con i parlanti dell'altro gruppo linguistico – sia virtuali che dal vivo – che difficilmente emergono nella tradizionale lezione in classe;
- un miglioramento della conoscenza del paese confinante (sia per gli alunni che per gli insegnanti);
- all'adozione, con successo, di approccio tecnologico, esperienziale, cooperativo, co-costruttivo.

Gli alunni – che in un ambiente di apprendimento di orientamento più costruttivista hanno dimostrato significative capacità di autovalutazione – hanno osservato miglioramenti tra i seguenti aspetti e competenze:

- competenza comunicativa: «*Adesso so come comunicare con gli stranieri*»;
- pragmatica: «*[La Didattica del Contatto] ti insegna "come fare" con le lingue*»;
- competenza e abilità di ascolto: «*Capisci meglio i suoni dell'italiano*»; «*Tu ascolti la parola... e la memorizzi attraverso la tua esperienza*»;
- competenza interazionale: «*Impari a resistere e portare avanti la tua comunicazione a tutti i costi*»;
- aspetti metacognitivi/metalinguistici: «*Impari attraverso l'esperienza...*», «*I libri ti insegnano la grammatica, le persone le parole di cui hai bisogno*»; «*Impari l'italiano italiano*»;
- aspetti interculturali: «*Impari come sono i confini...*»

Un aspetto importante da segnalare è che i gruppi di alunni delle scuole del litorale sloveno che hanno partecipato alla ricerca azione partivano da un livello piuttosto scarso di autostima per quanto riguarda le loro abilità linguistiche orali in lingua italiana, dato emerso sia dall'analisi dei questionari riguardanti il loro livello di *integrativeness* che dalle interviste finali (Cavaion, 2015). Questo dato è riconducibile alle affermazioni degli stessi ragazzi che hanno definito l'apprendimento scolastico dell'italiano una situazione in cui si parla poco e si svolgono piuttosto molti esercizi scritti (Cavaion, 2015). Al contrario, i moduli di Didattica del Contatto hanno dato loro la possibilità di scoprirsi più capaci di quel che pensavano soprattutto nell'interagire dal vivo con i coetanei italofoeni portandoli a ritrovare un significato legato ad un uso autentico della lingua che ha determinato un maggior interesse per la lingua stessa e un maggior desiderio di apprenderla (Cavaion, 2015, 2016).

4.4. Nuovi strumenti e futuro della Didattica del Contatto

Attualmente la Didattica del Contatto sta proseguendo sia la sua applicazione tra scuole di lingua di maggioranza gemellate di qua e di là del confine – quindi tra scuole del litorale sloveno dove si insegna la lingua italiana e Istituti comprensivi della provincia di Trieste dove viene insegnata la lingua slovena – sia la sua ricerca didattico-scientifica che ha aggiunto alla già esistente cornice teorica (Cavaion, 2015, 2016) degli strumenti per gli insegnanti e per gli alunni attraverso la costruzione della *Guida alla Didattica del Contatto* (Cavaion, 2019) e de *La mia Autobiografia multimediale del Contatto Transfrontaliero*. Quest'ultimo è un sito interattivo con funzioni di diario autobiografico dove i ragazzi che imparano l'italiano attraverso il contatto con ragazzi delle scuole in Italia hanno la possibilità di riflettere, annotare, ricordare anche attraverso applicazioni multimediali le loro esperienze di contatto transfrontaliero.

Nel suo futuro la Didattica del Contatto vorrebbe sviluppare ulteriori strumenti per poter proporsi anche nelle classi delle scuole superiori dell'area del litorale sloveno dove sono stati segnalati dagli insegnanti problemi di mancanza di motivazione ad imparare la lingua italiana e scarse competenze comunicative e altrettanto scarse conoscenze culturali riguardanti la stessa (Cavaion, 2020). Inoltre, la Didattica del Contatto vorrebbe poter disseminare pratiche e risultati per portare questa esperienza anche in altri contesti di frontiera europei di insegnamento della lingua del paese vicino.

Dal punto di vista scientifico sarà interessante verificare con uno studio specifico quanto la Didattica qui descritta riesca a motivare lo studio della lingua italiana e a migliorare desiderio di incontro con l'*altro*, ovvero di *integrativeness* (Gardner, 1985).

5. CONCLUSIONI

Con questo contributo si è voluto portare all'attenzione dei lettori e delle lettrici il duplice contesto dell'insegnamento della lingua italiana quale lingua di minoranza storica e lingua di confine nell'area transfrontaliera italo-slovena. Abbiamo descritto le problematiche legate ad un insegnamento che ottiene risultati poco soddisfacenti in termini di padronanza e di poca motivazione al suo apprendimento nella scuola dell'obbligo con lingua di maggioranza dove questa lingua è insegnata come materia obbligatoria.

Attraverso la presentazione di una proposta metodologica che ha coinvolto dal 2012 le ultime classi di alcune scuole elementari del litorale sloveno – corrispondenti alle classi della scuola secondaria inferiore di I grado in Italia – abbiamo visto come un nuovo

significato di apprendimento linguistico più relazionale e inclusivo e capace di andare fisicamente oltre i confini abbia dato buoni risultati in termini motivazionali e didattici.

Potremmo quindi concludere che apprendimento e insegnamento linguistico hanno bisogno di un contesto di significati condiviso, co-costruito, problematizzato e sostenuto da politiche linguistiche che aiutino a eliminare gli ostacoli burocratici per permettere l'attuazione di modelli didattici innovativi. Politiche ispirate da azioni e collaborazioni tra comunità scientifiche, scolastiche e linguistiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allport G. (1954), *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley Pub. Co, Reading, MA.
- Amichai-Hamburger Y., McKenna K. Y. A. (2006), "The contact hypothesis reconsidered: interacting via the internet", in *Journal of Computer-mediated communication*, 11/3, pp. 825-843:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1083-6101.2006.00037.x>.
- Belz J. (2003), "From the special issue", in *Language Learning & Technology*, 7, 2, pp. 2-5.
- Bennett M. J. (1993), "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity", in Paige M. (Ed.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, ME, pp. 21-71 .
- Berndt T. J. (1982), "The features and effects of friendship in early adolescence", in *Child Development*, 53, pp. 1447-1460.
- Berndt T. J. (1996), "Exploring the effects of friendship quality on social development", in Bukowski W. M., Newcomb A. F., Hartup W. W. (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 346-365.
- Brezigar B. (2003), "Le lingue meno diffuse nella scuola in Europa", in Schiavi Fachin S. (a cura di), *L'educazione plurilingue: dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Editrice Universitaria Udinese, Udine, pp. 47-58.
- Brumfit C. (1984), *Communicative methodology in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bukowski W. M., Hoza B. (1989), "Cambridge Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome", in Berndt T., Ladd G. W. (Eds.), *Peer relationships in child development*, Wiley, New York, pp.15-45.
- Burra A., Debeljuh A. (2013), *L'italiano nelle aree di confine. Analisi e proposte per la sua rivitalizzazione/ Italijanščina na obmejnem območju. Analiza in predlogi za njeno oživitev*, Centro Italiano di Promozione, Cultura, Formazione, Sviluppo Carlo Combi, Capodistria.
- Byram M. (Ed.) (1997a), *Face-to-face: learning "language-and-culture" through visits and exchanges*, CILT, Centre for Information on Language Teaching, London.
- Byram M. (1997b), *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Canale M. (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy", in Richards J. C., Schmidt R. W. (Eds.), *Language and communication*, Longman, New York, pp. 2-27.
- Cavaion M. I. (2012), *Presence, role and value of cross border contacts and meaningful relationships development in neighbouring language classroom. The case of mainstream primary schools of the Littoral zone of Slovenian-Italian border*, paper presented at 13th ICLASP Conference, Leeuwarden, 20-23 June 2012.

- Cavaion M. (2015), *Teaching and learning primary neighbouring languages through crossborder contacts. Poučevanje in učenje sosedskih jezikov v osnovni šoli ob čezmejnem povezovanju* (tesi di dottorato non pubblicata), Università del Litorale, Koper-Capodistria, Slovenia.
- Cavaion I. M. (2016), *Let's contact!: An introductory study to CoBLaLT*, Univerzitetna založba Annales, Koper, Capodistria.
- Cavaion I. M. (2019), *Guida alla Didattica del Contatto. Insegnare ed apprendere le lingue del vicino attraverso il contatto transfrontaliero*, in Annales-ZRS, Koper, Capodistria:
https://www.zrs-kp.si/wp-content/uploads/2020/02/Contatti_2019_ITA.pdf.
- Cavaion I. M. (2020a), "Italian in the mainstream schools of the bilingual border area of the Slovenian coast: language policy, teachers' perspectives and a vision for the future", in *International multilingual research journal*, 14, 2, pp. 130-145.
- Cavaion I. M. (2020b), "Teaching and learning neighbouring languages in multilingual border areas: meanings, critical issues, strategies, perspectives", in Mikolič V., *Langage and culture*, Cambridge Publishings Cambridge (in stampa).
- CENSUS 2002, in Bank of Statistical Data. Statistical Office of the Republic of Slovenia (SORS): www.stat.si.
- COM (2017), 534 final. European Commission communication "Boosting growth and cohesion in EU border regions":
https://ec.europa.eu/regional_policy/it/information/publications/communications/2017/boosting-growth-and-cohesion-in-eu-border-regions.
- COM (2018), 272. *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages* {SWD (2018) 174 final}:
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52018DC0272>.
- Constitution of the Republic of Slovenia [translators Miro Cerar *et al.*], Uradni list Republike Slovenije, Ljubljana.
- Čok L. (2008), "The human coexistence underpinned by languages and cultures", in *Šolsko Polje*, 19, 5-6, pp. 91-106.
- Čok L. (Ed.) (2009), *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov*, Založba Annales, Koper, Capodistria.
- Council of Europe (2005), *Recommendation Rec (2005) 3 of the Committee of Ministers to member states on teaching neighbouring teaching language in border regions*, Council of Europe, Strasbourg:
<http://www.slg-coe.org.ua/wp-content/uploads/2012/10/Recommendation-Rec20053-on-teaching-neighbouring-languages-in-border-regions.pdf>.
- De Mauro T. (1998), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma, Bari.
- Dörnyei Z. (2013), "Communicative Language Teaching in the twenty-first century: The 'Principled Communicative Approach'", in Arnold J., Murphey T. (Eds.), *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 161-171.
- Furlan M. (2002), "Bilingualism through the eyes of monolinguals and bilinguals. Attitudes of adolescents from Slovenia and Italy", *Annales Series historia et sociologia*, 12, 2, pp. 437-444: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-43R5OCKR>.
- Gardner H. (2008), *Five minds for the future*, Harvard Business Press, Boston.
- Gardner R. C. (1985), *Social psychology and second language learning*, Edward Arnold, London.
- Gass S. M., Selinker L. (2001), *Second Language Acquisition. An introductory course. Second edition*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, NJ.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J. (1994), *Cooperative learning in the classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria V.
- Kelly G. A. (1963), *A theory of personality: the psychology of personal constructs*, Norton, New York.

- Kern R. (1996), "Computer-mediated communication: using e-mail exchanges to explore personal histories in two cultures", in Warschauer M. (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning*, Second Language Teaching in Curriculum Center, University of Hawaii, Honolulu, pp. 105-119.
- Klatt M. (2013), "National minorities as a model for cross-border integration. Lessons from Schleswig", in Beck J., Wassenberg B. (Eds.), *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit leben und erforschen (Bd.5): Integration und (trans-) regionale Identitäten*, Franz Steiner, Stuttgart, pp. 301-319.
- Kramsch C. (2009), *The multilingual subject*, Oxford University Press, Oxford.
- Krashen S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language learning*, Pergamon Press, Oxford-New York-Toronto-Sydney.
- Lantolf J. P., Thorne S. L. (2006), *Sociocultural theory and the genesis of second language development*, Oxford University Press, Oxford.
- Long M. (1996), "The role of linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W., Bathia T. (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 413-468.
- MacIntyre P. D., Clément R., Dörnyei Z., Noels K. A. (1998), "Conceptualising willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation", in *Modern Language Journal*, 82, pp. 545-562.
- MacIntyre P. D. (2007), "Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process", in *The Modern Language Journal*, 91, 4, pp. 564-576.
- MacIntyre P. D., Baker S. C., Clement R., Donouan L. A. (2002), "Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior High School French immersion students", in *Language Learning*, 52, 3, pp. 537-564.
- Mikolič V. (2010), "The relationship between communicative competence and language use in a multicultural environment: The case of Slovene Istria", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31, pp. 37-53.
- MIZŠ [Ministero per la conoscenza e lo sport] (2013), *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018*:
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO91#>.
- MIZŠ Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2019-2023, p.31. MIZŠ. [Ministero per la conoscenza e lo sport].
http://www.mk.gov.si/si/delovna_podrocja/sluzba_za_slovenski_jezik/resolucij_a_o_nacionalnem_programu_za_jezikovno_politiko_20192023/.
- Novak-Likanovič S., Limon D. (2012), "Language policy in Slovenia", in *Language, Culture and Curriculum*, 25, 1, pp. 27-39.
- Pettigrew T. (1998), "Intergroup contact theory", in *Annual Review of Psychology*, 49, pp. 65-85.
- Pettigrew T. (2008), "Future directions for intergroup contact theory and research", in *International Journal of Intercultural Relations*, 32, pp. 187-199.
- Raasch A. (2002), *Europe, Frontiers and Languages. Guide for the Development of Language education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Council of Europe, Strasbourg.
- Richards J. C., Rodgers T. S. (2001), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Slavin R. (1995), *Cooperative learning: theory, research, and practice*, Allyn and Bacon, Boston.
- Spada N. (2007), "Communicative Language Teaching", in Cummins J., Davison C. (Eds), *International Handbook of English Language Teaching. Springer International Handbooks of Education*, vol. 15, Springer, Boston, pp. 271-288.

- Schumann J. H. (1997), *The neurobiology of affect in language*, Blackwell, Malden, Oxford.
- Thorne S. L. (2005), *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education: approaches, Pedagogy and Research*, Pennsylvania State University, CALPER, Center for Advanced Language Proficiency Education and Research.
- Trim J. L. M. (1983), “Yes, but what do you mean by ‘communication?’”, in Brumfit C. (Ed.), *Learning and Teaching languages for communication: applied linguistic perspectives*, CILT, Centre for Information on Language Teaching, London, pp.70-81.
- Vygotsky L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Vygotsky L. S. (1986), *Thought and language*, Newly edited by Kozulin A., MIT Press, Cambridge, MA.
- Walter H. (2012), “Social cognitive neuroscience of empathy: concepts, circuits, and Genes”, in *Emotion Review*, 4, 1, pp. 9-17.
- Warschauer M. (1996), “Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom”, in *CALICO Journal*, 13, 2-3, pp. 7-26.
- Warshauer M., Kern R. (2000), *Network-based Language Teaching: concepts and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Young R. (2011), “Interactional competence in language learning, teaching, and testing”, in Hinkel E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (2nd ed.), Routledge, New York, pp.426-443.

INSEGNARE L'ITALIANO A STUDENTI CROATI: SISTEMA TEMPORALE E ASPETTO VERBALE (IMPERFETTO E PASSATO PROSSIMO)

Vesna Deželjin¹, Franco Finco²

1. INTRODUZIONE

La presente comunicazione riferisce le considerazioni e i risultati maturati in quattro anni di insegnamento della lingua italiana come LS presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Zagabria e la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Fiume (Rijeka)³.

In Croazia l'apprendimento istituzionalizzato della lingua italiana è possibile già in età precoce, sebbene le scuole materne che offrono un programma educativo interamente o parzialmente in italiano siano accessibili solo in alcune regioni. Lo stesso accade anche nella scuola dell'obbligo, che inizia all'età di sette anni e si protrae fino ai 15 anni, per proseguire nella scuola secondaria superiore, in particolare nei licei (*gimnazije*). A livello universitario ci sono corsi di laurea triennale (*preddiplomski studij*) e magistrale (*diplomski studij*) di lingua e letteratura italiana in cinque atenei croati: Zagabria, Pola, Zara, Spalato e Fiume, elencati in ordine di anno di istituzione dell'insegnamento dell'italiano.

Il corso di laurea in italianistica alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Zagabria è quello attivo da più tempo in Croazia, essendo iniziato nell'anno accademico 1890-91; la laurea magistrale è partita nel 2005. Ogni anno s'iscrivono circa sessanta studenti alla laurea triennale. Generalmente gli iscritti hanno tutti il croato come L1. Il corso di laurea in lingua e letteratura italiana presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Fiume è stato inaugurato nel 2011 (la laurea magistrale nel 2014). Ogni anno s'iscrivono circa venticinque studenti alla laurea triennale che seguono tutte le lezioni in italiano. Gli iscritti sono tutti croatofoni⁴, tra di loro vi sono anche coloro che sono dotati di competenze linguistiche di livello B2 (QCER), poiché hanno frequentato le scuole italiane a Fiume o in Istria, cioè in zone dove l'italiano è la seconda lingua ufficiale ed è diffuso il bilinguismo croato-italiano.

L'apprendimento della lingua italiana in ambiente croatofono da parte di apprendenti che hanno il croato come L1 presenta – ovviamente – dei problemi, in particolare laddove si riscontrano differenze strutturali tra i due codici, appartenenti a due famiglie linguistiche diverse.

L'argomento di questo contributo riguarda la questione dell'apprendimento del sistema temporale italiano da parte di studenti croatofoni, in cui sono implicate le categorie di

¹ Dipartimento di italianistica, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Zagabria (*Filozofski fakultet u Zagrebu*).

² Istituto per il plurilinguismo e l'educazione interculturale, Ateneo Pedagogico della Carinzia, Klagenfurt (*Pädagogische Hochschule Kärnten*).

³ Questo articolo è il risultato congiunto e condiviso del lavoro dei due autori, tuttavia si precisa che Vesna Deželjin ha scritto i paragrafi 1, 2, 6, 7, mentre Franco Finco ha scritto i paragrafi 3, 4, 5, 8.

⁴ Alcuni studenti di Fiume però fanno parte della locale minoranza italiana e in famiglia parlano solitamente una varietà veneta giuliana, oppure sono figli di coppie miste.

tempo, azionalità e aspetto verbale: in particolare sono prese in analisi le modalità di selezione e di uso combinato dei tempi verbali imperfetto e passato prossimo del modo indicativo, offrendo inoltre una proposta didattica per l'apprendimento del loro uso o quanto meno dei casi più ricorrenti.

2. LA RICERCA

Le riflessioni esposte in questa sede, relative alle problematiche dell'impiego delle strutture temporali italiane, sono emerse dall'esame dei testi in italiano degli studenti croatofoni la cui competenza in lingua italiana corrisponde ai livelli B2 e C1 (in alcuni casi anche al livello C2) del QCER⁵.

I soggetti coinvolti nella ricerca sono in totale 157: 54 studenti dell'università di Zagabria (anni accademici 2012/13, 2013/14) e 48 studenti dell'università di Fiume (anni accademici 2013/14, 2014/15, 2015/16) che hanno frequentato l'ultimo anno del corso di laurea triennale e la cui competenza si situa, nella maggioranza dei casi, al livello B2. A questi vanno aggiunti rispettivamente 36 e 19 studenti del corso di laurea magistrale di Zagabria e di Fiume, la cui competenza corrisponde mediamente ai livelli B2 e C1. Tra gli studenti inclusi nella ricerca ci sono quelli che studiano lingua e letteratura italiana come materia unica (7% del totale), mentre il 60% studia anche un'altra lingua (e letteratura) straniera. Di quelli iscritti alla laurea magistrale, il 53% studia un'altra materia filologica. Tutte le materie dei programmi dei suddetti corsi di laurea sono impartite in italiano, tranne i corsi propedeutici del primo anno della laurea triennale.

La ricerca – come detto – è basata sui dati raccolti nel corso di quattro anni accademici (2012-2016) e reperiti in un totale di 502 testi, di cui 314 elaborati a Zagabria e 188 a Fiume. La maggior parte del materiale esaminato consiste di testi scritti, traduzioni dal croato in italiano, fatte dagli studenti a casa e in classe (compresi gli esami di lingua), e anche componimenti tematici. Ci si è concentrati su queste tipologie di compiti, poiché le difficoltà riscontrate – analizzate nel § 7 – si manifestano soprattutto nella scelta che l'apprendente croatofono deve effettuare in autonomia tra le strutture temporali della LS/L2⁶ ritenute più adatte a esprimere o tradurre i contenuti in italiano. In questo tipo di produzione scritta l'uso di determinate strutture temporali appare condizionato dalla base croata di partenza o dal tentativo di imitare il più possibile le strutture del modello. La capacità di scelta delle strutture temporali italiane risulta più limitata nel caso degli esercizi di traduzione il cui scopo è duplice: verificare l'acquisizione delle strutture della LS/L2 e la capacità di riconoscere quale struttura della LS/L2 corrisponde a quella del modello in L1. Di conseguenza, anche se i testi da tradurre non erano identici, in tutti i compiti si è insistito sempre sulla stessa tipologia di strutture grammaticali. Oltre a questo tipo di testi, al fine di verificare la presenza dei costrutti grammaticali oggetto d'indagine, è stata analizzata anche una quindicina di tesine discusse alla fine del corso triennale e i testi di sette tesi di laurea magistrale discusse a Zagabria.

Dall'analisi di questo *corpus* di testi emerge che – oltre alle difficoltà proprie della morfologia verbale della lingua italiana, in particolare nella formazione del passato prossimo – gli studenti croatofoni incontrano problemi proprio nella scelta del tempo passato adeguato alla descrizione di un evento e alle intenzioni comunicative del locutore.

⁵ Sulle problematiche dell'apprendimento del sistema tempo-aspettuale italiano da parte di studenti croatofoni cfr. Ortolano (2005, 2007).

⁶ Tra il contesto di apprendimento di una LS e di una L2 esistono somiglianze, ma naturalmente anche differenze, in particolare per quanto riguarda l'*input* linguistico e la motivazione, ma per le finalità del presente contributo non si è ritenuto utile operare una distinzione.

L'origine di tali difficoltà – come più sopra accennato – risiede principalmente nelle differenze tra i sistemi verbali delle due lingue, dove la lingua croata (L1 degli studenti), come la maggior parte delle lingue slave, ha sviluppato la componente aspettuale, esplicitandola soprattutto sul piano lessicale. Tuttavia va anche detto che tali difficoltà possono essere frutto anche del modo in cui l'uso dei tempi verbali italiani (in particolare di quelli del passato) è proposto nella manualistica in uso nelle scuole croate con insegnamento della lingua italiana, dalle quali proviene buona parte degli studenti dell'università di Fiume coinvolti nella ricerca.

3. INTERFERENZA LINGUISTICA E TRANSFER

Com'è noto, la linguistica contrastiva parte dal presupposto che le divergenze tra il sistema della L1 e quello della lingua target (LS/L2) siano la principale fonte di errori compiuti dagli apprendenti e che quindi un'attenta analisi contrastiva tra i due sistemi linguistici (e non solo il confronto tra singoli elementi dei due sistemi) aiuterebbe ad evitare tali errori. In tale prospettiva gli errori sono visti come la dimostrazione che l'apprendente sta applicando le proprie capacità mentali nella formulazione delle regole della lingua target: nell'interlingua dell'apprendente l'errore è una fase di passaggio necessaria che si verifica quando le ipotesi del discente sulla lingua target generano regole errate. Con l'analisi degli errori si cercano le cause che inducono gli apprendenti a commetterli. Tra i fattori che li determinano, possiamo annoverare i seguenti: il fattore personale, cioè l'apprendente e le sue capacità; la L1 che influenza l'apprendimento della LS/L2 (interferenza); un'altra lingua straniera conosciuta che può creare interferenze (*cross-linguistic influence*)⁷; la cultura di origine; le strategie di comunicazione e di apprendimento; la lingua target (percezione della distanza o delle affinità); il metodo di insegnamento; il luogo in cui si studia (contesto eso- o endolinguistico). In generale, grazie all'analisi degli errori, è possibile: (a) trarre conclusioni oggettive sul metodo d'insegnamento e valutare l'efficacia del percorso seguito e del materiale utilizzato; (b) rendersi conto di quanto è stato realmente assimilato dagli studenti e di quanto resta ancora da fare; (c) cogliere le strategie che lo studente adotta durante l'apprendimento della lingua; (d) decidere di quanto tempo disporre per risolvere questioni problematiche; (e) riordinare il materiale didattico in modo da ricercare percorsi alternativi; (f) preparare lezioni, esercizi e test di rinforzo (D'Annunzio, Serragiotto, 2007: 21-31; Ceruti, 2009)⁸.

Sebbene non esistano in letteratura definizioni univoche dei concetti di interferenza e transfer, intendiamo qui con *interferenza* una 'fuorvianza' della LS/L2 dovuta al passaggio diretto di regole e strutture dalla L1 alla lingua target, o un erroneo processo d'apprendimento interno che riguarda le regole della LS/L2. Alcuni autori distinguono i concetti di *interferenza*, intesa come il risultato meramente linguistico dovuto all'influenza di un'altra lingua, e di *transfer*, che indica il processo psicologico che precede l'interferenza (Sharwood Smith, Kellerman, 1986: 1-2; Odlin, 1989: 25-27)⁹.

Secondo Erdoğan (2005: 265-266), in base al tipo di interferenza, si possono verificare *transfer interlinguistici*, quando la L1 influenza l'apprendimento della lingua target, oppure *transfer intralinguistici*, che si verificano a causa di un percorso didattico errato interno alla lingua target. Ciò dipende da ipergeneralizzazioni o interpretazioni erranee delle regole della LS/L2. Inoltre il transfer, a seconda degli effetti che produce, può essere di due tipi:

⁷ Qui nell'accezione impiegata da Delleman (2008) e Barton (2011), non nel significato generico di 'transfer' usato da Sharwood Smith, Kellerman (1986: 1) e Odlin (1989: 27).

⁸ Sull'analisi degli errori v. Cattana, Nesci (1999); Miozzo, Garofolin (2016).

⁹ Per il concetto di *transfer* si vedano inoltre: Odlin (1989: 6-47), Selinker (1992), Gass, Selinker (1995).

il *transfer negativo* si verifica quando l'influenza della L1 porta a commettere errori nella LS/L2; il *transfer positivo* si verifica quando le competenze della L1 rendono più facile l'apprendimento della LS/L2; in questi casi il transfer è 'proattivo', cioè opera da ciò che è acquisito a quello che si sta acquisendo. Nel contrastivismo tradizionale il transfer negativo era oggetto di maggior attenzione, mentre oggi nella linguistica acquisizionale e nella glottodidattica si tende a valorizzare il ruolo del transfer positivo (Odlin, 1989: 69; Selinker, 1992: 172).

4. TEMPO, ASPETTO E AZIONALITÀ

Le categorie grammaticali di *tempo*, *aspetto verbale* e *azionalità* sono nozioni semantiche che caratterizzano in modo diverso la 'temporalità' espressa dal verbo. Il *tempo verbale* è una categoria deittica in quanto stabilisce una connessione diretta tra il momento dell'evento espresso dal verbo e il momento dell'enunciazione, sebbene possa esprimere anche valori modali (Bertinetto, 1997: 20-22). Invece l'*aspetto verbale*, noto anche come *viewpoint aspect* (Smith, 1997: 61-65), è una categoria operante sui verbi in forma scoperta in alcune lingue (ad es. in croato) e in forma coperta in altre lingue (ad es. in italiano); esso esprime modi diversi di vedere la scansione temporale interna a una situazione (Comrie, 1976: 3). L'aspetto indica quindi la dimensione temporale attribuita dal parlante all'evento indicato dal verbo, indipendentemente dal momento (tempo assoluto) in cui l'evento è collocato. La categoria dell'*azionalità* (o *azione verbale* o anche *Aktionsart*) si riferisce invece al modo in cui l'evento indicato dal verbo è presentato dal punto di vista delle fasi che lo compongono (classificabili in base alle caratteristiche di dinamismo, durata e telicità). Essa va distinta dall'aspetto in quanto quest'ultimo esprime una caratteristica grammaticale, e non lessicale, con il quale tuttavia l'azionalità intrattiene correlazioni importanti (Bertinetto, 1986: 75-321; Bertinetto, 1991a: 24; Bertinetto, 1997: 18-19, 27-60; Bertinetto, Delfitto, 2000). Secondo Bertinetto (1991a: 24) «l'aspetto verbale è indifferente a qualunque problema di localizzazione degli eventi», anche se «l'aspetto non è quasi mai una categoria rigorosamente manifestata sul piano morfologico» (*ibid.*: 26)¹⁰.

L'opposizione aspettuale fondamentale e interlinguisticamente più diffusa distingue la perfettività e l'imperfettività (Comrie, 1976: 16-40; Hlebec, 1990: 80). L'aspetto *perfettivo* può essere definito come la considerazione del processo (semplice o iterato) indicato dal verbo nella sua globalità, quindi considerando anche il suo «punto finale» (Borgato, 1976: 72). Invece l'aspetto *imperfettivo* si concentra essenzialmente sulla struttura interna dell'evento (Comrie, 1976: 16, 24); in questo caso la considerazione del processo cui il verbo si riferisce avviene dall'interno, cioè da un punto qualsiasi del suo svolgimento, senza considerare il suo punto finale¹¹.

Bertinetto (1991a: 24) afferma che l'aspetto «porta alla luce delle valenze semantiche che ineriscono ai tempi verbali in relazione alla diversa realizzazione del processo adottata di volta in volta dal locutore». Pertanto, in italiano si suole spiegare il concetto di aspetto con l'ausilio di un tempo verbale. Ma poiché il tempo presente non si oppone – a livello strettamente aspettuale – ad alcun altro tempo (Bertinetto, 1991a: 26), le difficoltà possono sorgere quando un evento è localizzato nel passato, perché allora bisogna precisare se un processo è concepito come fatto concluso (perfettività), oppure è colto in

¹⁰ Bertinetto (1991a: 26) afferma che «in molti casi, il valore aspettuale deve essere individuato per inferenza, piuttosto che per diretta commutazione tra i Tempi», e che «quanto all'azione [verbale], uno stesso verbo cambia talvolta di valore a seconda del Tempo o dell'avverbiale temporale impiegato».

¹¹ Ciò non significa che il processo non possa anche essere concluso, nel momento dell'enunciazione, ma solo che la sua conclusione non viene presa in considerazione (Borgato, 1976: 72).

un singolo istante del suo svolgimento, o ancora è caratterizzato dalla sua ripetizione più o meno regolare, oppure abituale (imperfettività). L'esemplificazione di tali differenze in italiano impiega spesso il tempo imperfetto, per rendere l'aspetto imperfettivo, e il tempo perfetto (semplice o composto) per l'aspetto perfettivo (cfr. Grandi, 2010: 113): «l'imperfetto attualizza un particolare valore dell'aspetto imperfettivo, mentre il perfetto [...] è ascrivibile all'aspetto perfettivo» (Bertinetto, 1991a: 25).

5. IMPERFETTO E PASSATO PROSSIMO IN ITALIANO: CARATTERISTICHE ASPETTUALI

L'alternanza d'uso dei tempi passato prossimo e imperfetto è uno degli aspetti più complessi e interessanti del sistema verbale della lingua italiana. Entrambi i tempi sono impiegati per esprimere azioni nel passato, secondo due prospettive aspettuali opposte (perfettiva *vs.* imperfettiva), non sempre 'intuitivamente' motivabili (anche per un madrelingua), né motivabili con un'unica ragione, bensì attraverso l'interazione di ragioni e parametri differenti e spesso interdipendenti (Lo Duca, 2004: 137-142; Mauroni, 2013: 247)¹². «Non possedendo l'italiano una grammaticalizzazione dell'aspettualità, si determina una complessità delle funzioni dell'imperfetto, una difficoltà d'uso per i non-nativi, e di riconoscimento metalinguistico anche per i madrelingua: in alcuni casi, infatti, la scelta dell'imperfetto o viceversa del passato prossimo – a parità di contesto – risulta perfettamente possibile e grammaticale e non influisce sul significato della frase: ciò che cambia è “solo” come il parlante intende “raccontare” l'azione» (Mauroni, 2013: 249)¹³.

5.1. Imperfetto

Il tempo imperfetto indicativo presenta un evento anteriore al momento dell'enunciazione sotto l'aspetto imperfettivo. A differenza del passato remoto e del passato prossimo, che considerano l'evento dal punto di vista del presente e come concluso, l'imperfetto presenta l'evento dal punto di vista del passato e come un evento in corso in un dato momento di riferimento nel passato. Serve, quindi, per fare da sfondo a eventi presentati perfettivamente (1.a-b), nella descrizione di eventi abituali, stati, qualità (1.c-d) o per attualizzare eventi passati (1.e) (Bertinetto, 1991a: 73-78; Salvi, Vanelli, 2004: 113):

- (1) a. Il tempo era bello e noi abbiamo passeggiato nel parco
- b. Mentre cucinavo, suonarono alla porta.
- c. Paolo veniva da noi tutte le domeniche.
- d. Piero era testardo / era ubriaco.
- e. Il pubblico si commosse: anche gli ufficiali piangevano.

Ma l'imperfetto presenta anche alcuni usi perfettivi: può indicare, infatti, un evento appena concluso nel passato (2.a), un momento posteriore al momento di riferimento

¹² Sull'acquisizione dei tempi passati e delle competenze tempo-aspettuali in bambini con italiano L1 cfr. Calleri (1991).

¹³ Esempio tratto da Mauroni (2013: 249-250, n. 10): *Quel giorno a Torino ha nevicato* (aspetto perfettivo): al parlante importa mettere in evidenza l'accadimento del fatto, dell'azione, presentati come conclusi; *Quella mattina a Torino nevicava* (aspetto imperfettivo): al parlante importa mettere in evidenza lo svolgersi dell'azione, la sua 'apertura' sulla linea temporale, senza stabilire i termini entro cui questa si verifica né la sua durata: la qual cosa avrebbe dovuto, viceversa, essere espressa attraverso il passato prossimo insieme ad un indicatore temporale di durata: *Ieri a Torino ha nevicato tutta la mattina*.

(2.b) e nel cosiddetto ‘imperfetto narrativo’ tipico della cronaca giornalistica (2.c) (Bertinetto, 1991a: 84-87; Salvi, Vanelli, 2004: 113-114):

- (2) a. Piero arrivava in quel momento.
- b. Ho aspettato per vedere se venivi.
- c. Ronaldo dribblava il portiere e segnava il primo gol della partita.

L'imperfetto ha infine alcuni usi modali (epistemico e ipotetico, irreali, ‘attenuativo’, imminenziale e conativo) e va occupando sempre più le aree del condizionale e del congiuntivo (Bertinetto, 1991a: 80; Salvi, Vanelli, 2004: 114). Date le finalità della ricerca, non ci si è occupati di tali usi modali.

5.2. Passato prossimo

Il tempo passato prossimo (o perfetto composto) indicativo indica un evento anteriore al momento dell'enunciazione sotto l'aspetto compiuto, dunque perfettivo. Esso esprime la persistenza degli effetti di un evento (o che essi siano in qualche modo rilevanti per il parlante) al momento dell'enunciazione (3.a-b), compreso l'uso esperienziale (3.c) (Bertinetto, 1986: 409-418; Bertinetto, 1991a: 89-91; Salvi, Vanelli, 2004: 114-115):

- (3) a. Ho comprato questa casa trent'anni fa. [la casa è ancora in mio possesso]
- b. L'autore è nato nel 1948. [l'autore è ancora in vita]
- c. Piero è già stato a Londra.

In particolari circostanze, però, il passato prossimo può acquisire anche valore imperfettivo. Ciò accade quando l'evento viene visto come non necessariamente concluso al momento di riferimento (uso inclusivo): il momento dell'evento è suscettibile di prolungarsi oltre (includere) il momento dell'enunciazione (4.a-b) (Bertinetto, 1986: 418-419; Bertinetto, 1991a: 91-92):

- (4) a. Finora tutto è andato bene.
- b. Negli ultimi due mesi Paolo ha vissuto in condizioni di grave disagio.

Il passato prossimo presenta anche usi non deittici, potendo esprimere intemporalità, abitualità o anche anteriorità rispetto a un momento di riferimento non situato nel passato (Bertinetto, 1986: 419-428; Bertinetto, 1991a: 92-95; Salvi, Vanelli, 2004: 115). Di questi usi non ci occupiamo in questa sede, date le finalità del presente contributo.

6. L'ASPETTO VERBALE NELLA LINGUA CROATA

Nella lingua croata, così come in molte altre lingue slave, l'aspetto verbale opera in forma scoperta ed è una delle categorie fondamentali nella descrizione del verbo (Hlebec, 1990: 80). La grammatica di Silić e Pranjković (2005: 48), un manuale molto usato nelle scuole croate, definisce l'aspetto verbale come mezzo per esprimere la compiutezza o meno di un evento e perciò in croato i verbi devono essere determinati come *perfettivi* (*svršeni glagoli*) o *imperfettivi* (*nesvršeni glagoli*). Cvikić e Jelaska (2007: 191) specificano che l'aspetto verbale in croato è una categoria grammaticale che esprime la prospettiva

temporale nei confronti dell'evento espresso da un verbo, in altre parole indica se l'evento è visto e descritto come perfettivo oppure imperfettivo.

I verbi imperfettivi presentano l'evento (azione, processo o stato), da loro indicato, come un processo in corso, focalizzandosi sulla struttura temporale interna alla situazione, vista in un punto qualsiasi del suo svolgimento e senza tener conto della sua conclusione. Nei verbi perfettivi invece non si osserva la distribuzione dettata dal passare del tempo, poiché essi presentano l'evento nella sua totalità e compiutezza, vale a dire esprimono un processo circoscritto entro dei limiti, in primo luogo dal punto della sua conclusione, eventualmente dal suo inizio, dallo spazio oppure in altro modo (Jelaska, Opačić, 2005). L'opposizione aspettuale tra perfettività e imperfettività in croato si esprime attraverso la forma del verbo, per mezzo di affissi e alterazioni della base lessicale: quindi l'aspetto verbale è lessicalizzato ed agisce come una categoria scoperta, manifestandosi in tutti i tempi verbali al presente, passato e futuro. In croato l'aspetto verbale è, dunque, altrettanto importante quanto la categoria del tempo e opera in stretta correlazione con questo.

Tabella 1.

		perfettivo <i>ući</i>	imperfettivo <i>ulaziti</i>	
presente	1 ^a pers. sing.	<i>udem</i>	<i>ulazim</i>	'entro'
passato (<i>perfekt</i>)	1 ^a pers. sing.	<i>ušao sam</i>	<i>ulazio sam</i>	'sono entrato' / 'entravo'
futuro	1 ^a pers. sing.	<i>ući ću</i>	<i>ulazit ću</i>	'entrerò'

- (5) a. *kad uđem u ured, telefonirat ću ti* (perf.) b. *svaki dan ulazim u ured u osam* (imperf.)
'quando entro in ufficio, ti telefono' 'ogni giorno entro in ufficio alle otto'

Una base verbale può cambiare il suo valore aspettuale con operazioni morfologiche: un verbo imperfettivo può diventare perfettivo premettendo un prefisso o sostituendo il suffisso della base, un verbo perfettivo può diventare imperfettivo aggiungendo un suffisso caratteristico (Silić, Pranjković, 2005: 48). Vi sono però anche verbi *biaspettuali*, poco numerosi, la cui base rimane indifferenziata, non esibendo alcun morfema con valore aspettuale (Silić, Pranjković, 2005: 48-49)¹⁴. Inoltre va segnalato in croato (come in altre lingue slave meridionali) anche il fenomeno dell'*incrocio aspettuale*, cioè «la presenza in una stessa forma verbale di valori aspettuati opposti (perfettività e imperfettività)» (Morabito, 1992: 78).

Per quanto riguarda il sistema temporale, la lingua croata annovera, per l'espressione del passato, i tempi semplici *aorist* (aoristo) e *imperfekt* (imperfetto) e i tempi composti *perfekt* (perfetto composto) e *pluskvamperfekt* (trapassato). Tuttavia l'aoristo, l'imperfetto e il trapassato – nonostante siano parte integrante dei libri di testo fin dalle fasi di alfabetizzazione primaria e siano esplicitamente previsti nella grammatica di riferimento della lingua standard – trovano scarsissimo impiego nell'uso contemporaneo anche scritto, risultando marcati in senso stilistico (uso letterario datato, non contemporaneo), diatopico e diastratico (uso vivo solo da parte di locutori anziani di alcune aree dialettali),

¹⁴ Tra questi si annoverano alcuni verbi molto frequenti, quali *večerati* 'cenare', *objedovati* e *ručati* 'pranzare', *doručkovati* 'fare colazione', *vidjeti* 'vedere', *stradati* 'essere investito', ecc. Il gruppo di verbi biaspettuali più numeroso è costituito da prestiti che terminano all'infinito in *-ira-ti*: *organizirati* 'organizzare', *sugerirati* 'suggerire', *dekorirati* 'decorare', *aktualizirati* 'attualizzare', *urbanizirati* 'urbanizzare', ecc. In presenza di questi verbi l'aspetto verbale è ricavabile dal co-testo (Silić, Pranjković, 2005: 49).

soppiantati in modo pressoché sistematico dal *perfekt* (Morabito, 1992: 83-86; Silić, Pranjković, 2005: 192)¹⁵. L'amplessimo impiego del *perfekt* (formato con l'ausiliare *biti* 'essere' + participio passato attivo del verbo pieno, accordato in genere e numero) a scapito degli altri tempi passati si è consolidato nella lingua croata contemporanea, senza variazioni significative a livello diastratico e diafasico: ciò perché è il tempo passato meno marcato, è analitico e può essere formato da qualsiasi tipo di verbo, perfettivo o imperfettivo. Dato che l'*imperfekt*, che anticamente esprimeva l'idea di imperfettività, non è più usato mentre il *perfekt* (perfetto composto) può esprimere sia l'imperfettività che la perfettività, l'opposizione tempo-aspettuale tra questi due tempi non è più attiva nel croato moderno neo-standard, né è più attingibile come modello di transfer positivo nell'apprendimento di altre lingue.

Per i motivi summenzionati l'acquisizione delle competenze aspettuale in lingua croata non è un compito semplice nemmeno per un parlante croatofono (o slavofono in generale) ed è naturalmente ancora più complessa per chi apprende il croato (o altra lingua slava) partendo da una L1 in cui l'aspetto non è una categoria scoperta¹⁶. Ma si riscontrano difficoltà anche nelle situazioni di apprendimento in direzione opposta, cioè anche nell'apprendimento dell'italiano come LS/L2 da parte di croatofoni (e slavofoni in generale): lo sviluppo delle competenze aspettuale presenta sempre dubbi e oscurità¹⁷.

7. EFFETTI DI TRANSFER

Nei due paragrafi precedenti si è visto che l'aspetto verbale è una categoria operante nelle due lingue, sebbene in modo coperto in italiano e in modo scoperto in croato. Stante il suo carattere fondamentale imperfettivo, l'imperfetto italiano potrebbe essere associato facilmente con il *perfekt* di un verbo imperfettivo croato, mentre il passato prossimo – di aspetto perfettivo – dovrebbe poter essere identificabile in croato con il *perfekt* di un verbo perfettivo. In ciò gli apprendenti croatofoni (e slavofoni in generale) risulterebbero avvantaggiati rispetto a discendenti che abbiano – ad esempio – una lingua germanica come L1 (cfr. Borgato, 1976; Troedsson Mastroleo, 2007; Meroni, van Spijk, Pinto, 2016)¹⁸. Tuttavia la possibilità di sfruttare il transfer positivo da L1 croato a LS/L2 italiano facendo leva sulle similarità strutturali (aspettuale) a livello di sistemi verbali si scontra proprio nella presenza dell'*aspetto*, che è proprietà intrinseca e sostanziale (esplicitata formalmente) del verbo nella lingua croata, e possono verificarsi anche situazioni opposte, vale a dire che l'imperfetto italiano venga reso con il *perfekt* di un verbo perfettivo e il passato prossimo con il *perfekt* di un verbo imperfettivo croato.

¹⁵ Va però detto che la messaggeria elettronica ha incrementato notevolmente l'uso scritto dell'aooristo persino tra i giovani, data la brevità delle sue forme e quindi il risparmio di caratteri nel periodo in cui il numero di battute dei messaggi era ancora limitato (SMS, ecc.). Successivamente, l'uso degli *smartphones* (con sistemi più evoluti di messaggistica istantanea) e la comunicazione tramite i *social networks* non ha ridimensionato la sua frequenza, ma al contrario l'ha consolidata, soprattutto nella forma della prima persona singolare (Žic, Fuchs, 2003: 66; Mihaljević, 2005).

¹⁶ Sulle modalità e problemi dell'acquisizione dell'aspetto verbale nelle lingue slave e romanze v. Gebert (2010); per l'apprendimento dell'aspetto del croato come L2 v. Čilaš Mikulić (2012).

¹⁷ La tesi di dottorato di Vesna Piasevoli (2011) affronta in chiave contrastiva il tema dell'aspetto verbale nel croato e nell'italiano, senza però analizzarne in modo approfondito la complessità. Su questo tema si vedano anche le osservazioni in Deželjin (1996), Deželjin (2007) e Opačić (2001).

¹⁸ Per quanto riguarda l'inglese si veda Bertinetto (1997: 183-203).

7.1. *Transfer negativi (errori) interlinguistici*

Come indicato sopra (cfr. § 2), questo contributo è basato sull'analisi di un numero notevole di testi prodotti da studenti croatofoni. Per motivi di spazio, presentiamo qui una sintesi delle deviazioni più rilevanti, intese come *transfer negativi* (o *errori* in accordo con Lado, 1964; Corder, 1981; Richards, 1984) e legate alla difficoltà che i croatofoni affrontano nel tentativo di apprendere e usare correttamente l'uso dell'imperfetto e del passato prossimo in italiano.

7.1.1. *Uso dell'imperfetto con avverbiali temporali*

Il problema rilevato più frequentemente nei testi degli studenti riguarda l'uso dell'imperfetto in presenza di avverbiali temporali incompatibili in italiano¹⁹, ma i cui corrispondenti croati sono invece compatibili con un verbo imperfettivo:

- (6) a. **Lo scrittore viveva per tanti anni all'estero*²⁰.
*Pisac je živio (imperf.) niz godina u inozemstvu*²¹.
- b. **Ieri studiava tutto il giorno*.
Jučer je učio (imperf.) cijeli dan.
- c. **Ieri leggeva fino a mezzanotte*.
Jučer je čitao (imperf.) do ponoći.

7.1.2. *Verbi biaspettuali croati*

I *verbi biaspettuali* croati (ad es. il verbo *vidjeti* 'vedere'), di cui si è già parlato (cfr. § 6, n. 14), causano errori perché nel passaggio dal croato all'italiano è necessario distinguere tra azione perfettiva (7.a) e imperfettiva (7.b) se l'evento è situato nel passato. Questa distinzione aspettuale, non è formalmente esplicitata nei verbi biaspettuali croati (7.c), è invece cruciale in italiano, come si vede nel confronto tra le due possibili traduzioni in italiano della frase croata con il verbo *vidjeti*:

- (7) a. *Non ha visto bene lo spettacolo perché aveva dimenticato gli occhiali*.
b. *Non vedeva bene lo spettacolo perché aveva dimenticato gli occhiali*.
c. *Nije dobro vidio predstavu jer je zaboravio naočale*.

7.1.3. *Mancata equivalenza semantica*

Un altro tipo di errore, piuttosto frequente nei testi degli studenti, ha origine dalla mancata consapevolezza dell'apprendente croatofono che allo stesso verbo italiano (es.

¹⁹ Sugli avverbiali temporali in italiano v. Bertinetto (1986: 29-35, 273-294); Bertinetto (1991a: 16-17, 32-35, 43-44, 55-56, 100-101).

²⁰ Ricordiamo che l'asterisco * marca le forme 'errate' cioè agrammaticali in italiano standard, che però sono state effettivamente prodotte dagli studenti croatofoni oggetto della presente ricerca.

²¹ La forma grammaticale compatibile con l'avverbiale *per tanti anni*, cioè *Lo scrittore è vissuto per tanti anni all'estero*, può essere resa in croato anche con il *perfekt* del verbo perfettivo: *Pisac je proživio (perf.) niz godina u inozemstvu*. Il prefisso *pro-*, oltre a conferire valore perfettivo al verbo imperfettivo *živjeti*, modifica anche il significato del verbo attribuendogli un valore diminutivo (Silić, Pranjković, 2005: 57).

spendere, guadagnare, leggere, entrare), atto a esprimere l'evento sia imperfettivamente che perfettivamente, corrispondono due verbi lessicalmente differenti in croato: uno di aspetto imperfettivo (*trošiti, zarađivati*, quest'ultimo con l'infisso *-iv-*, *čitati, ulaziti*) e l'altro di aspetto perfettivo (*potrošiti, zarađiti, pročitati, ući* con i prefissi *po-*, *pro-* e *za-*):

- (8) a. *Il ragazzo spendeva tutto quello che guadagnava.*
Mladić je trošio (imperf.) sve što je zarađivao (imperf.).
- b. *Il ragazzo ha speso tutto quello che ha/aveva guadagnato.*
Mladić je potrošio (perf.) sve što je zaradio (perf.).
- (9) a. *Marco leggeva un articolo quando sono entrato.*
Marko je čitao (imperf.) članak kada sam ušao / ulazio (perf./ imperf.)²².
- b. *Marco ha letto un articolo quando sono entrato.*
Marko je pročitao (perf.) članak kada sam ušao / ulazio (perf./ imperf.).

7.1.4. Perifrasi verbali

In questa sede va menzionato anche un altro effetto del transfer interlinguistico, ma a un livello più elevato. Nei testi analizzati si è riscontrato un uso estremamente ridotto di determinate strutture linguistiche dal valore aspettuale e azionale, la cui padronanza invece è attribuita ad apprendenti di livello B2/C1. Secondo Richards (1984: 120), la scarsa frequenza o l'assenza di queste strutture attese è interpretabile anch'essa come un errore che si verifica quando l'apprendente fallisce nell'osservare che le analogie riscontrate non sempre sono d'aiuto e che la stessa struttura non è sufficiente per esprimere differenti valori semantici (aspettuali e azionali), solo in apparenza identici.

Dall'analisi dei testi prodotti dagli studenti, quindi, si è potuta accertare la limitata frequenza delle perifrasi verbali che esprimono l'aspetto imperfettivo di un evento, ciò soprattutto se collocato al tempo passato. Nei testi analizzati, infatti, le occorrenze della perifrasi progressiva *stare + gerundio* compaiono in maggior parte al presente (28 occorrenze su un totale di 32) e solo nei restanti 4 casi essa è espressa al passato. Inoltre, in nessun testo analizzato sono state riscontrate le perifrasi imperfettive continue *continuare a + infinito* e *andare + gerundio*. La perifrasi imperfettiva continua *venire + gerundio* è stata reperita in un solo caso (10), ma errato in quanto in quel contesto sarebbe dovuto comparire il tempo imperfetto²³:

- (10) **Maria veniva studiando sempre il latino con poca voglia.*

Le occorrenze reperite compaiono solo nelle traduzioni, vale a dire nei testi prodotti in base ad un *input* in lingua madre, ideato appunto per la verifica delle strutture studiate.

7.2. Transfer negativi (errori) intralinguistici

Errori intralinguistici, meno percepibili tra i principianti e presenti piuttosto a livelli di competenza più elevati, si manifestano attraverso errate generalizzazioni e corrispondenze

²² Cfr. la tabella 1.

²³ Sulle perifrasi verbali in italiano e la loro classificazione cfr. Bertinetto (1991a: 129-161) e Bertinetto (1991b).

imperfette. Sulla base dei testi analizzati, in questo gruppo s’annoverano quei casi in cui in entrambe le lingue esistono coppie di verbi lessicalmente differenti che appartengono alla stessa sfera concettuale (soprattutto verbi percettivi) ma con tratti semantici parzialmente diversi e che dunque si usano in contesti differenti: oltre al già citato verbo *vidjeti* ‘vedere’, cui s’associa *gledati* ‘guardare’, citiamo anche *ascoltare* / *sentire* vs. (*z*a)*slušati* / (*po*)*čuti* (perf., imperf.):

- (11) a. *Mentre ascoltavamo con attenzione la professoressa, *sentivamo/ abbiamo sentito un urlo.*
 b. *Dok smo pažljivo slušali profesoricu, (z)ačuli smo vrisak.*

8. UNA PROPOSTA DIDATTICA

L’attività didattica che viene brevemente illustrata è stata svolta con gli studenti di Fiume negli anni accademici dal 2013 al 2016. La base teorica di tale attività è costituita dagli orientamenti di tipo cognitivo e interazionista, nei quali si ipotizza un’interfaccia fra ‘conoscenza esplicita’ (o dichiarativa) – verbalizzabile, affiorante nelle rappresentazioni consapevoli dell’apprendente – e ‘conoscenza implicita’ (o procedurale) – non verbalizzabile, intuitiva e latente. La conoscenza esplicita di regole della LS/L2 fungerebbe da facilitatore nei processi di apprendimento, aiutando il discente a notare (*noticing*) alcuni tratti dell’*input* e favorendone l’elaborazione (Schmidt, 1990; Robinson, 1995a, 1995b). Ciò trova dimostrazione in vari studi relativi agli effetti dell’insegnamento sullo sviluppo della conoscenza implicita di L1, oltre che sull’incremento di quella esplicita (cfr. Robinson, 1996; Ellis, Loewen, Erlam, 2006). Tali studi hanno mostrato l’utilità delle informazioni metalinguistiche per comprendere i processi cognitivi di elaborazione dell’*input* e di associazione forma-funzione negli apprendenti. La riflessione metalinguistica permette, infatti, di individuare gli «apparati di riconoscimento delle strutture linguistiche e di controllo delle regole» (Vedovelli, 1991: 187).

L’analisi contrastiva risulta utile in quanto strumento di riflessione in classe e di osservazione per l’insegnante; ad essa però debbono affiancarsi specifiche attività didattiche (‘fare con la lingua’), che vanno a integrare la componente metalinguistica della glottodidattica, rafforzando le abilità linguistiche in corso di sviluppo.

Nell’elaborare l’attività didattica, tesa a trasmettere o a rinforzare le capacità di selezione e uso combinato dei tempi imperfetto e passato prossimo in italiano, si è fatto ricorso alle nozioni di piano narrativo di *sfondo* (*background*) contrapposto e contrapponibile al *primo piano* (*foreground*)²⁴, che sono particolarmente proficue per la differenziazione d’uso dei due tempi verbali in questione: «Fa parte dell’arte di narrare il creare uno sfondo agli avvenimenti importanti della storia, qualcosa come una situazione di partenza o una cornice alla quale si fissa la storia. Per strutturare la narrazione in primo piano e sfondo si possono utilizzare i tempi. Tipicamente l’imperfetto fornisce lo sfondo, mentre il primo piano è segnalato dal passato remoto, dal passato prossimo o dal presente storico»²⁵.

²⁴ Nozioni riprese da varie grammatiche e studi sull’argomento: Bertinetto (2003: 16), Prandi (2006: 205), Mauroni (2010: 252-255), Schwarze (2011: 725-728).

²⁵ «Zur Kunst des Erzählens gehört es, für die wichtigen Ereignisse des Geschehens einen Hintergrund zu schaffen, etwa eine Ausgangssituation oder einen Rahmen, in dem das eigentliche Geschehen verankert ist. Die Tempora können für die Strukturierung der Erzählung in Vordergrund und Hintergrund genutzt werden. Typischerweise gibt das Imperfekt den Hintergrund, während das einfache Perfekt, das zusammengesetzte Perfekt oder das historische Präsens den Vordergrund markieren» (Schwarze, 2011: 725).

Elisabetta Mauroni (2010: 252), che valorizza tale idea, sostiene che essa può portare esiti cognitivi interessanti e una migliore comprensione delle funzioni dei tempi imperfetto e passato prossimo, rendendole più accessibili non solo quando la riflessione metalinguistica (in L1) e/o l'interlingua dello studente è già piuttosto sviluppata (livello B2/C1), ma anche nelle fasi di apprendimento precedenti (per i non-nativi, il livello A2).

Primo piano e *sfondo* sono nozioni importanti sia per capire le motivazioni dell'alternanza dell'imperfetto e del passato prossimo in determinati contesti, sia per agganciare un'altra differenziazione, particolarmente utile per i nostri scopi, ovvero quella indicata da Pier Marco Bertinetto tra *tempi propulsivi* e *tempi descrittivi*. Tempi *propulsivi* sono quelli destinati ad assolvere «il compito di fare progredire la trama narrativa» (passato prossimo, passato remoto, presente storico); mentre i *tempi descrittivi* si riferiscono a quelli generalmente «impiegati per gli intermezzi descrittivi, che costituiscono lo 'sfondo' della narrazione» che servono a descrivere, completare, allargare la scena, o dilatarne un particolare, come imperfetto indicativo (Bertinetto, 2003: 19-20).

Primo piano e *sfondo* sono metafore cinematografiche (oltre che pittoriche) particolarmente efficaci per la loro icasticità. Ciò ha ispirato l'attività didattica di tipo *task-based* proposta agli studenti di Fiume e descritta qui di seguito. L'approccio *task-based* considera l'apprendimento della LS/L2 come un processo soprattutto conscio, che si sviluppa attraverso fasi sottostanti l'acquisizione delle abilità linguistiche. Esso si articola in sette fasi: 1) *noticing*, 2) gestione dell'attenzione, 3) induzione, 4) sensibilizzazione grammaticale, 5) ricostruzione, 6) automatizzazione, 7) immagazzinamento (Skehan, 2002: 88).

Prima dell'attività *task-based* agli studenti è stato fatto compilare un test, un esercizio di *gap filling*, da cui è stato ricavato un punteggio. In seguito agli studenti è stato dato uno schema, di cui nella Tabella 2 si riproduce la prima parte, per fornire esempi-modello nell'uso dei due tempi passati italiani (con una traduzione in croato), mettendoli a confronto e commentandoli per focalizzare l'attenzione (*noticing*) su quale fosse il carattere dell'evento descritto nel contesto della narrazione: descrizione/sfondo oppure progressione della trama/primo piano? Ciò per riconoscere gli schemi ricorrenti (gestione dell'attenzione) ed estendere le proprie considerazioni al riguardo (induzione). Su questa differenza basica sfondo / primo piano il confronto si è esteso ad altri casi forniti dalla tabella (sensibilizzazione grammaticale), integrando gli schemi d'uso di imperfetto e passato prossimo ricavati fino a quel punto (ricostruzione) e cercando di rendere sempre più precisa la predizione della selezione del tempo passato adeguato al contesto (automatizzazione), infine creando un repertorio di modelli (processo di immagazzinamento).

Tabella 2.

imperfetto	passato prossimo
<p><i>Maria scriveva una lettera</i> <i>Marija je pisala pismo</i> azione in svolgimento descrizione (sfondo)</p>	<p><i>Maria ha scritto una lettera</i> <i>Marija je napisala pismo</i> azione conclusa progressione della trama (primo piano)</p>
<p><i>Mentre studiavo, ascoltavo la radio e mangiavo</i> <i>Dok sam učio, slušao sam radio i jeo</i> azioni simultanee in corso di svolgimento descrizione (sfondo)</p>	<p><i>Ieri ho imparato una poesia, ho ascoltato un programma radio e ho mangiato un gelato</i> <i>Jučer sam naučio pjesmu, poslušao radioemisiju i pojeo sladoled</i> azioni concluse consecutive (o parallele ma non in modo esplicito) progressione della trama (primo piano)</p>

imperfetto	passato prossimo
<i>Era il più bel giorno d'estate...</i> <i>Bio je najljepši ljetni dan...</i> <i>...la luce entrava dalle tende...</i> <i>...svjetlo je dopiralo kroz zavjese...</i> descrizione (sfondo)	<i>Il ragazzo ha alzato la mano ...</i> <i>Dječak je podigao ruku...</i> <i>...e ha risposto alla domanda...</i> <i>...i odgovorio (je) na pitanje...</i> progressione della trama (primo piano)
<i>Maria guardava la TV</i> <i>Marija je gledala televiziju</i> azione in svolgimento descrizione (sfondo)	<i>quando qualcuno ha suonato alla porta</i> <i>kad je netko pozvonio na vrata</i> azione conclusa progressione della trama (primo piano)

Il secondo *task* richiesto agli studenti consisteva nel prendere un copione (*script*), redatto al presente indicativo, e trasformarlo al tempo passato, scegliendo di volta in volta il tempo imperfetto o il passato prossimo. La prima parte del copione è riprodotto qui di seguito.

1. <i>Piove</i>
2. <i>Nella sala d'attesa della stazione ci sono poche persone</i>
3. <i>Una ragazza aspetta il treno</i>
4. <i>Un uomo entra nella sala d'attesa</i>
5. <i>La ragazza legge un libro</i>
6. <i>L'uomo le si avvicina</i>
7. <i>La ragazza lo riconosce</i>
8. <i>L'uomo la saluta e si siede</i>
9. <i>La ragazza gli sorride</i>

Nel selezionare il tempo passato adatto, ogni evento narrato nel copione doveva venir analizzato e categorizzato secondo le nozioni di sfondo / primo piano e di tempo narrativo / tempo propulsivo, che conducevano alla scelta rispettivamente del tempo imperfetto (descrittivo) o del passato prossimo (propulsivo). Alle situazioni di sfondo corrisponde l'uso di un tempo descrittivo (imperfetto): 1 *pioveva*, 2 *c'erano poche persone*, 3 *aspettava il treno*, ecc. Agli eventi in primo piano che fanno progredire la trama corrisponde l'uso di un tempo propulsivo (in questo caso il passato prossimo): 4 *un uomo è entrato*, 6 *le si è avvicinato*, ecc.

Alcuni eventi raccontati nel copione (ad es. il punto 9) possono essere trasposti al passato con entrambi i tempi, tale scelta ha però implicazioni nel presentare le circostanze della storia narrata o nell'orientare il proseguimento della stessa: optare per *la ragazza gli ha sorriso* oppure per *la ragazza gli sorrideva* può far cambiare direzione alla storia, oppure presentarla da un altro punto di vista o con altre implicazioni. L'imperfettività e duratività del tempo imperfetto raccontano di un sorriso prolungato da parte della ragazza (o comunque così viene presentato), apparentemente interpretabile come una manifesta simpatia verso l'uomo, forse anche attrazione. In punti come questo il copione può essere abbandonato e – con la guida dell'insegnante – la storia può proseguire con uno sviluppo compatibile con la scelta-bivio tra tempo passato imperfettivo o perfettivo, con eventi narrati con il tempo descrittivo (imperfetto) o con il tempo propulsivo (passato prossimo) sulla base di quanto appreso fino a quel momento (automatizzazione e progressivo immagazzinamento di tale competenza).

Come terzo *task*, agli studenti è stato chiesto di scrivere una breve trama (*script*), composta da una decina di blocchetti di testo corrispondenti ad altrettanti eventi. La trama

doveva narrare un ricordo dell'infanzia o dell'adolescenza degli studenti, raccontato al passato in prima persona, con le caratteristiche del modello proposto ed elaborato nel secondo *task*. Nel successivo test di controllo finale, svolto una settimana dopo il primo, il punteggio ha fatto registrare un miglioramento in media del 27%.

Questo genere di attività didattica, pur non risolvendo tutti i casi (erano esclusi dai *tasks* gli usi modali dei tempi italiani), può rivelarsi utile non solo in fase di apprendimento, ma anche come supporto alle attività di rinforzo e/o di recupero. Presentando le caratteristiche e differenze aspettuali in forma metaforica e narrativa, tale attività risulta facilmente applicabile e può rendere più fluidi i processi di apprendimento delle strutture tempo-aspettuali della LS/L2.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barton D. (2011), *Cross-linguistic influence in adult early bilinguals: Genetic noun phrases in German and French*, Working Papers in Multilingualism, Series B, n. 96, Universität Hamburg, Hamburg.
- Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, Aspetto e Azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bertinetto P. M. (1991a), "Il verbo", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, II vol., il Mulino, Bologna, pp. 13-161.
- Bertinetto P. M. (1991b), "Perifrasi verbali italiane: criteri di identificazione e gerarchia 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-Aspettuale: demarcazioni, intersezioni, contrasti*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Bertinetto P. M. (2003), *Tempi verbali e narrativa italiana dell'Otto/Novecento. Quattro esercizi di stilistica della lingua*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Bertinetto P. M., Delfitto D. (2000), "Aspect vs. Actionality. Why they should be kept apart", in Dahl Ö. (a cura di), *Tense and aspect in the languages of Europe*, Walter de Gruyter, Berlin-New York 2000, pp. 189-225.
- Borgato G. (1976), "Aspetto verbale e *Aktionsart* in italiano e tedesco", in *Lingua e Contesto*, 2, pp. 65-197.
- Calleri D. (1991), "L'acquisizione dell'imperfetto in bambini di madre lingua italiana", in Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano, pp. 117-127.
- Cattana A., Nesci M. T. (1999), *Analisi e correzione degli errori*, Paravia, Torino.
- Ceruti E. (2009), "Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: l'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono", in *Romanitas, Lenguas y literaturas romances*, 4, 1: http://romanitas.uprrp.edu/vol_4_num_1/ceruti.html.
- Čilaš Mikulić M. (2012), *Glagolski vid u hrvatskome kao drugome i stranome jeziku*, tesi di laurea, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Zagabria, Zagabria.
- Comrie B. (1976), *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Corder S. P. (1981), *Error and an Interlanguage*, Oxford University, London.
- Cvikić L., Jelaska Z. (2007), "Složenost ovladavanje glagolskim vidom u inojezičnome hrvatskome", in *Labor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strain jezik*, 2, 4, pp. 190-216.

- Dahl Ö. (a cura di) (2000), *Tense and aspect in the languages of Europe*, Walter de Gruyter, Berlin-New York.
- D'Annunzio B., Serragiotto G. (2007), *La valutazione e l'analisi dell'errore*, Laboratorio ITALS - Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia: <http://venus.unive.it/filim>.
- Delleman N. (2008) "Learner Language: Cross-linguistic Influences on Lexical Misselection of Verbs in English Learners' Written Composition", in *Karen's Linguistics Issues*, September 2008, pp. 34-44.
- Deželjin V. (1996), "Poznavnje stranoga jezika kao izvor interferencija pri učenju novoga stranog jezika", in *Strani jezici*, XXV, 3-4, pp. 180-189.
- Deželjin V. (2007), "L'influsso dell'inglese (L2) sull'apprendimento dell'italiano (L3)", in Bastiaensen M. *et alii* (a cura di), *Identità e diversità nella lingua e nella letteratura italiana*. Atti del XVIII congresso dell'A.I.S.L.L.I. (Lovanio, Louvain La Neuve, Anversa, Bruxelles, 16-19 luglio 2003), Vol. I, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 205-231.
- Ellis R., Loewen S., Erlam R. (2006), "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar", in *Studies in Second Language Acquisition*, 28, pp. 339-368.
- Erdoğan V. (2005), "Contribution of error analysis to foreign language teaching", in *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1, 2, pp. 261-270.
- Gass S., Selinker L. (1995), "Language transfer in language learning", in *Second Language Research*, 11, 3, pp. 278-281.
- Gebert L. (2010), "Acquisizione dell'aspetto nelle lingue slave e romanze", in Bonola A., Inkova O. (a cura di), *Categorie verbali e problemi dell'organizzazione testuale. Studi contrastivi slavo-romanzi*, numero speciale di *L'Analisi Linguistica e Letteraria*, 18, 1, pp. 21-36.
- Grandi N. (2010), "Aspetto", in Simone R. (Dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 113-114: [http://www.treccani.it/enciclopedia/aspetto_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/aspetto_(Enciclopedia-dell%27Italiano)).
- Jelaska Z., Opačić N. (2005), "Glagolski vid i vidski parovi", in Jelaska Z. (a cura di), *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, pp. 150-168.
- Lado R. (1964), *Language Teaching: A Scientific Approach*, McGraw-Hill, New York.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di Italiano L2*, Carocci, Roma.
- Mauroni E. (2013), "La difficile alternanza di imperfetto e passato prossimo in italiano: tempo, aspetto, azione", in *Acme*, 66, pp. 247-294.
- Meroni L., van Spijk Y., Pinto M. (2016), "Il tempo e l'aspetto nel discorso. Italiano e olandese a confronto", in *Incontri Rivista europea di studi italiani*, 31, 2, pp. 9-27: <https://www.rivista-incontri.nl/articles/abstract/10.18352/incontri.10173/>.
- Mihaljević M. (2005), "Hrvatski jezik na internetu i hrvatskim jezikom o internetu", in Stolac D., Ivanetić N., Pritchard B. (a cura di), *Jezik u društvenoj interakciji*, HDPL, Zagreb-Rijeka.
- Miozzo M., Garofolin B. (2016), "Analisi dell'errore nell'acquisizione dell'italiano in un contesto LS e in contesti L2", in *ELLE*, 5, 3, pp. 433-452.
- Morabito R. (1992), "L'incrocio aspettuale nel sistema aspetto-temporale della lingua croata", in *Quaderni del dipartimento di linguistica*, Università degli studi di Firenze, 3, pp. 77-91.
- Odlin T. (1989), *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Opačić N. (2001), "Odrzi aspektualnosti u rječnicima tipa strani jezik - hrvatski jezik", in *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 27, pp. 311-316.
- Ortolano P. (2005), "L'insegnamento della lingua italiana a studenti croati: i metodi

- didattici e il problema dell'aspetto verbale / Podučavanje talijanskoga jezika u Hrvatskoj: didaktične metode i problemi glagolskog vida”, in Giammarco M., Sorella A. (a cura di), *Atti del II Congresso Internazionale della Cultura Adriatica (nuova serie) “Adriatico delle identità/Jadran identiteta”* (Pescara - Split, 5 - 6 settembre 2005), in *ADRIATICO/JADRAN Rivista di cultura tra le due sponde*, 2, pp. 201-208.
- Ortolano P. (2007), “Analisi linguistica di tipologie di errori in elaborati scritti da studenti croati / Jezična analiza tipologije grešaka u radovima hrvatskih učenika”, in Giammarco M., Sorella A. (a cura di), *Atti del IV Congresso Internazionale della Cultura Adriatica “Adriatico delle identità/Jadran identiteta”* (Pescara - Split, 4 - 7 settembre 2007), in *ADRIATICO/JADRAN Rivista di cultura tra le due sponde*, 2, pp. 265-281.
- Piasevoli V. (2011), *Verbal aspect in the croatian and italian languages / Glagolski vid u hrvatskome i talijanskom jeziku*, Doctorial Thesis / Doktorski rad, Sveučilište u Zagrebu - Filozofski fakultet, Zagreb.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET Università, Torino.
- Richards J. C. (1984), *Error Analysis: Perspective on Second Language Acquisition*, Longman, London (ristampa: Routledge, New York, 2014).
- Robinson P. (1995a), “Attention, Memory, and the Noticing Hypothesis”, in *Language Learning*, 45, pp. 283-331.
- Robinson P. (1995b), “Aptitude, awareness, and the fundamental similarity of implicit and explicit second language learning, in Schmidt R. (a cura di), *Attention and awareness in foreign language learning*, University of Hawaii - Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu, pp. 303-357.
- Robinson P. (1996), “Learning Simple and Complex Second Language Rules under Implicit, Incidental, Rule-search, and Instructed Conditions”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 27-67.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Schmidt R. W. (1990), “The Role of Consciousness in Second Language Learning”, in *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Schwarze Ch. (2011), *Grammatik der italienischen Sprache*, Walter de Gruyter, Berlin-New York (1ª edizione 1995. Trad. it. a cura di Colombo A., *Grammatica della lingua italiana*, Carocci, Roma, 1999).
- Selinker L. (1992), *Rediscovering Interlanguage*, Longman, London.
- Sharwood Smith M., Kellerman E. (1986), “Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction”, in Kellerman E., Sharwood Smith M. (a cura di), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, Pergamon Press, New York, pp. 1-9.
- Silić J., Pranjaković I. (2005), *Gramatika hrvatskoga jezika*, Školska knjiga, Zagreb.
- Skehan P. (2002), “Theorising and updating aptitude”, in Robinson P. (a cura di) *Individual Differences and Instructed Language Learning*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia, pp. 69-93.
- Smith C.S. (1997²), *The parameter of Aspect*, Second Edition, Springer, Dordrecht.
- Troedsson Mastroleo S. (2007), *Apprendimento del passato prossimo e dell'imperfetto nell'insegnamento dell'italiano come L2 a studenti svedesi adulti*, Självständigt arbete på grundnivå, Högskolan Dalarna - Akademin Språk och medier - Italienska, Falun.
- Vedovelli M. (1991), “Competenza metalinguistica e formazione del sistema temporale dell'italiano L2”, in Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano, pp. 177-198.
- Žic Fuchs M. (2003), “Communication Technologies and their Influence on Language: An Example from Croatian”, in *SRAZ*, XLVII-XLVIII, pp. 597-608.

LA COMUNICAZIONE DELL'INSEGNANTE DURANTE LA LEZIONE D'ITALIANO IN CONTESTO SCOLASTICO UNGHERESE: CARATTERISTICHE COMUNI E STRATEGIE INDIVIDUALI

*Alma Huszthy*¹

1. INTRODUZIONE

La comunicazione – componente base delle relazioni umane (Vörös, 2004: 395) – svolge un ruolo importantissimo anche nelle classi di lingua. Per l'insegnante di lingua straniera, la necessità di trasmettere messaggi in una lingua che non è la madrelingua degli studenti risulta di per sé una grande sfida. Nel contesto scolastico fuori del paese target, il fatto che l'insegnante di lingua generalmente non sia nativo complica ulteriormente la situazione costringendolo a operare una serie di scelte riguardanti i vari processi comunicativi con gli studenti. Nei miei corsi universitari di didattica dell'italiano LS gli allievi, futuri insegnanti liceali di italiano, non a caso, mi pongono spesso la seguente domanda di primaria importanza e allo stesso tempo delicata:

In che lingua dobbiamo tenere in futuro le nostre lezioni di italiano?

Potrebbe sembrare anche una domanda sorprendente, ma visto che, da una parte loro saranno docenti di italiano non nativi, dall'altra in Ungheria l'italiano viene insegnato come seconda lingua straniera generalmente in 3-4 ore settimanali, non è così facile rispondere.

Partendo da questa problematica vorrei presentare un panorama complesso per quanto riguarda la comunicazione del docente non nativo di italiano nel contesto scolastico ungherese (più precisamente di Budapest) ed esporre le concezioni, le riflessioni e le decisioni che stanno all'origine delle soluzioni individuali che ho avuto la possibilità di osservare. In base alle mie riprese audio effettuate durante le osservazioni in 8 licei nel quadro di 11 lezioni, e alle 8 interviste strutturate rivolte ai docenti di italiano, vorrei esaminare il parlato spontaneo istituzionale del docente d'italiano non nativo.

Il campione esaminato, certamente, non può che essere considerato limitato, tuttavia lo studio è ugualmente basato sull'osservazione in classe per cui, mentre varie percezioni e concezioni dei partecipanti emergono nelle risposte date durante le interviste, esse si manifestano effettivamente, o meno, anche nelle concrete situazioni didattiche assicurando l'affidabilità dell'indagine.

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest.

Ringrazio gli insegnanti d'italiano del Liceo Apáczai Csere János, del Liceo Baár-Madas, del Liceo Berzsenyi Dániel, del Liceo Montessori, del Liceo Szent Gellért, del Liceo Szent Imre, del liceo Toldy Ferenc e del Liceo Bilingue Xántus János di Budapest di aver partecipato al mio studio di caso. Questi insegnanti mi hanno accolta con affetto alle loro lezioni e durante le interviste hanno risposto alle mie domande con entusiasmo e vocazione.

2. INDIVIDUAZIONE DEI PUNTI DI FORZA DEL DOCENTE DI LINGUA NON NATIVO

I protagonisti del processo di insegnamento linguistico sono gli studenti e non certo l'insegnante, ma va tenuto presente che la lingua raggiunge gli studenti necessariamente tramite l'insegnante (Medgyes, 1992: 340), perciò le ricerche sul comportamento linguistico di questi ultimi meritano di essere ampliate. Vorrei prima di tutto individuare i punti di forza dei docenti di lingua non nativi: nei miei corsi universitari di didattica mi propongo di fornire agli allievi buoni esempi da seguire, e, quindi, mostrare l'efficacia didattica del docente di lingua non nativo che un giorno ognuno di loro diventerà.

Che i docenti nativi siano, per certi versi, avvantaggiati rispetto a quelli non nativi è fuori dubbio, e secondo le mie ricerche – come vedremo più avanti – anche gli insegnanti d'italiano intervistati ne sono consapevoli. La discrepanza sembra non poter essere semplicemente annullata da fattori come la motivazione, la perseveranza, la creatività o l'esperienza didattica (Medgyes, 1992: 342): linguisticamente i nativi e i non nativi non dispongono delle stesse competenze. Secondo Medgyes, uno dei primi linguisti a studiare il docente non nativo di inglese negli anni '90, gli apprendenti di una lingua straniera – che sono originalmente gli stessi docenti non nativi – mancano sempre della creatività linguistica propria dei nativi e neanche la loro fluenza è paragonabile a quella dei madrelingua (Medgyes, 1992: 343). Non mancano comunque delle opinioni contrarie: Davies (2003), ad esempio, afferma che gli apprendenti di L2 possono raggiungere le competenze linguistiche di un parlante nativo acquisendo intuizione linguistica, spontaneità, creatività e anche controllo pragmatico (Davies, 2003, Moussu, Llorca, 2008: 316). Per quanto riguarda la presente ricerca, la domanda è la seguente: quali qualità linguistiche contano prevalentemente quando il parlante nativo o non nativo si impegna ad insegnare la lingua target nel contesto scolastico?

Ma i docenti non nativi devono affrontare anche altre difficoltà, sono sotto pressione anche per un altro aspetto. Nel caso dell'insegnamento della lingua straniera fuori del paese target il parlato del docente è di fondamentale importanza: esso costituisce, infatti, l'unico modello linguistico diretto e vivo a cui gli studenti sono esposti, simultaneamente, però, le domande, le istruzioni e le spiegazioni fatte dall'insegnante devono essere comprensibili per gli studenti che generalmente dispongono di un'interlingua allo stadio iniziale. Non a caso molti apprendenti di lingua straniera apprezzano l'impegno linguistico del docente non nativo e possono anche preferirlo ai docenti nativi in certe situazioni didattiche (Benke, Medgyes, 2005; Moussu, Llorca, 2008: 316).

Osservando numerosissime lezioni tenute da futuri insegnanti durante i loro tirocini presso vari licei di Budapest e insegnando io stessa italiano LS in un liceo di Budapest pian piano mi sono sorti dei dubbi riguardo alla comunicazione efficace dell'insegnante di lingua e volevo assolutamente ampliare la mia visione sul parlato didattico del docente di lingua non nativo. Per tale motivo ho deciso di recarmi in 8 licei per annotare le soluzioni individuali dei miei colleghi e parlarne con loro. Mi interessava sapere, tra l'altro, cosa pensano dei punti di forza dei docenti non nativi e anche osservare di persona la loro buona pratica.

Ma vediamo ora quali risposte hanno dato gli intervistati alla domanda riguardante le qualità di un buon insegnante di lingua; se tra le risposte figura o meno la piena conoscenza della lingua target.

Una delle mie domande introduttive dell'intervista era, quindi, la seguente:

Quali sono le caratteristiche di un buon insegnante di lingua?

La maggioranza dei docenti ha elencato caratteristiche, come:

1. ama i bambini; assegna un ruolo importante all'insegnamento della cultura; lascia spazio agli studenti di parlare; è una persona aperta

tutte qualità molto importanti. È significativo che solo un insegnante abbia menzionato tra i requisiti fondamentali la piena conoscenza della materia che insegna e cioè della lingua italiana. Questo mi sembra interessante anche perché a molti docenti non nativi potrebbe facilmente venire un senso di inferiorità quando commettono errori linguistici nella loro comunicazione didattica o quando non conoscono perfettamente la lingua che e in cui insegnano. Parallelamente, per i docenti nativi commettere occasionalmente errori linguistici minimi o non possedere una conoscenza esauriente della lingua che insegnano sembra essere del tutto accettabile (Amin 2004; Moussu, Llorca, 2008: 323). Nel caso della presente ricerca, per i cinque docenti con molta esperienza nell'insegnamento formale (più di 15 anni) e per i tre neo-docenti la conoscenza molto buona della lingua target risulta indubbia, per cui, probabilmente, non sentivano neanche il bisogno di parlarne esplicitamente nell'intervista.

Ho ricevuto infine due risposte più approfondite da cui emerge l'immagine della figura dell'insegnante con una determinata missione: quella di "portare" l'Italia in classe e quella di motivare gli studenti con l'esempio personale.

2. Da me, quando chiudiamo la porta dell'aula, c'è solo l'italiano. Quando abbiamo avuto la Settimana della Famiglia, ho invitato una famiglia italiana alle mie lezioni. Quando abbiamo fatto la Settimana del Denaro, i miei studenti hanno dovuto fare delle interviste con monaci francescani che vivono a Budapest, e così via... Un insegnante buono deve fornire, quindi, situazioni ed esperienze reali di uso della lingua straniera in classe.

3. Ispira i suoi studenti con la sua personalità. Io non faccio cose alle mie lezioni per cui la figura dell'insegnante non ci vuole. Per fare un'attività di ascolto, per esempio, non ci vuole necessariamente l'insegnante. Ma devo far sì che ascoltino il testo a casa. Per questo devi essere ispirativo. Alle mie lezioni succedono solo cose che senza di me non potrebbero succedere, come le attività di produzione orale: non mi aspetto che il mio studente parli a casa con se stesso allo specchio.

Ora mi concentrerò sui punti di forza che possono caratterizzare i docenti di lingua non nativi.

2.1. *Essere un modello comunicativo, linguistico*

Essere un modello comunicativo-linguistico è il punto di forza per eccellenza dei docenti nativi di lingua (Diadori, 2018: 5): l'autenticità della fonte comunicativa diretta costituisce senza dubbio un fattore molto positivo nel contesto di insegnamento formale e ad ogni modo artificiale, fuori del paese target.

A questo punto bisogna ritornare alla domanda iniziale e affrontare la questione della lingua che viene usata nell'insegnamento formale in Ungheria. Un docente non nativo non avrà mai la competenza nativa nella lingua, ma, in base alle risposte date durante le interviste, gli insegnanti si rivelano consapevoli di questo fatto e non lo percepiscono del tutto come uno svantaggio:

4. Quando racconto una storia, lo faccio in italiano. Con i principianti faccio attenzione a come parlo, semplifico. Non si può, però, fare grammatica in

italiano. Io faccio sempre paragoni con l'ungherese. Sarebbe troppo poco autentico dire, per esempio, “mettiamo in confronto con l'ungherese”.

5. Cerco di fare la lezione in italiano. Ma ci sono parti in ungherese. Come procediamo cerco di usare sempre meno l'ungherese. Secondo me fare la lezione esclusivamente in italiano può risultare anche controproducente.

6. Mi sforzo di tenere la lezione in italiano. Ma solo quando gli studenti raggiungono un certo livello e questo gli piace. Quando mi capiscono. Ma l'inizio della lezione lo faccio sempre in italiano: sedetevi!, avete fatto il CPC?, cosa abbiamo fatto la scorsa lezione?, ecc. Anche le istruzioni, le faccio in italiano.

7. Con i piccoli tralasciamo lentamente le istruzioni in ungherese. Uso verbi semplici, molti infiniti. Quando non hanno una minima conoscenza dell'italiano, non conviene spiegare le cose in italiano: perdono la pazienza, non fanno più attenzione a quello che dico e si arrabbiano pure.

È interessante notare che solo 3 insegnanti su 8 abbiano detto di tenere le loro lezioni quasi esclusivamente in italiano (2) e ho assistito solo a tre lezioni dove più del 90% della lezione si è svolta in lingua straniera, 5 insegnanti su 8 ritengono più importante, invece, che gli studenti capiscano interamente l'*input* linguistico che proviene dall'insegnante (4-7). Tutti tendono coscientemente ad adattare il proprio modo di esprimersi al livello linguistico della classe e questo richiede spesso il ricorso regolare e generale alla lingua ungherese. Alcuni hanno fatto accenno anche a delle possibili reazioni negative degli studenti quando la comunicazione didattica risulta troppo difficile (5, 7).

Poi, come vediamo, solo due insegnanti hanno accennato al fatto che il loro sforzo di parlare regolarmente in lingua straniera può avere effetti positivi sull'uso della lingua dei loro studenti (8, 9).

8. Se dico qualcosa in ungherese, lo studente non deve più fare attenzione. E si abitua a poter parlare anche in ungherese durante la mia lezione. Ma è veramente difficile fare la lezione solo in italiano, devo costringere lo studente a capire. E faccio molta attenzione al mio parlato. Se no, mi impigrisco. Quando sono molto attento al mio parlato in italiano, allora gli studenti imparano. Molto.

9. Da me non c'è l'ungherese. A volte gli studenti fanno tentativi, ma io rispondo: non capisco. Ho pensato: perché non cominciare l'apprendimento fornendogli subito esperienze di uso reale della lingua? E poi, più tardi gli spiego tutto. Io, anche sul corridoio sto attenta a non parlare in ungherese. Se si incontrano con me sul tram, balbettano. Ma l'italiano. Con me solo così si può.

Bisogna però chiarire che, anche se pochi sono i docenti che fanno le lezioni solo in italiano, tutti concordano nell'opinione che l'inizio della lezione risulti un momento decisivo, quando rivolgersi agli studenti in italiano, e in questo modo accoglierli nel mondo italiano è di fondamentale importanza.

In allegato (n. 1) presento la trascrizione di tre diversi inizi della lezione a riprova delle tre rispettive affermazioni 4, 7 e 8.

Nei primi due casi (4/allegato 1a e 7/allegato 1b) i due insegnanti giustificano l'uso parallelo delle due lingue a lezione: lingua materna comune degli studenti e dell'insegnante e lingua target. Da una parte, in Ungheria, la seconda lingua straniera (dopo l'inglese) si

insegna solo negli ultimi 6 o 4 anni dell'insegnamento formale in 3-4 ore settimanali: invece di pretendere dagli studenti che raggiungano elevati livelli linguistici molti insegnanti preferiscono piuttosto far affezionare gli alunni alla lingua e avviarli sulla strada dell'apprendimento autonomo. Dall'altra parte (4) docenti di lingua non nativi cercano di sfruttare al massimo le possibilità offerte dall'approccio grammaticale di tipo contrastivo. Elementi e strutture grammaticali difficili in italiano si possono spiegare bene ricorrendo sia alle particolarità linguistiche dell'ungherese sia a quelle più simili all'italiano in inglese.

Nel terzo caso (8/allegato 1c) emerge un'attitudine diversa: l'insegnante si sforza coscientemente di esprimersi in italiano, di conseguenza, e quasi in cambio, anche gli studenti fanno gli stessi sforzi per comunicare in italiano. Non si aspetta che si esprimano in italiano senza alcun errore quando parlano liberamente, ma piuttosto che si abituino alla comunicazione stessa nella lingua target.

Tutto considerato sembra lecito affermare che essere modello linguistico non risulta essere un evidente punto di forza dei docenti non nativi. Si può comunque notare che la stragrande maggioranza dei docenti intervistati non ha accennato a questo fattore in modo esplicito, quindi, probabilmente, questo non ha influito sull'autovalutazione della loro idoneità professionale.

La situazione è diversa nel caso dei futuri insegnanti d'italiano che durante i sei anni della loro formazione sviluppano parallelamente competenze linguistiche e metodologico-pedagogiche. Il superamento dell'esame di lingua finale organizzato dai dipartimenti di lingua dovrebbe assicurare il possesso delle sicure basi linguistiche che, accanto alle primissime esperienze di insegnamento liceale, sono per loro veramente di primaria importanza.

2.2. *Capacità di riflettere e dare spiegazioni su fenomeni grammaticali e di uso della lingua*

Se, per quanto riguarda le competenze linguistiche, i docenti nativi sono senza dubbio avvantaggiati rispetto ai colleghi non nativi, la consapevolezza linguistica e il saper trasmettere agli studenti questa o almeno una parte di tale consapevolezza linguistica costituiscono sicuramente evidenti punti di forza dei docenti non nativi. Tutti gli insegnanti intervistati sembravano concordare nell'opinione che durante l'apprendimento della lingua straniera, la lingua nativa – che hanno in comune con gli studenti – servisse da modello, e che si usasse, anzi si dovesse usare nella riflessione sulla lingua straniera e nella sistematizzazione delle nuove conoscenze.

Phillipson (Phillipson, 1992; Moussu, Llorca, 2008: 316), ugualmente, argomentava a proposito dell'eventuale vantaggio dei docenti non nativi sotto questo aspetto affermando che coloro che avevano imparato la lingua straniera da adulti, o da giovani adulti, cioè in un contesto formale, erano meglio preparati ad insegnare questa lingua straniera rispetto a quelli che l'avevano imparata da bambini. Parallelamente Barratt e Kontra (2000: 21) hanno dimostrato che docenti nativi potevano addirittura scoraggiare i loro apprendenti non sapendo fornire spiegazioni ed esempi di natura contrastiva, e inoltre non riuscivano ad essere abbastanza sensibili nei confronti degli studenti che affrontavano il processo di apprendimento formale.

Risulta, però, dalle interviste da me fatte che non si è d'accordo sulla domanda *in che lingua bisogna dare le spiegazioni grammaticali e trasmettere la consapevolezza linguistica*:

10. Non spiego mai la grammatica in italiano, mi rifiuto di farlo. A volte penso che bisognerebbe spiegarla anche in italiano, ma i gruppi non sono omogenei. Richiederebbe troppo tempo, in italiano.

11. Io non riuscirei mai ad insegnare una lingua straniera, se non avessimo la lingua materna comune con gli studenti. Ok, ci riuscirei, ma avrei bisogno di molto più tempo per arrivare con gli studenti allo stesso livello. Avere una lingua in comune accelera tantissimo il processo di apprendimento. Posso continuamente fare riferimento a quella lingua, posso fare paragoni nelle due lingue.

12. Io spiego la grammatica in ungherese, perché tutti capiscano. La spiego anche in italiano e quando ripetiamo, usiamo questi termini in italiano. Ma bisogna sfruttare le spiegazioni contrastive italo-ungheresi.

13. Quando spiego la grammatica o parole, l'ungherese può essere molto utile. Può darsi che due studenti abbiano capito, ma se ripeto in ungherese sono sicuro che capiscono tutti.

14. Quando sono molto attento e ho un pieno controllo del mio parlato in italiano, allora lo studente impara. Molto. Quando mi sente *dire penso che* oppure *se io volessi...* Ma per riuscirci ci vuole un grande sforzo, autocontrollo da parte dell'insegnante.

Per sostenere la necessità delle spiegazioni grammaticali nella lingua materna degli studenti gli insegnanti indicano vari fattori, tra cui il tempo (come già accennato, in Ungheria le seconde lingue straniere si insegnano generalmente in 3-4 ore settimanali per cui gli insegnanti si sentono spesso stressati dallo sfruttamento massimo del tempo a disposizione) (10, 11); la disomogeneità dei gruppi per quanto riguarda sia il livello di conoscenza della lingua straniera che le capacità di riflettere sulla lingua e conseguentemente alle esigenze dei singoli alunni (10, 12, 13); lo sfruttamento delle spiegazioni contrastive (11, 12) e non per ultimo le difficoltà dell'insegnante stesso nel cercare di dare spiegazioni grammaticali in lingua straniera e di essere un modello linguistico (14).

Secondo un'opinione un po' isolata (15)

15. Alcune volte, sì, sento il bisogno dell'ungherese. Ma solo con i grandi, quando parliamo di elementi grammaticali più complessi. Io spiego tutto esclusivamente in italiano finché io senta che capiscano [sic.]. Non devono capire tutto 100%, ma capiscono più o meno quello che gli dico. Ce la faccio in questo modo fino all'aprile del primo anno.

ai livelli più bassi, nonostante l'interlingua ancora molto limitata degli studenti, essi traggono più profitto dalle vere esperienze di uso – anche se limitato – della lingua che dalle dettagliate spiegazioni grammaticali che – in mancanza delle adeguate competenze linguistiche degli studenti – avverrebbero necessariamente nella lingua materna del gruppo. In questo caso, dal primissimo momento di apprendimento linguistico gli studenti sono esposti esclusivamente alla lingua straniera. Questo significa senz'altro un'immersione totale nell'*input* linguistico italiano di cui fa parte integrante la comunicazione dell'insegnante in lingua straniera. Secondo tale concezione, tramite esempi e spiegazioni semplici gli elementi linguistici di base si possono spiegare bene e le esperienze dell'uso reale della lingua straniera risultano più importanti anche quando gli studenti dispongono di un'interlingua ancora di basso livello.

A dimostrazione delle profonde differenze che si possono realizzare nella pratica didattica dei docenti non nativi allego (allegato 2a, 2b) la trascrizione di alcuni momenti di lezioni registrate e tenute rispettivamente dai due docenti che hanno espresso le opinioni numero 11 e numero 15.

2.3. *Il docente di lingua come modello di apprendente*

Infine un altro aspetto importante risulta dalle risposte dei docenti non nativi: il docente non madrelingua è anche un modello e precursore di come imparare la lingua in questione, non solo di come usarla (Medgyes, 1992: 346). Da questo risulta che i non nativi riescono ad insegnare o trasmettere ai loro studenti strategie di apprendimento di lingue in un modo più efficace e autentico: strategie che si erano acquisite – e in seguito accolte o respinte – durante il loro personale processo di apprendimento.

Le seguenti risposte (16-18) riguardano appunto il comportamento del docente che funge da modello per gli studenti. Anche secondo Kramsch (1997; Moussu, Llurda 2008: 317) i docenti non nativi fanno bene a non insistere nel voler corrispondere ai requisiti pretesi nel caso dei nativi (che loro non sono) ed a concentrarsi nel trovare la propria voce da non nativo, figura che contribuisce al processo di apprendimento degli allievi con tutte le proprie esperienze di studente.

16. Noi sappiamo come funziona il cervello ungherese. Mi ricordo ancora delle cose che cercavo di capire, quando studiavo la lingua.

17. So bene quali sono i punti deboli, le difficoltà nella lingua italiana, perché ho dovuto affrontarle anch'io: le preposizioni, i pronomi, l'accordo, i verbi irregolari. Poi il nostro modo di pensare è diverso da quello degli italiani.

18. Io, per esempio, non ero un genio delle lingue, avevo grandi difficoltà nell'apprenderle. Così, forse riesco meglio ad individuare gli elementi della lingua che causano problemi agli studenti ungheresi. E forse riesco meglio a semplificare le regole grammaticali, una cosa che poteva aiutare anche me, ancora da studente.

Un'altra risposta che cito (19) allude al fatto che gli sforzi del docente di lingua di usare il più possibile la lingua straniera a lezione ha ugualmente effetto sul comportamento linguistico degli studenti. Non possiamo, infatti, prescindere da una verità fondamentale: più *input* linguistico in lingua straniera – e senza traduzione – viene fornito agli studenti durante la lezione, più gli studenti svilupperanno le proprie abilità di comprensione.

19. L'insegnante deve sapere quanto ci si può avvicinare all'ungherese a lezione. Se non insiste su certe cose, e lascia che tutto venga tradotto in ungherese, gli studenti non svilupperanno le loro abilità passive, cioè di comprensione. Perché gli studenti ad un certo punto cominciano a credere di capire solo se le cose in italiano sono tradotte in ungherese parola per parola.

Infine la produzione orale degli studenti si svilupperà, solo se durante le lezioni parlano più spesso e più a lungo in lingua straniera, e per questo è assolutamente necessario il modello del docente che si sforza di esprimersi regolarmente in italiano.

3. CONCLUSIONI

Essere capace di adattare il proprio parlato al livello linguistico della classe fornendo un input comprensibile, saper riflettere e dare spiegazioni chiare, a volte di natura contrastiva su fenomeni di uso della lingua straniera, essere in grado di accompagnare e guidare la classe nel processo di apprendimento usufruendo di un vasto repertorio di tecniche didattiche acquisite durante la formazione in didattica dell'italiano LS di livello

universitario: queste sono le competenze di cui un docente non nativo normalmente dispone (vedi anche Medgyes, 1994). Quali sono invece quelle da sviluppare? L'insegnamento a classi di livello avanzato (C1-C2) può creare problemi, visto che non siamo madrelingua. Non a caso Llorca in un suo saggio (2005) dimostra che secondo molti insegnanti con funzione di tutor, se da una parte è vero che i neo-docenti non nativi spesso dispongono di una maggiore consapevolezza linguistica rispetto a quella dei docenti nativi, dall'altra all'inizio è consigliato farli insegnare in gruppi di livelli linguistici più bassi.

Tuttavia, migliorare continuamente la propria competenza linguistica è uno dei doveri del docente di lingua: arricchire l'espressività, la propria fluenza e naturalezza, anche se non proprio l'autenticità. L'autenticità sembra essere, infatti, il vero problema. Non siamo e non saremo mai parlanti nativi della lingua che insegniamo. Emerge lo stesso problema per quanto riguarda la promozione in classe della cultura del paese target (Diadori, 2018: 5): semplicemente non apparteniamo alla cultura che illustriamo ai nostri studenti. Ho osservato l'impiego di varie tecniche anche per quanto riguarda questo aspetto: c'è chi semplicemente dice:

20. A me dispiacerebbe sacrificare tempo all'insegnamento della cultura a lezione. Con me imparano la lingua, bene. Nel mondo di oggi se sanno bene la lingua target, riescono a scoprire la cultura come vogliono. Io al massimo gli do dei punti di riferimento.

Come abbiamo visto c'è chi porta in classe famiglie italiane e monaci francescani italiani. C'è chi legge regolarmente quotidiani, guarda video e va ogni anno in Italia per consolidare le proprie impressioni e poi le trasmette alla classe. Infine c'è chi sente il dovere di educare gli studenti anche in questo campo e racconta:

21. Devo spesso scendere molto in basso. Per esempio oggi ho dovuto insegnare agli studenti che cosa è l'Epifania, o poi anche chi c'erano al presepe quando è nato Gesù.

Può capitare che ci sentiamo svantaggiati se paragonati ai docenti nativi. Nel contesto che ho osservato, tuttavia, oltre all'autenticità (che manca spesso) contano anche altri fattori che sembrano incoraggiare i docenti non nativi: prima di tutto l'età degli studenti, che hanno ancora bisogno di una guida sicura e, inoltre, il livello linguistico degli studenti che va in generale dall'A1 fino al B2. Questo non significa che l'insegnante debba intenzionalmente parlare ad un basso livello agli studenti, ma che la sua consapevolezza linguistica deve essere molto forte. E questo, penso, possa essere un ottimo punto di partenza per garantire la qualità.

Per concludere questo contributo vorrei brevemente accennare alle procedure che sono adottate nel quadro della formazione dei futuri docenti della scuola secondaria che in Ungheria attualmente dura 6 anni e prevede la formazione in due materie: similmente alla maggior parte dei paesi confinanti, la pratica della docenza nella scuola, con dei veri allievi, è punto nodale nel percorso formativo. Il futuro docente, che generalmente non dispone ancora di perfette competenze linguistiche, più o meno a metà della formazione ha già la possibilità di mettere in pratica le proprie conoscenze pedagogiche sotto la guida di un tutor scolastico: partecipa ad un tirocinio breve di 15 lezioni liceali. Questo costituisce una grande sfida non solo per il futuro docente, ma anche per il tutor scolastico che accompagna il lavoro svolto nella sua classe. Tuttavia, questi primi tentativi di vero insegnamento completati da quelli successivi inclusi nel tirocinio lungo (di un intero anno scolastico) il cui pre-requisito è il superamento di un esame di lingua di alto livello,

contribuiscono a garantire che il neo-docente conosca non solo le teorie pedagogiche attuali, bensì abbia – già al momento della laurea – sufficienti esperienze di pratica della docenza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amin N. (2004), “Nativism, the native speaker construct, and minority immigrant women teachers of English as a second language”, in Kamhi-Stein L. (a cura di), *Learning and Teaching from Experience*, University of Michigan Press, Michigan, pp. 61-90.
- Barratt L., Kontra E. (2000), “Native-English-Speaking teachers in cultures other than their own”, in *TESOL Journal*, 9, 3, pp. 19-23.
- Benke E., Medgyes P. (2005), “Differences in teaching behaviour between native and non-native speaker teachers: As seen by the learners”, in Llurda E. (a cura di), *Non-Native Language Teachers*, Springer, Boston, pp. 195-216.
- Davies A. (2003), “The native speaker of World Englishes”, in *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 6.1, pp. 43-60.
- Diadori P. (2018), “Punti di forza e di debolezza del docente nativo. Il caso dell’italiano L2”, in *Italiano a stranieri*, 23, Edizioni Edilingua, Roma, pp. 3-8.
- Kramsch C. (1997), “The privilege of the non-native speaker”, in *PMLA*, 112, 3, Modern Language Association, pp. 359-369.
- Llurda E. (2005), “Non-native TESOL students as seen by practicum supervisors”, in Llurda E. (a cura di), *Non-native language teachers*, Springer, New York, pp. 131-154.
- La Rocca C., Margottini M. (2017), “Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT”, in *Formazione e insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, 15, 3, pp. 57-69.
- Medgyes P. (1992), “Native or non-native: who’s worth more?”, in *ELT Journal*, 46, 4, Oxford University Press, Oxford, pp. 340-349.
- Moussu L., Llurda E. (2008), “Non-native English speaking English language teachers: History and research”, in *Language Teaching*, 41, 3, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 315-348.
- Phillipson R. (1992), *Linguistic imperialism*, Oxford University Press, Oxford.
- Vörös A. (2004), “Oszálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók”, in N. Kollár K., Szabó É. (a cura di), *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest, pp. 395-417.

ALLEGATO N. 1

Inizio della lezione/a, livello B1 (I = insegnante; S = studente)

I: Ho notato che non tutti me l’avete consegnato. Forse, avete frainteso la regola. Non sono chiare le regole. Vi ricordate della regola della quantità, che devono essere riempite due pagine? MA ... [due studentesse entrano in classe dopo che ha suonato il campanello] E voi dove siete state? Educazione fisica?

S1: Ho dovuto aiutare il nostro *cserediák.

I: il mio partner di scambio. Aiutare a fare che cosa?

S1: Le ho chiesto *ööö ... dove *ööö ... la sua lezione *ööö ... sarà.

I: Dove sarà la sua lezione. Perché adesso stanno assistendo a delle lezioni?

S1: Sì.

I: E loro sono adesso presenti a scuola ... ma io non ho visto nessuno. In quanti sono?

S1: Due.

I: Di quanti studenti è il gruppo di scambio? Ma sono gli svizzeri?

S2: Noo.

I: Ah, ... ma state parlando del vostro compagno di classe. Credevo che tu... *Na, mit is hittem én? Tessék lefordítani a gondolatomat. Azt hittem, hogy egy svájci cserediákról beszél. / Allora, cosa credevo io? Traducete il mio pensiero. Credevo che parlasse di un partner di scambio svizzero./

S3: ... La professoressa credeva che parlasse del suo partner di scambio.

I: OO, [un altro studente entra in ritardo] ANCHE TU DOVRAI GIUSTIFICARTI DEL TUO RITARDO. ... E, a proposito. Forse anche voi partecipate ad uno scambio. Se avrò notizie nuove, ... e sì, volevo dirvi che ... , voglio annunciarvi questo fatto che forse si farà questo scambio. Non so in quanti vorrete partecipare. Pensateci. Poi, se avrò notizie più precise, allora tornerò su questo argomento. Vi rifarò la domanda. Bene. Allora stavi dicendo ...

S1: Il mio compagno di classe che si chiama Anna e lei abita in Argentina e ora non ha nessuna lezione, ma io non avevo saputo.

I: Non sapevo, ... forse.

S1: Non sapevo, perciò le ho chiesto se lei ha una lezione ora o no.

I: E dovevi accompagnarla da qualche parte. Vi siete fermate a parlare, se ho capito bene.

S1: Dovevo aiutarla, ma non ogni volta, perché lei sa ... *ööö ...

I: È riuscita ad ambientarsi? *Hogy lenne az, hogy: azt hittem, hogy a teremhez kísérte? / Come si direbbe che: credevo che l'avesse accompagnato all'aula? / Zsombor?

S5: Credevo che ce l'avesse accompagnata.

Inizio della lezione/b, livello A1

I: *Felszerelés? /Materiali?/ Quaderni? Va bene, ora giochiamo. Facciamo un gioco. Cosa abbiamo studiato? Che cosa abbiamo studiato? Bogi? Studiare?

S1: tanulni

I: *Aha. /Sì./ ABC in italiano?

S: ...

I: Alfabeto. Ok. Per favore.. Lei si chiama Alma, una mia collega, ... presentatevi. Nomi. Io mi chiamo Ági. Tu, per favore, PRESENTATI ad Alma. Come ti chiami?

S1: Mi chiamo Bogi.

I: Zsolt, come ti chiami?

S2: ... [passa un minuto in silenzio]

I: Zsolt, mi chiamo Ági. Come ti chiami? *A nevedet szeretnénk hallani ... /Vorremmo sentire il tuo nome./

S2: ... [passa quasi un minuto in silenzio]

I: Ok, ... Gergő, per favore. *Az a kérdés, hogy ... /La domanda è .../ Come ti chiami?

S3: Mi chiamo Gergő.

I: Ok. Abbiamo studiato l'alfabeto. No? Alfabeto. Alziamoci in piedi! TUTTI. In piedi! [CNV l'insegnante si alza e mostra ai ragazzi di alzarsi con i gesti]. Alziamoci! E lanciamo la palla. Lanciamo la palla. Lanciare significa questo [CNV fa finta di lanciare qualcosa]. Facciamo un cerchio. Ok cerchio significa ... [CNV mostra la forma del cerchio con le mani]. Cerchio?

S4: *kör /cerchio/

I: *Széket toljuk be, oké? /Spostiamo le sedie, va bene?/ Perché ci danno fastidio. Io lancio la palla e io dico A. [l'insegnante lancia la palla]

S5: A come Ancona.

I: Anna, e tu dici? Io dico A. E tu dici?

S5: B. B come Bologna.

I: *Aha /Si./, ok, lancia la palla. Lancia la palla.

S6: C come Como.

I: Ok, lancia la palla. Lancia.

S7: D come Domodossola.

I: Ok, grazie. Adesso facciamo il gioco dei numeri. Andiamo in giro. Anche tu Gergő, per favore. Andiamo in giro e comincio io, UNO.

SS: Due, tre, quattro, ... [il gioco si interrompe]

I: Uno.

SS: Due, tre quattro, cinque...

Inizio della lezione/c, livello B1

I: Oggi manca Benedek. Sappiamo qualcosa di Benedek? Sapete dove è, o perché non è venuto?

S1: È malato.

I: OK. Ieri hai parlato con lui via messenger?

S1: Via messenger.

I: Gli hai mandato tutti i compiti di italiano?

S1: No, ma ... Lui ha mangiato qualcosa, e lui è ...

I: che gli ha fatto male. Gli fa male lo stomaco? Questa parte qui [CNV l'insegnante mostra lo stomaco]. Ok. E come state stamattina ragazzi? Non dovete cantare però. Andrea voleva cantare perché sapeva che saresti venuta tu [CNV sorride]. Allora Tamara come stai?

S2: Sto molto bene ... no, sto male. Avevamo l'educazione fisica.

I: E non ti è piaciuta la lezione di sport?

S2: No, non mi piace l'educazione fisica, quando è la prima lezione.

I: Blanka, tu, come stai stamattina?

S3: Sto bene.

I: Benissimo.

S3: Oggi, stamattina, sono partito solo dopo sette e mezzo, sì, perché si è rotto la mia mano e non dovevo andare alla lezione di educazione fisica.

I: il braccio ... sì ... Nóri?

S4: Non ho dovuto andare all'educazione fisica, perciò ho potuto mangiare colazione con Ági.

I: Aaa, questa è la vostra abitudine già dall'anno scorso, che andate a fare colazione insieme, bene, bene. Dove siete andate?

S4: A *Jászai Mari tér.

I: Alla Piazza Jászai. Hai fatto una colazione abbondante?

S4: No, un panino. E non ho bevuto niente.

I: E Tomi, tu?

S5: Oggi non ho fatto niente di interessante. Solo stamattina ho dormito un po' più di solo, ... di solito, perché ieri arrivavo a casa molto molto tardi, perché ieri avevo una lezione di chitarra e dopo dovevo andare al dottore e perciò posso ritornare a casa molto tardi.

ALLEGATO N. 2

Spiegazione grammaticale/a, livello A1

I: Adesso impariamo un'altra cosa nuova. Come si chiama il nostro paese? [L mappa di Europa con i nomi dei paesi in italiano] Dove siamo adesso. Quindi impariamo una cosa nuova oggi. Sarà la provenienza. Come si chiama il nostro paese?

S1: Ungheria.

I: Ok. Io e tu siamo ungheresi. Quindi le persone che vivono in questo paese si chiamano ungheresi [L ungherese]. Cioè Matteo è ungherese. Io sono ungherese. Rita tu sei ungherese? Sei ungherese?

S2: Sì.

I: Sì, sei ungherese. Ok. [L'insegnante deve uscire un attimo dall'aula]

S3: *Én nem értem. /Io non capisco./

S4: *Ő mutatja a térképen, hogy Magyarország és aztán mondja, hogy magyar vagyok. Mit nem értesz ezen? /Lei mostra sulla mappa, Ungheria, e poi dice che sono ungherese. Cosa non capisci?/

S3: *Jaa.

[L'insegnante torna]

I: Scusate. Allora l'Ungheria, va bene. L'Italia? Come si chiamano le persone che vivono in Italia? Una persona che vive qui [Mostra l'Italia sulla mappa]. Come si chiama questa persona?

SS: italiano

I: Italiano. Bravissimi. [L italiano] Uno che abita in ... [Mostra la Francia sulla mappa] come si chiama questo paese? La ...

S5. Franca.

I: La ... Francia. Chi abita qui, è francese. Francese. Come si chiama questo paese? [Mostra la Spagna]

SS: Spagna.

I: Come si chiama chi abita qui? Spagnolo. Uno che vive in Slovenia? Sloveno. Slovacchia? Slovacco. Svizzera? Svizzero. Germania? Questo è difficile. Tedesco. Per ora basta così. Possiamo ripetere un attimo? Ungheria, ungherese.

SS: Ungheria, ungherese.

I: Italia, italiano.

SS: Italia, italiano.

I: Se io sono ... mettiamo che Mattia è italiano. Io invece sono italiaaa ...

SS: ... na

I: Sì, io sono italiana. Rita è italiana. Anna è ...

SS: italiana

I: Antonio

SS: italiano

I: Bravi.

Spiegazione grammaticale/b, livello B1

I: *Itt, ebben a szövegben vannak kötőszavak, ugye a kötőmódot vonzó kötőszavak. Múltkor kellett írni nonostante che-s mondatokat. Azokat tessék fel is olvasni, mert ezekre már nem szeretnék visszatérni. /*Qui, in questo testo ci sono congiunzioni, le congiunzioni che reggono il congiuntivo. L'altra volta dovevate scrivere frasi con nonostante che. Leggete per favore quelle frasi, non vorrei ritornarci più.*/ *Na most /*Allora*/, alzi la mano chi non ha scritto frasi con nonostante che. Solo Tomi? Voi tutti avete delle frasi? Dovevate scriverle durante la lezione. Invece voi avete scritto? Anche una ... con nonostante che. *Akinék megvan, olvassa fel, akinek nincs, az most gyártsa le! /*Chi ce le ha, le legga, chi non ce le ha, le produca ora.*/

S1: Nonostante che glielo abbia spiegato, non lo capiva.

I: *Aha. /*Si*/ *Mi itt a főmondat? Még egyszer kérjük. /*Quale è la proposizione principale? Un'altra volta per favore.*/

S1: Nonostante che glielo abbia spiegato, non lo capiva.

I: *A non lo capiva a főmondat. Légy szíves visszhangozd az Enikőét! Javíthatasz rajta, ha gondolod. Módosíthatasz. /*Non lo capiva è la proposizione principale. Per favore ripeti quella di Enikő. Puoi anche corregerla, modificarla.*/

S2: Nonostante che ... glielo abbia spiegato, non lo ... capiva.

I: *Na, hogyha megnézitek a táblázatot, akkor ezt nem dobja ki, ezt a mondatot. Mert hogyha a főmondat múlt idejű, akkor? Az abbia spiegato-t ha megnézitek a táblázatban, akkor biztosan látjátok, hogy a főmondat nem múlt idejű. /*Allora, se date un'occhiata alla tabella, la tabella non butta fuori questa frase. Perché, se la proposizione principale è al passato, allora? Se guardate abbia spiegato nella tabella, vedete sicuramente che la proposizione principale non è al passato.*/

S3: ... avesse capito ...

I: *jó, akkor /ok, allora/ avesse capito. *Akkor, hogy lesz helyesen Enikő? /Ma, allora, come sarà correttamente, Enikő?/

S1: Nonostante che glielo avesse spiegato, non lo capiva.

I: *Igen, vagy /Sì, oppure/ continuava a non capirlo. *Hogy lenne ez jelenidőben, Luca? /Come sarebbe questo al presente, Luca?/

S4: ... Nonostante che glielo abbia spiegato, non sono riuscita a ...

I: *Hát, ha megint egy múlt idejű főmondatot mondasz ... Akkor vissza az egész, megint avest kellene mondani. Non capisce, vagy continua a non capire. Jó? Jelen idejű főmondat kell. /Se dici di nuovo una proposizione principale al passato ... Allora siamo ritornati all'inizio, bisogna di nuovo usare avesse. Non capisce oppure continua a non capire. Ok? Ci vuole una proposizione principale al presente./

L1 E TRADUZIONE DIDATTICA NEL *TEACHER TALK* DEGLI INSEGNANTI DI ITALIANO E DI INGLESE COME LINGUE STRANIERE PER SCOPI SPECIALISTICI

Darja Mertelj¹

1. INTRODUZIONE

All'interno dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera (LS²) è sorprendente quanto relativamente scarsa sia stata l'attenzione esplicitamente indirizzata alla ricerca empirica del *teacher talk*, la lingua degli insegnanti di LS usata in classe (Sešek, 2007), più numerosi risultano gli studi dedicati all'uso e alle funzioni della lingua materna o prima (L1³), sia nel *teacher talk* che nel parlato degli studenti. Negli ultimi anni il *teacher talk* ha ricevuto più attenzione con studi empirici sistematici, completi e approfonditi per l'inglese LS (Khany, Malmir, 2017), e in ottica parziale anche per il tedesco (Truck-Biljan, 2018) e per l'italiano (Corradi, 2012; Mardešić, 2018).

D'altronde, gli autori dei manuali che accompagnano i libri di testo e che sono dedicati specificatamente agli insegnanti di LS/L2 offrono spesso anche dei *recitation scripts*, 'didascalie verbali' per l'insegnante (cfr. Thornbury, 1996) su che cosa dire in classe in determinati momenti nel processo d'insegnamento, al fine di guidare gli studenti verso il raggiungimento degli obiettivi in modo più efficace. Tali 'didascalie', oltre ai consigli glottodidattici, sono composte dagli spunti motivazionali, domande da porre in classe, spiegazioni grammaticali, lessicali, culturali, *ac similia*. Tipicamente non includono consigli circa quando e come usare la L1, bensì come escluderla, evitarla o minimizzarla.

Tuttavia, esperti e ricercatori in glottodidattica hanno sviluppato strumenti di ricerca per varie occorrenze della L1 nell'aula in cui trattano vari momenti relativi al processo d'insegnamento (Nation, 2003; Littlewood, Yu, 2011), ed anche il parlato degli insegnanti di LS recentemente sta guadagnando l'importanza *per se*, alla luce del linguaggio professionale che condividono con i colleghi e con gli studenti (e.g., Mardešić, 2018; Truck-Biljan, 2018). D'altronde, è quasi assente la ricerca sul linguaggio degli insegnanti che insegnano LS/L2 per obiettivi specialistici, in particolare sul loro uso della traduzione didattica (Mertelj, 2019).

Contrariamente alla ricerca sull'uso della traduzione come obiettivo o come mezzo didattico per l'apprendimento di LSge (e.g., D'Angelo, 2012; Carreres, 2014), il potenziale della traduzione didattica (TP)⁴ non è ancora stato ampiamente ricercato nell'ambito delle LSsp; qualche ricerca si riferisce all'insegnamento del vocabolario professionale (e.g., Koletnik, 2012), in particolare la TP letterale della terminologia specialistica è stata

¹ Univerza v Ljubljani, Slovenija.

² Le sigle sono adattate dalle denominazioni anglosassoni, quindi LS per FL = foreign languages, seguite da LSge = LS per obiettivi generali (ingl. FL for general purposes) vs. LSsp = LS per obiettivi specialistici (ingl. LSP = (foreign) languages for specific purposes).

³ Come L1 si intende anche *shared language*, 'lingua condivisa' dai soggetti in classe.

⁴ Useremo la sigla TP, (e non TD, 'traduzione didattica', cfr. D'Angelo, 2012), seguendo le ricerche che nell'ultimo decennio hanno coniato e diffuso il termine inglese 'pedagogical translation', cfr. il volume più recente sul tema (Koletnik, Froeliger, 2019).

confermata come altamente efficace (Fuertes-Olivera, Piqué-Noguera, 2013). Per migliorare la comprensione ed anche l'uso effettivo di una LSsp è possibile implementare procedure di traduzione audiovisiva, in forma di sottotitoli (Krajka, 2013), similmente come nell'insegnamento di LSge (e.g., Incalcaterra McLoughlin, Lertola, 2014). Tuttavia, l'utilizzo della TP all'interno di classi LSsp sembra essere in gran parte inesplorato, in particolare sulla base delle osservazioni del suo uso effettivo in classe.

Questo studio mira a osservare l'uso della L1 in classe LSsp, per poi separare l'uso della TP dagli altri e mettere in rilievo le modalità o elementi relativi alla TP: espressioni singole, i composti fissi di più parole, frasi brevi o complesse, confronti tra espressioni in LS e L1, ed altro.

2. RASSEGNA TEORICA E DOMANDE DI RICERCA

Nell'ambito delle ricerche anglosassoni l'interazione in classe di LS/L2 è stata studiata da diversi punti di vista (e.g., impatto motivazionale, aspetti di cortesia, tipologia di domande, ecc.) compresa la ricerca sul *code-switching* tra docenti e studenti, e nello specifico, come indicato nell'Introduzione, sugli usi della L1 nel *teacher talk* nonché della TP come attività da proporre in classe.

Il cambiamento di codice e l'uso cosciente e mirato della L1 fa parte della conoscenza glottodidattica e della consapevolezza metalinguistica degli insegnanti, gli 'avversari' e i 'sostenitori' in particolare confermano esplicitamente quanto sia importante la qualità del *teacher talk* nonché dell'uso mirato della TP (Butzkamm, Caldwell, 2009; Vermes, 2010), due aspetti che incidono tra l'altro anche sull'autostima (Tajeddin, Adeg, 2016). Nonostante gli sviluppi glottodidattici degli ultimi 30 anni la questione rimane onnipresente: come L1 e TP potrebbero essere usate in un modo proficuo seguendo un qualsiasi approccio (comunque, i punti cardine dell'approccio comunicativo e i suoi sviluppi non sono discutibili nell'insegnamento né di LSge né di LSsp).

Dati elettrofisiologici hanno dimostrato che l'attivazione della L1, la vera prima lingua o 'lingua materna', è un correlato inconscio della comprensione della LS/L2, quindi la traduzione 'funzionale' verso L1 è un elemento inconscio e inevitabile nell'apprendimento di lingue straniere (Thierry, Wu, 2007). Indubbiamente, con la scansione cerebrale sarà possibile svolgere ancora altre ricerche empiriche, anche per sostenere le ipotesi che molti studiosi e insegnanti LS esperti condividono da decenni. Così Leonardi (2011) ha riassunto le conoscenze intuitive degli insegnanti LS/L2 di cui sono (spesso) pienamente consapevoli: TP in classe è un processo mentale che si svolge naturalmente negli studenti, indipendentemente da come un insegnante lavori o si impegni ad evitare la L1. Secondo la studiosa (2011: 18), quando si impara una lingua LS tradurre è «[...] a naturally-occurring and cognitive activity [...] which cannot be stopped or avoided. Learners are constantly filtering and translating information through their L1.», e pertanto questo processo mentale risulta inevitabile.

L'approccio all'insegnamento delle LS nel mondo, negli ultimi trent'anni, è stato prevalentemente quello comunicativo, integrato con altri approcci e metodi ampiamente utilizzati, e.g., l'approccio lessicale (*lexical approach* di Lewis, 1993), l'apprendimento *task-based* (Willis, 1996; Ellis, 2003; Van den Branden, 2006), avendo in comune gli atti di comunicazione reciproca nel senso del costruttivismo: insegnanti e studenti insieme contribuiscono alla costruzione della conoscenza di LS (e.g., Mercer, 1995).

Per quanto riguarda le LSsp la ricerca risulta, per certi aspetti, carente, compresa la formazione pre- o in-servizio degli insegnanti di LSsp (Basturkmen, 2014) che potrebbe includere anche la presa di coscienza sull'uso delle L1 e TP in tali classi. Inoltre, gli studenti

LSsp hanno esigenze linguistiche specialistiche e quindi aspettative specifiche nei confronti dei loro insegnanti (Dudley-Evans, St. John, 1998).

Analogamente, il *teacher talk* per le LSsp rispecchia tutti i possibili aspetti di insegnamento anche in classe LSsp: gestione generale, disciplina degli studenti, compiti e attività, istruzioni, feedback correttivo immediato, spiegazioni delle strutture grammaticali, del vocabolario e di caratteristiche frequenti dei generi testuali, ecc., il tutto pervaso anche da (potenziali) usi delle L1 e TP. Benché il campo sia in gran parte inesplorato, si può presumere che l'utilità della TP, come espediente didattico più frequente dell'uso della L1 in classe, non sia inferiore nelle classi LSsp rispetto alle classi LSge, poiché gli studenti LSsp vengono messi a confronto con i generi testuali della loro area professionale, sia per comprenderli che per produrli. Da numerose ricerche nell'ambito della LSsp continuamente si evince che la precisione dei significati terminologici e testuali sia l'obiettivo principale, il che invece è solo di rado sostenuto da ricerche su come raggiungerlo.

Nell'ambito specifico delle LSsp gli studi sulle L1 e TP, sui loro effetti sul potenziamento olistico o sulle singole competenze sono rari (e.g., Laviosa, Cleverton, 2006) e tali anche in Slovenia dove Plos e Puklavec (2015), analizzando l'utilizzo della L1 per finalità didattiche, hanno dimostrato che la maggior parte degli insegnanti di tedesco LSsp usa la L1 quando fa lavorare gli studenti sul vocabolario professionale, per spiegare la grammatica, per garantire la comprensione precisa o per dare istruzioni meno 'familiari'. Se i loro risultati fossero considerati nei limiti della TP emergerebbe che essa serve: a) per garantire la precisa comprensione della terminologia professionale e b) per sviluppare le capacità ricettive (lettura e comprensione orale) in LSsp.

Partendo da tutte queste considerazioni e dalla mancanza di ricerche mirate in questo ambito, il nostro obiettivo principale è osservare l'uso effettivo della TP in classe, come tecnica didattica significativa e necessaria nelle classi LSsp. Poiché ogni TP è intrinsecamente legata all'uso di L1, e sempre pedagogicamente intenzionale da parte di ogni insegnante (anche se non ne sono consapevoli), ci siamo decisi per la rassegna della TP nel loro parlato in entrambe le direzioni (da o verso L1), non limitandoci soltanto alla terminologia ma anche all'applicazione della TP per sviluppare competenze produttive in LSsp, perseguendo due domande di ricerca:

1. Quali sono le modalità d'uso delle L1 e TP nelle classi di LSsp osservate, in particolare le differenze tra gli insegnanti d'italiano e d'inglese come LSsp?, e
2. La TP è utilizzata per perseguire obiettivi legati alle competenze produttive nei generi testuali della LSsp?

3. METODOLOGIA

Le osservazioni delle lezioni al livello universitario sono state condotte in 17 classi LSsp⁵ (inglese, tedesco e italiano), all'interno di diversi corsi di studio presso facoltà *non linguistiche* da un osservatore esperto (glottodidatta per LS/L2). Le insegnanti delle LSsp⁶

⁵ Prima era stata condotta un'analisi per stabilire il numero di insegnanti della LSsp presso le tre università pubbliche slovene, con il supporto dell'Associazione Slovena degli Insegnanti di Lingue (Straniere) per Obiettivi Specialistici (ingl. Slovene Association of LSP Teachers): si tratta di circa 50 insegnanti della LSsp a livello universitario che sono operanti presso dipartimenti non-linguistici, numero relativamente limitato considerando circa 70.000 studenti iscritti alle tre università pubbliche.

⁶ Sono state coinvolte soltanto *le* insegnanti, tutte di madrelingua slovena che condividono la L1 con i loro studenti sloveni. I soggetti della ricerca provengono dall'area di studi che secondo la classificazione del Manuale di Frascati sono raggruppati in ingegneria, tecnologia, scienze sociali e scienze umanistiche.

sono state informate che il loro parlato sarebbe stato nel focus dell'analisi, senza specificare se compreso il loro uso delle L1 e TP.

3.1. Partecipanti

La scelta per il presente studio comprende soltanto le 11 lezioni LSsp in cui si insegnava l'inglese e l'italiano per la durata di 90 minuti, osservate nei mesi di marzo e aprile del 2017. I partecipanti alle lezioni erano studenti universitari di primo ciclo che hanno una LSsp obbligatoria nel loro corso di studi. Tuttavia, non gli studenti, ma il parlato delle insegnanti è stato al centro delle osservazioni e, secondariamente, le reazioni verbali degli studenti. In questo studio saranno messe a confronto le caratteristiche emerse nell'osservazione del parlato delle otto docenti d'inglese e delle due d'italiano (la proporzione è in favore all'italiano LSsp che è presente nei corsi LSsp in percentuali ben minori rispetto all'inglese). Le dieci lezioni osservate si sono svolte in sei facoltà appartenenti a tre università pubbliche slovene (v. Tabella 1).

Tabella 1. *Distribuzione delle lezioni osservate, a seconda delle facoltà*

Tre università pubbliche slovene	Inglese LSsp n. insegnanti	Italiano LSsp n. insegnanti
Università di Ljubljana		
Facoltà di Economia	2	1
Facoltà di Studi Marittimi e di Trasporto	1	
Facoltà di Pubblica Amministrazione	1	
Facoltà di Scienze Sociali	2	
Università del Litorale		
Facoltà di Studi Turistici	1	1
Università di Maribor		
Facoltà di Economia	1	
TOTALE	8	2

Durante i loro studi universitari le insegnanti di LSsp osservate non avevano ricevuto alcuna formazione (pre-servizio) finalizzata alle LSsp, bensì per insegnare LSge, principalmente in un breve corso al quarto (ultimo) anno del loro corso di lingua e letteratura inglese o italiana. Gli insegnanti LSsp coinvolti sono quindi autodidatti per quanto riguarda l'insegnamento della LSsp. L'osservatore in classe è stata un'insegnante e formatrice insegnanti di LSge con 25 anni di esperienza nell'insegnamento (di LSge e LSsp), tra cui gli ultimi 15 come *FL/L2 teacher educator*.

3.2. Raccolta dei dati

L'osservazione in classe (senza registrazione video) è stata seguita da un'intervista semi-strutturata di 60-120 min con ciascun insegnante LSsp, e dall'analisi di note scritte a mano su vari aspetti osservati in classe. L'analisi dei dati non è stata eseguita con programmi computerizzati, bensì a mano, evidenziando e codificando in modo

sistematico gli aspetti importanti e interessanti, con il focus sul contenuto e non sulla frequenza. L'intero procedimento potrebbe essere considerato come 'osservazione con partecipazione', poiché nel ruolo dell'osservatore c'è stata una collega circa altrettanto esperta. Per garantire l'anonimato, nell'articolo si usa 'T' per 'insegnante LSsp' e il numero (nell'ordine cronologico delle osservazioni).

Prendere appunti è stato un processo intensivo, combinando l'osservazione e l'ascolto con note scritte a mano: a) sul parlato degli insegnanti LSsp, concentrandosi sulle sue caratteristiche specifiche rispetto al *teacher talk* per LSge, e b) su tutte le possibili apparenze delle TP e L1. In questo articolo viene affrontato il secondo argomento: gli usi della L1 sono stati estratti dalle note dell'osservatore e per ciascun uso è stato deciso se considerarlo come TP, appartenente quindi alla strategia che implica l'uso dei mezzi linguistici in entrambe le lingue.

4. RISULTATI

Dopo le osservazioni in classi d'italiano e d'inglese come LSsp e l'analisi delle note sul *teacher talk*, riferite agli elementi delle L1 e TP, è stato stabilito che la L1 viene molto spesso adoperata in funzione della TP ed è sempre riferita alle espressioni specialistiche in L1 specialistica, quindi L1sp (e non L1ge). Inoltre è stato stabilito che la TP si usa:

1. per entrambe le direzionalità, raramente dalla L1sp verso LSsp;
2. per introdurre o richiamare/consolidare la terminologia;
3. per offrire agli studenti dei confronti tra due o tre espressioni in due o tre LSsp, tra cui anche L1sp;
4. per sviluppare la consapevolezza sulla terminologia precisa in entrambe le lingue: LSsp e L1sp;
5. in casi singoli per altri obiettivi glottodidattici (spesso contrastivi: sugli aspetti prosodici, grammaticali, testuali, *ac similia*).

4.1. Direzionalità della TP, tra la LSsp e la L1sp

La TP si usa per entrambe le direzionalità, molto frequentemente dalla LSsp verso L1sp, e molto raramente viceversa. La TP si usa prevalentemente *ad hoc* per tradurre o far tradurre agli studenti (oralmente) la terminologia professionale, composta da una o due parole, e.g. T-11 chiede (in inglese) «*Come si dice 'personal banking' in L1sp?*»⁷ a cui gli studenti reagiscono con la TP '*osebno bančništvo*'(=TP).

Se gli studenti non conoscono il significato del termine esposto dall'insegnante, lo dice l'insegnante stesso, e.g. T-14 chiede (in italiano) «*Come si dice 'osteria' in L1? Nessuno lo sa? Si dice 'ošterija'*»(=TP), *tanto per voi questo locale è meno interessante, ci vanno piuttosto i nonni*⁸. La stessa insegnante si rivolge agli studenti anche con intere frasi da trasporre in L1sp: «*Capite che cosa significa 'è vietato sporgersi dal finestrino' oppure 'è vietato calpestare le aiuole'? Dai, dillo tu che*

⁷ Tutti gli atti verbali degli insegnanti d'italiano (e degli studenti, se necessario per illustrare) riprodotti nel presente articolo appaiono in forma come registrati a mano nelle note d'osservatore, gli atti verbali in inglese invece sono tradotti in italiano (o riportati in entrambe le lingue).

⁸ Qui l'insegnante LSsp stessa non si rende conto della differenza nel significato tra il termine italiano e il termine (dialettale) sloveno, essendo in parte un falso amico: 'osteria' in Italia può essere un locale di ristorazione di altissimo livello, mentre l'espressione dialettale slovena indica un locale popolare di semplice gusto, piuttosto paragonabile alla 'trattoria'.

lo sai» rivolgendosi a una delle studentesse che ovviamente conosce l'italiano ad un livello superiore rispetto agli altri.

Il fenomeno di rivolgersi agli studenti con la richiesta di tradurre *ad hoc* verso la L1sp le espressioni terminologiche è stato usato frequentemente, però con una differenza essenziale tra gli insegnanti d'inglese vs. d'italiano: i primi in questo modo fanno lo *scaffolding* (ital. 'impalcatura' lessicale) prima di proporre agli studenti un nuovo *input* (testo da leggere e/o ascoltare, anche tramite video).

D'altronde, gli insegnanti d'italiano LSsp osservati non hanno svolto un'attività di *scaffolding* bensì hanno fatto direttamente leggere i testi ad alta voce a singoli studenti, richiedendo da loro le TP per le espressioni professionali man mano che la lettura progrediva: le domande in tal modo sono retoriche visto che gli studenti non sono ancora in possesso delle conoscenze per poter rispondere in modo corretto, possono solo indovinare alla cieca.⁹

Infine, la direzionalità dalla L1sp verso la LSsp è stata molto rara, si è verificata sia nelle lezioni inglesi che italiane solo per ripetere e consolidare le conoscenze terminologiche trattate nelle lezioni precedenti, e.g. T-2 si rivolge a tutti «*Come si dice 'rezervni deli' (=TP) in italiano? Nessuno lo ricorda? Ecco, ve lo ripeto io: 'i ricambi'.*

4.2. Introdurre e consolidare la terminologia professionale tramite TP

La TP si usa per introdurre o richiamare la terminologia, conosciuta come concetto in L1sp e ancora sconosciuta in LSsp, con la tecnica 'sandwich' dicendo o sussurrando l'espressione in L1sp, e.g. T-2 dice «*Vediamo ora qualche espressione interessante per l'economia, ecco ... 'fonte d'entrata', in sloveno si dice 'vir dohodka' (=TP)*», con tono di voce normale. Non di rado invece si è potuta osservare la versione sussurrata, e.g. T-14 combina la voce normale e bassa: «*Un oste deve essere premuroso (segue, sussurrato, 'skerben' =TP), gentile e cordiale. ... un regalo d'addio - in sloveno si dice (sussurrando 'poslovilno darilo' =TP) è un segno d'onore.*

Interessatamente, il sussurrare non è apparso in nessuna classe d'inglese LSsp, in cui simili TP si fanno con la voce normale. Nelle classi d'italiano LSsp sembra che le insegnanti facessero un doppio gioco: far capire agli studenti che il loro uso della L1 ovvero della TP sia illegittimo, 'da nascondere', e far capire di volere aiutare gli studenti con qualcosa di non accettabile. D'altronde la loro professionalità nei confronti delle espressioni terminologiche è appropriata: dicono o sussurrano l'adeguato e preciso termine in L1sp, non un sinonimo approssimativo o una vaga parafrasi.

Infine, è stato sorprendente osservare che solo un'insegnante (T-7) ha introdotto tutta la terminologia chiave in anticipo, elicitando e dicendo espressioni, tutte tramite TP, per creare basi solide volte a garantire la comprensione del video nell'ambito dell'inglese marittimo. Si trattava di una lezione molto interattiva, con studenti altamente coinvolti e soddisfatti.

4.3. Paragoni espliciti tra più LSsp, compresa la TP

La TP si usa per offrire agli studenti dei confronti tra due o tre espressioni in due o tre LSsp, non di rado intensificando il confronto con l'inglese come *lingua franca*, necessario,

⁹ Questa decisione glottodidattica, a mo' dell'approccio grammaticale-traduttivo, non giova alla motivazione, non offre supporto agli studenti come lo *scaffolding*, quindi risulta meno proficua sotto vari aspetti.

ad esempio, a T-13 per chiarire il significato dei termini filosofici tedeschi come *die Kraft* vs. *die Macht* che, con l'uso delle TP, sarebbero rimasti 'opachi' (in entrambi i casi la TP è 'moč', nel senso fisico, politico, psicologico), invece i termini inglesi *power* vs. *strength* hanno reso meglio l'idea.

Invece, T-14 ha più frustrato che sfidato gli studenti con la domanda «*Che cosa vuol dire 'affittare una camera o un appartamento': 'najeti' (=TP) o 'dati v najem' (=TP)?*» poiché non si tratta di una scelta tra i due termini, essendo entrambi corretti, ma di una scelta che dipende dal contesto come ha spiegato lei stessa: «*Ecco, se un turista dice: 'Abbiamo affittato una camera', vuol dire 'najeti smo' (=TP), invece se un proprietario dice 'Abbiamo affittato una camera', vuol dire 'oddali smo v najem' (=TP)*». Trattandosi di due espressioni diverse in L1sp per una sola in LSsp-italiano, in questa situazione usare l'inglese *lingua franca* per intensificare i paragoni con *to rent from someone* vs. *to rent out to someone* (o con il tedesco *mieten* vs. *vermieten*) avrebbe aiutato gli studenti a ricordare la particolarità italiana.

4.4. Incremento esplicito della consapevolezza linguistica tramite TP

La TP si usa per focalizzare l'attenzione degli studenti sulla terminologia LSsp precisa in entrambe le lingue, anche per prevenire il potenziale uso di parafrasi o sinonimi. Il principio pare onnipresente nelle classi d'inglese e d'italiano LSsp con un uso frequente delle opposizioni L1sp e LSsp, però esplicitato solo in classi d'inglese LSsp per rendere gli studenti più consapevoli, e.g. T-11 ha ripetuto l'ammonimento: «*Only this one exact expression can be used in Business English, and only its equivalent in business Slovene. No approximate synonyms can be used! There is a 1:1 relationship between 'minimum vage' and its L1sp equivalent in Slovene*»¹⁰.

4.5. Altri obiettivi glottodidattici tramite una delle forme della TP

Una prima differenza tra le classi d'inglese o d'italiano come LSsp è stato un uso degli smartphone guidato dall'insegnante per far lavorare gli studenti, come tecnica didattica e addestramento alla strategia d'apprendimento, nel (ri)cercare gli equivalenti terminologici tra la LSsp e L1sp, e.g. T-8 disse «*Take your mobiles, open Evroterm (<https://evroterm.vlada.si/>) and search for Slovene expressions for 'public servant, civil servant, public administration'*»¹¹ Anche altre insegnanti d'inglese LSsp hanno consentito agli studenti di cercare le TP delle espressioni terminologiche in L1sp, tacitamente o anche palesemente con «*Arrangiatevi con i vostri smartphone!*», invece nelle classi d'italiano LSsp non si sono verificati passi didattici del genere anche se durante numerosi passi didattici l'utilizzo avrebbe reso la dinamica più attiva, coinvolgente, centrata sui bisogni degli studenti.

In secondo luogo, le differenze tra le classi d'italiano e d'inglese LSsp sono state particolarmente evidenti nell'atteggiamento verso la grammatica, e.g. T-2 e T-14 hanno dedicato oltre metà della lezione di 90 minuti alla grammatica (articoli, si impersonale). In una marea di regole sugli articoli con decine di esempi soltanto uno aveva a che fare con la LSsp, cioè quando è stata esposta l'importanza dell'articolo per il significato dei sostantivi *la capitale* vs. *il capitale*, il che è stato reso con la TP. Invece, T-14 non ha esposto

¹⁰ «Solo questa espressione esatta può essere usata in inglese commerciale, e solo il suo equivalente in sloveno commerciale. Non si possono usare sinonimi approssimativi! C'è una relazione 1:1 tra 'minimum vage' e il suo equivalente L1sp in sloveno».

¹¹ «Prendete i vostri cellulari, aprite Evroterm (<https://evroterm.vlada.si/>) e cercate le espressioni slovene per 'funzionario pubblico, funzionario civile, amministrazione pubblica'».

in alcun modo perché l'uso del 'si-impersonale' sia importante per padroneggiare il linguaggio del turismo e dell'enogastronomia.

D'altronde, i momenti 'grammaticali' nelle classi di inglese LSsp sono stati molto brevi, concisi, spiegati in LS e con esempi contrastivi, legati sempre alla funzione pragmatica della struttura grammaticale in entrambe le lingue, e.g. T-8 disse «*You see, you will need to distinguish well among all three types of conditional clauses in English, and their combinations, otherwise you will not be able to negotiate during business meetings. You cannot transfer the Slovene syntactic pattern, as it is the same for the present and for the past, contrary to English where you need the 2nd vs. 3rd type, for present vs. past hypotheses, conditions, consequences*»¹², seguito da doppi esempi di enunciati in LSsp e L1sp.

Qualche accenno tramite TP è stato dedicato anche alla pronuncia del nesso *-sn-* in termini come *intensità*, *pensione*, *snob* che in L1sp sono uguali per significato; invece il nesso 'ns' viene pronunciato agli studenti in modo sonoro. Più interesse è stato suscitato da T-14 quando ha esposto l'esempio in inglese *on social networks, družbena omrežja (=TP)* e '*sui social*' dove la pronuncia viene 'italianizzata' con [sui so'ʃal]. In classi d'inglese LSsp la pronuncia combinata con TP è stata rara, tranne T-9 ha confrontato lo stesso significato e diversa pronuncia slovena della lettera greca π[pi:] vs. pronuncia inglese π[paɪ], e la pronuncia slovena di 'formule'[fo:rmule] vs. inglese 'formulae'[fɔ:(ɪ)mjəli].

Un fenomeno particolare, legato all'uso della TP ovvero ad un sistematico *code-switching* tra LSsp, TP, e uso della L1sp, è apparso soltanto in classi d'inglese LSsp (dove in effetti si trattava di elementi del CLIL). L'insegnante T-8, accortosi che gli studenti non conoscevano (ancora) un certo contenuto professionale, ha incluso in modo sistematico *ad hoc* numerose spiegazioni dei concetti del *business* ambientalistico (e.g., *green issues, green staff, green washing, faking to be green, legal vs. illegal, ethical vs. unethical*) di cui gli studenti del terzo anno di studi non sapevano nulla. Usando prevalentemente inglese LSsp, 'intruso' dalle TP in L1sp, l'insegnante ha chiarito fenomeni ed elicitato esempi dagli studenti.

L'ultimo aspetto, seppur non di differenze bensì di similitudine tra classi d'italiano e d'inglese LSsp, è stata un'assenza totale dell'utilizzo della TP per parti del discorso più estese, di interi pezzi di comunicazione, o di interi testi brevi. L'unico esempio è apparso in una classe di tedesco LSsp quando *ad hoc* si aspettava che gli studenti traducessero «*Children are not allowed to play in the parking lot.*» verso il tedesco LSsp. Inoltre, non è stata riscontrata nessuna presenza delle TP più complesse, forse brani dai generi testuali, tipici del settore, neanche assegnati per il lavoro autonomo.

5. DISCUSSIONE

La TP dalla LSsp verso L1sp è stata molto frequente, fortemente guidata dagli insegnanti LSsp, per dare, a voce normale o sussurrata, le TP agli studenti. Raramente le TP sono state elicitate da loro, benché il contenuto delle lezioni molto spesso avesse permesso questa scelta glottodidattica. Nelle elicitazioni, la TP è stata spesso introdotta con doppi esempi, quindi in entrambi i linguaggi professionali. La seconda caratteristica, presente in quasi tutti gli insegnanti osservati nel corso della ricerca, è stata un evitare implicito o un divieto esplicito di impiegare parafrasi, sinonimi e definizioni; gli studenti sono stati resi consapevoli della precisione terminologica in entrambe le lingue. L'ultima

¹² «Vedete, dovrete distinguere bene tra tutti e tre i tipi di frasi condizionali in inglese e le loro combinazioni, altrimenti non sarete in grado di negoziare durante gli incontri d'affari. Non è possibile trasferire il modello sintattico sloveno, in quanto è lo stesso per il presente e per il passato, contrariamente all'inglese dove è necessario il secondo e il terzo tipo (2nd and 3rd conditional) per le ipotesi, le condizioni, le conseguenze, al presente e al passato».

caratteristica, anche se aspettata come tecnica didattica comune, è stata la quasi totale assenza di attività di TP su (seppur brevi) generi testuali tipici del settore, sfruttata né a lezione né assegnata per casa.

In generale, nonostante gli esempi riportati nell'articolo, la tendenza a non usare la TP o L1sp sembra essere elevata tra gli insegnanti LSsp sloveni a livello universitario. Paiono avere una convinzione ferma che gli studenti potranno sviluppare LSsp senza supporto delle L1 e TP. Qualche insegnante preferisce fornire delle definizioni estese in LSsp e di conseguenza innalzare il tempo del parlato del docente (ingl. *teacher talking time*) a scapito del tempo studenti, anche se con la TP avrebbe risolto il dubbio in un istante e con addirittura più precisione terminologica, permettendo agli studenti di dedicarsi quanto prima ad attività produttive.

Questi fenomeni sembrano indicare che gli insegnanti sloveni LSsp siano molto cauti nell'usare le L1 e la TP. Ci si può chiedere se forse non percepiscano i loro benefici, se non abbiano familiarità con le tecniche per applicarla in classe, o se siano contrari per principio o forse per esperienza. Tuttavia, la TP dei testi professionali in entrambe le direzioni può essere considerata come tecnica per realizzare il principio dell'imparare facendo (ingl. *learning by doing*) nonché come una strategia di mediazione, ormai riconosciuta come competenza comunicativa (QCER 2018). Infatti, durante il processo della TP, ai fini della mediazione in classe come tecnica didattica, gli studenti vengono attivamente sensibilizzati sulle caratteristiche stilistiche dei testi di un certo genere testuale professionale in entrambe le lingue.

Nei pochi casi osservati in cui gli insegnanti LSsp facevano usare la TP sistematicamente, la reazione degli studenti è stata positiva, come suggerito anche dagli studi sulla percezione dell'uso della TP (e.g., Canga-Alonso, Rubio-Goita, 2016). Le ragioni per l'uso della TP relativamente scarso potrebbero essere psicologiche e pedagogiche, tuttavia lo sfruttamento del bi- o trilinguismo degli studenti come fattore motivazionale o supporto glottodidattico nel nostro caso risulta basso, nonostante gli studi dimostrino gli effetti positivi della TP (e.g., Mehrabi Boshraadi, 2014). In Slovenia, e forse anche in altri Paesi Europei, tale atteggiamento si sarebbe consolidato attraverso decenni della predominante dottrina monolingue che sosteneva una visione positiva del sé solo agli insegnanti che potevano 'evitare' ogni uso di L1 in classe. Comunque, questo rappresenta piuttosto limitazioni psicologiche e non pedagogiche (cfr. Dörnyei *et al.*, 2015).

Inoltre, il nostro studio non ha confermato in modo esplicito i principi dell'insegnamento delle LSge dove la TP sembra essere usata più frequentemente e percepita positivamente (cfr. Dujmović, 2007; Nation, 2003). Un potenziale cambiamento in questo atteggiamento tra gli insegnanti di LSsp potrebbe sorgere anche dalla loro conoscenza dei risultati degli studi che supportano l'uso ben bilanciato della TP in classe, il che contribuirebbe allo sviluppo della competenza di mediazione prima di entrare sul mercato del lavoro (multilingue) locale e globale.

6. CONCLUSIONE

L'obiettivo principale di questo studio è stato quello di esplorare l'uso delle L1 e TP tra gli insegnanti sloveni d'inglese e d'italiano come LSsp al livello universitario, in varie aree di specializzazione. Tale studio era stato progettato tramite osservazioni in classe, per ottenere una maggiore introspezione e comprensione delle scelte operative tra TP e LSsp, osservate attraverso il *teacher talk* 'inglese' e 'italiano'. La ricerca ha dimostrato che l'uso di elementi delle TP o L1 durante il processo d'insegnamento LSsp è presente, benché limitato nell'uso. L'intenzione di insegnare LSsp usando la TP in modo sistematico è rara,

usata solo da qualche insegnante ed occasionalmente. Con l'eccezione dell'insegnamento della terminologia professionale, la TP non era presente nello sviluppo delle competenze comunicative produttive in LSsp (saper scrivere, saper parlare).

Nello specifico, dallo studio emerge che nel caso degli insegnanti d'inglese e d'italiano LSsp c'è un'esigua, ma significativa presenza delle L1 e TP, con delle differenze nel *teacher talk* in classi 'inglesi' vs. 'italiane': a) l'attività dello *scaffolding* (di 'impalcatura' lessicale) risulta più frequente, elaborata o specifica nelle classi d'inglese, includendo espressioni professionali composte e rifiutando in modo esplicito parafrasi o sinonimi come troppo vaghi; e b) l'uso delle L1 e TP da parte degli insegnanti LSsp sembra essere altrettanto consapevole in classi d'inglese e d'italiano, elicitando e esplicitando le unità terminologiche corrispondenti in LSsp e L1sp.

Inoltre, non è passato inosservato il fatto che gli studenti collaborassero, interessati e stimolati, appunto in classi in cui l'insegnante non evitava le L1 e TP, impiegandole in modo consapevole e ben misurato. Probabilmente le L1 e TP non dovrebbero essere considerate strumenti inadatti, da bandire dalle classi LSsp. Essendo un forte strumento di 'impalcatura' per i processi cognitivi ed emotivi anche degli studenti LSsp, la TP si impiegherebbe anche all'interno degli approcci *task-based*, *flipped learning*, ecc.

Comunque, in uguale misura, gli insegnanti LSsp d'inglese e d'italiano sembrano avere una tendenza 'filosofica' prevalentemente contraria all'uso delle L1 e TP, e avere una fede nel concetto monolingue come 'ideale'. Lo scarso utilizzo della TP tra gli insegnanti d'inglese LSsp pare essere una decisione presa per esperienza, invece tra gli insegnanti d'italiano il sussurrare ci induce piuttosto al disagio (glottodidattico). In un'intervista semi-strutturata disagi, pregiudizi o immagini del *self* professionali individuali potrebbero essere identificati e chiariti.

Lo studio qui presentato ha il limite di fondarsi su un campione piuttosto limitato, ma costituisce anche la premessa per condurre ulteriori ricerche sulle L1 e TP in classi LSsp, anche al di fuori dell'accademia slovena, qui colta in un certo tempo e contesto 'etnologico'. Ricerche future, tramite interviste semi-strutturate con insegnanti e con studenti LSsp potrebbero fornire maggiori informazioni sulla percezione di entrambi sulla 'dottrina' monolingue. Inoltre, progetti e studi sull'applicazione sistematica di TP potrebbero dimostrarne gli effetti positivi su ogni singola competenza comunicativa, presumendo che l'efficacia della TP, integrabile in un qualsiasi approccio, anche tramite CALL o MALL, si sia qui (di)mostrata.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Basturkmen H. (2014), "LSP teacher education: review of literature and suggestions for the research agenda", in *Iberica*, 28, pp. 17-34.
- Butzkamm W., Caldwell J. A. W. (2009), *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Narr, Tübingen.
- Canga-Alonso A., Rubio-Goitia A. (2016), "Students' Reflections on Pedagogical Translation in Spanish as a Foreign Language", in *Tejuelo*, 23, pp. 132-157.
- Carreres Á. (2014), "Translation as a means and as an end: reassessing the divide", in *The Interpreter and Translator Trainer*, VIII, 1, pp. 123-135.
- Corradi D. (2012), "Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua", in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, pp. 226-257:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2820>.

- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg.
- D'Angelo M. (2012), *Traduzione didattica e didattica della traduzione. Percorsi, teorici, modelli operativi*, Quattroventi, Urbino.
- Dörnyei Z., MacIntyre P., Alastair H. (a cura di) (2015), *Motivational dynamics in language learning*, Multilingual Matters, Bristol.
- Dudley-Evans A., St. John A. M. (1998), *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dujmović M. (2007), "The use of Croatian in the EFL classroom", in *Metodički obzori*, II, 1, pp. 91-100.
- Ellis R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Fuertes-Oliviera P. M., Pique-Noguera C. (2013), "The Literal Translation Hypothesis in ESP Teaching/Learning Environments", in *Scripta Manent*, VIII, 1, pp. 15-30.
- Incalcaterra McLoughlin L., Lertola J. (2014), "Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum", in *The Interpreter and Translator Trainer*, VIII, 1, pp. 70-83.
- Khany R., Malmir B. (2017), "The development and validation of an English Language teacher talk functional scale", in *Iranian Journal of Language Teaching Research*, V, 2, pp. 37-52.
- Koletnik M. (2012), "Expanding Vocabulary through Translation: An Eclectic Approach", in *Scripta Manent*, VII, 1, pp. 2-12.
- Koletnik M., Froeliger N. (a cura di) (2019), *Translation and Language Teaching: Continuing the Dialogue*, Cambridge Scholars Press, Newcastle upon Tyne.
- Krajka J. (2013), "Audiovisual Translation in LSP: A Case for Using Captioning in Teaching Languages for Specific Purposes", in *Scripta Manent*, VIII, 1, pp. 2-14.
- Laviosa S., Cleverton V. (2006), "Learning by Translating: A Contrastive Methodology for ESP Learning and Translation", in *Scripta Manent*, II, 1, pp. 3-12.
- Leonardi V. (2011), "Pedagogical Translation as a Naturally Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning", in *Annali Online di Lettere - Ferrara*, 1-2, pp. 17-28.
<https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiSw4inrLvqAhWMilwKHbZmDKMQFjACegQICxAD&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.995.8772%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&usq=AOvVaw3SGsaOXeYAd4ZQxsfdXuHH>
- Lewis M. (1993), *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*, Language Teaching Publications, Hove (England).
- Littlewood W. T., Yu B. (2011), "First language and target language in the foreign language classroom", in *Language Teaching*, 44, 1, pp. 64-77.
- Mardešić S. (2018), "Insegnantesi" – microlingua degli insegnanti di lingue straniere", in *Scripta Manent*, XII, 2, pp. 191-208.
- Mehrabi Boshraadi A. (2014), "Pedagogical utility of translation in teaching reading comprehension to Iranian EFL learners", in *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, V, 2, pp. 381-395.
- Mercer N. (1995), *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*, Multilingual Matters, Clevedon Amon.
- Mertelj D. (2019), "Elements of Pedagogical Translation within Teaching Foreign Languages for Specific Purposes", in Koletnik M., Froeliger N. (a cura di), *Translation and Language Teaching: Continuing the Dialogue*, Cambridge Scholars Press, Newcastle upon Tyne.

- Nation P. (2003), "The role of the first language in foreign language learning", in *The Asian EFL Journal*, V, 2, pp. 1-8.
- Plos A., Puklavac N. (2015), "Učiteljeva raba materinščine pri pouku tujega jezika stroke – da ali ne?", in Jurkovič V., Čepon S. (a cura di), *Raziskovanje tujega jezika stroke v Sloveniji*, SDUTSJ, Ljubljana, pp. 53-83.
- Sešek U. (2007), "English for teachers of EFL - toward a holistic description", in *English for Specific Purposes*, 26, 4, pp. 411-425.
- Tajeddin Z., Adeh A. (2016), "Native and Nonnative English Teachers' Perceptions of Their Professional Identity: Convergent or Divergent?", in *Iranian Journal of Language Teaching Research*, IV, 3, pp. 37-54.
- Thierry G., Wu Y. J. (2007), "Brain potentials reveal unconscious translation during foreign language comprehension", in *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 30, pp. 12530-12535.
- Thornbury S. (1996), "Teachers research teacher talk", in *ELT Journal*, 50, 4, pp. 279-287.
- Truck-Biljan N. (2018), "Unterrichtssprache als Fachsprache für künftige kroatische Fremdsprachenlehrkräfte", in *Scripta Manent*, XII, 2, pp. 168-190.
- Van den Branden C. (a cura di) (2006), *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Vermes A. (2010), "Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons", in *Eger Journal of English Studies*, X, pp. 83-93.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Longman Handbooks for Language Teachers, Longman, London.

Ringraziamenti

È stato un privilegio, nella primavera del 2017, poter condurre osservazioni in classi LSsp grazie alle mie colleghe dell'Associazione Slovena degli Insegnanti di LSsp che mi hanno accolto in classe durante le loro lezioni di LSsp. Esprimo loro un'enorme gratitudine per avermi dato il consenso all'osservazione in classe di LSsp, una tipologia di ricerca che raramente si incontra nel nostro ambito di ricerca glottodidattica. Il loro atto è stato un segnale di alta e significativa fiducia.

LA DIVERSITÀ DELLA TRADIZIONE GLOTTODIDATTICA COME OSTACOLO AL RINNOVAMENTO DELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA IN RUSSIA

Elizaveta Prokopovich-Mikutska¹

Nel presente articolo vengono illustrati i risultati dell'analisi comparativa di due manuali di italiano per stranieri ben conosciuti in Russia, dei quali uno gode di grande successo da più di 40 anni mentre l'altro, pur avendo tutte le qualità per raggiungere una larga diffusione, viene invece utilizzato solo da pochi colleghi. Le principali questioni che si pongono sono: perché il vecchio manuale ha sempre successo, dopo tanti anni; perché tra gli insegnanti delle cattedre principali di italiano manca la volontà di rinnovare i *curricula* e di adottare qualcosa di più moderno?; quali sono in generale i criteri di analisi e di valutazione di un manuale di lingua straniera e a quali risultati portano, se applicati ai manuali menzionati?; che cosa può essere fatto per favorire l'adozione di libri autentici nei corsi di lingua italiana tenuti in Russia?

1. CONTESTO DELLA RICERCA

La presente ricerca nasce in un contesto nel quale ho lavorato intensamente per ben 14 anni e grazie a numerose iniziative realizzate dall'Associazione nazionale russa di insegnanti di lingua italiana di cui ho l'onore di essere fondatrice.

L'idea stessa della ricerca è nata nel corso di alcune conversazioni private con i maggiori esponenti dell'italianistica russa tenute tra il 2013 e il 2014 per farmi un'idea di quale fosse la situazione dell'insegnamento dell'italiano nelle università più importanti di Mosca e di San Pietroburgo e di che cosa avessero bisogno i colleghi dal punto di vista dello sviluppo, del perfezionamento e dell'aggiornamento professionale.

Nel corso di questi colloqui ho avuto la conferma che alle due cattedre di italiano più importanti di Mosca (quella dell'Università Statale Linguistica di Mosca e quella dell'Università Statale delle Relazioni Internazionali di Mosca) il *curriculum* era ancora basato su un manuale che dal 1974 viene ristampato quasi senza modifiche. La spiegazione di tutti i colleghi è stata tanto unanime quanto soggettiva: secondo loro, questo manuale garantisce un risultato almeno soddisfacente in un contesto di insegnamento in cui non c'è spazio per errori didattici. Infatti, parecchie generazioni di italianisti russi, me compresa, hanno studiato su quel manuale. Il problema è che ai giovani di oggi non piace più, non è capace di stimolare la loro motivazione ad apprendere la lingua italiana.

Gli psicologi dicono che i giovani di oggi sono diversi dai giovani di ieri al punto da poterli chiamare con il termine "nativi digitali", coniato nel 2001 da Marc Prensky per la generazione di studenti nati in un ambiente ricco di informazioni e di immagini digitali. Per loro è quello il mondo "normale"; un libro di solo testo in bianco e nero, stampato su carta da giornale non può che sembrare obsoleto anche se contiene informazioni di un certo valore.

¹ Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie.

Il manuale in considerazione è figlio naturale dell'*approccio consapevole comparativo*, un approccio autoctono formatosi nella Russia Sovietica e basato su ricerche importanti di psicologi e didatti russo-sovietici, tra cui spicca il nome di Lev Vygotski e dei suoi allievi, nonché di didatti di fama più ristretta all'al di là della cortina di ferro, Lev Scherba, ideatore dell'approccio, e i suoi allievi.

La scuola didattica russo-sovietica si è quindi formata in modo del tutto autonomo dal resto del mondo. Per ragioni politiche non si poteva avvalere delle scoperte dei colleghi europei o americani. A svilupparla però ci hanno lavorato decine di esperti che si occupavano soprattutto di pedagogia psicologica e di psicolinguistica, dando così una base solida e duratura all'approccio. La necessità di effettuare un'unificazione linguistica del paese, di insegnare il russo come lingua franca nelle repubbliche dell'URSS e nei paesi del Patto di Varsavia, ha favorito prima di tutto lo sviluppo della didattica del russo come lingua straniera, e poi quella delle principali lingue straniere insegnate nelle scuole: tedesco, francese, inglese.

La didattica dell'italiano, presente, fino a pochi anni fa, solo ed esclusivamente nelle università, ha attinto soprattutto alla didattica del francese. Comunque, gli anni Settanta hanno visto una vera e propria ondata di manuali di lingue straniere, tra cui anche l'italiano, basati più o meno sullo stesso modello, che a sua volta rispecchiava lo stato attuale della scienza didattica nazionale.

La glottodidattica russa si è sviluppata gradualmente fino agli anni Novanta; gli ultimi libri teorici importanti infatti sono usciti alla fine degli anni '80 – inizio degli anni '90. Dopo, con il crollo dell'Unione Sovietica, per mancanza di finanziamenti, è crollata anche la scienza russa; tanti colleghi sono stati costretti a cercare un altro lavoro; e i giovani non hanno più proseguito le ricerche in un settore in cui letteralmente si moriva di fame.

In questo periodo sono sopraggiunte le case editrici straniere che prima in Russia non potevano vendere liberamente i loro volumi. Gli editori italiani sono giunti un po' dopo rispetto a quelli inglesi o quelli francesi: alla fine degli anni '90 nei licei venivano utilizzati già i più recenti e aggiornati manuali di inglese e di francese prodotti in Gran Bretagna e in Francia, dotati di supplementi audio e video, mentre invece per l'italiano si trovavano solo i grandi classici di Guerra Edizioni: *In italiano* di Angelo Chiuchù (la cui 1° edizione è probabilmente del 1988) e *La lingua italiana per stranieri* di Katerin Katerinov (la cui 1° edizione è del 1973).

Oggi, dopo quasi trent'anni, sul mercato russo sono presenti tutte le principali case editrici italiane che stampano corsi per stranieri. Il crescente interesse per l'italiano tra i russi ha così gonfiato il mercato che ora si vendono manuali di tutti i tipi, e tutti trovano facilmente il loro acquirente.

Tra l'altro, gli autori russi non sembrano “mollare”: quasi ogni anno vengono pubblicate decine di libri dedicati allo studio dell'italiano: corsi, grammatiche, sussidi vari, scritti o compilati da autori russi o con la loro partecipazione.

Le cattedre universitarie più importanti di italiano però non si pongono neanche davanti all'imbarazzo della scelta: continuano ad adottare il vecchio manuale del 1974. Le cattedre meno importanti sempre più spesso utilizzano delle fotocopie (non di un manuale intero ma di pagine sparse di libri e materiali vari); meno spesso adottano qualche manuale italiano che però costa sempre parecchio (per via delle spese di trasporto e di dogana) e viene scelto da ogni singolo insegnante, a seconda delle sue preferenze personali. Ovviamente nessuno può costringere gli studenti a comprare dei manuali costosi, mentre le biblioteche si rifiutano di comprarli sia per mancanza di fondi, sia perché tutti i manuali stampati in Italia sono pensati per uso personale: vi sono spazi da riempire non solo nel quaderno ma anche nel libro dello studente; non tutti i quaderni sono acquistabili a parte, molti infatti sono integrati con il manuale nello stesso volume.

La situazione nelle scuole in cui l'italiano è stato introdotto ufficialmente come seconda lingua straniera nel 2015 è diversa: c'è solo un manuale approvato dal Ministero dell'Istruzione; è stato scritto da due autrici russe di grande rilievo. Molti insegnanti non approvano questa imposizione ma non hanno alternative.

La situazione nelle università si complica ulteriormente per mancanza di insegnanti di italiano qualificati, con una solida preparazione glottodidattica. Il problema sta nel fatto che l'italiano, fino a pochi decenni fa, è stato una lingua "rara"; una lingua "di nicchia" ed è stato insegnato solo in facoltà per interpreti e in quelle filologiche, senza che vi fosse la necessità di disporre di un alto numero di docenti e lettori. Così, i responsabili della scelta del manuale spesso o vanno "a naso", o adottano sempre il manuale che conoscono già, o quello che costa di meno. In questo contesto hanno grande successo le azioni di marketing delle case editrici italiane: le cosiddette giornate di aggiornamento o "maratone didattiche" durante le quali vengono distribuite copie gratuite di libri e materiali di carattere scientifico-pubblicitario, sono davvero capaci di influenzare le scelte di chi ha la responsabilità dell'adozione. Entrano in gioco le regole di un mercato soggetto alle mode, senza che qualcuno faccia una valutazione più o meno oggettiva e ragionevole dei manuali più promossi.

È proprio da questo caos editoriale che nasce l'idea di ragionare, in base a criteri concreti chiari ed espliciti, se valga davvero la pena di tenere lo stesso vecchio manuale, se si possa adottarne uno più moderno senza perdite di qualità, e perché si ha tanta paura di farlo.

2. IMPOSTAZIONE DELLA RICERCA

Ho deciso quindi di fare un confronto tra il vecchio manuale del 1974 e uno italiano che scelgo di non nominare, ma che mi sembra il più complesso di tutti quelli in commercio sia per la ricchezza e la diversità dell'*input*, sia per la serietà con cui viene trattata la grammatica e, a livelli più alti, la stilistica. Non è stata una scelta casuale: prima di convincermi avevo lavorato con 3 altri corsi di 3 diverse case editrici, ma nessuno di questi rispondeva appieno alle aspettative mie e dei miei studenti (liceali, studenti universitari, adulti).

La valutazione di un manuale di lingua tende sempre a essere soggettiva e relativa al contesto di insegnamento in cui si opera e alla tradizione didattica radicata nel territorio. Ho cercato quindi di stilare una lista di criteri oggettivi per confrontare i due manuali e per rilevare che cosa manca al manuale italiano rispetto al manuale russo, e come eventualmente sia possibile rimediare, con le opportune integrazioni o modifiche, per renderlo più rispondente ai bisogni concreti degli studenti russi e ancora di più alle aspettative degli insegnanti russi, alle loro abitudini, in altre parole, "per fare sì che si fidino".

2.1. *Come è nata la lista di criteri*

Trovare un metodo per valutare i manuali di lingua nella tradizione didattica italiana è stato purtroppo impossibile. Allora ho cercato indicazioni nella tradizione britannico-americana e in quella russa; ho trovato anche un articolo rilevante e recentissimo di Kusiak-Pisowacka (2015), una collega polacca della mia stessa università. Quindi, come metodologia della ricerca ho preso spunto dai lavori di БИМ (1977), Williams (1983), Вятютнев (1984), Sheldon (1988), Ur (1996), Chambers (1997), Celce-Murcia (2001) e Kusiak-Pisowacka (2015). Ho messo questi lavori in sequenza cronologica in modo che

si possa vedere come il problema del manuale di lingua sia stato vivamente discusso sia in Occidente che in Oriente negli anni '80 e '90 mentre invece oggi l'interesse scientifico per l'analisi dei manuali di lingua sembra essere diminuito. In questi lavori ho trovato molte indicazioni utili in base alle quali ho cercato di redigere una lista personalizzata scegliendo criteri che mi sembravano più rilevanti nella nostra situazione.

3. LISTA DEI CRITERI

Per comodità ho diviso i criteri di analisi in quattro categorie:

1. criteri generici/tecnici;
2. didattici;
3. linguistici
4. culturali/educativi.

Classificazioni simili si trovano in alcuni lavori degli autori menzionati; il mio lavoro non pretende quindi di essere originale ed è stato motivato da ragioni di utilità per colleghi e per la formazione di insegnanti e ha piuttosto un carattere convenzionale.

I *criteri generici/tecnici* riguardano le informazioni generali sul libro e sono:

- il titolo: se rispecchia i contenuti, è motivante o no;
- l'autore: la sua qualifica, se è un autore unico o un gruppo di autori, se è madrelingua, possibilità di contatto con l'autore;
- i dati di pubblicazione: paese, anno, eventuali versioni precedenti;
- il costo e la disponibilità;
- la lunghezza e la durata prevista del corso;
- l'impianto del libro: l'esistenza del quaderno degli esercizi abbinato al manuale, materiali audio, video, glossari, piattaforma interattiva, applicazione mobile, presenza del libro dell'insegnante;
- l'impostazione grafica: se la grafica è stimolante, se c'è un buon bilancio tra la quantità di informazione grafica e quella testuale;
- la serie: se il volume fa parte di una serie e se vi si inserisce logicamente.

I *criteri didattici* riguardano prima di tutto l'approccio utilizzato nel manuale e quanto esso si presta ad essere usato direttamente in classe, senza un ulteriore adattamento da parte dell'insegnante; il grado di aiuto fornito, se presente, dalla guida per l'insegnante. Sono quindi:

- l'approccio metodologico: se è chiaro ed esplicitato, se tiene conto delle ultime scoperte nella scienza didattica;
- il livello e i destinatari per cui è pensato: se sono specificati il livello iniziale e quello finale e i destinatari del libro, se fa riferimento alle scale di livello del QCER, se permette di sostenere gli esami di certificazione del rispettivo livello senza un'ulteriore preparazione, se alla fine dà allo studente la percezione di aver svolto un corso completo e di poter perfezionare le proprie conoscenze utilizzando altre fonti (libri, quotidiani, film, ecc.);
- l'organizzazione del materiale: come sono scandite le unità, se c'è un apparato di riferimento, se è facile trovare un determinato tema per il ripasso, se ci sono schede riassuntive e una bibliografia di approfondimento;

- la coerenza interna delle unità: se c'è un argomento, una struttura, una forma linguistica, una particolare funzione comunicativa, ecc. attorno al quale verte tutto il materiale di una data unità;
- le istruzioni per l'uso del manuale: se sono chiare sia per gli studenti che per gli insegnanti;
- la progressione del materiale: se le unità sono interdipendenti, il materiale linguistico trattato costituisce una progressione lessicale e grammaticale; le unità successive sono più difficili di quelle precedenti e riprendono in qualche misura il materiale già trattato; il materiale linguistico è organizzato in una progressione a spirale; se ci sono sezioni e strumenti per il ripasso;
- l'adeguatezza degli esercizi: se non sono né troppo superficiali, né troppo complicati; se sono legati al testo dell'unità e ai fenomeni linguistici su cui si riflette;
- l'autosufficienza del manuale: se l'insegnante deve aggiungere materiali propri per integrare quelli del manuale in modo da rispondere a bisogni apprenditivi specifici degli studenti;
- la presenza di stimoli per fare con la lingua: se il manuale crea situazioni adeguate per fissare e attivare il materiale appreso in contesti reali;
- strumenti di autocontrollo e di valutazione: se sono presenti test e verifiche o se è l'insegnante che deve provvedere alla loro costruzione;
- la flessibilità: se il materiale si presta ad essere modificato e adattato ai diversi contesti didattici e a diversi tipi di utenti;
- l'utilità della guida per l'insegnante: se vi sono note didattiche e culturali, se vi sono proposte di scenari delle lezioni, se è adatto a insegnanti non madrelingua, se contiene le trascrizioni delle tracce audio e le chiavi degli esercizi;
- l'interattività: se vi sono compiti pensati per il lavoro a coppie, in piccoli e grandi gruppi di studenti, o in plenaria.

I *criteri linguistici* riguardano le abilità sviluppate e le caratteristiche del linguaggio del manuale e sono quindi:

- l'equilibrio tra le abilità sviluppate: se le abilità di base sono sviluppate tutte in ugual misura, o se ne viene privilegiata una; se sono presenti anche le abilità miste come la traduzione, il riassunto, il prendere appunti, ecc.;
- i criteri di scelta del materiale linguistico: la frequenza, la vicinanza alla lingua madre degli apprendenti ecc.;
- l'autenticità dei testi: se i contenuti sono autentici o almeno realistici e non sembrano artificiali; se spingono quindi gli apprendenti a riflettere e a mettere a confronto la propria cultura con quella italiana e a esprimere il proprio punto di vista;
- il linguaggio e la terminologia linguistica utilizzati nelle regole grammaticali e nelle istruzioni: se sono chiari, se corrispondono al livello di apprendimento linguistico degli studenti;
- la presentazione del materiale linguistico nuovo: se i testi sono costruiti in modo da poter favorire la comprensione del significato di nuove parole e strutture grammaticali; se gli elementi difficili vengono spiegati attraverso definizioni, traduzioni, schemi, illustrazioni, ecc.

I *criteri culturali/educativi* riguardano la cultura dominante nel manuale (quella italiana, quella locale, quella internazionale), la presenza della cultura nativa degli studenti, la presentazione di fenomeni culturali e di temi "difficili", il contributo del manuale all'enciclopedia degli studenti. Sono così:

- l’essere adatto a persone di varie culture e religioni: se tratta temi problematici con il giusto distacco o li omette;
- la presenza di pregiudizi, nozioni stereotipate, offensive, ecc., nei confronti di sesso, razza, classe sociale, nazionalità ecc.;
- l’atteggiamento che trasmette per quanto riguarda l’immagine dell’Italia, i suoi problemi sociali, economici, politici, ecc.;
- il valore cognitivo: se i testi sono interessanti dal punto di vista cognitivo, se alle informazioni contenute in essi si può accedere solo attraverso la lingua italiana;
- la presenza o meno di più generali obiettivi educativi;
- la presenza di una descrizione contrastiva delle grammatiche della lingua straniera e lingua madre.

4. IL CONFRONTO TRA I DUE MANUALI

Per motivi di spazio, non è qui possibile riportare dettagliatamente tutte le riflessioni riguardanti il confronto fra i due manuali analizzati. Mi soffermerò su quelle che ritengo più importanti.

Per quanto riguarda i criteri generici, sono ovvi i vantaggi del manuale italiano. Innanzitutto il titolo, che è stimolante perché accenna fin da subito al “fare” con la lingua; l’indicazione degli autori; la data di pubblicazione delle due edizioni (2008 e 2015); la divisione in volumi per livelli corrispondenti a quelli del QCER; la presenza di un sussidio per prepararsi alle certificazioni; la completezza dell’impianto stesso del corso e infine la sua impostazione grafica – tutto parla a favore del manuale italiano. L’unico svantaggio è dato dal suo prezzo: in Russia infatti il libro viene a costare dai 31 ai 55 € a volume, mentre ognuno dei tre volumi del manuale russo costa ca. 7 €.

Per quanto riguarda i criteri didattici, vorrei soffermarmi prima di tutto sull’approccio metodologico dei due corsi. Il manuale italiano afferma di utilizzare un approccio pragmatico e comunicativo che non trascura tuttavia lo sviluppo e l’apprendimento della grammatica; pone grande attenzione agli aspetti motivazionali e al coinvolgimento dell’apprendente. L’approccio utilizzato invece nel manuale russo è quello tradizionale per la scuola sovietica, l’approccio consapevole comparativo. Questo significa che pone molta attenzione all’acquisizione consapevole degli elementi linguistici e delle regole del loro utilizzo, alla grammatica e al lessico contrastivo, all’esplicitazione delle regole, all’utilizzo del cosiddetto materiale linguistico negativo (ovvero degli errori) raccolto soprattutto grazie a esercizi di traduzione dalla lingua madre alla lingua straniera e alla netta distinzione tra il vocabolario e la grammatica attivi e passivi. Questi sono tutti elementi che nel manuale italiano mancano perché non fanno parte del metodo comunicativo, mentre nel contesto di insegnamento russo essi risultano essere efficaci, come si evince dall’esperienza di almeno tre generazioni di insegnanti.

In ambedue i corsi le unità vertono attorno a testi principali; tutte le attività sono abbastanza coerenti e riprendono e sviluppano elementi scelti dal testo principale. Vi è tuttavia una differenza sostanziale per quanto riguarda la progressione del materiale lessicale. Mentre nel corso russo il lessico delle unità precedenti viene in gran parte ripreso nelle unità successive e gli studenti, ritrovando le stesse parole in contesti diversi, le ricordano più facilmente e più a lungo, nel corso italiano le parole chiave imparate in un’unità spesso non sono riproposte nelle unità successive. Oltre a ciò, vi sono pochissimi esercizi specificatamente dedicati allo sviluppo della competenza lessicale. Così uno studente, quando arriva al termine di un volume del corso, ha spesso dimenticato il lessico delle prime unità. Gli studenti si accorgono velocemente di questo problema e chiedono

di redigere glossari ed esercizi supplementari per apprendere meglio il lessico. In due volumi del corso le prime unità sembrano essere più difficili dal punto di vista lessicale rispetto alle ultime unità degli stessi volumi, un altro aspetto segnalato da numerosi apprendenti.

Un enorme vantaggio invece del libro italiano è che i testi hanno un grande valore cognitivo, sono interessanti e descrivono vari aspetti della realtà italiana; i compiti sono interattivi e stimolanti e dal punto di vista dell'insegnante il manuale praticamente "non manca di nulla".

Per quanto riguarda i criteri linguistici, il manuale russo presenta un difetto molto serio: in questo corso l'ascolto è del tutto assente. Esiste un CD con la registrazione audio dei testi e i dialoghi presenti nel manuale, ma mancano attività mirate allo sviluppo dell'abilità di ascolto. L'abilità prevalente è la lettura, seguono la scrittura e il parlato. Per quanto riguarda le abilità miste, la traduzione è presente solo in quanto strumento del metodo, non come abilità in sé. Nel manuale italiano tutt'e quattro le abilità di base sono sviluppate in egual misura; delle abilità miste è presente il riassunto, in parte il prendere appunti, mentre è del tutto assente la traduzione.

Nessuno dei due corsi si presta ad essere usato in autoapprendimento; entrambi richiedono sempre un insegnante mediatore e controllore e lasciano spazio alla sensibilità e creatività didattica dell'insegnante.

Per quanto riguarda i criteri culturali/educativi, non vi sono grandi differenze tra i due manuali: tutti e due i corsi sono adatti a persone di varie culture e religioni, hanno un tono neutro, cercano di trasmettere un'immagine positiva dell'Italia senza trascurare i problemi, di cui comunque si parla con molta discrezione. Entrambi mancano di una descrizione contrastiva della grammatica: il manuale italiano perché si rivolge ad un pubblico internazionale, mentre nel caso di quello russo la ragione non è del tutto chiara perché l'approccio didattico utilizzato normalmente prevede una descrizione contrastiva, almeno per brevi cenni, delle due lingue.

5. CONCLUSIONI

I difetti del manuale russo sembrano essere evidenti. Ciononostante, i colleghi più esperti non vogliono rinunciare alla sua adozione. Quale sarebbe allora la chiave di successo di questo manuale e la ragione della sua longevità? Cosa manca, agli occhi degli insegnanti russi, a un corso bello, aggiornato e molto serio uscito in Italia presso una grande casa editrice in grado di garantire la disponibilità costante dei volumi presso il distributore ufficiale in Russia, di sostenere gli insegnanti dal punto di vista didattico, di fornire un feedback di qualità in collaborazione diretta con gli autori?

Credo che la risposta consista proprio nella diversità del suo approccio metodologico e nel radicamento in una certa tradizione didattica del contesto russo che condiziona sia gli insegnanti che gli studenti e che crea determinate aspettative nei confronti di un manuale di lingua. I manuali di lingua stampati in Italia per definizione non sono orientati all'apprendente russo e quindi non prendono in considerazione le sue particolari difficoltà, la sua lingua madre e la sua mentalità.

I nostri colleghi insegnanti di lingua inglese hanno da tempo trovato una soluzione a questo problema. Adottando manuali inglesi, hanno saputo combinare la ricchezza e l'attualità del loro *input* e la loro dimensione pragmatica e comunicativa con un approccio approfondito e contrastivo allo studio della grammatica e del lessico, con metodi diversi per far apprendere il materiale attivo e quello passivo, con la traduzione da sempre presente come parte importantissima sia nella fase di esercitazione che nella fase di controllo, con attività di riassunto orale e scritto, insomma, il meglio della scuola didattica

russa. Matrimonio difficile, ma possibile e che alla fine giova a tutti, tecnicamente realizzabile attraverso la pubblicazione di rispettivi compendi.

6. EVENTUALI CONTENUTI DEL COMPENDIO

Un compendio potrebbe fornire sia agli studenti che agli insegnanti il piacere di lavorare con testi moderni e stimolanti, senza dover rinunciare ad alcuni principi fondamentali della glottodidattica russa che non contraddicono la didattica occidentale ma che le possono essere complementari. Un compendio del genere potrebbe contenere:

- a) *Un piccolo corso fonetico e grammaticale introduttivo.* Un grosso problema di quasi tutti i manuali di italiano LS consiste nel fatto che le prime unità del livello A1 sono troppo difficili da affrontare senza alcuna preparazione. Un apprendente russo deve necessariamente prima imparare a leggere in italiano e conoscerne le strutture di base per poter leggere, capire e produrre oralmente e per iscritto. Non è abituato a “buttarsi” nella lingua, vuole capire da subito come funziona.
- b) *Una lista del lessico attivo per ogni unità + la spiegazione di difficoltà lessicali (non coincidenza di campi semantici, combinabilità, reggenza) + esercizi lessicali supplementari* che portino al reimpiego sicuro e automatizzato degli elementi lessicali nella fase di produzione libera. Purtroppo, le attività di produzione poste alla fine di ogni unità del manuale italiano preso in esame non prevedono nessun tipo di controllo dell’uso dei nuovi lessemi e dei nuovi fenomeni grammaticali appresi. Bisogna invece insistere sulla necessità del loro impiego e preparare gli studenti ad usarli attivamente.
- c) *Una spiegazione esplicita e contrastiva delle regole grammaticali nella lingua madre* accompagnata da esercizi supplementari in un numero adeguato per creare automatismi.
- d) *Esercizi supplementari di lingua parlata* che siano semplici e preparino gradualmente ai compiti finali di reimpiego del materiale appreso.
- e) *Compiti mirati allo sviluppo di abilità miste:* riassunti (orali o scritti, con o senza parere personale, che prendono spunto da un testo scritto o ascoltato, in lingua straniera o in lingua madre); traduzioni (sia dalla che soprattutto verso la lingua straniera). Ai livelli più alti è molto utile introdurre la tecnica per prendere appunti.
- f) *Note sulla storia della lingua* laddove possano servire a spiegare difficoltà grammaticali. Possono essere segnalate come approfondimento. Aspetti della storia della lingua italiana suscitano l’interesse non solo degli studenti di linguistica ma anche di allievi privati che studiano l’italiano per il proprio piacere personale.
- g) *Materiali supplementari sulla civiltà italiana e materiali su temi simili di civiltà russa* (meglio se elaborati da madrelingua italiani).
- h) *Un glossario bilingue con riferimento al contesto* (numero della/e pagina/e in cui si trova).
- i) *Una bibliografia di approfondimento* che potrebbe essere utile sia per gli studenti più ambiziosi sia per gli insegnanti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Celce-Murcia M. (2001), *Teaching English as a second or foreign language*, Heinle & Heinle Publisher, Boston.
- Chambers F. (1997), "Seeking consensus in coursebook evaluation", in *ELT Journal*, 51, 1, pp. 29-35.
- Kusiak-Pisowacka M. (2015), "Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych", in *Lingwistyka stosowana*, 14, 3, pp. 65-75.
- Mezzadri M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Sheldon L. E. (1988), "Evaluating ELT textbooks and materials", in *ELT Journal*, 42, 4, pp. 237-246.
- Ur P. (1996), *A course in language teaching. Practice and theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.
- Williams D. (1983), "Developing criteria for textbook evaluation", in *ELT Journal*, 37, 3, pp. 251-255.
- Бим И.А. (1977), *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*, Русский язык, Москва.
- Вятютнев М.Н. (1984), *Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)*, Русский язык, Москва.

L'ITALIANO IN OLANDA: PASSATO, PRESENZA E FUTURO

Raniero Speelman¹

1. L'ITALIANO: PASSATO E PRESENTE

Dal Medioevo, gli italiani hanno viaggiato verso i Paesi Bassi, spesso per motivi commerciali e politici. Di particolare importanza sono state le colonie mercantili nelle città fiamminghe di Bruges e Gand, insieme ad Anversa, Bruxelles e Mechelen, il cuore storico del Paese fino alla fondazione della Repubblica delle Province Unite (con la Unie van Utrecht del 1579) che avrebbe causato lo spostamento verso Nord di molti fiamminghi. Per i loro contatti, i mercanti neerlandesi e italiani hanno spesso appreso la lingua del paese dei loro ospiti. Esistono, fra altri testi, un frasario del Cinquecento, alcuni dizionari plurilingui o bilingui dello stesso periodo o di epoca posteriore, tutti pubblicati o studiati dalla mia collega José van der Helm e da Vincenzo Lo Cascio, ordinario emerito dell'Università di Amsterdam. Ma anche gli italiani hanno lasciato preziose testimonianze, come il fiorentino Lodovico Guicciardini, cugino del famoso Francesco, con la sua *Descrizione di tutti i Paesi Bassi* (Anversa 1567), considerata un'opera standard sui paesi oggi chiamati Nederland² e België/Belgique. Ma lo scambio non era solo linguistico: i compositori neerlandesi, spesso provenienti dalle province francofone, godevano nell'Italia del '400 di uno *status* di gran prestigio sociale e culturale. Da Dufay e Ockeghem, attraverso De la Rue, Isaac e Josquin Desprez fino a Clemens-non-papa, Gombaert e Willaert, verso la fine del '500 essi sono stati tra i musicisti più rappresentativi e apprezzati dell'epoca, che hanno rivoluzionato la musica polifonica rinascimentale.

Anche nei secoli a noi più vicini l'italiano ha goduto di un grande interesse presso il pubblico neerlandese, sia per la ricca cultura italiana (musica, letteratura, arte e trattatistica) che per i contatti commerciali e i viaggi educativi. Sono stati tradotti in neerlandese quasi tutti i capolavori della letteratura italiana (da San Francesco fino a Cognetti, con una grande tradizione di versioni dantesche), mentre è altrettanto vivo l'interesse italiano per la letteratura dei Paesi Bassi settentrionali e meridionali.

Ciò non significa che la nostra lingua sia stata fra quelle più studiate: il *curriculum* dei cosiddetti ginnasî (i *gymnasia*, equivalenti del liceo classico ma incorporanti la scuola media) prevedeva il latino e greco, inglese, tedesco e francese; gli *athenea* (parola che dunque non indica un'università ma una scuola superiore di 6 anni: i licei scientifici o linguistici italiani) in genere offrono solo queste ultime. Solo nei tardi anni '70 ebbe luogo un orientamento sulle possibilità di includere nelle scuole superiori altre lingue importanti quali il russo, lo spagnolo e l'italiano. Per quest'ultimo dalla commissione del Ministero della Pubblica Istruzione a tale scopo costituita fu espresso un parere negativo, mentre lo spagnolo fu introdotto in un numero non molto elevato di scuole secondarie. Il russo, lingua che non aveva mai goduto di una grande popolarità, con la caduta del Muro sembra aver perso l'interesse dei giovani neerlandesi in età scolastica ma attira oggi non pochi figli di espatriati a, fra altre città, Amsterdam, Nimega e Eindhoven.

¹ Università di Utrecht.

² Si noti che il nome ufficiale del Paese riflette sempre l'estensione originale: Koninkrijk der Nederlanden ossia Regno dei Paesi Bassi. D'altronde il Paese è Regno solo dal 1806.

La scelta delle lingue offerte viene oggi fatta dalle stesse scuole; di recente alcune offrono il cinese e per la prima volta, nel 2018, fu istituito un esame centrale di maturità in mandarino. Per l'italiano un esame di maturità esiste, ma solo nelle poche scuole che offrono questa lingua. È doveroso menzionare a questo punto il ruolo speciale riservato alla lingua frisone³, seconda lingua ufficiale nella provincia settentrionale di Fryslân (Frisia) parlata da circa 450.000 persone e integrata nell'insegnamento locale. È strano che le lingue delle due maggiori minoranze etniche, il turco e l'arabo, non compaiano in questo panorama. Il turco viene infatti parlato da più di 400.000 persone, inclusi i curdi, ma non tutti amano parlare la lingua ufficiale del paese di provenienza.

L'arabo non è la prima lingua della stragrande maggioranza dei quasi 400.000 marocchini residenti in Olanda, che parlano generalmente dialetti berberi *tarifit*. L'arabo e questi dialetti non sono di norma materie incluse nell'esame di maturità e vengono insegnati solo in alcune scuole di orientamento islamico e in corsi organizzati dagli stati turco e marocchino o tenuti presso delle moschee. Si tratta qui di numeri molto ridotti di candidati, che nel 2020 non hanno superato il numero di 50 per ciascuna di queste lingue introdotte nei licei⁴.

L'esclusione dell'italiano dalle scuole superiori significa che, di norma⁵, la laurea magistrale (MA) didattica, che si ottiene dopo un anno di studi specializzati e che si concentra sull'insegnamento ai giovani in età scolastica, non è aperta agli italianisti. Fino agli anni '80/'90, chi voleva ottenere l'abilitazione didattica faceva un breve tirocinio presso un docente di francese; oggi ciò non è più la prassi. Ad insegnare l'italiano sono comunque in parte docenti madrelingua con esperienza didattica in Italia. Poiché, spesso, anche i docenti universitari di linguistica o di letteratura italiana devono insegnare la grammatica dell'italiano, non di rado succede che chi insegna non abbia una preparazione adeguata, ma debba imparare dai propri colleghi come insegnare l'italiano e con quali mezzi. Comunque da più di un decennio la stessa Facoltà di lettere⁶ incoraggia i docenti ad ottenere almeno una qualifica di base per l'insegnamento della lingua agli studenti.

Di tutte le lingue sopra indicate, l'inglese può essere considerato la più diffusa L2. Infatti, moltissimi neerlandesi lo parlano abbastanza bene, e non solo gli studenti. Molto più bassa è la diffusione del tedesco – è significativo che tra neerlandesi e tedeschi si usi sempre più l'inglese – e quella del francese sembrerebbe del tutto trascurabile. Questa situazione è riconoscibile anche in Fiandra, sebbene in forma forse meno marcata.

Non essendo riconosciuta come lingua scolastica ufficiale, l'italiano è rimasto nella posizione di lingua ausiliare nelle università, per molto tempo quasi obbligatoria per studenti di storia dell'arte e di musicologia. Viene insegnato naturalmente anche in conservatori e seminari religiosi. Ancora presente nei tardi anni '70 come disciplina indipendente ["*hoofdvak*"] in 5 atenei, ora è rimasto solo in 3 corsi di laurea triennale (a Leida, ricca di una splendida collezione di testi italiani nella propria biblioteca; a Utrecht, dove la cattedra di italianistica è stata istituita oltre 70 anni fa e ad Amsterdam (dove un ordinario di letteratura italiana è diventato rettore negli anni '90), ma con un afflusso di studenti molto ridotto rispetto a 4 decenni fa. Questo calo nel numero di apprendenti l'italiano non si è verificato solo in Olanda ma è un fenomeno internazionale che si

³ https://nl.wikipedia.org/wiki/Friese_talen. Il sito in lingua neerlandese si distingue non poco da quello in tedesco dall'orientamento sul territorio del paese (Paesi Bassi o, invece, Germania). Sito consultato il 9.12.2020.

⁴ I dati provengono dal sito www.cvte.nl, dove si può scaricare un prospetto per le lingue nei vari tipi di insegnamento medio e superiore. Sito consultato il 9.12.2020.

⁵ È accessibile comunque all'Università di Amsterdam.

⁶ Le varie facoltà di lettere delle università neerlandesi hanno assunto il nome di *Faculteit Geesteswetenschappen* o, in inglese, *Faculty of Humanities*.

osserva in tutta l'Europa occidentale e settentrionale, dalla Svezia alla Francia⁷. Non ci vorrà una lunga indagine per scoprirne qualche causa: la chiusura di molte cattedre di lingua e cultura italiana; lo spostamento del favore degli studenti verso discipline più generiche (come gli studi europei o medio-orientali) ma anche più specialistiche (intelligenza artificiale, comunicazione) o attinenti all'economia e al commercio (MBA ecc.); l'uso dei programmi di traduzione automatica e da ultimo, ma non da meno, la migliore conoscenza di lingue come l'inglese da parte dei residenti italiani. Conoscere l'italiano non è più tanto importante per avere rapporti economici e commerciali con il paese "ove il sí suona". Comunque ad Utrecht esiste anche una scuola superiore per interpreti e traduttori (ITV Hogeschool) che però non ha alcun rapporto con il dipartimento di italiano dell'ateneo della stessa città, né corsi comuni né scambi di docenti⁸.

D'altronde, sono oggi forse più italiani ad imparare all'università la lingua neerlandese che olandesi e fiamminghi che studiano l'italiano in sede universitaria ad un livello B1 o superiore, e ciò vale anche per il tedesco. Ma qui il confronto è difficile. È alla scuola interpreti e traduttori dell'università di Trieste che un grande numero di studenti si iscrive per studiare il neerlandese, di solito come terza lingua, ma con ottimi risultati. Gli studenti che vi scelgono il neerlandese per diventare traduttori o interpreti sono probabilmente più numerosi di quelli iscritti alle università neerlandesi e fiamminghe.

A livello di scuola superiore la lingua viene oggi insegnata su una base facoltativa in circa 5 licei sul territorio dei Paesi Bassi. L'italiano non ha quasi mai lo status di L2 o L3, bensì, al massimo, di L5 o L6. Ciò comporta ovviamente problemi tipici della poliglоссия, quali interferenza (*'qualche'* con il plurale come nel francese *'quelque'* e *'il libro chi'* come il francese *'le livre qui'*), *code switching*, *"false friends"* ecc.⁹ Lo svantaggio dell'insegnamento dell'italiano è chiaramente dovuto al fatto che inizia quando lo studente ha già alle spalle sei anni di inglese o francese o cinque di tedesco. Ciò si traduce anche all'università in una differenza di livello di padronanza tra gli studenti delle lingue apprese a scuola e quelli delle lingue imparate successivamente. Tale differenza non si constata ovviamente nella stessa misura negli studenti di origine italiana che sono sempre ben rappresentati attraverso gli anni, e costituiscono quasi una componente costante della popolazione studentesca, e che sono in grado di stimolare e di essere di sostegno a chi inizia, a livello di principiante, ad apprendere l'italiano.

Ciò nonostante l'italiano ha fino ad oggi un ruolo importante nel mondo degli affari, della collaborazione internazionale, del turismo, della cultura (arti figurative, musica, cucina, vino) e delle traduzioni letterarie nei Paesi Bassi e nelle Fiandre.

Una grande popolarità godono i corsi di lingua italiana impartiti dalle università popolari, in altri centri di insegnamento, o anche organizzati dalle varie associazioni "Dante Alighieri", delle quali la sola sede di Rotterdam ha centinaia di soci attivi. "La Dante" è presente in tutto il territorio nazionale e i corsi di lingua costituiscono la sua attività principale. Ad Amsterdam è molto attivo l'Istituto italiano di cultura che, grazie a direttori motivatissimi ed un'ottima collaborazione con le cattedre universitarie di italiano, continua ad offrire un ricco programma anche di insegnamento della lingua. Infine, fioriscono i corsi dati da privati, spesso in piccoli gruppi. Meno visibile è l'Ambasciata d'Italia, che però sponsorizza varie attività culturali.

⁷ Si confronti il contributo di Massimo Vedovelli in questi atti.

⁸ Mi sono rivolto a questa scuola per avere informazioni ma non ha risposto, né fornisce dati il suo sito web.

⁹ Per falsi amici tra italiano e francese, v. ad es. <https://coursefinders.com/it/blog/8139/falsi-amici-tra-italiano-e-francese>. Sito consultato il 9.12.2020.

2. UN FUTURO INCERTO

Con un numero sempre meno alto di studenti, pare inevitabile una maggiore contrazione dell'insegnamento universitario. Se i dipartimenti di italianistica di Leida e Amsterdam non hanno attualmente un professore ordinario, il dipartimento di Utrecht ne ha uno¹⁰, ma ha conosciuto alcuni anni con un modestissimo afflusso di studenti. Si è riusciti a scongiurare un'operazione di risparmio di risorse economiche intesa a limitare l'accesso per i nostri studenti del *bachelor* ad un solo Master, ma non si sa come si evolverà la situazione nei prossimi anni. La proverbiale prosperità neerlandese non si è tradotta in più fondi stanziati per gli studi di Lingue e Letteratura: è vero il contrario¹¹ e le proteste sono state numerose ma finora non hanno ottenuto alcun risultato. Si sta cercando di promuovere l'italiano come materia secondaria o ausiliare per varie discipline umanistiche, e sono numerosi gli studenti della facoltà di Humanities o di altre facoltà che, a Utrecht come a Leida, si iscrivono ad un cosiddetto Minor e talvolta finiscono con l'inserirsi a pieno nella comunità di italianistica. Coloro che combinano l'italiano con legge, storia, sociologia, un'altra lingua, *Literaturwissenschaft*, o persino con una disciplina scientifica costituiscono ormai circa il 50% della popolazione studentesca.

Al contempo si intensifica la pubblicità dei corsi di lingua italiana presso i licei, ma i risultati non saranno subito visibili: i licei sono molto numerosi e non si può pretendere che 8 docenti ed altrettanti studenti, nel loro tempo libero, possano andare a presentare i corsi di italiano in 800 scuole.

3. INSEGNAMENTO (PROBLEMI PRATICI, DIDATTICI E DI FINANZIAMENTO)

Come in tutti paesi, l'insegnamento delle lingue, come di tutte le altre discipline, negli ultimi decenni è stato influenzato, se non condizionato, dai nuovi sviluppi nel campo dell'informatica e della telematica con effetti anche sulla produzione di corsi da parte degli editori. Nei primi anni '80 si lavorava prevalentemente con corsi esclusivamente cartacei basati sulla grammatica spiegata in neerlandese. Ora ci si serve di manuali che sono stati appositamente ideati da glottodidatti italiani e che, con il loro acquisto, offrono anche la possibilità di fruire di espansioni e materiali disponibili online sul sito dell'editore. Va però segnalato un problema: questi manuali sono molto numerosi e ciascun docente può fare scelte diverse. Se un docente sceglie un certo corso, gli studenti devono in genere acquistare un pacchetto di libri che non sono sempre tutti effettivamente usati e di questo non necessario acquisto giustamente si lamentano. A questo si aggiunge che, spesso, un cambio di docente significa anche un cambio di strumenti didattici con nuovi oneri per gli studenti.

A parte questo aspetto economico, che non va sottovalutato e che potrebbe essere risolto con una migliore programmazione e organizzazione dei corsi e un maggiore coordinamento tra i docenti, i risultati dell'insegnamento dell'italiano sono tuttavia positivi. Se nel corso del primo anno, dove circa la metà dei corsi è dedicata all'apprendimento della lingua, gli studenti imparano già ad esprimersi in un italiano sostanzialmente corretto, nel corso del secondo acquisiscono progressivamente la capacità di usare un linguaggio più formale come richiesto nel mondo accademico, e nel

¹⁰ Due, se si conta la presenza nell'Ateneo di Roberta D'Alessandro che dirige, come ordinario di linguistica, un centro di ricerca indipendente dalla Cattedra di italianistica.

¹¹ Il governo neerlandese ha optato nel 2019 per una politica di risparmio sulle scienze umanistiche e sociali, compresi diritto, economia e medicina, a favore di quelle esatte e tecniche. Non è certo ancora se questo cambiamento di rotta si realizzerà nei prossimi anni.

terzo, di solito dopo un soggiorno in Italia di sei mesi nell'ambito di un progetto Erasmus, producono la tesi di baccalaureato.

La Universiteit Utrecht si serve, per l'insegnamento della lingua e della grammatica italiana, del corso *Domani*. In ogni trimestre del primo anno si lavora con questo metodo, integrato sempre con esercizi preparati dai docenti, per un totale di 37,5 crediti ects. All'ultimo di questi quattro corsi segue, all'inizio del secondo anno, un corso che combina un'introduzione alla pratica traduttiva con *capita selecta* della grammatica. La Universiteit van Amsterdam prevede l'assegnazione di 36 ects in totale. Quella di Leida offre leggermente di più, con un totale di 40 crediti. I libri di testo usati qui sono *Rete!* di Mezzadri e Balboni, un corso basato sul *Task-Based Language Teaching* (TBLT), e *Compito* (una grammatica interamente online con 500 pagine di teoria collegate tra loro secondo una configurazione a grafo per rendere possibile la consultazione da ogni luogo dell'ipertesto, con 1800 esercizi e 2000 testi di feedback)¹².

Tutte e tre le università si servono della piattaforma Blackboard.

I problemi linguistici che gli studenti più frequentemente incontrano sono, oggi come negli anni '70 e '80, non pochi e sono inerenti alle differenze tra le due lingue. Ad esempio:

- accordo (*ho studiata*);
- *s* impura (*i studenti*);
- *si* passivante (spesso coniugato con 'avere': *si ha scoperto*);
- uso scorretto degli ausiliari essere/avere;
- uso sbagliato di molte preposizioni, ad es. *da* anziché *da parte di* in un caso come *la decisione dal governo*;
- l'uso sintattico scorretto di *anche* ("anche Vasari ha scritto" col significato "V. ha scritto poi");
- la *consecutio temporum*;
- due categorie grammaticali assenti in olandese che nell'italiano medio sono sempre meno usate e che quindi un olandese non imparerà facilmente in Italia: il congiuntivo e il passato remoto, ma nemmeno il condizionale viene usato sempre correttamente.

Attraverso contatti online con corrispondenti in Italia (nonché attraverso il sostegno di volenterosi colleghi ad Utrecht con una borsa Erasmus) gli studenti hanno tuttavia la possibilità di far correggere gli errori presenti nei loro testi scritti e in tal modo migliorare la loro competenza nella produzione scritta fino ad arrivare a scrivere una tesi accettabile dal punto di vista della correttezza linguistica.

Rimane il fatto, ed è questo un punto debole che dovrebbe essere affrontato, che l'insegnamento della lingua italiana renda sempre più difficile acquisire contemporaneamente una buona cultura generale o letteraria, ma ciò esula dal presente discorso.

Va infine segnalata una differenza interessante tra Utrecht e Leida: quest'ultima università accoglie spesso studenti non neerlandesi, mentre gli allofoni sono praticamente assenti a Utrecht.

4. POSSIBILITÀ DI LAVORO DEI NEOLAUREATI

Non sono cattive le prospettive di lavoro per gli italianisti. In genere chi si laurea, ad esempio all'università di Utrecht, ha diverse possibilità di lavoro, anche perché il Master

¹² Ringrazio il collega Enrico Odelli, autore di *Compito*, per queste preziose informazioni. Ringrazio Maria Bonaria Urban dell'Università di Amsterdam per i dati relativi agli studi alla sua università.

di Comunicazione interculturale offerto da questa università ha un carattere molto pratico e professionalizzante e non di rado gli studenti tornano dal loro tirocinio con un'offerta di lavoro. Anche ai traduttori il Master di traduttologia offre buone prospettive di lavoro. Altri ancora intraprendono una carriera accademica in Gran Bretagna o negli Stati Uniti. Chi scopre di avere un talento di traduttore letterario ha la possibilità di avviarsi ad un lavoro molto gratificante e abbastanza ben remunerato. Nei Paesi Bassi, Fiandra compresa, esistono enti parastatali (Nederlands Letterenfonds, Vlaams Letterenfonds) che offrono sussidi capaci di garantire ad un buon traduttore letterario un reddito in genere più che doppio rispetto al compenso offerto da una comune casa editrice. I sussidi sono stanziati da una commissione che, tre volte all'anno, deve giudicare le relative domande dei traduttori da tutte le aree linguistiche, dall'inglese (l'area linguistica con quasi la metà delle domande) all'islandese. Ho fatto parte di questa commissione per 4 anni e ho imparato molto sulla posizione della nostra lingua, che insieme allo spagnolo è la quarta o quinta quanto alle domande di sussidio e quindi, più o meno, anche quanto alle traduzioni pubblicate, superando il numero di traduzioni dalle lingue scandinave e slave oltre a quelle orientali. L'italiano è una lingua letteraria molto importante, dunque. Grandissimo il successo, negli ultimi decenni, di autori come Primo Levi, Umberto Eco, Giorgio Bassani, Rita Monaldi e Francesco Sorti, Elena Ferrante, Paolo Giordano, Paolo Cognetti e, ultimamente, Antonio Scurati, tradotti in neerlandese.

5. IL CONFRONTO CON LA FIANDRA (DIFFERENZE E PARALLELI)

Il Dipartimento di italianistica di Utrecht ha buoni rapporti con i colleghi fiamminghi con cui condivide l'insegnamento di almeno due lingue, la L1 e la L2. Non pochi di loro trovano lavoro nelle nostre università. Non che non esistano differenze di cultura: se in Olanda il titolare di cattedra deve cercare di sostituire un collega in congedo di malattia, in Belgio ciò è proibitissimo. Gli studenti belgi sono forse più disciplinati, più diligenti ma meno critici dei loro colleghi olandesi. Usano però talvolta nella lingua materna espressioni che i neerlandofoni del Nord considerano provinciali o antiquati e comunque non ammissibili in un testo scritto. Un buon motivo per incoraggiarli a fare seminari presso le nostre università. In italiano hanno buone competenze.

L'italianistica può far parte di un BA di Lingua e letteratura o di un BA di Linguistica applicata. Di solito gli studenti belgi scelgono una combinazione di due lingue, ad esempio francese e italiano. Alle università popolari olandesi corrispondono i *Centra voor Volwassenenonderwijs* (Centri per l'Educazione degli Adulti), i cui corsi sono assai popolari. Fra le università nelle province fiamminghe, le più attive sono quelle di Lovanio e di Gand, che preparano entrambe alla laurea ad un livello B2. Nelle Fiandre, fattori come la presenza pluridecennale di grandi comunità italiane e della UE contribuiscono a rendere l'italiano una lingua molto visibile.

4.

PLURILINGUISMO E INCLUSIONE NELLA CLASSE DI ITALIANO

METODOLOGIE COOPERATIVE E TECNOLOGIA MOBILE PER UN'EDUCAZIONE PLURILINGUE

Daria Coppola¹, Raffaella Moretti²

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo si inserisce nel panorama degli studi sull'educazione linguistica intesa come ambito integrato di studio di tutte le lingue che si parlano e si apprendono a scuola (L1, L2, LS) e, più in generale, di tutti i codici e le varietà con cui gli alunni entrano in contatto.

Nel triennio 2014-2017 è stato implementato un *Modulo Glottodidattico Sperimentale* (MGS) in alcune classi plurilingui del primo ciclo di istruzione (alunni di 11-13 anni), con lo scopo di promuovere e valorizzare la diversità linguistica e culturale degli alunni attraverso metodologie d'insegnamento e modalità di verifica adeguate alle caratteristiche di eterogeneità linguistica riscontrate.

Seguendo i principi dell'*approccio dialogico* (Coppola, 2009; 2011; 2019) e della *didattica integrata delle lingue* (CARAP, 2012), il MGS si è avvalso, nella fase implementativa, dell'insegnamento contemporaneo di quattro lingue curricolari, del ricorso a pratiche spontanee e guidate di *translanguaging* (García, Wei, 2014), di confronti intra- e interlinguistici, di narrazioni e *real life task*. Nella fase di verifica sono stati progettati test in grado di tener conto sia della competenza plurilingue degli alunni (Shohamy, 2011), sia dell'interdipendenza tra le lingue che compongono il loro repertorio (Cummins, 2008).

Nei prossimi paragrafi, dopo aver fornito alcune coordinate teorico-metodologiche, presenteremo le diverse fasi di implementazione del MGS e i risultati raggiunti.

2. COORDINATE TEORICHE E METODOLOGICHE

Alla base della progettazione del MGS vi è una concezione complessa e interrelata di repertorio, competenza e apprendimento linguistico, tipica dell'approccio dialogico, che tiene conto in modo unitario di aspetti linguistici, cognitivi e comunicativi in senso lato (comprensivi cioè dei risvolti socio-culturali). Questo orientamento riconosce il comportamento linguistico fluido ed eterogeneo degli alunni plurilingui e la permeabilità tra le lingue che compongono il loro repertorio; di conseguenza, ne promuove le implicazioni sul piano glottodidattico, riconsiderando criticamente le modalità d'insegnamento e di verifica tradizionali.

Salvo alcune eccezioni, le lingue vengono infatti insegnate a scuola come discipline separate e lo stesso studente viene valutato in ogni singola lingua curricolare, ignorando, anzi spesso ostacolando, le produzioni mistilingui. Così, non si tiene conto della competenza linguistica "sommersa" dell'apprendente (Cummins, 2008) e delle strategie spontanee di apprendimento, come il *transfer*, che fa leva sulle analogie/differenze tra le

¹ Università per Stranieri di Perugia.

² Istituto Comprensivo "G. La Pira", Campi Bisenzio (Firenze).

lingue conosciute (Flynn *et al.*, 2004), e il *translanguaging*, che emerge in contesti di plurilinguismo (García, Wei, 2014). L'approccio dialogico, invece, tiene conto del naturale processo acquisizionale, che chiama in causa in modo dinamico e interrelato tutte le risorse linguistiche e cognitive dell'apprendente, e legittima il ricorso alla L1 degli alunni e alle diverse varietà dell'italiano, attraverso modalità didattiche tese a valorizzare come risorsa la diversità linguistica e culturale delle classi plurilingui (per un approfondimento dei principi teorici che sono alla base dell'approccio dialogico, cfr. Coppola, 2019).

Nel MGS abbiamo utilizzato, a livello metodologico, tecniche dialogiche in grado di coniugare il *Cooperative Learning* con l'uso della tecnologia *mobile*, impiegata per agevolare l'apprendimento linguistico degli alunni con DSA (attraverso risorse quali i programmi di videoscrittura con correttore ortografico, la sintesi vocale, i dizionari digitali, i software per mappe mentali e concettuali ecc.), ma funzionale anche a una costruzione collaborativa e condivisa delle conoscenze all'interno di gruppi di lavoro eterogenei dal punto di vista linguistico e delle competenze (Coppola, 2015). A livello di verifica, per superare l'impianto rigidamente monolingue del *language testing*, abbiamo progettato prove e consegne in più lingue e stimolato, attraverso *real life task*, pratiche mistilingui intese come varietà interlinguistiche (Bailini, Bosisio, 2014).

3. CONTESTO DELLA SPERIMENTAZIONE

Il MGS è stato implementato nel triennio 2014-2017, nelle classi prime e seconde della scuola secondaria di primo grado dell'istituto comprensivo "Giorgio La Pira" di Campi Bisenzio (Firenze), caratterizzate da un'alta presenza di alunni immigrati e di alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), quali dislessia/disortografia.

Stando ai dati statistici ufficiali, nell'a.s. 2016/2017 gli alunni con cittadinanza non italiana iscritti alle scuole dello stesso ordine sono il 9,4% dell'intera popolazione scolastica (MIUR, 2018a), mentre nell'istituto preso in esame la percentuale è del 34,4%. Un dato interessante riguarda gli alunni di "seconda generazione" che sfiorano l'80% del totale a fronte di una media nazionale del 61% (MIUR, 2018a): essi, per la quasi totalità (oltre il 90%), sono inseriti nel sistema scolastico italiano fin dalla scuola dell'infanzia, di conseguenza presentano un repertorio plurilingue in cui convivono le varietà della lingua familiare con quelle dell'italiano e delle altre lingue studiate a scuola, e cioè l'inglese, lo spagnolo e il cinese³. Gli alunni di cittadinanza non italiana provenienti dalla Cina costituiscono la percentuale più alta tra quelle degli alunni stranieri (che oscilla tra il 16,5% e il 23,8%, a seconda degli ordini di scuola dell'istituto); gli altri provengono dall'Albania, dal Marocco, dal Perù, dalla Romania e dalla Russia.

Nelle classi sperimentali la percentuale degli alunni dislessici/disortografici, sia di lingua italiana sia di altra L1, è pari all'11,3% a fronte di una media nazionale al di sotto del 5% (MIUR, 2018b). Come è noto, questi alunni presentano difficoltà nell'apprendimento dei segni linguistici e dei processi di transcodifica, manifestando rilevanti difficoltà nell'apprendimento scolastico delle lingue.

³ Nell'Istituto, la lingua cinese veniva proposta a tutti gli alunni come insegnamento extracurricolare per favorire l'integrazione linguistico-culturale dei loro compagni cinesi, attraverso la valorizzazione delle caratteristiche della cultura cinese e il riconoscimento della complessità del suo sistema linguistico.

4. OBIETTIVI

L'obiettivo generale del MGS è stato quello di valorizzare la diversità linguistica e culturale rendendola un punto di forza per tutti gli alunni, in linea con i più recenti documenti europei che promuovono il plurilinguismo, come, ad esempio, il *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (Consiglio d'Europa, 2018) e il *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP). Il *Companion* approfondisce infatti il concetto di competenza plurilingue e interculturale, introducendo nuovi indicatori specifici (Verdigi, 2019), mentre il CARAP offre un referenziale per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e socio-culturali, in termini di conoscenze (*i saperi*), abilità (*i saper fare*) e atteggiamenti (*i saper essere*), riferiti sia alle lingue che alle culture.

In particolare, per quanto riguarda il dominio “cultura”, abbiamo tenuto conto dei seguenti descrittori del CARAP (nella traduzione italiana di Curci, Lugini, 2012):

- sapere che esistono molte culture più o meno differenti (K8.2), relativamente al *sapere*;
- saper identificare comportamenti particolari legati a differenze culturali (S2.10), relativamente al *saper fare*;
- essere disponibili a impegnarsi nella comunicazione (verbale/non verbale) plurale seguendo le convenzioni e le consuetudini adeguate al contesto (A7.2), relativamente al *saper essere*.

Per quanto riguarda il dominio “lingua”, elenchiamo alcuni esempi di descrittori impiegati relativi ai *saperi*, *saper fare* e *saper essere*:

- sapere che bisogna adattare il proprio repertorio comunicativo al contesto sociale e culturale nel quale si svolge la comunicazione (K3.3); sapere che esistono tra le lingue/le varietà linguistiche somiglianze e differenze (K6);
- saper percepire una somiglianza globale tra due/più lingue (S3.5); saper parlare di/spiegare ad altri alcuni aspetti della propria lingua/della propria cultura/di altre lingue/di altre culture (S4);
- reagire senza pregiudizi al funzionamento del modo di parlare ricorrendo a due (o più) lingue usate alternativamente, tra interlocutori che condividono uno stesso repertorio linguistico (A4.6); volontà di adattamento/flessibilità del proprio comportamento nell'interazione con persone linguisticamente/culturalmente diverse da sé (A13.1).

Conformemente ai principi dell'approccio dialogico (Coppola, 2009; 2015), che possiamo considerare un “approccio plurale”, in quanto mette in atto «des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles» (Candelier *et al.*, 2012: 7), gli obiettivi della sperimentazione sono stati così articolati:

- a livello metodologico: verificare se e in qual misura l'insegnamento contemporaneo e contestualizzato di più lingue supportato dal *Cooperative Mobile Language Learning*
 - a) influisca positivamente sulla qualità dell'apprendimento linguistico, favorendo lo sviluppo delle competenze lessicale, metalinguistica e testuale attraverso strategie di apprendimento basate su confronti interlinguistici, analisi metalinguistiche e riflessioni sociolinguistiche (Coppola, Moretti, 2019);
 - b) promuova atteggiamenti positivi verso le lingue/culture altre, stimolando curiosità, interesse, accettazione e desiderio di superare gli ostacoli comunicativi attraverso strategie idonee (ad esempio, la riformulazione del messaggio in più lingue) (Coppola, Moretti, Salvati, in corso di stampa);

- a livello di *language testing*: approntare test plurilingui idonei a valutare le competenze linguistico-comunicative degli alunni, tenendo conto dell'intero repertorio linguistico della classe (Shohamy, 2011; Shohamy, Menken 2015).

Il MGS prevedeva complessivamente 64 ore di attività, suddivise in due Unità di Lavoro (UdL) finalizzate allo sviluppo della competenza metalinguistica e metaculturale degli alunni, attraverso confronti, analisi guidate, riflessioni. In particolare, come vedremo, la prima UdL si proponeva come obiettivo linguistico specifico lo sviluppo della competenza lessicale in più lingue, mentre la seconda UdL mirava allo sviluppo delle competenze comunicativa e testuale.

Come tema del MGS abbiamo scelto un indicatore culturale particolarmente significativo per i ragazzi, in quanto vicino alla loro esperienza quotidiana, e cioè il cibo: il diverso modo di cucinarlo e consumarlo, le ricette tipiche dei paesi di provenienza degli alunni, le principali ricette italiane, inglesi, spagnole, cinesi, in riferimento alle lingue studiate a scuola.

5. IMPLEMENTAZIONE DELLA PRIMA FASE DEL MGS

La prima UdL è stata implementata in sei classi prime della scuola secondaria di primo grado, nell'a.s. 2015-2016⁴. Il campione, costituito da 133 alunni, conferma la tendenza dell'intero istituto relativamente alla presenza degli alunni di altra L1 (32,3%) e con DSA (11,3%). La tabella 1 riporta nel dettaglio la composizione del campione.

Tabella 1. *Composizione del campione della prima Unità di Lavoro*

ALUNNI DEL CAMPIONE	ALUNNI DI L1 ITALIANA	ALUNNI DI ALTRE L1
133	90	43 (33 cinesi, 3 albanesi, 2 peruviani, 2 marocchini, 2 rumeni e un russo)
ALUNNI CON DSA		
15	11	4 (1 cinese, 1 albanese, 1 rumeno, 1 russo)

Per avere un quadro più completo e particolareggiato delle caratteristiche sociolinguistiche del campione, abbiamo sottoposto agli alunni con L1 diverse dall'italiano un questionario composto da circa cinquanta domande, in massima parte chiuse⁵. L'obiettivo del questionario era quello di fare una ricognizione delle lingue di origine comprese le varietà non standard, tipiche delle relazioni familiari, che generalmente non emergono dai soli dati anagrafici di cittadinanza. Tuttavia, gli alunni, nelle loro risposte, si sono limitati a fornire etichette generiche, plausibilmente per la scarsa consapevolezza metalinguistica legata all'età. Solo tre alunni hanno fatto riferimento a varietà non ufficiali: un'alunna peruviana ha indicato sua madre come una parlante della lingua *aguaruna*⁶; un'altra alunna ha specificato che in famiglia viene parlata la varietà marocchina

⁴ Per un approfondimento degli obiettivi specifici, delle attività, e dei risultati della prima UdL rimandiamo a nostri precedenti lavori: Coppola *et al.* (2017), Coppola, Moretti (2018), Coppola (2019).

⁵ Il questionario è stato elaborato tenendo conto sia del modello proposto da Chini (2004), sia dell'*Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni* realizzata da ISTAT (2015).

⁶ Lingua amerindia del Perù.

dell'arabo⁷; mentre un alunno rumeno ha identificato la varietà moldava del dialetto romeno⁸ parlato da sua madre. Gli alunni cinesi non hanno saputo identificare la/le varietà parlata/e in famiglia (*wù* o lo standard *putonghua*?) forse per ragioni legate all'uso fluido dei vari idiomi strettamente dipendenti dai contesti d'interazione sociale (Ceccagno, 2003).

Dal complesso delle risposte si evince che gli alunni sono di fatto entrati in contatto con diverse varietà e usi dell'italiano e delle lingue d'origine che rendono i loro repertori ricchi e complessi. Per gli alunni cinesi risulta ancora marcata la dicotomia tra italiano e cinese, e si può parlare di co-presenza dei due codici solo per usi circoscritti a specifiche relazioni interpersonali, come l'interazione tra fratelli. Questo si riflette sui loro livelli di competenza in italiano L2, che si attestano sui livelli medio-bassi del QCER (A1, A2 e B1).

Al termine della rilevazione, gli alunni sono stati suddivisi in due gruppi in modo da formare un campione sperimentale e un campione di controllo equiparabili per numero e caratteristiche (presenza di alunni di altre L1, di alunni con dislessia/disortografia, di alunni di L1 cinese).

5.1. Metodologia, strumenti e attività della prima UdL

La prima UdL ha richiesto per ciascuna classe del campione sperimentale 32 ore complessive articolate all'interno degli insegnamenti di italiano, inglese, spagnolo e cinese, senza che tuttavia ci fosse una separazione netta tra le lingue, bensì attraverso una *didattica integrata* (CARAP, 2012). Questo ha comportato per gli insegnanti un fitto lavoro di progettazione, condivisione degli obiettivi e organizzazione delle attività in compresenza.

Partendo dalle testimonianze dei familiari degli alunni, coinvolti nelle narrazioni e negli scambi comunicativi sul tema del cibo e delle tradizioni culinarie, la prima UdL, come abbiamo accennato, ha riguardato soprattutto lo sviluppo della competenza lessicale plurilingue. In gruppi di lavoro di 4-5 alunni con differenti livelli di competenza nella lingua italiana e con gradi diversi di sviluppo delle abilità linguistiche è stata implementata una tecnica complessa di matrice dialogica che Coppola (2015) chiama *Cooperative BYOD*, in quanto frutto del connubio tra *Cooperative Learning* e modalità BYOD, (*Bring Your Own Device*), una pratica di origine aziendale, sempre più diffusa nelle scuole, basata sull'uso dei dispositivi mobili personali.

Dopo la visione di alcuni video (inizialmente senza audio) ripresi da *YouTube* che presentavano ricette tipiche della cultura culinaria dei diversi paesi, gli alunni, aiutandosi tra loro, hanno nominato gli ingredienti e gli utensili utilizzando tutte le lingue del loro repertorio e facendo spesso ricorso a strategie di *translanguaging* per evitare parole che ancora non conoscevano e per ottimizzare l'efficacia comunicativa. Successivamente hanno predisposto una *lista della spesa* e hanno costruito *matching card*, affiancando etichette in più lingue alle immagini degli ingredienti reperite on line; quindi hanno mimato le ricette con gli ingredienti che si erano procurati, descrivendo verbalmente le azioni e i procedimenti richiesti.

Per queste attività sono state utilizzate due risorse digitali, *BabelNet*, e *ImagAct*. La prima è un dizionario enciclopedico multilingue che forma un *network* semantico di concetti a ciascuno dei quali è associata un'immagine rappresentativa e spesso anche la riproduzione fonetica del lemma (Navigli, Ponzetto, 2012). Nella figura 1, riportiamo come esempio lo *screenshot* relativo al lemma "cucchiaio"; i ragazzi hanno notato che, a differenza

⁷ Lingua parlata (camito)-semitica che presenta differenze rispetto al modello classico.

⁸ Il romeno moldavo è considerato un dialetto della lingua romena affine al dialetto moldavo del nord-est della Romania.

dell'italiano, le altre lingue studiate ricorrono a un vocabolo diverso per esprimere il significato di “unità di misura” (in questo caso degli ingredienti).

Figura 1. *Pagina di BabelNet: “cucchiaino”*

The screenshot shows the BabelNet interface for the word "cucchiaino". At the top, there is a search bar with "cucchiaino" entered, a language dropdown set to "ITALIAN", and a "TRANSLATE" button. Below the search bar, there are tabs for "All", "Concepts", "Named Entities", and "7 results". The word is categorized as a "Noun".

Three entries are visible:

- IT cucchiaino** (bn:00073547n | Concept): "Il cucchiaino, dal latino cochlearium "strumento per mangiare le chiocciole" è una posata da tavola costituita da una paletta concava ovale fornita di manico usata per raccogliere e portare alla bocca ...". Translations: ZH 匙·勺·勺子, EN spoon, ES cucharita.
- IT Cucchiaino (strumento musicale)** (bn:00388709n | Named Entity): "I cucchiaini sono due cucchiaini da tavola che possono essere usati come delle rudimentali percussioni, con un suono e un utilizzo simile alle nacchere.". Translation: EN Spoon + spoons.
- IT cucchiaino da tavola • cucchiaino • cucchiainata** (bn:00388709n | Named Entity): "Il cucchiaino, oltre ad essere un utensile da cucina, viene anche utilizzato come unità di misura del volume.". Translations: ZH 湯匙·汤匙·一大汤匙, EN tablespoon • tablespoonful • tbsp, ES cucharada • cucharita • cucharita de sopa.

La seconda risorsa digitale è *ImagAct*, un’ontologia interlinguistica multimodale che rende esplicito il campo di variazione pragmatica relativa ai predicati d’azione a media e alta frequenza, associando a ogni senso di un verbo scene prototipiche sotto forma di brevi video (Moneglia *et al.*, 2018). Nella figura 2, riportiamo come esempio il verbo “mescolare”, che viene presentato in quattro video con usi e significati diversi (mescolare insieme, mescolare le carte, mescolare con un utensile da cucina, mescolare i gruppi); il video n. 3 riguarda l’azione indicata per le ricette, selezionandolo si può accedere alla traduzione (per un approfondimento di queste risorse digitali, cfr. Coppola, Russo, 2019).

Figura 2. *Interfaccia di ImagAct: “mescolare”*

The screenshot shows the ImagAct interface for the verb "mescolare". At the top, there is a logo for "magACT" and navigation buttons for "Dictionary", "Gallery", "Compare", and "Menu". Below the logo, there are input fields for "Verb" (mescolare), "Input language" (Italian), and "Output language" (English), along with a "Show types" button.

The main content area is titled "IT mescolare (4)" and displays four video examples illustrating different uses of the verb:

- A person mixing ingredients in a bowl.
- A person mixing cards.
- A person mixing ingredients in a pan on a stove.
- A group of people mixing together in a public space.

La riflessione sulla lingua è nata spontaneamente durante le attività di gruppo, attraverso confronti tra le lingue e le varietà presenti in classe; gli alunni hanno così sviluppato una maggiore sensibilità e consapevolezza non solo a livello lessicale, ma anche fonetico/ortografico. Per fare solo due esempi: a livello lessicale, hanno rilevato somiglianze tra le lingue che, con la mediazione degli insegnanti, hanno ricondotto a radici linguistiche comuni (ad esempio, “mezclar” / “mescolare”); a livello fonetico, hanno notato come i compagni albanesi pronuncino con facilità il fonema /θ/ in spagnolo e in inglese perché è presente anche nella loro lingua (ad esempio: “thikë” [coltello]).

Nel campione di controllo, gli insegnanti delle diverse lingue si sono invece attenuti alle consuete attività didattiche, con lezioni di tipo prevalentemente frontale, introduzione graduale di nuovi input linguistici in ciascuna delle lingue curricolari, esercizi *focus on form*, attività interculturali basate su unità didattiche riprese dai libri di testo.

5.2. Strumenti di verifica proposti nella prima UDL

Per la verifica, il cui scopo è stato ovviamente solo di tipo euristico, non selettivo, sono stati progettati e somministrati, attraverso un’interfaccia dedicata, test in più lingue. Nella preparazione delle prove, oltre a tener conto dei requisiti base della validità e dell’attendibilità, si è cercato di progettare prove che non risultassero troppo artificiali (autenticità), che fossero comprensibili, ben recepite dai ragazzi (accettabilità) e facilmente praticabili anche da parte di alunni con DSA (accessibilità).

Per la prima UdL, sono stati progettati quattro test digitali, composti da un numero variabile di prove, per i quali era previsto l’uso delle quattro lingue curricolari. Conformemente alla metodologia usata in fase di implementazione, sono stati somministrati test cooperativi (da svolgere in gruppo) oltre a quelli individuali. I due *screenshot* (Figura 3 e Figura 4), si riferiscono a una consegna che riguarda il verbo spagnolo “colar”. Il video, tratto da *ImagAct*, riprende una persona nell’atto di filtrare una sostanza semiliquida con appositi utensili (colino, ciotola, bacinella); gli alunni devono descrivere in modo dettagliato l’azione nelle sue fasi sequenziali: prerequisiti (elementi necessari), sequenza di sotto-eventi (in quante azioni può essere scomposta l’azione principale) e conseguenze (effetti dell’azione).

Figura 3. Esempio di test cooperativo

Figura 4. Esempio di input multimediale presente nella piattaforma digitale dedicata ai test



6. IMPLEMENTAZIONE DELLA SECONDA FASE DEL MGS

La seconda UdL, anch'essa di 32 ore, è stata proposta l'anno successivo (a.s. 2016-2017) agli stessi alunni che avevano seguito quella precedente⁹. Come si evince dalla tabella 2, nel campione complessivo (sperimentale e di controllo), composto da 119 ragazzi, il numero degli alunni di altra L1 (30,2 %) e di quelli con dislessia/disortografia (9,4%) è leggermente inferiore rispetto alla prima UdL.

Tabella 2. *Composizione del campione della seconda Unità di Lavoro*

ALUNNI DEL CAMPIONE	ALUNNI DI L1 ITALIANA	ALUNNI DI ALTRE L1
119	83	36 (19 cinesi, 7 rumeni, 4 albanesi, 2 peruviani, 3 marocchini, 1 russo)
ALUNNI CON DSA		
13	9	4 (1 cinese, 1 albanese, 1 rumeno, 1 russo)

Al tema del cibo e delle tradizioni culinarie, si sono aggiunti altri argomenti vicini all'esperienza e agli interessi degli alunni di questa fascia d'età, come lo sport, le attività del tempo libero, la famiglia, gli amici, la musica.

Funzionalmente all'obiettivo linguistico specifico della seconda UdL, e cioè lo sviluppo della competenza comunicativa e di quella testuale in più lingue, nel campione sperimentale sono state impiegate attività interattive tipiche della comunicazione spontanea, attraverso scambi comunicativi con un coetaneo madrelingua inglese che, per storia personale, conosceva, a livelli diversi, tutte e quattro le lingue insegnate a scuola. I gruppi di lavoro hanno inoltre svolto attività finalizzate alla comprensione, analisi, pianificazione e produzione di testi, con particolare attenzione alle scritture digitali, nelle quali la differenza tra comunicazione orale e scritta diventa molto sfumata. Con l'obiettivo finale di scrivere un'email plurilingue all'amico poliglotta, si è proceduto a un'analisi

⁹ Per un approfondimento degli obiettivi specifici, delle attività, e dei risultati della seconda UdL rimandiamo a nostri precedenti lavori: Coppola, Moretti (2019).

accurata della struttura dell'email; per agevolare i compagni del gruppo con difficoltà linguistiche o con DSA, i ragazzi hanno evidenziato le varie parti dell'email con colori diversi e hanno elaborato schemi e grafici di supporto. Tra le attività progettate cooperativamente per facilitare l'accesso di tutti all'informazione, menzioniamo anche la realizzazione di *matching card* con immagini di situazioni comunicative abbinate ad espressioni plurilingui.

Nella fase di produzione, gli alunni si sono attenuti agli schemi precedentemente preparati, discutendo sull'opportunità di integrare il testo con immagini, musica e link. Nel corso degli scambi comunicativi per riformulare, chiarire, aggiungere informazioni nelle diverse lingue utilizzate, sono di nuovo emerse spontaneamente la strategia del *translanguaging* e la riflessione sulla lingua. Partendo da considerazioni relative alla scelta funzionale delle varietà (e del codice) in relazione al destinatario e allo scopo comunicativo dei testi, i ragazzi sono giunti a riflessioni più propriamente grammaticali. Ad esempio, confrontando lo spagnolo e l'inglese, si sono accorti che entrambe le lingue ricorrono al morfema finale *-s* per la formazione del plurale nominale; così pure, hanno messo in relazione strutture morfosintattiche simili, come nel caso dell'accusativo preposizionale in romeno (*Am încercat s-o ajut pe Kristin*), in spagnolo (*He visto a Cristina*) e in alcune varietà meridionali dell'italiano (*Ho visto a Cristina*).

Come per la prima UdL, il campione di controllo ha lavorato sugli stessi argomenti ma in modo individuale, seguendo il sillabo predisposto da ciascuno degli insegnanti delle quattro lingue curriculari. In fase esercitativa, per la comprensione e produzione di email, sono stati utilizzati vari tipi di *cloze* o esercizi di abbinamento testo-immagine e di incastro (tra paragrafi). Il campione di controllo non ha mai utilizzato dispositivi digitali per la corrispondenza, preferendo all'email la scrittura di lettere su carta.

6.1. Verifica della seconda UdL

La verifica della seconda UdL è stata incentrata sulla scrittura individuale di un'email plurilingue da inviare all'amico poliglotta. Gli alunni, disponendo dei propri dispositivi digitali (*laptop, tablet, cellulari*), hanno potuto usare le risorse presentate nella prima UdL (*BabelNet* e *ImagAct*) per controllare le proprie scelte lessicali, e la navigazione in rete per cercare immagini e link da affiancare al testo.

La scelta della produzione scritta di una email informale da indirizzare a un amico è nata dalla necessità di coniugare l'adozione di compiti autentici e significativi, raccomandati anche nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012) e nelle *Linee Guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2018c), con i livelli linguistici medio-bassi in italiano L2 rilevati negli alunni del campione. L'email confidenziale presenta oltre alle caratteristiche di autenticità anche quelle di accettabilità, in quanto è legata all'esperienza concreta che gli alunni fanno quotidianamente dei dispositivi digitali, e di interattività, in quanto prevede uno scambio comunicativo reale (non simulato), che può anche avvenire in tempo reale; dal punto di vista linguistico, richiede inoltre una riflessione sui registri e le varietà da usare funzionalmente al contesto pragmatico. Anche gli alunni con dislessia/disortografia possono trarre vantaggio sia dalla sua struttura testuale abbastanza fissa (introduzione, corpo, saluti) che facilita la pianificazione del testo, sia dalla possibilità di utilizzare risorse come il correttore automatico, il dizionario on line ecc. (Moretti, 2019).

Le email scritte dagli alunni dell'intero campione sono confluite in un *corpus* composto da 102 testi mistilingui per un totale di 6.323 parole. In figura 5 e in figura 6 si riportano due esempi di email scritte da alunni del campione sperimentale.

Figura 5. *Email scritta da un alunno dislessico/ disortografico di L1 albanese*

KOAC – Alunno di L1 albanese, dislessico/disortografico.

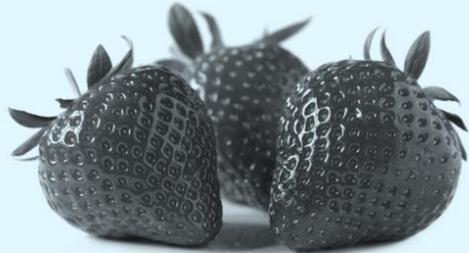
Hello,
Ni hao [Ciao]
My name is Achille xxx, my favorite subject is maths. My scool is big. i stady little englis, spanish, italian and istory.
Yo no pratico sport ma i love play videogame.
In mi familia siamo 5: i have 2 brother.
il mio piatto preferito e la pasta al pomodoro;
ingredienti pasta,passata di pomodoro, olio e sale
procedimento boil water with sal put pasta and wait 6-8 minutes. Sauce tomate,sal,aciete cook tomatoes
goodby
achille



Figura 6. *Email scritta da un alunno cinese*

ZHM – Alunno di L1 cinese.

Hola,
你好,你身体怎样?, ni hao, ni hao ma? [ciao, come stai?]
my name is XXX mingtong,io ho 13 anni, vado a scuola a San Donnino. My house is near school Verga. My family 3 persons: my mum, my dad and my. I like playing videogames at telephone, I like playing with friend , I like school. La mia materia preferita è la matematica,il mio cibo preferito è fragola. 我也喜欢鱼和冰淇淋, wo ye xi huan yu he bing qi ling [mi piace anche il pesce e il gelato].



Bye,
Zai jian [Ciao]

Mingtong

7. RISULTATI

Nei test progettati per accertare la competenza linguistica, quella metalinguistica e quella testuale, il campione sperimentale ottiene risultati migliori rispetto a quello di controllo, dal punto di vista sia quantitativo che qualitativo.

Nella verifica della prima UdL, si registra infatti un maggior numero di risposte adeguate e un maggior ricorso alle quattro lingue curriculari; inoltre le risposte risultano

più articolate, con descrizioni complesse e un uso più appropriato del lessico. I dati positivi riguardano anche i risultati ottenuti dagli alunni con dislessia/disortografia, soprattutto nelle prove che richiedevano la descrizione di un'azione o la definizione di un termine utilizzando più lingue.

Anche nella verifica della seconda UdL il campione sperimentale ottiene risultati migliori nelle produzioni mistilingue. Le email risultano infatti mediamente più lunghe (203 parole contro le 108 del campione di controllo), più corrette a livello ortografico e morfosintattico e più complesse e coese a livello testuale, grazie all'uso di un'ampia varietà di connettivi in tutte le lingue curriculari (eccetto il cinese). Inoltre, a differenza degli alunni del campione di controllo, che si esprimono quasi esclusivamente in italiano, cioè nella "lingua della scuola", quelli del campione sperimentale, compresi gli alunni con dislessia/disortografia, usano in modo creativo anche le altre lingue. Un dato interessante, che non compare nelle produzioni del campione di controllo, riguarda l'integrazione del testo dell'email con immagini, foto, video e link allo scopo di chiarire e ampliare l'informazione, che dimostra attenzione per l'interlocutore-destinatario e capacità di utilizzare le risorse che la rete può offrire.

8. CONCLUSIONI

I risultati della sperimentazione hanno confermato la validità di un insegnamento plurilingue basato su tecniche dell'approccio dialogico e supportato dalla tecnologia sia a livello metodologico sia nel *language testing*.

Sul piano metodologico, l'insegnamento risulta infatti inclusivo, in quanto coinvolge in maniera diretta e partecipata tutti gli alunni (compresi quelli con difficoltà di apprendimento e quelli che di solito non partecipano alle attività scolastiche), accessibile, grazie anche al supporto tecnologico, particolarmente utile per gli alunni dislessici/disortografici, e autentico, per le interazioni linguistico-culturali che promuove attraverso il lavoro di gruppo.

Per quanto riguarda la verifica, viene confermata la necessità di affiancare ai test tradizionali test plurilingui in grado di far emergere e incoraggiare la spontanea attività di *translanguaging*, la riflessione e i confronti tra le lingue.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bailini S., Bosisio C. (2014), "Dall'interlingua alla competenza plurilingue in apprendenti di lingue affini", in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads: Languages in (E)motion*, Photo City Edizioni-University Press, Napoli, pp. 63-84.
- Candelier M. et al. (2012), *Le CARAP. Une introduction à l'usage*, Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, Graz:
https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/Livret_CARAP_Def_11-10-12_DEF_PourSite_Modif_27-10-12.pdf.
- Ceccagno A. (2003), *Lingue e dialetti dei cinesi della diaspora*, Giunti, Firenze.
- Chini M. (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.

- Consiglio d'Europa (2012), "CARAP, un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse", in Curci A. M., Lugarini E. (trad. it.), *Italiano LinguaDue* 4, 2, pp. 1-124:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Consiglio d'Europa (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. The Companion Volume with New Descriptors*, Strasburgo:
<https://www.coe.int/en/web/language-policy/cefr>.
- Coppola D. (2009), "L'interazione glottodidattica: un approccio dialogico", in Coppola D. (a cura di), *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Felici Editore, Pisa, pp. 95-115.
- Coppola D. (2011), "La prospettiva dialogica nell'insegnamento delle lingue e nell'incontro interculturale", in Bosisio C. (a cura di), *Ianuam linguarum reserare*, Firenze, Le Monnier, pp. 163-170.
- Coppola D. (2015), "Cooperative BYOD: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, pp. 71-87.
- Coppola *et al.* (2017), "In quante lingue mangi? Tecniche glottodidattiche e language testing in classi plurilingui e ad abilità differenziata", in Marotta G., Strik Lievers F. (a cura di), *Strutture linguistiche e dati empirici in diacronia e sincronia*, Pisa University Press, Pisa, pp. 199-231.
- Coppola D. (2019), "Educare alla diversità linguistica e culturale: tecniche dialogiche e supporti tecnologici", in Coppola D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 115-139.
- Coppola D., Moretti R. (2018), "Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso", in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 397-412.
- Coppola D., Moretti R. (2019), "Task plurilingui per la verifica delle competenze linguistiche, comunicative e testuali", in Carbonara V. *et al.* (a cura di), *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pacini, Pisa, pp. 343-356.
- Coppola D., Moretti R., Salvati L. (in corso di stampa), "L'apprendimento linguistico cooperativo in contesti plurilingui: strategie dell'apprendente e dell'insegnante", in Caruana S. *et al.* (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, SAIL, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Coppola D., Russo I. (2019), "Risorse digitali per il translanguaging e lo sviluppo di competenze lessicali e metalinguistiche", in Carbonara V. *et al.* (a cura di), *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pacini, Pisa, pp. 267-277.
- Cummins J. (2008), "Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School", in Ramseger J., Wagener M. (a cura di), *Chancenungleichheit in der Grundschule*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, pp. 45-55.
- Flynn S. *et al.* (2004), "The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses", in *International Journal of Multilingualism*, 1, 1, pp. 3-16.
- García O., Wei L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- ISTAT (2015), *L'indagine sull'integrazione delle seconde generazioni: obiettivi, metodologia e organizzazione*: <https://www.istat.it/it/files/2018/02/Indagine-sull-integrazione-delle-seconde-generazioni.pdf>.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*: <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>.

- MIUR (2018a), *Gli alunni con cittadinanza non italiana nell'a.s. 2016/2017*: http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+1617_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0.
- MIUR (2018b), *Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nell'a.s. 2016/2017*: http://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbec61ef4?version=1.0.
- MIUR (2018c), *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*: <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2018/01/11/linee-guida-per-la-certificazione-delle-competenze-nel-primo-ciclo-di-istruzione/index.html>.
- Moneglia M. *et al.* (2018), "IMAGACT4ALL Una ontologia per immagini dell'azione per l'apprendimento del lessico verbale di base delle lingue seconde", in De Meo A., Rasulo M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Studi AITLA 7, Officinaventuno, Milano, pp. 129-148. <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAITLA7/010Pan-et-al.pdf>.
- Moretti R. (2019), "Ripensare le forme e le tipologie testuali in classi con alunni con BES", in Coppola D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa 2019, pp. 201-214.
- Navigli R., Ponzetto S. P. (2012), "BabelNet: The Automatic Construction, Evaluation and Application of a Wide-Coverage Multilingual Semantic Network", in *Artificial Intelligence*, 193, pp. 217-250.
- Shohamy E. (2011), "Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies", in *The Modern Language Journal*, 95, III, pp. 418-429.
- Shohamy E., Menken K. (2015), "Language Assessment", in Write E., Boun S., García O. (a cura di), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, John Wiley & Sons, Ltd., Chichester, UK.
- Verdigi M. (2019), "Educazione linguistica e politiche linguistiche europee: alcune tematiche comuni dal QCER a oggi", in Coppola D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 81-98.

QUANDO I BAMBINI FANNO I LINGUISTI. OSSERVARE LA COMPETENZA METALINGUISTICA IN UN LABORATORIO DI ÉVEIL AUX LANGUES

*Cecilia Andorno*¹

1. EDUCAZIONE PLURILINGUE E COMPETENZE METALINGUISTICHE

La letteratura dedicata all'argomento sostiene concordemente che la condizione plurilingue, sia essa dovuta ad apprendimento naturale o istituzionale, è portatrice, fra i diversi vantaggi cognitivi, di più elevate e precoci capacità linguistiche. L'esatta definizione e le ragioni di questo vantaggio sono discusse, così come è discusso quale ruolo abbiano, nel manifestarsi di questo effetto positivo, il livello di competenza e di scolarizzazione raggiunto nelle lingue in questione, nonché le diverse possibili modalità dell'esperienza plurilingue (Sanz, 2012; Pinto, Melogno, 2014; Friesen, Bialystock, 2012). Il punto su cui si concentra il presente articolo riguarda la possibilità di stimolare lo sviluppo di quel particolare tipo di competenze dette metalinguistiche attraverso l'esposizione, in contesto istituzionale, a molteplici sistemi linguistici, anche in assenza di sviluppo di una significativa competenza linguistica di ciascuno di essi. Il lavoro scaturisce da una delle ipotesi dell'approccio didattico di *Éveil aux langues* descritto nel CARAP (Candelier *et al.*, 2007): tale approccio sostiene l'opportunità di potenziare le risorse degli alunni in merito alle lingue e al linguaggio, in termini di saperi (*sapere*), atteggiamenti (*saper essere*) e abilità (*saper fare*), attraverso attività di sensibilizzazione ed esplorazione di una varietà di lingue di cui, all'interno del curriculum formativo, non è previsto l'insegnamento. Le sperimentazioni su vasta scala di *Éveil aux langues* finora condotte (Candelier, 2003; 2004) hanno mostrato la capacità di tali esperienze di stimolare l'interesse, la curiosità e un generale atteggiamento positivo verso il plurilinguismo e la diversità linguistica; meno analiticamente indagato è stato finora l'effetto sulle competenze metalinguistiche (Candelier, 2004). Il tema è rilevante non solo nell'ambito della riflessione sul plurilinguismo, date le diffuse e da tempo lamentate difficoltà che la scuola – anche ma non solo italiana – incontra nello stimolare lo sviluppo di competenze metalinguistiche nel curriculum scolastico (Lo Duca, 2018 per una rassegna).

Alla confluenza di questi temi, il laboratorio di sperimentazione didattica *Noi e le lingue*, attivato dall'a.s. 2015-2016 presso classi IV e V di scuole primarie torinesi, grazie a una collaborazione con il Settore Servizi Educativi del Comune di Torino, mira, fra il resto, ad esplorare potenzialità ed effetti sulle competenze metalinguistiche dell'esposizione, limitata ma focalizzata in direzione metariflessiva, a una varietà di lingue tipologicamente distanti e non facenti parte né del repertorio degli alunni né delle lingue oggetto di insegnamento. I potenziali vantaggi di una simile proposta, rispetto ad una educazione linguistica incentrata sulle lingua di scolarizzazione e insegnamento, possono essere riassunti nel modo seguente (cfr. Andorno, 2020): osservare lingue fra loro diverse riduce,

¹ Università di Torino.

negli alunni, l'effetto di deprivazione (meta)linguistica (Cook, 1991) dato dal riflettere su una lingua sola, o su lingue tipologicamente molto simili quali sono le lingue tradizionalmente oggetto di insegnamento nella scuola italiana; l'esposizione a lingue sconosciute conduce l'alunno ad una osservazione analitica e anche metariflessiva, non solo intuitiva, dei fenomeni linguistici; consente inoltre di porre tutti gli alunni allo stesso punto di partenza e di attribuire pari dignità, come possibili fonti di comparazione e confronto, a tutte le lingue del repertorio individuale; dal punto di vista dell'insegnante, l'osservazione metalinguistica in assenza di obiettivi di competenza linguistica affranca da preoccupazioni di esaustività e di tipo normativo altrimenti inevitabilmente presenti.

L'impianto generale della sperimentazione e dei laboratori è stato presentato in Sordella, Andorno (2017) e verrà qui brevemente ripreso; nel contributo presentiamo più approfonditamente, alla luce di una discussione della nozione di competenza metalinguistica (§ 2), lo strumento osservativo di cui il laboratorio si è dotato per osservare le risorse, soprattutto in termini di *sapere* e *saper fare*, messe in campo dagli alunni al termine del laboratorio (§ 3), e discutiamo i primi risultati ottenuti (§ 4).

2. COMPETENZA METALINGUISTICA: DEFINIZIONE E STRUMENTI OSSERVATIVI

2.1. Definizioni

Le nozioni di “competenza metalinguistica” e di “metalinguisticità” sono state discusse in varie prospettive e ne sono state adottate varie definizioni, che identificano oggetti non sempre perfettamente congruenti. Per i nostri scopi, risultano particolarmente utili le riflessioni di Ferreri (2009, 2014) che, sulla scorta di De Mauro (1982), usa la nozione di *metalinguisticità riflessiva* per definire la proprietà delle lingue storico-naturali di poter “parlare di se stesse”, proprietà che è forse la manifestazione più evidente della loro onnipotenza semiotica (Lyons, 1977), e, soprattutto, della capacità metacognitiva tipicamente umana di osservare i propri comportamenti e i propri saperi. Il rimando alla metalinguisticità come a una facoltà, prima che a una funzione, si ritrova in Benveniste, secondo cui «la faculté métalinguistique renvoie à la possibilité que nous avons de nous élever au dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler» (Benveniste, 1974: 228-229). Grazie a questa facoltà, il linguaggio verbale può divenire in determinate attività ad un tempo oggetto e mezzo di riflessione.

Come facoltà umana condivisa, la riflessività linguistica è innata e la competenza metalinguistica che ne deriva si sviluppa naturalmente, cioè anche in assenza di addestramento dedicato, come parte dello sviluppo linguistico umano dall'infanzia all'età adulta. Autori interessati allo sviluppo della competenza metalinguistica fin dai primi anni di vita (Gombert, 1990) hanno distinto, sulla scorta di Culioli (1968), una capacità *epilinguistica* ed una capacità *metalinguistica* in senso stretto, intese come un continuum che manifesta complessivamente la facoltà dell'essere umano di riflettere sul linguaggio. Si definisce epilinguistica la capacità, di cui possono emergere tracce negli scambi verbali spontanei, di adottare un fenomeno linguistico come oggetto di riflessione, anche in forme intuitive e immediate (*non consciente*, secondo Culioli, 1968; *inconsapevole*, secondo Ferreri, 2009): sarebbero indicatori naturali di capacità epilinguistica ad esempio la citazione di propri e altrui atti di parola, il definire e il denominare, i commenti e le (richieste di) spiegazione intorno a significati o significanti di espressioni linguistiche (Ferreri, 2009; Pinto, Melogno, 2014). Forme di attività epilinguistica si manifestano piuttosto precocemente, prima dell'avvio del percorso di scolarizzazione (Bonnet, Tamine-Gardes, 1984; Gombert, 1990), e vengono potenziate dal processo di alfabetizzazione, che facilita e incentiva l'oggettivazione del linguaggio.

La nozione di capacità metalinguistica, nel senso più ristretto inteso qui, si riserva invece ad una forma di consapevolezza che consente di riconoscere e descrivere proprietà del linguaggio e delle lingue, arrivando attraverso processi induttivi ad una rappresentazione più astratta e generale di singoli fenomeni e aspetti di un sistema linguistico (Pinto, Melogno, 2014). Si tratta di una capacità che si sviluppa più tardivamente, supportata dalla scolarizzazione ancorché non risolvendosi in essa: i percorsi di educazione linguistica a scuola, in particolare, forniscono ed esercitano modelli di descrizione e un metalinguaggio specificamente dedicato a questa attività.

In una prospettiva diversa, anche Bialystock (1991) discute due diverse componenti cognitive alla base della competenza metalinguistica, che possono essere in parte ricondotte alla distinzione già tracciata: da un lato, la capacità di dirigere selettivamente l'attenzione sul proprio agire linguistico, consentendo un controllo del *processing* e il *monitoring* del risultato; dall'altro, la capacità di analizzare un fenomeno linguistico, di organizzarne una rappresentazione mentale cosciente e di darne una descrizione. Benché Bialystock non proponga esplicitamente questo parallelo, ci pare possibile individuare nella capacità di controllo e monitoraggio il principale responsabile di attività di tipo epilinguistico, e nella capacità di analisi e rappresentazione il principale responsabile delle attività di tipo metalinguistico in senso stretto.

2.2. *Strumenti osservativi*

Se dal piano delle definizioni teoriche ci si sposta a quello degli strumenti operativamente adottati per osservare e valutare la competenza metalinguistica individuale, emerge una varietà di proposte, che deriva in parte dalla varietà di definizioni appena descritte.

Un'ulteriore distinzione può essere fatta fra strumenti interessati alla competenza metalinguistica come *prodotto*, anziché come *processo*, e alla *misurazione* del fenomeno, più che alla sua *osservazione*: nel primo caso interessa, cioè, indagare *se* i bambini possiedono una determinata capacità di natura metalinguistica e *cosa* fanno intorno al linguaggio, più che *come* essi ragionano intorno al linguaggio e pervengono ad elaborare riflessioni e conoscenze metalinguistiche.

In studi dedicati all'età infantile, è considerato indice di abilità metalinguistica qualsiasi comportamento che faccia trasparire uno stato mentale in cui l'attenzione è focalizzata sulla forma linguistica (Bonnet, Tamine-Gardes, 1984; Gombert, 1990). Molti test di misurazione della competenza metalinguistica in età evolutiva adoperati in ambito educativo e psicolinguistico si basano invece, soprattutto per il livello morfosintattico che qui ci interessa, su giudizi di accettabilità o prove di manipolazione linguistica (Pinto, 1999). Come sottolineato da diversi autori (Belacchi, 2007; Pinto, Melogno, 2014), tali tipi di prove consentono di rilevare la capacità di focalizzare l'attenzione sulla lingua come oggetto, o su suoi specifici livelli (metalinguisticità implicita, nei termini di Belacchi, o controllo del *processing* secondo Bialystock), ma non di far emergere le eventuali rappresentazioni metalinguistiche soggiacenti, cioè lo stato della consapevolezza metalinguistica. Per questi motivi, altri strumenti (Belacchi, 2007; Pinto, Candilera, 2000; Pinto, Candilera, Iliceto, 2003) hanno proposto prove in cui a giudizi di accettabilità o compiti di manipolazione vengono affiancate domande che richiedono di motivare le risposte date; le risposte vengono poi codificate sulla base di parametri che si rapportano con una scala eventualmente multidimensionale di misurazione di livelli di competenza metalinguistica.

Di uno strumento ancora diverso si è servito il lavoro di Lo Duca (2018), finalizzato a supportare la definizione di un sillabo grammaticale per la scuola primaria in cui l'attività

induttiva di riflessione metalinguistica potesse svolgere un ruolo di primo piano. Per individuare estensione e limiti delle capacità di riflessione metalinguistica dei bambini in età scolare e prescolare, la ricerca di Lo Duca ha utilizzato la tecnica dell'intervista individuale semistrutturata, basata su una serie di quesiti linguistici ben circoscritti intorno alla lingua italiana (lingua materna e di scolarizzazione per gli alunni indagati), a partire dai quali la conversazione si sviluppa liberamente, sulla scorta delle osservazioni proposte dal bambino. Lo stile di domande richiama il metodo del “colloquio clinico” piagetiano, ed è finalizzato a ricostruire in una prospettiva emica la rappresentazione metalinguistica del bambino intorno all'oggetto proposto, nonché i percorsi di ragionamento che gli consentono di giungere a tale rappresentazione. Lo scopo non è in questo caso la misurazione delle abilità metalinguistiche, ma piuttosto la composizione di un quadro di abilità e attività metalinguistiche attingibili per alunni dei diversi ordini di scuola, in vista dell'implementazione su questa base di un coerente sillabo educativo.

3. L'OSSERVAZIONE DELLE COMPETENZE METALINGUISTICHE NEL LABORATORIO “NOI E LE LINGUE”

3.1. *Obiettivi e impianto generale*

Ogni laboratorio *Noi e le lingue*² consiste di dieci incontri di due ore ciascuno, gestiti in orario curricolare da due conduttori esterni alla classe, alla presenza dell'insegnante curricolare; ogni incontro è dedicato all'esplorazione di una diversa lingua, sconosciuta a tutti o alla maggioranza degli alunni, e prevede una prima fase di progressivo avvicinamento alla comprensione di un testo e una successiva di analisi di singoli fenomeni linguistici – di livello fonetico o morfosintattico – osservabili nel testo stesso; l'analisi linguistica è svolta in forma induttiva e partecipata, ricorrendo a varie attività di manipolazione delle forme linguistiche che aiutano a fissare cognitivamente le tappe del percorso di scoperta.

Nell'ultimo incontro del laboratorio sono previste prove che mirano ad osservare la messa in campo autonoma, da parte degli alunni, di quelle stesse risorse che sono state stimolate nel corso degli incontri laboratoriali: in particolare, sono state adottate una prova di ascolto e comprensione di un testo in una lingua sconosciuta (Andorno, Sordella, 2018) e prove di analisi di strutture e forme di lingue sconosciute. Il materiale che qui si presenta è relativo alla prova disegnata per il rilevamento di questo secondo tipo di competenze.

Data l'assenza di dati di esperienze precedenti immediatamente comparabili, la finalità della prova di competenza metalinguistica è stata in primo luogo quella di una ricognizione qualitativa; nella progettazione ci si è orientati cioè verso uno strumento che privilegiasse l'osservazione delle pratiche riflessive intorno al linguaggio messe in campo dagli alunni, anziché la loro misurazione rispetto a una scala. Interessava infatti in questa prima fase di vita della sperimentazione osservare l'effettiva attivazione e capacità di riuso di quei processi riflessivi stimolati dal laboratorio; l'obiettivo, nel disegno delle diverse attività previste, non era dunque quello di valutare la correttezza delle risposte, ma di osservare in modo il più possibile analitico i processi attraverso cui i bambini pervengono a una risposta. Per le sue finalità, la prova si avvicina dunque molto a quelle proposte nel lavoro di Lo Duca (2018), ma se ne differenzia nella realizzazione per alcuni tratti rilevanti.

La principale e fondamentale differenza, rispetto alla proposta di Lo Duca e a tutte le altre prove di competenza metalinguistica su menzionate, consiste nel fatto che nel nostro

² Per una descrizione più dettagliata di struttura e modalità di intervento del laboratorio cfr. Sordella, Andorno (2017).

caso le attività, in coerenza con l'approccio e le finalità dell'*éveil aux langues*, sono relative a lingue di cui i bambini non hanno competenza, esplicita o implicita, neppure minimale. Rispetto alle forme presentate non viene quindi mai richiesto un giudizio di accettabilità, che i bambini non possono formulare; le forme sono invece proposte come indizi, sulla base dei quali viene richiesto di individuare il significato di alcune espressioni, costruirne di nuove, o suggerirne di simili in altre lingue conosciute. Le varie attività mirano ad osservare da diverse angolature una stessa abilità metalinguistica, ovvero la capacità di formulare ipotesi sulle regole di funzionamento di strutture linguistiche attraverso un ragionamento di tipo induttivo.

La prova si è avvalsa di due strumenti: un questionario scritto, compilato individualmente dagli alunni, e una successiva interazione in piccolo gruppo, (video)registrata, guidata da uno dei tutor del laboratorio. Le risposte alle domande del questionario, sempre formulate in forma aperta, non hanno interessato tanto in ragione della loro maggiore o minore correttezza, ma piuttosto come indizi dei percorsi di riflessione che hanno portato all'ipotesi di risposta. La successiva interazione videoregistrata ha consentito di osservare più minuziosamente, attraverso la verbalizzazione stessa dei bambini, l'attività riflessiva e le competenze metalinguistiche disponibili e adoperate.

3.2. *La scelta delle lingue*

La scelta delle lingue da usare per la prova è stata guidata da più fattori. In primo luogo, perché i bambini potessero essere autonomi nell'interpretazione, soprattutto nella fase individuale della prova, era necessario che i dati loro forniti fossero autosufficienti, ovvero interpretabili attraverso la sola analisi comparativa delle forme, senza il ricorso a spiegazioni di supporto esterne. Ci si è perciò orientati, sul piano ortografico, verso lingue scritte in alfabeto latino e, sul piano morfologico, verso lingue dotate di una morfologia ricca ma trasparente e regolare, in modo che i fenomeni fossero individuabili sulla base di un numero ridotto di esempi. Si sono quindi privilegiate lingue con morfologia concatenativa, escludendo casi di allomorfia, fusione o amalgama di morfemi. Era inoltre necessario orientare l'osservazione verso fenomeni interpretabili attraverso categorie nozionali con cui gli alunni avessero familiarità, perché già affrontate nelle ore di educazione linguistica o durante il laboratorio stesso, in modo che l'attività fosse orientata non tanto alla ricostruzione di una categoria nozionale (per es. la nozione di 'aspetto', sconosciuta agli alunni come categoria distinta dal tempo), ma piuttosto al riconoscimento delle modalità espressive di una categoria nozionale nota nella lingua sconosciuta oggetto di osservazione.

Era necessario infine conservare il presupposto dell'estraneità fra la lingua della prova e le lingue facenti parte del repertorio individuale degli alunni, per evitare che il riconoscimento di fenomeni morfologici potesse appoggiarsi a strategie di intercomprensione³ quali notoriamente si manifestano fra lingue affini, cioè alla trasparenza assicurata dalla similarità fono-morfologica fra strutture oggetto di osservazione e strutture delle lingue del proprio repertorio; in questo caso, infatti, la comprensione intuitiva di singole forme – segno di capacità epilinguistica – potrebbe

³ Per una descrizione dei presupposti cognitivi, comunicativi e linguistici del fenomeno dell'intercomprensione fra lingue diverse si può vedere (Bonvino, Jamet (2016). Sul ruolo dell'intercomprensione nelle attività del laboratorio "Noi e le lingue" cfr. Andorno, Sordella, Dutto (in prep.).

oscurare l'attivazione di meccanismi analitici, di comparazione e analogia fra forme di lingue diverse, quali quelli che si volevano qui sondare.

La scelta si è quindi infine indirizzata verso il tedesco e il turco, e verso fenomeni di morfologia nominale flessiva, derivativa e compositiva. Il tedesco, lingua flessiva con discreta trasparenza e regolarità nei meccanismi derivativi, compositivi e flessivi, benché affine all'italiano in molti meccanismi morfologici per la sua appartenenza alla famiglia indeuropea, non risulta però particolarmente trasparente al parlante italofono, a causa della diversità fonetica di morfemi lessicali e grammaticali germanici e romanzi; è stata invece volutamente sfruttata, per singole forme, la vicinanza all'inglese, lingua che a livello almeno elementare fa parte del repertorio di tutti gli alunni, come lingua seconda o straniera; del tedesco sono state esaminate categorie flessive (numero), derivate (alterazione diminutiva) e meccanismi compositivi (nomi composti). Il turco, lingua agglutinante estremamente regolare nei meccanismi morfologici, è stato invece sfruttato per l'esplorazione di categorie non realizzate in italiano (flessione di caso) o realizzate in modo diverso (il possessivo, realizzato in turco da morfemi legati alla radice lessicale anziché da morfologia libera).

3.3. *Le modalità di somministrazione e i materiali*

Il primo momento di verifica, il questionario individuale scritto, ha avuto ad oggetto la lingua tedesca; ogni alunno ha ricevuto una scheda cartacea (cfr. Appendice) contenente la consegna, i dati e lo spazio per le risposte, e lo ha completato seguendo le istruzioni indicate sul foglio, senza ulteriori indicazioni, sfruttando liberamente il tempo a disposizione. La scheda distribuita contiene quattro parti, tutte costruite secondo un formato simile: viene fornito un breve elenco di parole tedesche abbinate al proprio valore semantico, espresso attraverso un traduttore italiano (esercizio 1) o attraverso un'immagine (esercizi 2, 3, 4); su questa base, viene richiesto di ricostruire il significato di una forma tedesca proposta (esercizio 3), oppure di produrre delle forme tedesche semanticamente equivalenti alle forme italiane proposte (esercizi 1, 2 e 4).

Questo stesso materiale, comprensivo delle risposte degli alunni, è stato adoperato per la prima parte della successiva interazione in piccolo gruppo: gli alunni di ogni gruppo sono stati avviati a una discussione collettiva, coordinata da uno dei tutor del laboratorio, in merito alle soluzioni proposte per la prova di tedesco.

Successivamente, l'attenzione veniva spostata sull'attività intorno alla lingua turca, che veniva condotta interamente in gruppo. Il materiale usato per quest'ultima parte (cfr. Appendice 2) consiste in una scheda contenente un elenco di parole turche di complessità morfologica crescente, prive di traduzione, e di strisce di carta mobili e in disordine contenenti i traduttori italiani delle espressioni turche proposte. In un primo tempo, gli alunni ricevevano la sola scheda con l'elenco delle forme turche, rispetto alle quali era chiesto di fare ipotesi osservative; in un secondo tempo veniva fornito il significato della parola base e si stimolavano ipotesi intorno al significato delle altre parole; infine venivano fornite le strisce di carta contenenti tutti i traduttori italiani e veniva richiesto di ricostruire possibili abbinamenti di forme e significati, motivando le ipotesi fatte⁴.

⁴ Si noti che gli abbinamenti di forme e funzioni ricostruibili sulla base del materiale possono essere molteplici; non si è voluto complicare ulteriormente l'attività selezionando il materiale in modo che ricostruzioni alternative dovessero essere escluse: l'obiettivo, anche in questo caso, non era quello di arrivare alla soluzione corretta, ma osservare le modalità di lavoro e ragionamento degli alunni.

In un'ultima fase di discussione, gli alunni venivano incoraggiati a commentare somiglianze o differenze individuate fra il comportamento del tedesco, del turco e quello di altre lingue conosciute o osservate durante i laboratori.

4. I RISULTATI: PRIME OSSERVAZIONI

4.1. *La comparazione intralinguistica*

4.1.1. *Individuare elementi ricorrenti nelle forme linguistiche*

Tanto le risposte del questionario quanto l'interazione di gruppo mostrano come l'attenzione degli alunni sia orientata all'osservazione di regolarità nelle forme linguistiche proposte. Rispondere alle domande della prova di tedesco richiede in primo luogo un'osservazione comparata delle forme, per individuarvi elementi ricorrenti. Si tratta di un'attività essenziale per l'innescarsi della successiva ricerca di coppie di forme/significati, senza la quale il compito proposto può essere interpretato come puro esercizio di creatività semiotica. Le risposte *hund serbhese*, *hundeccer*, *hundjangle*, *hundak*, proposte da una piccola quota di alunni come resa di *cane piccolo* nell'es.1, paiono suggerire un approccio di questo secondo tipo; tuttavia, anche queste risposte testimoniano un'attenzione alle caratteristiche formali della lingua oggetto: accanto alla corretta identificazione di *hund* come traducevole di 'cane', le risposte evidenziano la percezione che il tedesco sia una lingua in cui le parole terminano in consonante, e in cui grafemi come *h*, *k* e *j* hanno frequenza e distribuzione diverse dall'italiano. Anche più precise intuizioni sono manifestate dalle risposte *hundpich* e *Hundpiccö*, in cui la parola italiana *piccolo* viene adattata a tratti grafico-fonetici, ma anche morfologici, osservati nelle parole tedesche proposte: la natura di morfema legato, la bisillabicità, il nesso *ch*, la terminazione consonantica, l'Umlaut vocalico⁵.

L'osservazione dell'aspetto delle parole è tematizzata esplicitamente nella prima fase del compito sul turco, nella quale il tutor indirizza l'attenzione sulle forme, ancora prive di indizi sul loro significato, con sollecitazioni come: "Proviamo a guardare queste parole. Cosa notate?". Il comune segmento iniziale delle diverse parole è facilmente individuato da tutti i gruppi⁶:

- 1) STU: tutte le parole iniziano con [ev]

e da questo primo riconoscimento scaturisce rapidamente l'individuazione di altri segmenti ricorrenti:

- 2) STU: ho nota:to # che c'è [ler] [ler] # e: e l: [ler] [ler]
- 3) STU: e poi [im] [im] [im]

Anche le conoscenze metalinguistiche maturate attraverso il percorso di scolarizzazione guidano l'osservazione e sono sfruttate per interpretare il dato. La tradizione descrittiva della grammatica scolastica suggerisce ad esempio a un gruppo di

⁵ Diverso il caso di *Hundini*, proposto da un alunno, nel quale *Hund* è associato al morfema diminutivo italiano *-ini*, senza adattamenti.

⁶ Nelle trascrizioni, con STU e CON si intendono alunni e conduttore della discussione; quando intervengano più studenti, sono identificati con numeri progressivi. Fra parentesi quadre sono indicati, in trascrizione fonetica, frammenti delle lingue oggetto di prova letti nel testo del questionario.

alunni che l'elenco di parole costituisca un paradigma verbale; i verbi sono infatti le sole parole di cui le grammatiche didattiche riportano solitamente paradigmi di flessione ("parole trasformate") organizzati come elenchi verticali:

- 4) STU-1: l'elencazione dei verbi
CON: la coniugazione
STU-1: no. 'c'è', 'io sono', 'tu sei', tipo questa
CON: sì, coniugazione
STU-1: eh, verbi
CON: oppure? cos'altro potrebbe essere?
STU-2: una parola
STU-1: parola... perché ci sono tutti questi cambiamenti qua
STU-3: parole trasformate

Attraverso l'individuazione dei frammenti ricorrenti si arriva alla constatazione più generale che le parole sono accomunate e differenziate per segmenti identificabili:

- 5) STU: che, allora. allora # ehm, che queste parole sono simili tranne se ci aggiungi la [de]

Da questo ordine di osservazioni scaturisce infine l'ipotesi che i segmenti individuati possano essere dotati di significato proprio:

- 6) STU: tutte le parole iniziano con [ev]. che: e poi quando iniziano con [ev] aggiungi # qualche altra parola. # quindi forse perché [ev] vuol dire: qualcosa

4.1.2. Individuare i morfemi: associazione di forme e significati

La comparazione analitica delle forme porta dunque all'ipotesi che ai cambiamenti di forma siano associati cambiamenti di significato; vanno allora individuate, sulla base degli indizi semantici proposti (traducenti o rappresentazioni iconiche), le componenti ricorrenti di significato. È un'operazione che, a seconda della consegna e degli indizi forniti, può svilupparsi attraverso diversi percorsi di rielaborazione metalinguistica.

Nell'esercizio1 sul tedesco, per individuare il valore di 'piccolezza' dato dal suffisso *-chen*, necessario a costruire una forma tedesca per 'cane piccolo', è necessario osservare che i traducenti italiani *bottiglietta*, *panino* sono parole derivate, contenenti due diversi suffissi diminutivi (*-ino* e *-etta*); che a queste corrispondono in tedesco parole accomunate dal suffisso *-chen*; poiché la derivazione non ha in entrambe le parole italiane il valore di 'piccolezza' (*panino* ≠ 'pane piccolo'), è necessario richiamare l'associazione semantica fra diminutivo e 'piccolezza', acquisita come parte delle proprie competenze metalinguistiche scolastiche, e trasporre poi questo valore al suffisso tedesco individuato. Il seguente commento illustra che il valore semantico del suffisso *-chen* è stato individuato attraverso un'associazione con il diminutivo, e non in quanto segmento fonico-grafico corrispondente all'italiano *-ino*:

- 7) STU: [brɔt] 'pane' e: e 'panino' # ehm, vuol dire: eh, 'piccolo' vuol dire [ʃɛn]

Per individuare la componente di significato comune alle parole composte tedesche degli es. 2, 3 e 4, che consenta di individuare il significato rispettivamente dei morfemi lessicali *Hand*, *Zahn* o *Schub*, è necessario procedere per altra via. Il rimando al traduce italiano, infatti, non è sufficiente: il lessema che si può richiamare attraverso le immagini proposte (ad es. *ingranaggio*, *guanto*, *calzolaio*) non è segmentabile in componenti morfematiche corrispondenti a quelle delle parole tedesche; per individuare i morfemi lessicali presenti nelle parole tedesche è necessario invece ipotizzare una rappresentazione dei significati evocati dalle immagini attraverso meccanismi di composizione che giustificano la struttura della parola tedesca, a prescindere dalla struttura del traduce italiano. I seguenti commenti rimandano a quest'ordine di strategie:

- 8) STU: io avevo pensato, perché tutto aveva un legame con i denti. cioè, lo spazzolino: tu che cosa lavi? con lo spazzolino. poi, sti pezzi, hanno i dentini, si incastrano. poi c'è il dentista
- 9) STU: gli ingranaggi, perché hanno i denti
- 10) STU-1: mi è venuto in mente il tessuto della scarpa, com'era composta, e il calzolaio che...
STU-2: ...fa le scarpe
STU-1: ecco. e quindi mi è venuto in mente che: derivano da scarpa

Nel caso seguente il conduttore, raccogliendo le suggestioni precedenti degli alunni, relative alla presenza della parola *mano* in *manette* e *asciugamano*, obietta che questo non è il caso per la parola *guanto*. Un alunno coglie il senso dell'obiezione e controargomenta così, giustificando su base semantica una possibile costruzione della parola *guanto* a partire dal lessema per *mano*:

- 11) CON: 'ma:nette', 'asciugamano'. 'guanti' in italiano non ha/ però sarebbe:
STU: mano, ehm portatore di mano!

Anche nella ricostruzione del valore morfematico dei segmenti, le competenze metalinguistiche sviluppate a scuola aiutano l'osservazione e sono sfruttate per identificare e nominare le categorie nozionali nelle lingue, come mostrano gli esempi seguenti tratti dal lavoro sul turco, che fanno riferimento alle categorie di *plurale*, *articolo*, *preposizione*, *aggettivo possessivo*:

- 12) STU: poi qua 'la mia casa', perché al: non c'è il [ler] plurale. qua 'nelle case' perché c'è [ler]
- 13) STU: [ler] lo fa diventare plurale
- 14) CON: [de] cos'è?
STU: l'artico: la preposizione
- 15) STU: [im] 'mia'. È una specie di aggettivo possessivo

4.1.3. Individuare modelli di costruzione delle forme

Un ulteriore livello di riflessione metalinguistica, evocato spontaneamente dagli alunni o sollecitato esplicitamente nella fase finale delle interviste, riguarda la ricerca di un modello generale di costruzione delle parole nelle lingue osservate. La natura prevalentemente concatenativa della morfologia negli esempi proposti fa emergere frequentemente l'osservazione che le parole siano formate da 'paroline' che fungono da microcomponenti di significato (cioè da morfemi):

- 16) STU: che: tu togli, magari una parolina, e ce ne aggiungi un'altra e diventa il significato diverso

Per descrivere questo meccanismo è talvolta ripresa la metafora del *puzzle*, spesso usata durante il laboratorio, ma più spesso questa riflessione è riaccolta con il richiamo a fenomeni che sono stati oggetto di insegnamento nelle ore di educazione linguistica curricolari. Vengono richiamate ad esempio le nozioni di *radice*, *desinenza*, *parola composta* (si noti anche *derivano* nell'esempio 10):

- 17) STU: è come se fosse radice e desinenza
18) STU: è la parola base. e poi se ci aggiungi un'altra parola, come ha detto Omaira, diventa una parola composta

L'attività stessa di segmentazione in 'paroline' attraverso comparazione delle parole è in alcuni casi oggetto esplicito di riflessione:

- 19) STU: io ho fatto # [kan] # [and] [en], perché: in 'bottiglietta' ho preso l'ultimo [en]. e anche, ehm, in 'panino', c'è [en]. però poi non/ ero indecisa tra [ken] o [en]

4.2. La comparazione interlinguistica

La riflessione sui meccanismi di costruzione di forme analoghe in lingue diverse è stata fatta più volte nel corso del laboratorio, ed anche nelle interviste emergono in più occasioni osservazioni sul tema della struttura della parola condotte comparando modelli di costruzione presenti in lingue diverse. Ecco come due alunni reagiscono all'obiezione avanzata da un conduttore in merito all'ipotesi che *-ler* in turco valga come articolo, dato che non è ad inizio parola:

- 20) CON: però, è un po' strano [ler] articolo. perché # vedete che è in mezzo, poi. di solito noi abbiamo visto che gli articoli vanno:/ dove vanno? dove li abbiamo messi?

STU-1: ma potrebbero anche essere sparse

STU-2: perché anche in rumeno l'articolo viene: dopo

La possibilità che un segmento della parola turca sia un articolo, anche se non è ad inizio parola come previsto in italiano, viene cioè giustificata sulla base delle osservazioni fatte sul rumeno durante il laboratorio.

Simili comparazioni arrivano a descrizioni di livello anche più generale, in merito alle diversità fra meccanismi morfologici di lingue diverse. Nel passaggio seguente, alcuni

alunni constatano la differenza fra la morfologia nominale additiva del tedesco (*si aggiunge*), che presenta per il singolare un morfema zero, e quella sostitutiva dell'italiano (*cambio*):

21) STU-1: però ho fatto anche un'altra osservazione. tipo, qua # [mäuser]⁷ # è scritto con sei lettere, e qua [topi] con quattro

CON: uhm

STU-2: è vero!

CON: è giusto. perché secondo voi/ perché in italiano per fare il plurale cosa fai? aggiungi o cambi?

STU-1: cambio

STU-2: mentre in tedesco si aggiunge

Ancora, in questo passaggio, la morfologia concatenativa del turco (*parole che vengono unite e formano una grande parola*) viene comparata a quella introflessiva dell'arabo (*aggiungono delle parole in mezzo, alla fine*)⁸:

22) STU-1: quindi sono tutte delle parole che vengono unite e formano una: grande parola

CON: okay

STU-2: ma no, sono tipo l'arabo. che vengono trasformate

STU-3: si aggiunge sempre una parola

STU-2: che tipo l'arabo che dice [kitaba] / come l'altra volta, [kitaba]/ invece l'altro [kitaba]/ no [ki] # [katab], invece era/ [kitaba], aggiungono delle parole in mezzo, alla fine...

Questo tipo di riflessioni non emerge solo nella comparazione fra le lingue che sono state oggetto di analisi durante il laboratorio. Alcune domande più ampie (“conosci altre lingue che si comportano allo stesso modo?”) consentono agli alunni di introdurre alla riflessione ulteriori lingue del proprio repertorio, sfruttando in modo autonomo categorie nozionali, metalinguaggio ed esemplificazione per piccoli saggi di descrizione grammaticale. Negli esempi seguenti, rispettivamente la presenza e l'assenza (secondo la competenza del bambino) di meccanismi di alterazione in portoghese e spagnolo sono portati ad esempio ed efficacemente descritti ed esemplificati, anche con ricorso ad appropriata terminologia metalinguistica:

23) STU: nella mia lingua, cioè il portoghese # che noi usiamo un suffisso in [ɲa]. quindi, possiamo dire # 'bottiglia', eh: noi diciamo [garaf:i ɲa], che significa 'piccola bottiglia'. quel suffisso [ɲa] intende un diminutivo # alla parola

24) STU: in spagnolo, eh: non c'è un pezzo che indica un suffisso. c'è una parola, che indica piccolo o grande, cioè, un aggettivo, per dire. ehm: un aggettivo tipo [pekeɲo], ehm # non lo so, e il nome. Quel [pekeɲo] significa 'piccolo'

⁷ La parola stampata sul foglio dato all'allievo come traduttore tedesco della parola 'topi' è, per un errore di redazione, 'mäuser', anziché 'mäuse'. Nella trascrizione del parlato originale, si è lasciata qui la parola come è stata osservata dal bambino.

⁸ Anche l'arabo, e la sua morfologia introflessiva (“a pettine”, nella metafora usata durante il laboratorio), è stato oggetto di osservazione in uno degli incontri.

5. CONCLUSIONI

Nei primi anni di esistenza del laboratorio *Noi e le Lingue*, lo scopo della prova finale di competenza metalinguistica è stato primariamente quello di osservare, con uno strumento il più possibile ad ampio spettro, se e come le attività proposte durante il laboratorio sviluppassero negli alunni conoscenze (*saperi*) e abilità (*saper fare*) che potessero mutarsi in vere competenze, riutilizzate dagli alunni in autonome attività di osservazione e analisi. Ci si chiedeva, dunque, se le attività proposte nei laboratori fossero funzionali al potenziamento della competenza metalinguistica degli alunni, intesa nel senso più ristretto ed avanzato di capacità di formulare e verbalizzare ipotesi sul funzionamento di strutture e meccanismi regolari di funzionamento delle lingue.

Tanto le risposte che i bambini danno agli esercizi proposti nella prima parte della prova finale, quanto le loro osservazioni durante l'interazione successiva mostrano risultati decisamente incoraggianti in questa direzione.

In primo luogo, appare chiaramente che l'attività di analisi di forme linguistiche di lingue sconosciute e di ricostruzione induttiva delle regole è alla portata di alunni delle fasce d'età considerate. Tali attività riescono inoltre ad integrarsi efficacemente con le conoscenze sviluppate nelle ore curricolari di educazione linguistica: le nozioni metalinguistiche già possedute sono infatti utilmente sfruttate come strumenti di analisi e interpretazione di oggetti linguistici nuovi.

In secondo luogo, i risultati, in linea con gli auspici del CARAP, mostrano da parte degli alunni una robusta consapevolezza del fatto che i sistemi linguistici possono esibire una varietà di strutture alternative per l'espressione degli stessi significati. Questa consapevolezza costituisce a sua volta una risorsa per l'esplorazione di sistemi linguistici nuovi. Nelle risposte agli esercizi, così come nei relativi commenti, gli alunni mostrano infatti di considerare la possibilità che una forma di una lingua possa avere un equivalente semantico in una forma di diverso tipo in un'altra lingua. A un livello anche superiore di consapevolezza, gli alunni ammettono l'ipotesi che non solo singole parole, ma anche funzioni grammaticali possano realizzarsi in lingue diverse in modi sistematicamente diversi: ad esempio possessivi e preposizioni possono essere in turco morfemi legati anziché liberi, gli articoli possono essere collocati in posizione diversa o essere assenti, e la flessione delle parole può manifestarsi in tedesco attraverso l'aggiunta di 'paroline' anziché attraverso la loro sostituzione. Si tratta di una consapevolezza non necessariamente presente in alunni con repertorio plurilingue (Friesen, Bialystock, 2012), che nei laboratori viene rafforzata dall'esposizione focalizzata a una varietà di strutture alternative in lingue tipologicamente diverse. Nei confronti degli alunni con repertorio monolingue, i laboratori possono invece avere un effetto importante nel contrastare quel particolare effetto di deprivazione dato da una riflessione metalinguistica intensivamente condotta sulla lingua di scolarizzazione e lingue ad essa affini, che può avere come conseguenza l'erroneo convincimento di una sostanziale isomorfia fra le strutture linguistiche delle lingue del mondo; convincimento che porta con sé – anche negli insegnanti (Andorno, 2018) – una più generale difficoltà cognitiva di distinguere il livello delle categorie metalinguistiche apprese e quello della loro realizzazione linguistica in una lingua specifica.

Infine, emerge una significativa competenza metalinguistica nella capacità degli alunni di usare in modo coordinato le diverse conoscenze e abilità esercitate durante il laboratorio, nonché durante le ore curricolari, per l'esplorazione ed analisi di lingue sconosciute: particolarmente importante appare il fatto che gli alunni siano in grado di portare alla discussione non solo le conoscenze sviluppate nelle ore laboratoriali, ma anche esempi di funzionamento delle lingue del proprio repertorio, usandoli efficacemente per illustrare i fenomeni in discussione. Un ultimo effetto positivo del

laboratorio appare dunque la sua possibilità di incentivare quell'approccio trasversale all'educazione linguistica (MIUR, 2018: 36) auspicabile non solo nella programmazione didattica degli insegnanti ma, in modo anche più importante, nel pensiero metalinguistico degli alunni. Incoraggiare la riflessione metalinguistica su una vasta gamma di fenomeni e di lingue, anche sconosciute, può quindi stimolare l'attivazione di tutte le lingue del repertorio, portando a sfruttare in modo più compiuto le potenzialità cognitive date dal possesso di una competenza plurilingue.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2018), "La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti", in Dal Negro S., Calaresu E. (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, AITLA, Officinaventuno, Milano, pp. 23-38:
<http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/539-studi-aitla-6>.
- Andorno C. (2020), "Divulgazione e dintorni: i manuali, gli insegnanti e gli alunni di fronte al 'mestiere del linguista'", in Grandi N., Masini F. (a cura di), *La linguistica della divulgazione, la divulgazione della linguistica*, Atti del IV Convegno Interannuale SLI 2018, pp. 33-53:
https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2020/06/eBookAtti_SLI_3_2020.pdf.
- Andorno C., Sordella S. (2018), "Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'éveil aux langues", in De Meo A, Rasulo M.(a cura di), *Usare Le Lingue Seconde*, AITLA, Officinaventuno, Milano, pp. 211-233:
<http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/540-studi-aitla-7>.
- Andorno C., Sordella S., Dutto D. (in stampa), *Comprensione multimodale di lingue sconosciute: una risorsa per l'intercomprensione*. Comunicazione presentata a IC2019: *Au delà des frontières*, 2-4 maggio 2019, Lione.
- Belacchi C. (2007) "Origine e Sviluppo Della Competenza Metalinguistica", in Filograsso N. Travaglini R. (a cura di), *Piaget e l'educazione Della Mente*, FrancoAngeli, Milano, pp. 153-167.
- Benveniste E. (1974), *Problèmes de Linguistique Générale*, Gallimard, Paris.
- Bialystock E. (1991), "Metalinguistic Dimensions of Bilingual Language Proficiency", in Bialystock E. (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 113-140.
- Bonnet CL, J. Tamine-Gardes J. (1984), *Quand l'enfant parle du langage. connaissance et conscience du langage chez l'enfant*, Mardaga, Bruxelles.
- Bonvino E., Jamet M.-C. (2016), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia: <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-135-5/>.
- Candelier M. (ed.) (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire Evlang: bilan d'une innovation européenne*. De Boeck, Bruxelles.
- Candelier M. (ed.) (2004), *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*, Council of Europe, Strasbourg.

- Candelier M., Camilleri-Grima A., De Pietro J-F., Meissner F-J., Schröder-Sura A., Noguero A. (2007), *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. CELV-Conseil de l'Europe, Graz.
- Cook V. J. (1991), "The Poverty-of-the-Stimulus Argument and Multicompetence", in *Second Language Research*, 7, 2, pp. 103-117:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026765839100700203>.
- Culioli A. (1968), "La Formalisation En Linguistique", in *Cahiers Pour l'analyse*, 9, pp. 108-117.
- De Mauro T. (1982), *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Roma-Bari.
- Ferreri S. (2009), "Riflessività e livelli di riflessione linguistica", Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica*, Carocci, Roma, pp. 23-32.
- Ferreri S. (2014), "Metalinguisticità riflessiva: statuto teorico e potenzialità d'uso", in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 29-48.
- Friesen Deanna C., Bialystock E. (2012), "Metalinguistic Ability in Bilingual Children: the Role of Executive Control", in *Rivista Di Psicolinguistica Applicata*, 12, 3, pp. 47-56:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4000604/>.
- Gombert J-E. (1990), *Le Développement Métalinguistique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Lo Duca M. G. (2018), *Viaggio Nella Grammatica*, Carocci, Roma.
- Lyons J. (1977), *Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pinto M. A. (1999), *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo e strumenti di misurazione*, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma.
- Pinto M. A., Candilera G. (2000), *La valutazione del primo sviluppo metalinguistico: il tam-i-test di abilità metalinguistiche n. 1: 4-6 anni*, FrancoAngeli, Milano.
- Pinto M. A., Candilera G., Iliceto P. (2003), *TAM-2. Test di abilità metalinguistiche n.2 (9-14 anni). La valutazione dello sviluppo metalinguistico tra scuola elementare e media*, Scione, Roma.
- Pinto M. A., Melogno S. (2014), *Lo sviluppo metalinguistico. Modelli teorici, strumenti e applicazioni cliniche*, SEID Editori, Firenze.
- Sanz C. (2012), "Multilingualism and Metalinguistic Awareness", in Chapelle C. A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley – Blackwell, Oxford, pp. 3933-3942.
- Sordella S., Andorno C. (2017), "Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di éveil aux langues nella scuola primaria", in *Italiano LinguaDue*, 9, 2, pp. 162-228: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875>.

APPENDICE 1

LA PROVA DI TEDESCO SOMMINISTRATA

Esercizio 1.

Ecco delle parole tedesche con il loro significato:

BROT	=	PANE
BRÖTCHEN	=	PANINO
HUND	=	CANE
KANNE	=	BOTTIGLIA
MAUS	=	TOPO
MÄUSER	=	TOPI
KÄNNCHEN	=	BOTTIGLIETTA

Come si dice CANE PICCOLO in tedesco secondo te?

Come si dice CAGNOLINO in tedesco secondo te?

Ci sono delle parole simili in altre lingue che conosci?

Esercizio 2.

Ecco tre parole tedesche con il loro significato disegnato di fianco:



HANDTUCH



HANDSCHELLER



HANDSCHUH

Secondo te, come si dice MANO in tedesco?

C'è un'altra lingua che ha una parola simile?

Esercizio 3

Ecco altre parole tedesche:



ZAHNBÜRSTE



ZAHNRAD



ZAHNARZT

Cosa vuol dire ZAHN in tedesco secondo te?

Quale parola di un'altra lingua assomiglia a questa?

Esercizio 4

Ecco altre parole tedesche:



SCHUHLÖFFEL



SCHUHMACHER

Secondo te, cosa vuol dire SCHUH in tedesco?

Prova a inventare una parola tedesca per dire:

"manette per piedi": _____

"persona che aggiusta le mani": _____

C'è un modo in italiano per chiamare le "scarpe per mani"? Quale?

APPENDICE 2

CLASSE:	GRUPPO:		
EV			CASA
EVLER			CASE
EVDE			NELLA CASA
EVLERDE			NELLE CASE
EVIM			LA MIA CASA
EVLERIM			LE MIE CASE
EVLERIMDE			NELLE MIE CASE

Scheda presentata ai bambini

Strisce ritagliate da
abbinare

STUDIAMO INSIEME. IL RUOLO DEI MATERIALI OPERATIVI PER STIMOLARE L'INTERAZIONE TRA GENITORI E FIGLI IN CONTESTI DI PLURILINGUISMO

*Silvia Sordella*¹

1. ACQUISIRE IL LINGUAGGIO ACCADEMICO, TRA DUE LINGUE E DUE CULTURE

La costruzione del linguaggio accademico in età scolare costituisce una tappa fondamentale nello sviluppo linguistico e cognitivo degli individui e pone le basi per il raggiungimento di livelli di padronanza di quelle competenze che sono essenziali non solo per la buona riuscita del percorso scolastico, ma anche per l'assunzione di un ruolo attivo e costruttivo nella società.

L'elaborazione di un curriculum che sostenga lo sviluppo integrato della dimensione linguistica richiede innanzitutto che si riconosca il ruolo cruciale della lingua in ogni apprendimento, date le caratteristiche di trasversalità e di interdisciplinarietà proprie del linguaggio stesso. (Beacco *et al.*, 2016). Nel contesto scolastico, queste riguardano sia la "lingua di scolarizzazione", la lingua in cui cioè avviene il processo di insegnamento-apprendimento e che può avere diversi gradi di distanza dalla lingua usata in famiglia, sia il "linguaggio accademico", ossia quello specifico registro linguistico utilizzato per apprendere contenuti di conoscenza, verbalizzare la comprensione e interagire sul significato e le implicazioni di quanto appreso (ivi: 12). Tra le caratteristiche principali del linguaggio accademico, si può osservare senz'altro la presenza di un lessico specifico, in gran parte legato all'ambito scientifico disciplinare, ma anche aspetti peculiari che riguardano la testualità, in diversa misura svincolata dal "qui ed ora" della concretezza dei referenti e dal riferimento a un contesto condiviso tra il parlante e l'ascoltatore.

Se per tutti gli studenti passare dal linguaggio usato abitualmente nei contesti informali per argomenti legati alla vita quotidiana ad un linguaggio più sofisticato, richiedente abilità cognitive di livello superiore, rappresenta uno scoglio importante nel percorso di scolarizzazione, per alcuni di essi rischia di aumentare in modo esponenziale il divario che caratterizza la situazione di partenza. In particolare, nell'*Handbook for curriculum development and teacher training*, Beacco e colleghi (2016: 16) mettono in luce un potenziale doppio svantaggio per quegli studenti che utilizzano a casa non solo un registro linguistico diverso da quello accademico, ma anche una lingua diversa da quella di scolarizzazione, avendo di conseguenza una dimestichezza con questo tipo di linguaggi ancora più limitata rispetto ai coetanei ed essendo, in certi casi, percepiti dagli insegnanti come poco intelligenti o poco portati per la disciplina. Il riferimento è a quegli studenti con *background* migratorio, sia di prima che di seconda generazione, la cui presenza appare rilevante in tutti i contesti scolastici europei, compreso quello italiano, dove la percentuale di alunni con cittadinanza non italiana si attesta intorno al 10%².

¹ Università degli Studi di Torino.

² Rapporto prove INVALSI 2019:

https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf.

In questo contributo, si affronterà il tema del coinvolgimento delle famiglie dei bambini plurilingui nel processo di costruzione del linguaggio accademico e si illustreranno alcune strategie utilizzate nel contesto di una sperimentazione condotta nella scuola primaria, nell'ambito del progetto di ricerca "Con parole mie"³.

La ricerca si è svolta in due classi di scuola primaria facenti parte dell'Istituto Comprensivo "Aristide Gabelli", situato in un quartiere della città di Torino caratterizzato da una forte concentrazione di popolazione di origine straniera; ha avuto inizio nell'anno scolastico 2015-2016, con un'indagine pilota in cui era coinvolta una classe terza, ed è proseguita nei due anni successivi coinvolgendo anche un'altra classe dello stesso Istituto. I dati complessivi raccolti riguardano le modalità di svolgimento delle lezioni – nello specifico le lezioni di storia – le interazioni dialogiche relative alle sessioni di studio a casa e i resoconti riportati successivamente dai bambini a scuola in merito ai contenuti appresi. Si presenteranno, in specifico, alcuni *task* costruiti per stimolare il dialogo intorno ai contenuti della lezione scolastica di cui si sono osservati gli effetti, in particolare nei contesti di plurilinguismo in famiglia.

2. IL RUOLO DEI GENITORI NEL SUCCESSO ACCADEMICO DEI FIGLI

La questione dell'impegno dei genitori nel seguire a casa lo svolgimento dei compiti e lo studio della lezione è un tema ampiamente dibattuto negli studi internazionali, dove si prendono in considerazione i pro e i contro delle richieste di supervisione da parte degli insegnanti e gli effetti che il coinvolgimento dei genitori può avere sulla riuscita scolastica dei figli e, in particolare, sullo sviluppo del linguaggio accademico (cfr. Jeynes, 2003 e 2005; Ji *et al.*, 2009; Castro *et al.*, 2015; Fernandez-Alonzo *et al.*, 2017; Tamis-Lemonda *et al.*, 2008). Questo tipo di bilancio dipende comunque dalle variabili considerate, come la genitorialità, intesa come possibilità e capacità di supportare i figli in quanto studenti, la comunicazione scuola-famiglia, le attività di volontariato dei genitori nel contesto scolastico, l'aiuto a casa per i compiti e lo studio, il coinvolgimento negli organismi decisionali della scuola, o le forme di collaborazione tra la scuola, le famiglie e la comunità locale (Epstein, 2014).

In questo contributo, si intende prendere in esame il coinvolgimento delle famiglie nel lavoro scolastico assegnato a casa, focalizzando l'attenzione sul supporto dato dai genitori ai figli, nei loro primi passi verso l'acquisizione di quei linguaggi accademici su cui si basa lo studio delle discipline scolastiche. Nella relazione tra il ruolo genitoriale e lo sviluppo negli studenti delle abilità di tipo CALP (Cummins, 1984), si intendono analizzare alcune implicazioni della variabile rappresentata dall'interattività del compito (Epstein, 2014) nel favorire un ruolo attivo e partecipativo da parte dei genitori, ai quali non è richiesto semplicemente di ascoltare i propri figli "ripetere la lezione" (Sordella, 2018b), ma di interagire dialogicamente con loro nella rielaborazione dei concetti di apprendimento, alla cui formazione la lezione scolastica ha dato il principale impulso.

Diverse ricerche mostrano risultati positivi dovuti all'assegnazione di compiti di studio che coinvolgano attivamente il genitore nel dialogo intorno ai contenuti della lezione. In particolare, Bailey (2016) ha studiato, con un'indagine sperimentale che ha coinvolto 84 coppie di studenti e genitori, le abilità di trarre inferenze dalla lettura di un testo. Il campione era costituito da "lettori a rischio", nel senso che le difficoltà manifestate nel comprendere un testo letto, e nell'utilizzarne poi efficacemente le informazioni, potevano favorire situazioni di fallimento scolastico. La variabile

³ Il progetto di ricerca si è svolto grazie al contributo della Fondazione Cassa di Risparmio di Torino.

introdotta nel lavoro del gruppo sperimentale consisteva in compiti caratterizzati da elementi interattivi, come domande aperte e suggerimenti che facilitavano le discussioni tra genitori e figli. I risultati mostrano come questo tipo di compiti possa potenziare la partecipazione dei genitori e facilitare le interazioni genitore-figlio anche con effetti significativi sulla capacità degli studenti di trarre inferenze dal testo.

Molti genitori, d'altro canto, riferiscono che vorrebbero aiutare i loro figli nello svolgimento dei compiti e nello studio, ma che si sentono impreparati e avrebbero bisogno di una guida da parte della scuola (Van Voorhis, 2003: 323). Emergono altresì situazioni in cui i genitori si sentono frustrati e imbarazzati quando si trovano a dover supportare i figli in abilità e conoscenze che non ricordano, che non hanno mai imparato o che sono state presentate in modo diverso dagli insegnanti, generando tensione e stress nel contesto familiare o provocando un disinvestimento di tempo e risorse da parte dei genitori stessi (ivi: 325).

Nel disegno di ricerca relativo al progetto "Con parole mie" è stato considerato il rischio della perdita di prestigio sociale da parte di genitori esclusivamente scolarizzati nel Paese di origine, o con un percorso di scolarità comunque molto ridotto, e una padronanza della lingua italiana non sufficiente per dialogare con i figli intorno agli argomenti di studio. Si è cercato pertanto di compensare le competenze degli alunni in ambito scolastico con quelle costruite dai genitori nelle loro varie esperienze di vita e di controbilanciare una eventuale maggior padronanza della lingua italiana da parte dei bambini con la sicurezza linguistica dei genitori relativamente alla lingua di origine.

Per rimuovere eventuali ostacoli linguistici nell'interazione intorno alla lezione da studiare, si è considerata la possibilità di utilizzare nel dialogo di studio qualsiasi lingua presente nel repertorio della coppia genitore-figlio. Quest'ultimo aspetto, tuttavia, non è esente da criticità, per il fatto che si tratta di incentivare l'uso della lingua di origine della famiglia che per i bambini di seconda generazione si sviluppa prevalentemente solo a livello di *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), mentre il compito di studio richiede l'impiego di *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Si realizza certamente, in questo modo, una forzatura della competenza linguistica che, tuttavia, qualora si sperimentasse un certo grado di successo, sia per quanto riguarda la comunicazione sia per il raggiungimento dell'obiettivo previsto dal *task*, potrebbe generare il convincimento, tanto nei genitori quanto nei figli, che questa sia una strada possibile e che si desidera percorrerla nella quotidianità. Se questa eventualità si realizzasse in modo sistematico e continuativo, si prefigurerebbe un ideale terreno di sviluppo per i linguaggi astratti e decontestualizzati anche nell'ambito della lingua di origine della famiglia, realizzando, quindi, quelle condizioni necessarie ad un travaso di competenze da un sistema linguistico all'altro, nel contesto di un bilinguismo di tipo additivo (Cummins, 1984). Si tratterebbe, inoltre, di una preziosa risorsa per la rielaborazione dei concetti attraverso più codici linguistici, con la conseguenza di una maggiore articolazione del concetto stesso, con le connesse probabilità di un più solido ancoraggio nella memoria a lungo termine.

Tenendo conto delle potenzialità e dei rischi connessi al coinvolgimento dei genitori nei processi di apprendimento dei figli, i compiti di studio dovrebbero essere strutturati in modo da favorire l'interazione dialogica, mettere in gioco conoscenze e abilità con cui lo studente ha già un certo grado di familiarità e di autonomia, valorizzare i saperi dei genitori, non soltanto relativamente alla sfera scolastica, e abbassare il livello di ansia da prestazione da parte di entrambi gli attori coinvolti.

3. LE CARATTERISTICHE E IL RUOLO DEI TASK NELLA SPERIMENTAZIONE

Per tutte le ragioni sopra illustrate, i *task* predisposti per il progetto di ricerca “Con parole mie” hanno la caratteristica di essere al tempo stesso dialogici, cooperativi e focalizzati sui contenuti della lezione.

La caratteristica della dialogicità si evidenzia nel fatto che, per essere svolti, questi *task* richiedono l'impiego dell'interazione verbale tra due persone che dialogano intorno all'argomento di studio e che co-costruiscono un discorso con la finalità di condividere e rielaborare le conoscenze acquisite durante la lezione e riprese individualmente a casa con la rilettura dei materiali scritti. Si tratta inoltre di compiti cooperativi, nel senso che il raggiungimento dell'obiettivo richiede un concorso di competenze di tutte le persone coinvolte, nel nostro caso lo studente e il genitore; quest'ultimo, in particolare, può fornire una consulenza linguistica, cioè aiutare lo studente a capire “come si dice” un determinato aspetto di un concetto, può fare domande per aiutarlo a chiarire o a completare una spiegazione, o ancora può incoraggiarlo e indirizzarlo nell'esposizione. Infine, il *focus* su cui si orienta lo svolgimento dei *task* è rappresentato dai contenuti della lezione scolastica, con eventuali agganci a quelle che si ipotizza siano le conoscenze o le esperienze del genitore pertinenti all'argomento.

Questi tre aspetti sono strettamente interrelati, nel senso che le condizioni per cui si realizza il dialogo intorno ai contenuti scolastici sono date principalmente dai vincoli di “interdipendenza positiva” insite nel compito cooperativo. Questa condizione rappresenta uno dei pilastri del *cooperative learning* e consiste nella percezione che il proprio successo nel raggiungere un obiettivo è strettamente legato al successo degli altri membri del gruppo: l'interdipendenza può essere creata fissando come obiettivo comune l'apprendimento di un contenuto da parte di tutti i membri, stabilendo che il gruppo otterrà un premio solo se la maggioranza del gruppo raggiungerà gli standard di apprendimento previsti, distribuendo a ciascun membro solo una parte delle informazioni richieste per completare il compito, oppure assegnando ai vari partecipanti dei ruoli complementari, indispensabili per lo svolgimento del compito stesso (Johnson, Johnson, 1999: 70-71).

Il dialogo cooperativo caratteristico dei contesti di studio osservati è condizionato anche da fattori peculiari al plurilinguismo. Per alcune situazioni riscontrate nella ricerca-azione “Con parole mie”, comuni per altro alla maggior parte delle famiglie immigrate (Chini, Andorno, 2018), la comunicazione abituale prevede che il genitore si rivolga al figlio nella sua lingua di origine e che quest'ultimo risponda in italiano. Si sono osservati anche casi di discorso mistilingue, ma in ogni caso le competenze linguistiche dei bambini nella lingua del Paese di origine della famiglia non appaiono sufficientemente sviluppate a livelli CALP; in modo speculare, la maggior parte dei genitori coinvolti nella sperimentazione fatica ad usare la lingua italiana per esprimere il proprio pensiero rispetto agli argomenti della lezione scolastica.

Per contribuire a rimuovere questi ostacoli alla comunicazione, si è cercato, nella sperimentazione, di valorizzare l'utilizzo funzionale di tutte le risorse del repertorio linguistico condiviso dalla coppia genitore-figlio e di incentivare le attività di traduzione da una lingua all'altra, funzionali non solo allo svolgimento del compito nell'immediato. Tradurre, infatti, non rappresenta esclusivamente un'attività funzionale alla comprensione reciproca, ma sottende una vera e propria attività metalinguistica che, con il concorso dei processi di negoziazione del significato innescati dal compito interattivo, si co-costruisce nella conversazione tra genitori e figli plurilingui intorno alla lezione da studiare. Rappresenta inoltre una preziosa occasione per valorizzare la lingua di origine e promuoverne lo sviluppo anche a livelli CALP, in modo che gli alunni plurilingui

possano beneficiare di quei vantaggi, che si manifestano soprattutto sul piano cognitivo, attestati dalle ricerche internazionali condotte con gli strumenti della psicolinguistica (Bialystok *et al.*, 2012).

Per far fronte alle criticità finora illustrate, è stata introdotta nel disegno di ricerca anche la figura di un facilitatore esterno, rappresentato da uno studente universitario reclutato mediante borsa di studio⁴. Grazie alla condivisione della lingua di origine della famiglia e alla conoscenza diretta del percorso scolastico italiano, il facilitatore interveniva nelle sessioni di lavoro a casa, stimolando nella coppia genitore-figlio la formazione di un *habitus* dialogico intorno agli argomenti della lezione scolastica, promuovendo il coinvolgimento del genitore (Sordella, 2018a) e valorizzando le sue competenze linguistiche e conoscitive che, come esposto nel paragrafo precedente, non sempre corrispondono a quelle richieste per sostenere il successo scolastico dei figli.

Se la possibilità di ricorrere alla lingua di origine e l'incentivo da parte del facilitatore a utilizzarla nello svolgimento del compito di studio concorrono a favorire una sorta di bilanciamento rispetto alle maggiori competenze del bambino nella lingua di scolarizzazione, rimarrebbero potenzialmente sbilanciate verso quest'ultimo le conoscenze relative ai contenuti di studio. Si tratta, infatti, di argomenti che potrebbero non essere stati trattati, o affrontati in modo molto diverso, nel percorso scolastico dei genitori: queste lacune sul piano della conoscenza rischierebbero così di compromettere la "gestione della faccia" di fronte ai figli, determinando potenzialmente il rifiuto a mettersi in gioco oppure l'abbandono del compito in corso di svolgimento.

Per contribuire a contrastare questo rischio, i *task* sono stati costruiti sul modello dei giochi di società e soprattutto dei giochi con le carte, in modo da abbassare i livelli di ansia da prestazione sia nel bambino che nel genitore, oltre che a stimolare l'interattività.

Gli argomenti su cui si focalizzano i *task* sono quelli affrontati nella lezione svolta e sono caratterizzati da quello che, pur in forma embrionale, possiamo definire "linguaggio accademico". I *task*, di cui forniremo di seguito alcuni esempi, sono dunque strutturati in modo da mettere in gioco le seguenti abilità:

- usare in modo adeguato il lessico specifico;
- formulare definizioni dei concetti implicati;
- narrare, descrivere e argomentare su argomenti caratterizzati da un certo grado di astrazione e decontestualizzazione;
- rielaborare verbalmente i contenuti della lezione con un certo grado di coesione testuale;
- gestire in modo efficace tutte le risorse del repertorio plurilingue.

Il coinvolgimento dei genitori è favorito dai vincoli di interdipendenza positiva e dal formato ludico e interazionale dei *task*. Decisivo è comunque il ruolo del facilitatore nel far entrare poco per volta il genitore "nel vivo del gioco", sfruttando ogni occasione per cedergli sempre di più la regia della conversazione sugli argomenti di studio (Orletti, 2000).

⁴ Le borse di studio degli studenti sono state predisposte nell'ambito del finanziamento erogato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Torino per la realizzazione del progetto "Con parole mie".

4. TASK INTERATTIVI E LUDICI PER LE PRIME ESPERIENZE DI STUDIO A CASA

I *task* prodotti per le classi coinvolte nella sperimentazione sono stati progettati prima di ciascuna lezione, sulla base della condivisione con le insegnanti⁵ rispetto ai testi, ai materiali, ai supporti multimediali e alle strategie didattiche che avevano intenzione di usare. La loro effettiva messa a punto, tuttavia, si è poi attualizzata durante l'osservazione della lezione, contesto in cui l'interazione didattica pone all'insegnante sempre nuove istanze che portano a modificare in tempo reale le linee di intervento previste. Anche le reazioni degli alunni, osservate durante lo svolgimento della lezione, hanno fornito ai ricercatori utili indicazioni per strutturare dei *task* funzionali per rielaborare proprio quelle conoscenze che si andavano co-costruendo durante la lezione.

Se, da un lato, questo approccio ha permesso di mantenere una maggiore aderenza al contesto di apprendimento, dall'altro ha influito sulla ristrettezza dei tempi di preparazione dei materiali da fornire ai facilitatori che, in certi casi, avrebbero incontrato la famiglia il giorno stesso della lezione. Ciò ha portato a diverse imprecisioni nelle consegne, a istruzioni di gioco a volte poco chiare o alla predisposizione di materiali che avrebbero potuto essere più efficaci e che, per una implementazione di questo lavoro sperimentale ad altri contesti, andrebbero sicuramente ripensati.

Di seguito verranno illustrate alcune tipologie di consegne fornite nell'ambito dell'indagine pilota del 2015-2016 e della sperimentazione condotta dall'anno scolastico 2016-2017 al 2017-2018. Entrando nello specifico di ciascun *task*, e osservandone alcuni risvolti nell'ambito delle conversazioni registrate a casa⁶, si potrà comprendere l'incidenza di alcune variabili nel creare *setting* più o meno interattivi. Tra queste, si potrà constatare come la creazione di "regole del gioco" che stabiliscano in modo chiaro e definito i ruoli degli interlocutori e l'inserimento di vincoli di interdipendenza di materiali, per cui si crea naturalmente un *gap* informativo risolvibile solo attraverso uno scambio di informazioni, favorisca maggiormente l'interattività tra il bambino e il genitore. In diversi casi, infatti, lo sbilanciamento di conoscenze relative all'argomento di studio in favore del bambino rischierebbe di mettere a disagio quei genitori il cui percorso di apprendimento scolastico può essere molto limitato.

Per quanto riguarda invece le competenze linguistiche, le richieste di traduzione inserite in diversi *task* hanno la funzione di gettare un ponte tra la lingua di scolarizzazione e la lingua del contesto domestico, sia con domande semplici del tipo "come si dice?" sia con spiegazioni più estese. In ogni caso, proprio il fatto che si tratta di una richiesta esplicita, l'uso della lingua di origine passa, in diversi casi osservati, da un semplice adempimento della consegna ad una maggiore spontaneità nel dialogo tra genitore e figlio, pur con una certa difficoltà nel trovare le parole adatte ad esprimere significati che sono lontani dai contesti abituali della conversazione familiare. Si tratta, tuttavia, di ostacoli funzionali proprio a rendere più complesso, e quindi potenzialmente più solido, il processo di concettualizzazione.

Il rischio che un eventuale insuccesso nella comunicazione plurilingue su argomenti di studio possa portare ad un abbandono del compito, sia da parte del bambino che del genitore, viene arginato attraverso il ruolo del facilitatore, il quale offre un modello comunicativo efficace anche con l'utilizzo della lingua di origine della famiglia, opera sapientemente nella conversazione in modo da coinvolgere via via il genitore e orienta lo svolgimento del *task* al raggiungimento dell'obiettivo in modo da suscitare in entrambi i partecipanti al "gioco" un senso di efficacia e di successo.

⁵ Si ringraziano le insegnanti Daniela Braidotti e Anna Rosa Iacovino per la preziosa collaborazione.

⁶ Le trascrizioni e le traduzioni sono a cura dei facilitatori reclutati con borsa di studio CRT.

4.1. *La focalizzazione sul lessico specifico*

Un primo tipo di *task* focalizzati sul lessico riguarda la classe terza osservata nell'anno scolastico 2015-2016 per l'indagine pilota, durante la quale si è preso in esame il primo contatto degli alunni con termini e referenti relativamente lontani dall'esperienza quotidiana e riguardanti, nello specifico, l'origine della vita sulla Terra (Sordella, 2016)⁷.

Le difficoltà a comprendere e utilizzare in modo adeguato parole inusuali proprie dei linguaggi accademici riguardano pressoché tutti gli alunni, tuttavia esse si amplificano nelle situazioni in cui la cultura familiare, oltre che la lingua, sia molto distante da quella scolastica. Queste difficoltà si presentano agli insegnanti a partire dal contesto della lezione a scuola e possono favorire il ricorso a forme di comunicazione multimodale che integrano vari tipi di linguaggio, non solo quello verbale, per creare un lessico condiviso con l'intera classe rispetto ai concetti di apprendimento (Andorno, Sordella, 2020).

Per quanto riguarda i *task* costruiti per la sperimentazione, l'uso delle immagini e il carattere ludico dei compiti di studio da svolgere con un genitore hanno lo scopo di far entrare questo tipo di lessico nei contesti familiari, attraverso esperienze linguistiche condivise. Ad esempio, uno di questi compiti di studio prevede che i bambini debbano spiegare ai propri genitori il significato di parole provenienti dal discorso co-costruito nella lezione a scuola, sulla base degli stimoli offerti dalla spiegazione dell'insegnante. La bidirezionalità del lavoro a casa viene promossa dalla richiesta specifica di tradurre insieme al genitore una lista di parole chiave, con il suggerimento di spiegare il significato con parole proprie, qualora il genitore non riuscisse subito a trovare un corrispondente nella sua lingua.

Nel caso presentato di seguito l'interlocutore della bambina di origine cinese⁸ non è un genitore, ma il fratello più grande. Qui si può osservare come il gioco con le carte illustrate da far indovinare inneschi l'impiego di abilità definitorie, essenziali per lo sviluppo del linguaggio accademico in generale oltre che per l'arricchimento del lessico.

- SONIA: una cosa che- gli animali- lo usano per vola:re
FRATELLO: le a:li
SONIA: ((controlla la carta)) è giusto. ((la posa, poi ne prende un'altra))
è tipo una roccia gi(gante) grande-
FRATELLO: uhm ((conferma))
SONIA: che cade sulla terra
FRATELLO: asteroide
SONIA: giu:sto. ((posa la carta e ne guarda un'altra))
FRATELLO: sono morte quando, eh- se- quando- uhm, come si dice,
quando i di- dinosauri sono mo:rti
SONIA: estinzione
FRATELLO: °giusto° ((posa la carta e ne guarda un'altra))
SONIA: quando # il vulcano eru:tta- tipo quella- ehm- ce:nere- copre il
so:le
FRATELLO: (xxx) oscurità
SONIA: ((scuote il capo)) è un verbo
FRATELLO: oscurare.

⁷ Cfr. anche Schinetti, Vittoria (tesi di laurea non pubblicata), *Apprendere il lessico disciplinare e sviluppare la competenza definitoria. Analisi di un caso in una classe plurilingue*, Corso di Laurea magistrale in Scienze linguistiche, Università degli Studi di Torino, anno accademico 2015-2016.

⁸ Tutti i nomi dei bambini protagonisti dei dialoghi riportati a titolo esemplificativo sono stati modificati a tutela della privacy.

Una versione più sofisticata di questo gioco con le carte è stata implementata successivamente, nel contesto vero e proprio della sperimentazione, ad esempio per la lezione sugli dèi dell'antico Egitto.

Questo *task* prevede, per la coppia bambino-genitore un obiettivo comune: abbinare le immagini delle divinità con i testi che ne descrivono le caratteristiche, avendo ciascuno a disposizione solo una parte del materiale di gioco e cioè le immagini o le descrizioni. In questo caso, proprio il fatto che ciascuno possiede solo una parte dei materiali e ha la necessità di ottenere le carte corrispondenti, mediante la descrizione orale delle caratteristiche del referente, favorisce il coinvolgimento del genitore.

Ad un certo punto, il gioco prevede un'inversione di ruoli: chi aveva le carte con le immagini si trova ora ad avere in mano le carte con le descrizioni e viceversa. Questo fa sì che, nel primo caso, il genitore abbia di fronte a sé il testo per poter controllare la correttezza delle informazioni fornite dal bambino e, nel secondo caso, abbia a disposizione un'immagine sulla base della quale può costruire la propria descrizione della divinità egizia, che il bambino deve indovinare e abbinare con la carta riportante la descrizione scritta. Si tratta, in effetti, di un modo per "preservare la faccia" anche rispetto a quei genitori che non avrebbero sufficienti conoscenze dell'argomento, pur essendo, anche in questo caso, decisivo il ruolo del facilitatore nell'infondere fiducia in situazioni di forte svantaggio culturale e linguistico rispetto al compito. Per stimolare, inoltre, i processi di rielaborazione del testo delle carte e scoraggiare eventuali ripetizioni "parola per parola", le istruzioni di gioco prevedono che le descrizioni vengano fatte in prima persona, come se, in pratica, il dio facesse una presentazione di sé.

Per comprendere meglio la natura del *task*, sarà utile leggere di seguito alcune sequenze tratte dal dialogo tra un alunno di origine marocchina e la mamma. In questo caso, il bambino ha di fronte a sé il testo della descrizione e la mamma ha la carta con l'immagine del dio⁹.

- BILAL: io sono sono un dio. ero adorato come una divinità egizia. rappresentato anche come un disco solare. ho le braccia e le mani...
- MAMMA: tu sei Aton! Aton ((ride))
- BILAL: ho tantissime braccia e mani. sì.

A questo punto è la mamma che legge la descrizione del dio e il bambino ha il compito di individuare l'immagine corrispondente:

- MAMMA: ehm # venivo dipinto come un uomo dalla testa- oppure come un coccodrillo, ed era il dio dell'acqua e della fertilità dei campi. l'incarni-
- BILAL: [l'incarnazione]
- MAMMA: [l'incarnazione] di Osiride. ## sono pronta, dà. ((batte le mani con entusiasmo))
- BILAL: incarnazione forse
- FACILIT: dà, la mamma è pronta. via!
- BILAL: deriva da carne
- MAMMA: io ero una donna avvoltoio e sono la sposa di Amon. chi sono?
- BILAL: sei Mut! ((ride))

⁹ Cfr. Ben Salem, Ines (tesi di laurea non pubblicata), *Parlare a casa delle cose di scuola. Case study in una famiglia plurilingue*, Corso di Laurea magistrale in Scienze Linguistiche dell'Università degli Studi di Torino, anno accademico 2017-2018.

4.2. L'utilizzo di mappe concettuali e vari tipi di schemi come supporto per la verbalizzazione

Quando, durante le lezioni osservate per il lavoro di ricerca, venivano usate delle rappresentazioni grafiche per visualizzare l'articolazione dei concetti relativi alla tematica affrontata, per la consegna per lo studio a casa si cercava di incrementare i vantaggi di questo approccio all'apprendimento. La consegna si traduceva allora nella richiesta di rileggere le pagine del libro e verbalizzare lo schema con l'aiuto del genitore, a cui veniva affidato il compito di porre delle domande a partire da quelle che erano parte integrante dello schema stesso.

Nelle lezioni osservate, si può riscontrare come la produzione degli schemi in classe segua tipicamente una fase di lettura analitica del testo di riferimento, con la sottolineatura delle informazioni sulla base di una serie di domande-guida, co-costruite nella conversazione guidata dall'insegnante e connotate da colori diversi, che si riflettono poi nello schema. Nelle figure 1, 2 e 3 possiamo osservare i diversi momenti del processo di produzione degli schemi, nel contesto di una lezione sulle caratteristiche delle prime forme di ominidi nell'evoluzione umana.

Figura 1. Domande focali

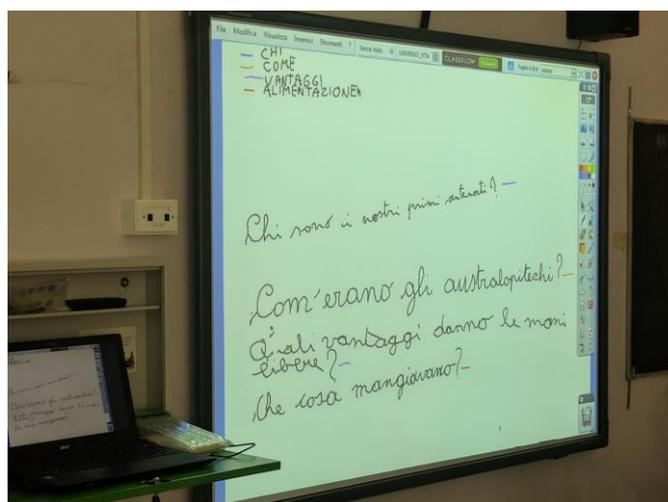


Figura 2. Lavoro sul testo

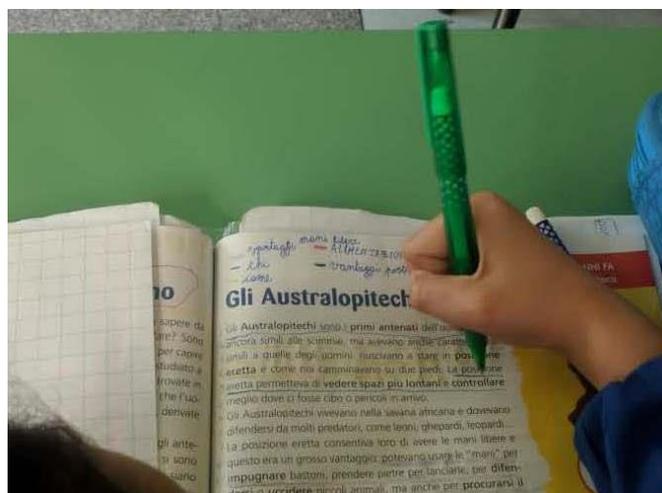


Figura 3. Schema da completare

AUSTRALOPITECO - usa le informazioni della pag. 175 del libro per completare la tabella

CHI-COM'E	DOVE VIVE	QUANDO	COSA MANGIA	VANTAGGI DELLE MANI LIBERE	VANTAGGI DELLA POSIZIONE ERETTA	CON CHI VIVE
GLI AUSTRALOPITECHI SONO I PRIMI ANTEFATTI DELL'UOMO. ERANO ANCORA SIMILI ALLE SCIMMIE, MA AVEVANO ANCHE CARATTERISTICHE SIMILI A QUELLE DEGLI UOMINI: RIUSCIVANO A STARE IN POSIZIONE ERETTA E COME NOI CAMMINAVANO SU DUE PIEDI.	GLI AUSTRALOPITECHI VIVEVANO NELLA SAVANA AFRICANA.		SI CIBAVANO SOPRATTUTTO DI RADICI, BACCHE O ALTRI FRUTTI COMMESTIBILI. MA SI NUTRIVANO ANCHE DI RESTI DELLE PREDE ABBANDONATE DAI GRANDI ANIMALI PREDATORI.	POTEVANO USARE LE "MANI" PER IMPUGNARE BASTONI, PRENDERE PIETRE PER LANCIARLE, PER DIFENDERSI O UCCIDERE PICCOLI ANIMALI, MA ANCHE PER PROCURARSI IL CIBO IN MODO PIU' CONTINUO. E CON PIU' FACILTA'.	LA POSIZIONE ERETTA PERMETTEVA DI VEDERE SPAZI PIU' LONTANI E CONTROLLARE MEGLIO DOVE CI FOSSE CIBO O PERICOLI IN AREE.	MOLTO PROBABILMENTE VIVEVANO IN GRUPPI DI POCCHI INDIVIDUI.

L'impostazione delle mappe concettuali che caratterizza diverse lezioni osservate segue il modello di Novak (2008), costruito intorno ad una *focus question* che si articola poi in altre sotto-domande che guidano la concettualizzazione. Nelle figure 4 e 5 sono raffigurate due mappe concettuali prodotte dall'insegnante per la stessa lezione sugli ominidi (la sigla D.F. sta per "domanda focale").

Figura 4. Mappa da completare

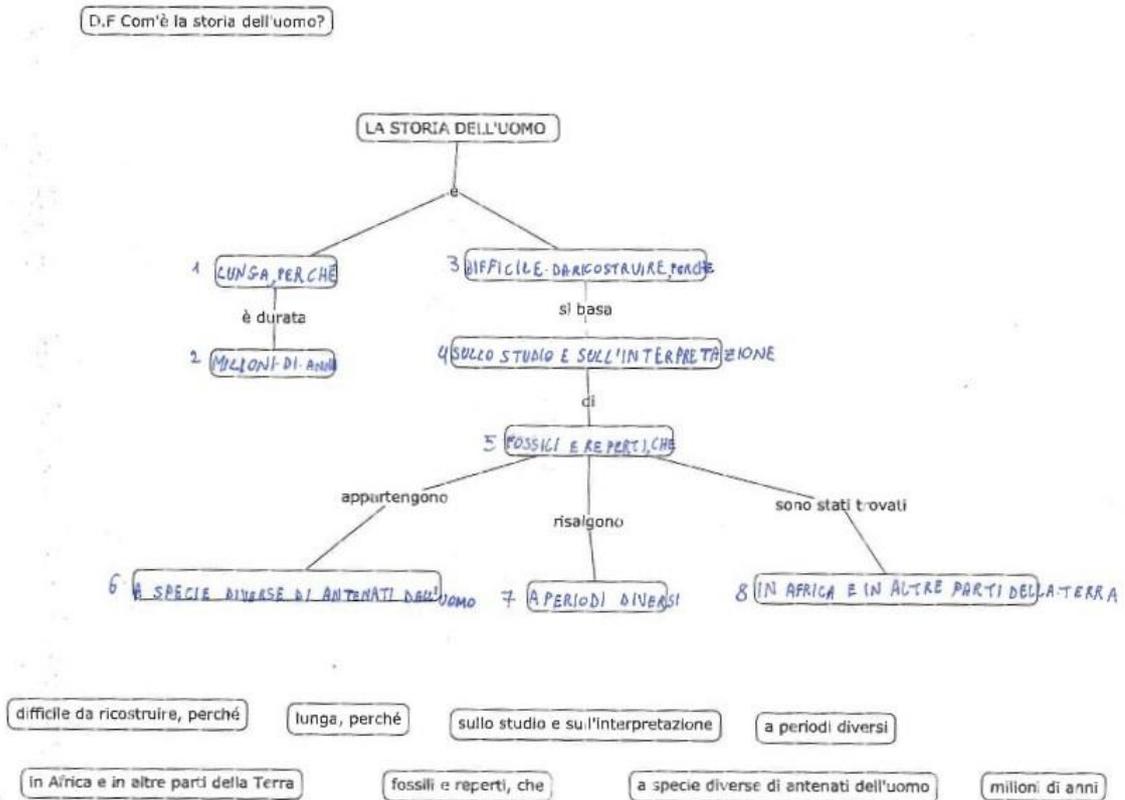
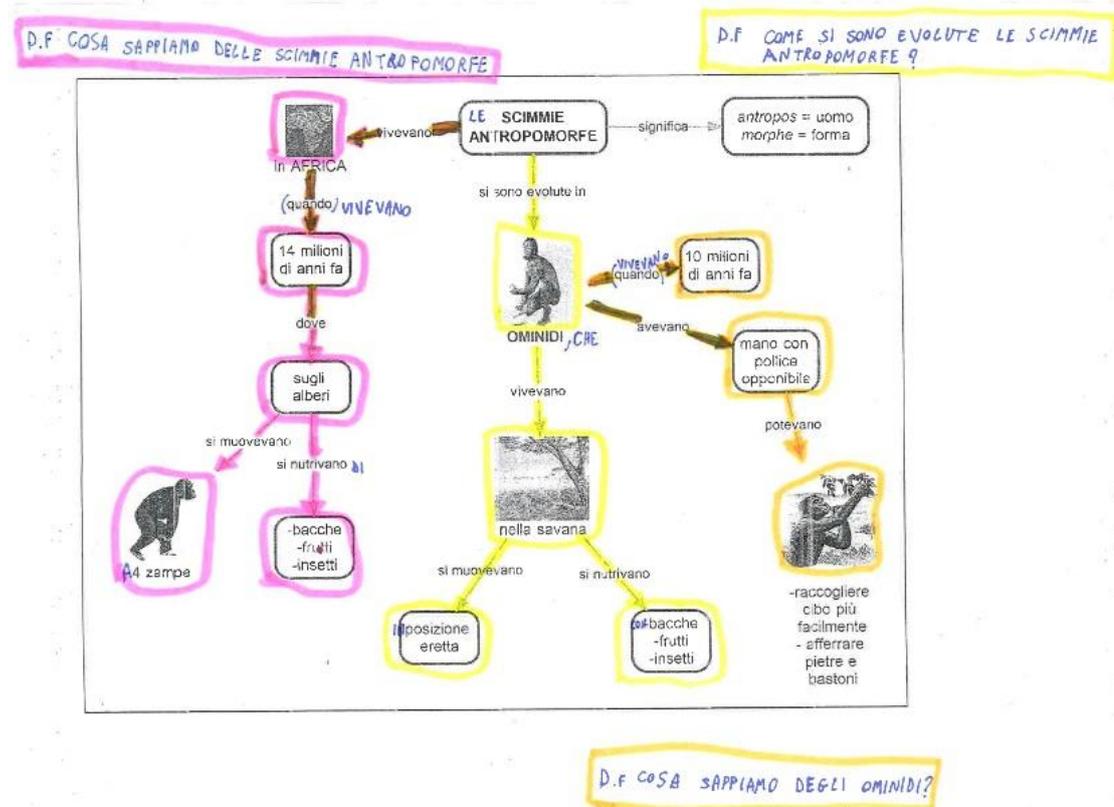


Figura 5. *Mappa per studiare*



Nelle sequenze conversazionali riportate di seguito, si può riscontrare come nel lavoro di studio a casa i vari supporti creati in classe contribuiscano al processo di rielaborazione in cui la mamma assume il ruolo di elicitatore delle informazioni, proprio sulla base delle mappe. Riportiamo uno scambio avvenuto in una famiglia di origine rumena e realizzato sulla base delle mappe riportate nelle figure 4 e 5, in cui si evidenzia il processo di costruzione di un testo orale vero e proprio, a partire dalle parole isolate presenti nella mappa di riferimento.

- ANDREI: la storia dell'uomo è lunga perché è durata milioni di anni. # è difficile da ricostruire perché si basa sullo studio e sull'interpretazione di fossili e reperti che appartengono a specie diverse di antenati dell'uomo, risalgono a periodi diversi, sono stati trovati in Africa e in altre parti della Terra
- MAMMA: mai departe
vai avanti
- ANDREI: un'altra mappa. le scimmie antropomorfe. significa antropos: uomo, morfe: forma. # vivevano in Africa quando- # vivevano. abbiamo aggiunto delle cose
- MAMMA: e cosa hai aggiunto [Andrei?]
- ANDREI: [eh aspetta!] quattordici milioni di anni fa. dove? sugli alberi. si muovevano a quattro zampe, si nutrivano di: bacche, frutti, insetti. che schifo! # le scimmie antropomorfe. eeh... gli insetti!

4.3. Gestire la coesione del testo nella rielaborazione orale delle informazioni

Alcuni *task* hanno lo scopo specifico di sviluppare la capacità di organizzare il testo orale e di promuovere l'impiego funzionale degli elementi di coesione.

Un esempio può essere rappresentato dal compito di studio sulla civiltà dei Fenici, il quale prevede che alunni leggano un testo sull'argomento, ritaglino dei cartoncini riportanti frasi isolate che rispecchiano gli stessi passaggi del testo, ma con parole diverse, e le mettano in relazione con "anelli di collegamento" dentro i quali devono scrivere di volta in volta il connettivo più adatto. Lo schema prodotto serve come base su cui costruire un discorso orale da esporre al genitore, che ha il ruolo di porre domande di chiarimento; infine, una serie di domande guida orienta l'elaborazione di un testo scritto, senza l'utilizzo né del testo di partenza né dello schema prodotto.

Figura 6. Gli "anelli di collegamento" tra le frasi



Un altro esempio di lavoro sulla connessione testuale si ritrova nel *task* sui cambiamenti delle condizioni che portarono al Neolitico, in cui delle carte con immagini relative all'argomento devono essere spiegate al genitore per poi essere collegate tra loro secondo relazioni causali rappresentate da frecce di cartoncino. Anche in questo caso, la costruzione dello schema serve per organizzare i concetti e la loro verbalizzazione, da condividere con il genitore.

FACILIT: ok, allora, adesso ci dici cosa vedi semplicemente. questa è la prima parte del gioco, in cui ci dici cosa vedi. di cosa parlano. e noi ti facciamo le domande. tutte le domande che vogliamo.

ANDREI qui stanno lavorando le pelli e...

FACILIT: aspetta che è un po' piccolo, bisogna vedere bene. # è un forno quello?

ANDREI e c'è anche un forno. sembra un forno. è un forno. stanno pulendo le pelli e- qualcosa. qualcosa con il forno

PADRE: fanno la pane, cucinano, no?

[la conversazione continua in questo modo per diverse sequenze]

FACILIT: ok, quindi prima c'erano i mammut così, vivi, in forma. e poi si sono estinti

ANDREI sì. ora... sto pensando!

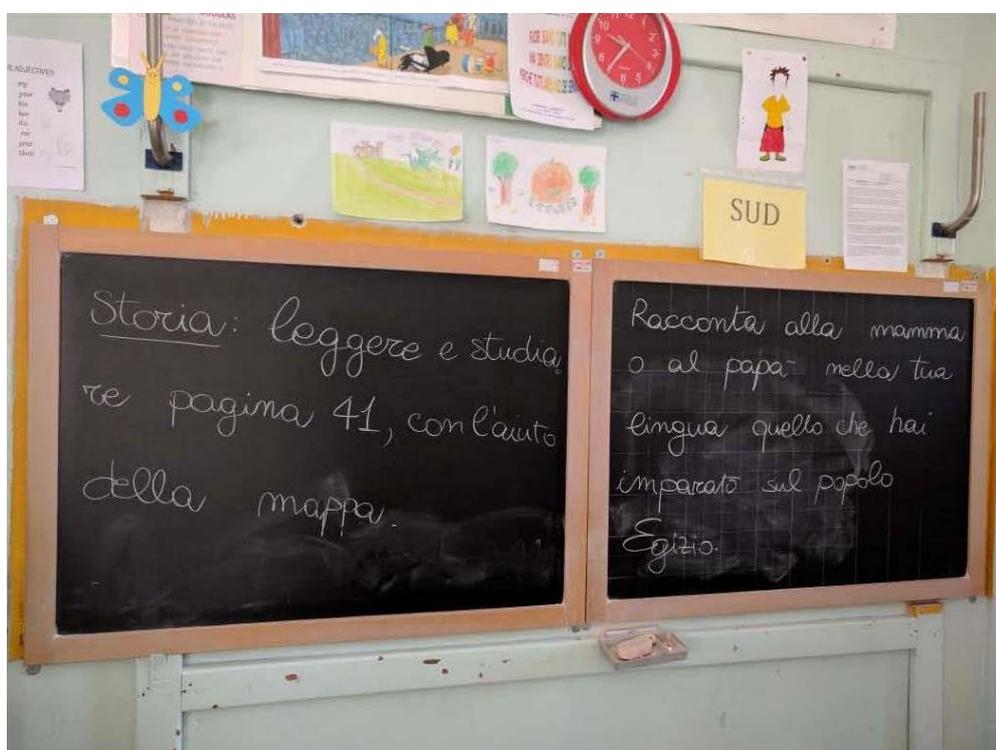
PADRE: non hai trovato nessuna ((connessione))?

- FACILIT: possiamo partire anche da qua. eh. bello. ok. quindi?
((indicando la carta del ghiacciaio))
- ANDREI lo scioglimento dei ghiacci ha provocato l'estinzione del mammut, che essendo molto grosso con tanta pelliccia, è morto.

4.4. Raccontare una serie di eventi in successione

In diversi casi, le consegne date per lo studio a casa coinvolgevano i genitori nell'ascolto della narrazione di quanto imparato a scuola.

Figura 7. Consegna di studio



L'indicazione di usare la lingua di origine aveva principalmente lo scopo di innescare processi di negoziazione del significato e di favorire quindi un ruolo attivo del genitore nel mettere in campo la sua maggiore padronanza linguistica, valorizzando così le sue competenze. Alla consegna fotografata alla lavagna in figura 6 hanno fatto seguito, durante lo svolgimento dei compiti di studio a casa, delle narrazioni gestite con il concorso del genitore e del facilitatore.

A titolo esemplificativo, riportiamo di seguito alcune sequenze di un dialogo in cui emerge la difficoltà del bambino ad organizzare autonomamente la narrazione, portata avanti grazie alle domande della mamma che usa prevalentemente la sua lingua di origine che è l'arabo marocchino. Tra queste, possiamo notare i due interventi evidenziati in grassetto, in cui non si chiede semplicemente al bambino un resoconto di quanto scritto sul libro o spiegato dall'insegnante, ma di quanto "fatto" e "capito", come in un passaggio dalla conoscenza esterna a quella interna, fatta propria: che è poi il senso del progetto "Con parole mie".

- MAMMA: **Bilal, cosa avete fatto oggi a scuola?**
Bilal, eš nu dertu el iuma fi-l- madrasa?
- BILAL: abbiamo fatto un popolo di egizi
derna...derna un popolo di egizi
- MAMMA: ah, gli Egizi!
- BILAL: erano nell’Africa del nord. # a ovest del Mar Rosso
- [*la conversazione continua in questo modo per diverse sequenze*]
- MAMMA: u el Nilo imta bdeu ke ibenu yšni? el ?ora eli h□ deh, vilaggi
imta bdeu ke ibenu?
e il Nilo, quando iniziano a nascere? cioè- i villaggi vicini
quando iniziano a nascere?
- BILAL: nel seimila avanti Cristo
- MAMMA: Šwedli Šleha šnu fhemti?
ripetimela. che cosa hai capito?
- BILAL: e:hm nel 6000 a.C i villaggi
- MAMMA: mhmh
- BILAL: hanno collaborato
- MAMMA: mhmh
- BILAL: perché era con la colla-colla collaborazione...

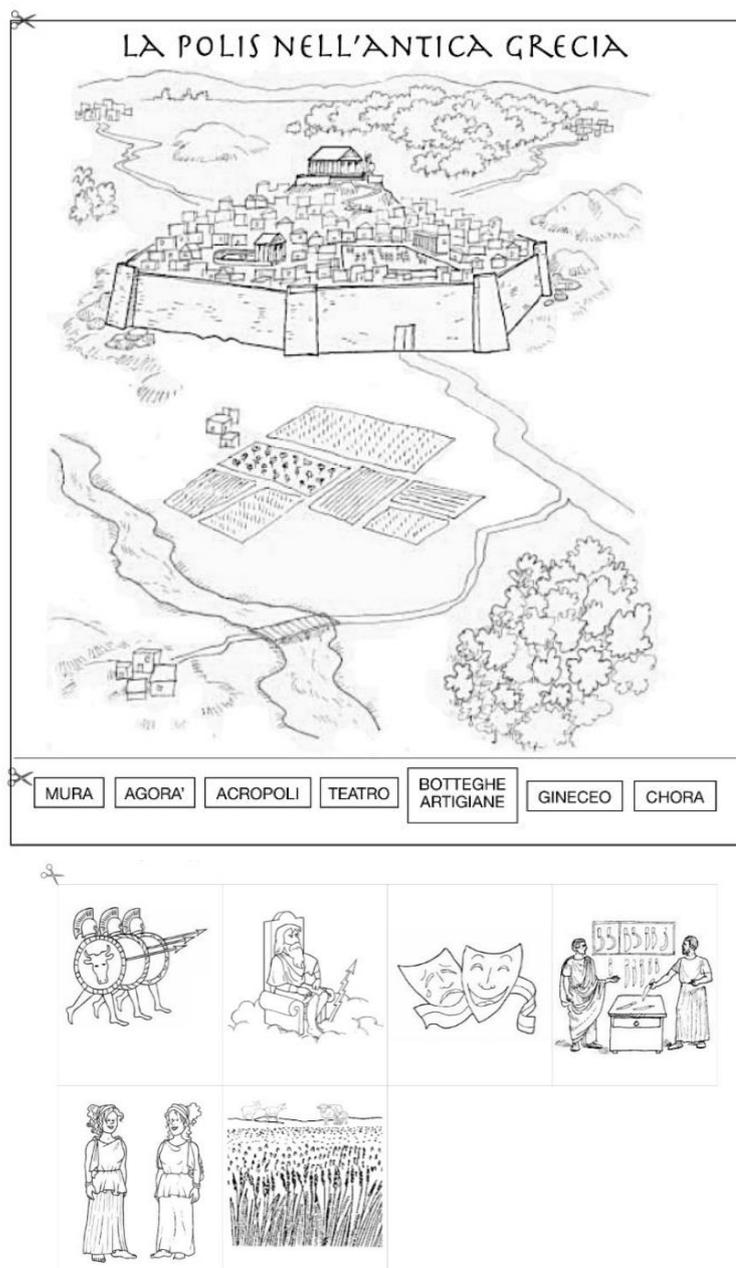
La conversazione continua, nell’intento di trasformare lo schema in un discorso, tra i tentativi di Bilal e le domande della mamma che incalzano il bambino ad aggiungere via via ulteriori elementi alla narrazione.

4.5. *Descrivere uno scenario storico*

Le abilità linguistiche relative alla descrizione di referenti non strettamente ancorati al “qui ed ora” concorrono in modo importante allo sviluppo dei linguaggi accademici. I compiti di studio progettati nella sperimentazione per questo scopo sono strutturati sul modello dei *map task* (Brown *et al.*, 1984), nel senso che un giocatore deve dare indicazioni all’altro per operare in uno spazio rappresentato, non potendo però vedere l’uno i materiali dell’altro.

Lo spazio implicato nel compito di studio è relativo alla conformazione della *polis* dell’antica Grecia con tutti i suoi elementi caratteristici, come l’agorà, l’acropoli, il teatro e le botteghe degli artigiani: mediante le indicazioni fornite dal bambino, il genitore deve collocare ciascuna di queste etichette nella zona corrispondente della mappa. Entrano poi in scena le carte con i personaggi rappresentanti i vari ruoli sociali e le attività che si svolgevano tipicamente nelle città greche, da collocare cooperativamente sulla mappa. Infine, osservando la mappa e cercando di ricordare le informazioni veicolate dalla lezione a scuola, il bambino descrive al genitore la *polis* greca: com’era strutturata e quali erano i ruoli sociali e quali attività si svolgevano nelle varie parti della città.

Figura 8. Materiali per la descrizione della polis greca



4.6. Imparare ad argomentare in forma dialogica

Meglio vivere a Sparta o ad Atene?

È questa la domanda che dà il titolo a un *task* sull'antica Grecia, dove l'elemento ludico è rappresentato da una serie di foglietti di carta che riproducono le monete attribuite alle due *poleis* rivali. Le monete vengono collocate dal genitore nelle diverse caselle del tabellone di gioco con lo scopo di scegliere di volta in volta la città in cui si vorrebbe vivere, in base agli argomenti prodotti dal bambino rispetto a una serie di domande guida (figura 9).

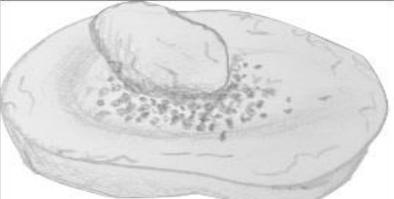
Come per i *task* presentati precedentemente, l'interazione dialogica con il genitore avviene dopo una rilettura attenta delle pagine del libro su cui si è lavorato a scuola.

Figura 9. *Task per l'argomentazione*

<p>CHE VINCA IL MIGLIORE!</p>		
	<p>SPARTA</p>	<p>ATENE</p>
	<p>INFORMAZIONI - VANTAGGI - SVANTAGGI</p>	<p>INFORMAZIONI - VANTAGGI - SVANTAGGI</p>
<p>In che modo governate la vostra città?</p>		
<p>Come difendete la città?</p>		
<p>Che cosa dovrebbero fare le donne per il bene della città?</p>		
<p>Come fate a garantire il benessere dei cittadini?</p>		
<p>Per voi, quali sono le cose più importanti che un bambino deve imparare?</p>		

Tornando idealmente agli albori della storia umana, possiamo osservare in figura 10 la scheda predisposta per svolgere un *task* sull'origine dell'agricoltura, che prevede l'abbinamento tra scritte e immagini rappresentanti le principali fasi dei primi lavori agricoli, le azioni specifiche e gli strumenti agricoli necessari al loro svolgimento. Una volta ritagliate le varie parti, i bambini devono chiedere al genitore i diversi elementi da mettere in relazione, fornendo valide argomentazioni per motivare la propria richiesta. Nel dialogo entrano così in gioco sia le conoscenze acquisite dal bambino, attraverso la lezione e la rilettura delle pagine del libro dedicate all'argomento, sia le conoscenze enciclopediche del genitore, in alcuni casi anche basate sull'esperienza personale.

Figura 10. *Materiali per il task sull'origine dell'agricoltura*

fasi di lavoro	
LA PREPARAZIONE DEL TERRENO	
LA SEMINA	
LA MIETITURA	
LA LAVORAZIONE DEL FRUMENTO	
strumenti	azioni
	ROVESCiare LE ZOLLE DI TERRA
	FRANTUMARE LE ZOLLE DI TERRA
	INTERRARE I SEMI
	PRATICARE UN BUCO NEL TERRENO
	ASPETTARE LA MATURAZIONE
	TAGLIARE LE SPIGHE
	SCHIACCIARE I CHICCHI CON UN CIOTTOLO TONDO

Segue a questo compito un'intervista da fare al genitore sulla differenza tra le pratiche agricole della preistoria e quelle attuali, con la precisazione di cercare di capire insieme perché certi aspetti siano comuni e altri si differenzino invece notevolmente. Oltre a stimolare l'argomentazione delle proprie idee, l'intervista ha lo scopo di valorizzare le competenze dei genitori che, anche nel caso non abbiano un'esperienza diretta delle pratiche agricole, hanno sicuramente una maggior dimestichezza dei bambini rispetto a saperi che si tramandano nel tempo.

La stessa modalità dell'intervista al genitore completa anche il task sulle *poleis* greche precedentemente descritto. In questo caso, però, l'argomentazione dialogica si innesca a partire dal genitore che deve rispondere alle seguenti domande:

- Quali differenze vedi tra questi modi di vivere e come si vive oggi?
- Che cosa è meglio secondo te?
- Perché?

Il bambino ha il compito di intervenire sulle posizioni del genitore, motivando le proprie opinioni sulla base delle conoscenze apprese sull'argomento.

5. PER COSTRUIRE I LINGUAGGI DISCIPLINARI IN SITUAZIONI DI PLURILINGUISMO

Gli esempi di *task* finora illustrati e le pratiche discorsive generate durante il loro svolgimento hanno mostrato, pur con tutti i limiti evidenziati, come si potrebbe affrontare la sfida di coinvolgere nei compiti di studio dei figli anche quei genitori che appaiono più lontani dai contesti di apprendimento istituzionali.

In particolare, si è focalizzata l'attenzione sul ruolo dei dispositivi di mediazione nel creare un ponte tra le competenze dell'alunno, quelle del genitore e la lezione scolastica da studiare, con i relativi linguaggi specifici. Questi strumenti sono rappresentati sia dai materiali sia dalle attività di rielaborazione richieste, e condizionate dai materiali stessi.

Si è mostrato inoltre come la predisposizione di compiti che siano "all'altezza" delle competenze dei genitori, anche di quelli meno scolarizzati e meno padroni della lingua italiana a livelli CALP, possa valorizzare le risorse che essi possono offrire per sostenere e accompagnare il processo di apprendimento scolastico dei loro figli. Le potenzialità di questo tipo di interventi si esplicano principalmente nel coinvolgimento di interlocutori adulti significativi per la rielaborazione dei concetti e per lo sviluppo di pratiche discorsive peculiari ai linguaggi accademici, nonché nei processi di negoziazione dei significati innescati dall'attivazione del repertorio plurilingue, risorsa anch'essa funzionale alla concettualizzazione.

Tenendo conto degli aspetti del *parental involvement* descritti in letteratura e considerando le variabili che possono condizionarne la realizzazione rispetto agli ambiti di *homework*, il progetto di ricerca "Con parole mie" si pone nell'ottica di facilitare e sperimentare alcune buone pratiche di studio condiviso tra genitori e figli che potrebbero, con tutti gli adattamenti necessari, essere implementate in altri contesti educativi.

In conclusione, un promemoria per gli alunni, tratto dalle indicazioni relative a un *task* costruito per la sperimentazione, riassume il senso di questo lavoro:

«Devo sempre cercare di organizzare il discorso con parole mie, usando tutte le lingue che mi servono per spiegarmi meglio».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Sordella S. (2020), "Multimodalità 'incidentale' e dialogicità nel discorso scolastico. Esempi da momenti di insegnamento del lessico specifico", in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Atti del XX Convegno Nazionale Giscel, Università degli Studi di Salerno, 12-14/04/2018, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 285-302.
- Bailey L. B. (2006), "Interactive homework: A tool for fostering parent-child interactions and improving learning outcomes for at-risk young children", in *Early Childhood Education Journal*, 34, 2, pp. 155-167.
- Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H., Sheils J. (2016), *A handbook for curriculum development and teacher training: The language dimension in all subjects*, Council of Europe, Strasbourg.
- Brown G., Anderson A., Yule G., Shillcock R. (1984), *Teaching talk*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bialystok E., Craig F., Gigi L. (2012), *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*, NPA Public Access, Trends Cogn Sci, 16, 4, pp. 240-250:

- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3322418/>.
- Castro M., Expósito-Casas E., López-Martín E., Lizasoain L., Navarro-Asencio E., Gaviria J. L. (2015), "Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis", in *Educational Research Review*, 14, 1, pp. 33-46.
- Chini M., Andorno C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici di alunni di origine immigrata, dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Cummins J. (1984), *Bilingualis and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Epstein J. L. (2014), "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share", in *Phi Delta Kappan*, 92, 3, pp. 81-96.
- Fernández-Alonso R., Álvarez-Díaz M., Suárez-Álvarez J., Cuesta M., Woitschach P. (2017), "Parental involvement and academic performance: Less control and more communication", in *Psicothema*, 29, 4, pp. 453-461.
- Jeynes W. H. (2005), "A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement", in *Urban Education*, 40, 3, pp. 237-269.
- 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.
- Ji C. S., Koblinsky S. A. (2009), "Parent involvement in children's education: An exploratory study of urban, Chinese immigrant families", in *Urban Education*, 44, 6, pp. 687-709.
- Johnson D. W., Johnson R. T. (1999), "Making cooperative learning work", in *Theory Into Practice*, 38, 2, pp. 67-73.
- MacWhinney B. (2000³), *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Novak J. D. (2006), "The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. *IHMC CmapTools*, pp.1-36:
https://www.researchgate.net/publication/215439441_The_Theory_Underlying_Concept_Maps_and_How_to_Construct_Them.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Sordella S. (2018a), "Quando le famiglie plurilingui si confrontano con la scuola", in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 360-368:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11338>.
- Sordella S. (2018b), "«Ti ripeto la lezione con parole mie» Il coinvolgimento dei genitori stranieri nel primo approccio ai linguaggi della scuola", in *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 45, pp. 77-88.
- 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*, Studi AltLa, Ed. Officinaventuno, Milano, pp. 109-120.
- Tamis-LeMonda C. S., Rodriguez E. T. (2008), "Parents' Role in Fostering Young Children's Language and Literacy Development", in Tremblay R., Barr R., Peters Rd., Boivin M. (Eds.), in *The Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development, Montreal, Quebec, pp. 1-10.
- Van Voorhis F. L. (2003), "Interactive Homework in Middle School: Effects on Family Involvement and Science Achievement", in *The Journal of Educational Research*, 96, 6, pp. 323-338.

Convenzioni di trascrizione semplificate e adattate sulla base delle convenzioni CHAT (McWhinney 2000)

Denominazione delle righe di trascrizione	INS (insegnante), INT (intervistatore)
fine di enunciato assertivo	ho capito.
fine di enunciato interrogativo/ intonazione interrogativa	da quanto tempo sei in Italia? sì?
fine di enunciato imperativo o enfatico/ intonazione esclamativa	caspita!
intonazione sospensiva a fine turno, con enunciato non concluso	ho capito ma ...
cesura intonativa interna a enunciato	noi lo mangiamo, la sera.
pause di lunghezza crescente	# ## ### mhm ## che cosa # mhm (xx) come si chiama?
riformulazioni	co- che cosa hai detto?
sillabe non comprensibili	(xx) mhm ## che cosa # mhm (xx) come si chiama?
parole sussurrate	°va bene°

STRATEGIE DIDATTICHE NELLE CLASSI PLURILINGUI: UNA SPERIMENTAZIONE IN CONTESTO SPORTIVO

*Raymond Siebetcheu*¹

1. PREMESSA

Obiettivo di questo contributo è di indagare sulle peculiarità della classe plurilingue nel contesto sportivo in generale, e calcistico in particolare, illustrando le sue principali implicazioni nella didattica dell'italiano. Consideriamo la classe di lingua come «universo della socialità» e «foresta dei codici» (Vedovelli, 2000: 27). Per plurilinguismo intendiamo la «compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma» (De Mauro, 1981: 124). Queste definizioni di “classe” e “plurilinguismo” possono essere legate allo sport inteso non solo come attività meramente fisica, ma anche come un fenomeno capace di trasmettere valori sociali, ludici ed educativi attraverso varie forme di linguaggio (verbale, gesti, movimenti, corpo, ecc.).

Il contributo s'inserisce quindi nell'ottica dell'educazione linguistica democratica (De Mauro, 2018) il cui obiettivo è quello di riconoscere, valorizzare e sfruttare le risorse linguistiche e semiotiche di ogni apprendente; sfruttando tutti i contesti di apprendimento (contesti formali e informali, dentro o fuori dalla classe). Alla luce di un lavoro preliminare di analisi dei bisogni linguistici, che ha coinvolto alcuni giocatori stranieri, professionisti e amatori (cfr. Siebetcheu, 2020a) e che illustreremo a grandi linee, la ricerca propone delle attività didattiche (in aula e sul terreno di gioco) rivolte a questo tipo di pubblico.

2. EDUCAZIONE LINGUISTICA E SPORT: UN TEMA NUOVO MA ANTICO

Partendo da considerazioni teoriche, legate alla linguistica educativa (De Mauro, 2018; Vedovelli, Casini, 2016) e alla didattica ludica (Caon, Rutka, 2004; Siebetcheu, 2016, 2020a), il nostro lavoro intende osservare come vengono o dovrebbero essere applicati i concetti di ludicità e di gioco intesi rispettivamente come «carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche» e «modalità strategica per il raggiungimento di mete educative e di abilità linguistiche» (Caon, Ongini, 2008: 67-68). Anche se il legame tra gioco e sport nell'educazione linguistica sembra una novità, non lo è affatto. In realtà, questo tema è invece molto antico. Diciamo che è piuttosto recente l'attenzione degli studiosi rispetto a strategie glottodidattiche che prevedono l'attività fisica. Questa differenza di attenzione è dovuta a nostro avviso, in diverse aree del mondo, ad un orientamento verso i metodi tradizionali, a sua volta effetto del diverso grado di consapevolezza e di preparazione rispetto alla didattica ludica e creativa. Osserviamo che la ludicità della didattica non si riferisce soltanto ai giochi linguistici creati appositamente ed inseriti nel percorso didattico di una normale classe di lingua, ma si può associare anche

¹ Università per Stranieri di Siena.

alle naturali attività fisiche e sportive che, escludendo alcuni casi, sono per antonomasia espressione di divertimento e rilassamento.

L'esempio più emblematico per parlare di sport ed educazione linguistica è sicuramente quello del pedagogista tedesco Konrad Koch (1846-1911) che già nell'Ottocento osservava che «La componente essenziale dell'educazione si trova sul campo di gioco, in quanto il gioco offre un momento di estraniamento dalla vita di tutti i giorni e una convivenza pacifica» (Koch 1900, cit. in Martini, 2018: 4). Questo studioso considerava quindi lo sport come elemento di fondamentale importanza per lo sviluppo fisico e intellettuale dell'individuo. In questa ottica, sottolineava l'importanza di superare il metodo grammaticale-traduttivo (che vede la lingua come un insieme di regole e la cui conoscenza equivale alla memorizzazione della grammatica e del lessico) facendo riferimento all'attività fisica. Ricordiamo alcuni punti essenziali della sua proposta: la scuola non è solo luogo di istruzione ma anche di educazione; è opportuno passare dalla centralità dell'insegnante, possessore e trasmettitore del sapere all'allievo (che deve solo ascoltare senza interagire), alla centralità dello studente; l'educazione non deve essere confinata alle sole aule tradizionali, ma anche all'area aperta, rendendo possibile lo sviluppo della mente anche attraverso il gioco e il movimento. Questi suggerimenti di Koch (1900) implicano la necessità da parte dei docenti di non limitarsi alla lezione frontale, ma di prevedere altre attività capaci di coinvolgere e stimolare l'apprendente.

Un altro pedagogista, l'italiano Giuseppe Lombardo Radice, pur non riferendosi in modo specifico allo sport, ricordava più o meno nello stesso periodo di Koch il ruolo e il valore dell'educazione linguistica plurale. Sosteneva in effetti che «Educare linguisticamente è, né più né meno, che educare all'originalità» (Lombardo Radice, 1913: 192). In altre parole, un'educazione alla creatività semiotica, intesa come la possibilità dell'essere umano di dominare lingue diverse, la sua capacità di passare da una lingua ad un'altra, di usare codici simbolici diversi, siano essi verbali o non verbali. Come Koch (1900), Lombardo Radice (1913), di fronte alle esigenze sempre più diverse degli studenti, proponeva un cambiamento di rotta rispetto alla pedagogia linguistica tradizionale. Se questa esigenza era reale più di un secolo fa, nell'attuale contesto globale, tale esigenza può essere moltiplicata per mille. Lavinio (2004) ricorda in questo senso la ricorrenza alle scelte didattiche ed editoriali determinate dalla discrepanza relativa alla competenza dei docenti:

Gli insegnanti, a causa di una formazione in cui spesso erano assenti gli studi linguistici, hanno a lungo preferito restare sui binari della più rassicurante impostazione tradizionale e ogni grande editore scolastico ha finito per prevedere nel proprio catalogo un doppio canale: da una parte testi buoni e innovativi, proponibili alla minoranza di insegnanti più e meglio aggiornati o più e meglio aperti verso la sperimentazione, dall'altra manuali 'vecchi' come impostazione, al di là della loro gradevolezza e ricchezza a colori e immagini nella veste grafica (Lavinio, 2004: 25).

In realtà, secondo il principio di «vincoli e libertà» che De Mauro (2002) attribuisce alla lingua, sembra evidente che chi rinchiude l'educazione linguistica entro il primo componente di questo binomio la limita, dando la possibilità di insegnare anche a chi non è ben formato, con tutti i rischi che ciò comporta. La principale sfida di chi insegna è pertanto quella di non perdere di vista i sistemi di usi (spesso trascurati) collegati ai profili degli apprendenti.

Attraverso i suoi «giuochi linguistici» Wittgenstein (1953) fa riferimento anche allo sport inteso come paradigma di regole e non regole a cui sono legati gli usi linguistici. Lo studioso osserva che come nel tennis ci sono delle regole ben precise che vanno rispettate;

ma non essendo tutto regolato (ad esempio non si dice quanto in alto o con quale forza si possa lanciare la palla da tennis) entrano in gioco anche le abitudini e le regole non scritte. Sulla scia di quanto espresso dalle Dieci Tesi Gisel (1975), in riferimento al “salto di qualità e quantità” nelle conoscenze e competenze dei docenti di lingua, concordiamo con Casini (2015: 605) nel sostenere che servono strumenti e percorsi didattici capaci di superare «l’ottica del giusto/sbagliato a fronte di fornire una varietà molto più ampia di diverse soluzioni comunicative, ciascuna legata a gradi di accettabilità diversa, magari per ragioni sociali, culturali o di norma d’uso».

Migliorini (1941), dal canto suo, paragona l’apprendimento linguistico all’apprendimento del nuoto.

Supponiamo che si voglia insegnare a un novizio l’arte del nuoto. Si può ordinare all’allievo di tuffarsi, e dirgli quali movimenti deve fare o deve correggere, e spiegargliene il perché. Ovvero si può impartirgli a tavolino una bella serie di lezioni teoriche sul funzionamento dei muscoli e sul movimento delle mani e dei piedi. Ora a noi sembra che troppo spesso la grammatica s’insegni con questo secondo metodo. E il paragone è meno arbitrario di quello che possa parere: come il nuoto, la lingua è soprattutto un’abilità; la conoscenza teorica, astratta, delle regole serve a poco, mentre importa molto l’abito di praticarle (Migliorini, 1941: V).

Questo interessante paragone di Migliorini (1941) pone l’attenzione sulla nota distinzione tra il piano teorico e quello empirico, ovvero la distinzione fra la grammatica esplicita o riflessa e quella implicita o vissuta. L’idea di apertura nell’educazione linguistica è ulteriormente espressa da Simone (1976), il quale sostiene che educare linguisticamente significa non solo educare alle lingue e al loro apprendimento, ma soprattutto educare ai codici, alle molteplici (infinite) forme simboliche di cui l’essere umano può dotarsi: è in definitiva una educazione al linguaggio nella sua pluralità. Per questo motivo, il docente deve:

studiare i modi e i mezzi di raccordo tra la realtà linguistica extra-scolastica e il lavoro in classe per far sì che da un lato si raccolga in aula il prezioso e vivo contributo dell’esterno, aiutando l’allievo ad acquisirlo, sistematizzarlo e interrelarlo con quanto già conosce, e dall’altro che la lezione rimandi a sua volta al mondo esterno, che ponga le condizioni per far sì che l’input che gli studenti riceveranno all’esterno risulti comprensibile (Balboni, 1994: 13).

Lo stesso autore paragona l’insegnante ad un allenatore, i cui giocatori, in campo, si avvicinano spesso alla panchina «per chiedere cosa devono fare in quella data situazione, visto che non hanno capito bene come gioca l’altra squadra, quella dei parlanti nativi italiani» (Balboni, 2002). Questo esempio dimostra che la didattica all’aperto, nota anche come *outdoor learning*, considera il locutore / apprendente come soggetto di un processo sociale che lo vede interagire con altri soggetti nei contesti sociali e permette di superare una serie di problemi, fra i quali il rapporto fra la natura della comunicazione nel contesto didattico e in quello extradidattico (Vedovelli, 2010).

3. INSEGNARE E APPRENDERE L’ITALIANO CON IL CALCIO

Di fronte ai limiti riscontrabili nei percorsi tradizionali di apprendimento linguistico (comunicazione didattica monodirezionale, bassa motivazione, input ristretto,

propensione al monolinguisimo, errore come fatto negativo), servono dei canali formativi capaci di aumentare l'input di apprendimento, la densità comunicativa, nonché la motivazione all'apprendimento linguistico. Il vantaggio del calcio è che nelle squadre che vogliono davvero vincere, non c'è né tempo, né spazio per pregiudizi, indifferenze, egocentrismi, discriminazioni e divisioni. E nell'ottica dell'educazione linguistica, associare l'aula al campo risulta sicuramente innovativo e motivante.

Se la scuola non deve essere l'unica agenzia formativa ad occuparsi di questioni di educazione linguistica (Dieci Tesi Giscel, 1975), essa ha necessità di inserire percorsi integrativi o di considerare approcci paralleli capaci di restituire opportune e innovative esperienze di apprendimento linguistico. Tutti gli addetti al lavoro (dirigenti scolastici, docenti, autori di manuali, ecc.) si trovano e si troveranno nella necessità (e nella finalità, se intendono fondarsi sui principi di educazione linguistica democratica) di dover gestire e rispondere in termini propositivi ad un contesto plurale che è tale per diversità linguistiche, per diversità nei bisogni educativi, per diversità sul piano delle competenze pregresse degli studenti, anche frutto delle suddette competenze di partenza (Vedovelli, Casini, 2016: 82).

A differenza di altri settori (cucina, musica, cinema, ecc.), nel contesto attuale pochi studi si sono interessati agli aspetti glottodidattici legati allo sport in generale e al calcio in particolare. Oltre ai progetti dell'Università per Stranieri di Siena – progetto *Multisport* e insegnamento dell'italiano ai calciatori del Siena Calcio (cfr. Siebetcheu, 2013, 2016), ricordiamo le attività del Laboratorio Itals dell'Università Ca' Foscari di Venezia nell'ambito del progetto *Gioco-anch'io* rivolto ai bambini di origine straniera (Caon, Ongini, 2008). Alcuni progetti recenti condotti in alcune città e università quali Udine, Verona e Bologna sono illustrati in Siebetcheu (2020b). Le ragioni di tale differenza di attenzione sono, a nostro avviso, almeno due: in primo luogo, allo sport viene probabilmente attribuito un peso minore rispetto ad altri contesti di apprendimento; in secondo luogo, a differenza dei contesti formativi tradizionali, l'ambito sportivo richiede una competenza specifica, come succede d'altronde in tutti i percorsi relativi alla didattica delle microlingue, posseduta solo da alcuni docenti esperti. Per questo motivo, Freddi (2000: 5) osserva che in virtù della loro peculiare natura, l'insegnamento-apprendimento delle microlingue comporta significative modifiche nel modello canonico applicato per la lingua comune. «Nell'insegnamento di quest'ultimo si ha un rapporto asimmetrico tra professore (che sa la lingua) e apprendente (che deve impararla). Nella didattica delle microlingue, invece, la prospettiva e il rapporto cambiano».

Attraverso uno studio sistematico, D'Angelo (2018) ha analizzato la presenza del tema "sport" nella manualistica per l'italiano L2. Dalla sua ricerca, emerge che quasi tutte le case editrici specializzate risultano attente all'inserimento della tematica sportiva nelle opere del loro catalogo. Tuttavia, ricordiamo che sono ancora molto limitati i manuali di italiano L2 dedicati interamente allo sport in generale e al calcio in particolare. Uno pochi testi attualmente esistenti in Italia è *L'italiano nel pallone* di Giordano, Di Dio (2014). A nostro avviso il calcio merita un'attenzione maggiore nei vari percorsi di educazione linguistica. D'Angelo (2020), a questo proposito, s'interroga sulla necessità di un syllabo specifico individuando alcune indicazioni utili alla costruzione di uno o più sillabi-guida per l'insegnamento della lingua italiana speciale dello sport.

Riteniamo opportuno osservare che sono numerosi gli studenti stranieri fortemente interessati alla lingua e cultura italiane perché appassionati di calcio. A dimostrarlo sono i risultati di una recente indagine, che ha coinvolto 948 studenti di 14 paesi africani, e che vede il calcio, dopo la cucina e la moda, quale principale elemento culturale che avvicina gli africani alla lingua italiana (cfr. Siebetcheu, 2019). Diversi quesiti dell'indagine appena citata confermano la buona posizione del calcio nel panorama delle motivazioni allo

studio della lingua italiana. Alla domanda *Quando dico "Italia" qual è la prima parola che ti viene in mente*, il calcio si colloca in settima posizione dopo "pizza", "moda", "lingua", "pasta", "musica" e "Roma". Anche dalle risposte alla domanda *Qual è il tuo personaggio italiano preferito* si nota di nuovo l'importanza del calcio visto che quattro dei primi dieci nomi scelti dagli informanti si riferiscono ai calciatori. Dopo Pausini e Dante, notiamo in effetti Pirlo, Balotelli, Leonardo Da Vinci, Buffon, Bocelli, Totti, Ramazzotti e Benigni.

Come emerso nel corso del convegno internazionale sulle *Dinamiche sociolinguistiche e interculturali nei contesti sportivi* organizzato presso l'Università per Stranieri di Siena nel novembre 2018 (cfr. Siebetcheu, 2020b), iniziano ad emergere diversi percorsi di apprendimento/insegnamento dell'italiano attraverso il calcio sia nelle squadre professionistiche (Atalanta, Fiorentina, Roma, Torino, Udinese, ecc.) che nei centri di accoglienza per richiedenti asilo. Questi esempi suggeriscono due scenari paralleli: l'insegnamento dell'italiano ai calciatori professionisti e agli studenti stranieri appassionati di calcio e/o ai calciatori immigrati che militano nelle squadre amatoriali o dilettantistiche.

4. BISOGNI LINGUISTICI DEI CALCIATORI

La presente ricerca si è svolta nell'ambito del progetto *Multisport* attuato presso l'Università per stranieri di Siena. Tale progetto si prefigge di realizzare e aggiornare la mappatura del plurilinguismo nel contesto sportivo con un'attenzione all'analisi dei bisogni linguistici degli sportivi in vista dell'elaborazione di strumenti didattici adeguati (cfr. Siebetcheu, 2013; 2016). In questa sede, illustriamo i risultati della ricerca, che ha coinvolto 55 giocatori, di cui 30 professionisti di Serie A, tra cui Roma e Udinese) e 25 giocatori richiedenti asilo (provenienti dall'Africa occidentale) che militano nella stessa squadra amatoriale. A questi si aggiungono 107 studenti (dalle prime alle quinte) del Liceo sportivo di Siena. Le informazioni, raccolte tramite questionari sociolinguistici e interviste, prevedevano l'acquisizione di varie informazioni tra cui: repertorio linguistico, bisogni linguistici, contesti d'uso, competenze e scelte linguistiche. Questo contributo si limita ai bisogni linguistici degli informanti per proporre delle attività didattiche svolte in aula e sul terreno di gioco. Chi scrive ha seguito la squadra dei richiedenti asilo in qualità di docente di lingua e di istruttore di scuola calcio. Per creare un gruppo il più possibile eterogeneo, durante le attività in campo si sono aggregati al gruppo alcuni studenti italiani e stranieri, nonché un calciatore che ha militato nella Primavera di una squadra di Serie A, allenandosi spesso con la prima squadra.

4.1. I calciatori professionisti

Come ben noto, i calciatori professionisti sono considerati come delle «aziende ambulanti» (Siebetcheu, 2013) e dei personaggi mediatici legati a una forte mobilità internazionale condizionata dal calciomercato. Essi hanno quindi un progetto migratorio instabile e una necessità impellente di integrarsi e di affermarsi (anche linguisticamente) nella squadra, a prescindere dal periodo di permanenza. A differenza del classico studente che può programmare il suo percorso di apprendimento in previsione dei suoi progetti migratori o culturali, i giocatori non hanno questo tempo e le squadre intendono impiegarli il più presto possibile. Non a caso, per tutti i calciatori professionisti intervistati, l'italiano serve prevalentemente per comunicare con l'allenatore, i compagni di squadra, ma anche con gli organi di stampa, gli arbitri e gli avversari. È per questo motivo che la metà dei giocatori (a prescindere dalla tipologia linguistica della L1), vorrebbe essere in

grado di parlare la lingua del nuovo paese in un mese. Per questi calciatori la lezione non dovrebbe durare più di 30-45 minuti. Di fronte a queste esigenze, che metterebbero in difficoltà qualsiasi docente “tradizionalista”, è opportuno puntare sin dall’inizio su alcune abilità specifiche non trascurando i percorsi personalizzati e l’uso degli strumenti audio-visivi, tra l’altro molto usati dai calciatori e scelti come strumenti didattici ideali dalla metà degli informanti. Non a caso tutti i giocatori privilegiano i corsi di conversazione (preferibilmente attraverso un percorso individuale) invece della lezione tradizionale.

Queste esigenze dei calciatori ci suggeriscono la doppia sfida che attende il docente:

- a) impostare l’incontro didattico (di breve durata) in un contesto motivante, ludico per non annoiare i giocatori, rimanendo il più possibile nella logica dell’allenamento di calcio;
- b) seguire il principio della didattica modulare per dare la possibilità ai giocatori di rendersi conto di quanto abbiano imparato nel poco tempo disponibile.

Tali impostazioni, che potrebbero essere sviluppate in aula (con strumenti multimediali) e/o in campo, consentirebbero ai giocatori di apprendere divertendosi, senza sentire il “peso” dell’apprendimento e senza “guardare l’orologio”.

4.2. *I calciatori non professionisti: il caso dei profughi africani*

Nell’ambito della nostra indagine, sono stati coinvolti i richiedenti asilo che militano in una squadra di calcio dilettantistica di Siena. Questi calciatori provengono da vari paesi africani tra cui Costa d’Avorio, Gambia, Ghana, Mali e Senegal. Per molti di questi profughi, appassionati di calcio, il campo di calcio rappresenta lo spazio ideale, una valvola di sfogo, e forse il vero antidoto contro lo stress da radicamento per dimenticare le ansie legate alle difficoltà passate e da affrontare. In questo senso, il calcio costituisce per molti dei nostri informanti una “droga”, un biglietto da visita; e il giorno dell’allenamento è inteso come un giorno di festa e di libertà. Basandoci su questi presupposti, profondamente legati a una dimensione emotiva e affettiva, è difficile non considerare il calcio come base di partenza per attuare dei percorsi didattici per questo tipo di pubblico. Anche perché, nel nostro caso, il percorso di apprendimento dell’italiano sul campo di calcio si è sviluppato dopo una forte riluttanza e fluttuazione da parte dei nostri informanti rispetto ad attività didattiche generiche proposte in precedenza nei centri di accoglienza dove risiedevano.

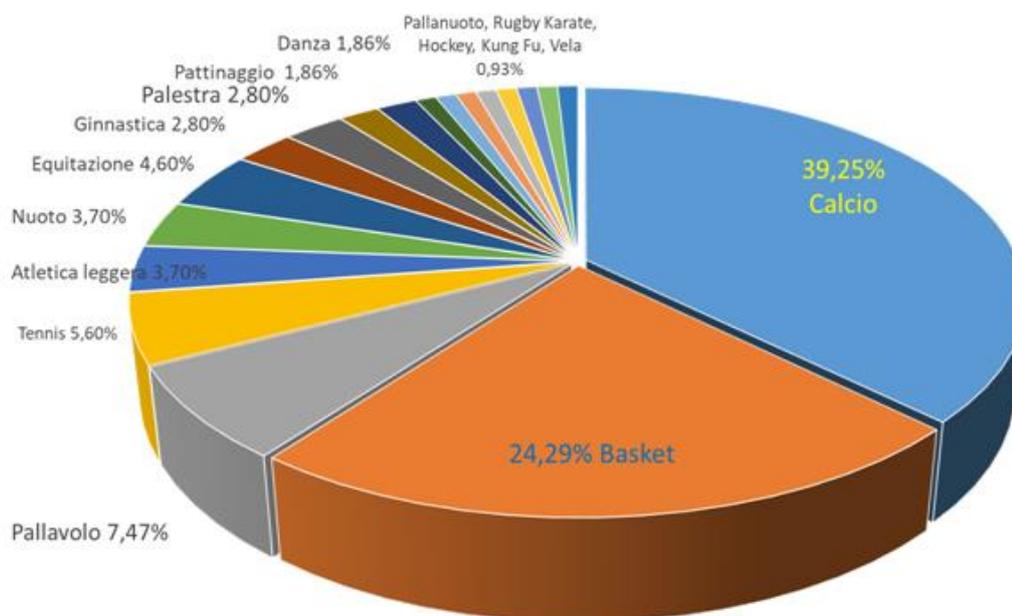
Abbiamo notato che nel compilare il questionario (tradotto in francese e in inglese), non solo alcuni non erano in grado di leggere le domande ma anche l’impugnatura della penna indicava un loro limite rispetto alla scrittura. Abbiamo quindi capito che alla domanda *perché non frequentate il corso di italiano*, fatta in un contesto più informale, le risposte “ho freddo”, “non ho le scarpe”, “mi fanno male gli occhi” erano molto spesso dei pretesti per nascondere una qualche forma di analfabetismo (per un approfondimento sulle forme di analfabetismo rimandiamo a De Mauro, 2018). L’idea di puntare sulla loro “droga”, il calcio, è bastata per dimenticare tutti i “presunti problemi” avanzati in precedenza sia perché l’aula dove si faceva lezione era sempre strapiena; sia perché durante gli allenamenti-lezioni in campo partecipavano anche i ragazzi che non giocavano a calcio.

4.3. *Gli studenti del liceo sportivo*

Il profilo degli studenti del Liceo sportivo di Siena è sicuramente diverso rispetto a

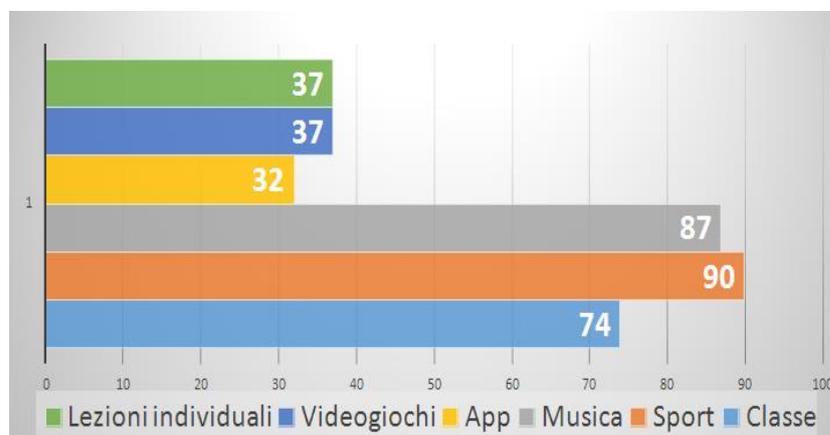
quello delle due categorie precedenti. Questi informanti appartengono/apparterranno alla categoria degli “studenti-atleti” che intendono proseguire il loro percorso scolastico o accademico senza interrompere la loro carriera sportiva professionistica. Come emerge dal grafico 1, quasi il 40% degli informanti gioca a calcio. A seguire notiamo altre discipline come Basket, Pallavolo, Tennis e Atletica leggera.

Grafico 1. *Discipline sportive degli studenti del Liceo sportivo di Siena*



Alla domanda *Come vorresti imparare le lingue*, l'84% degli studenti (che corrisponde a 90 su 107 studenti) risponde “praticando sport”. A questa risposta seguono “ascoltando la musica” e “in classe”. Questa ultima risposta sottolinea comunque l'importanza della classe tradizionale nella didattica delle lingue, anche se, come vedremo, per motivare gli studenti è opportuno dare spazio anche alla didattica sul campo, come suggerisce d'altronde l'84% degli informanti.

Grafico 2. *Preferenze rispetto alle modalità di studio delle lingue nel Liceo Sportivo di Siena*



Abbiamo chiesto agli studenti perché vorrebbero imparare le lingue praticando sport. Per motivo di spazio proponiamo solo alcune delle principali risposte: «Imparare le lingue praticando sport è molto più divertente»; «Divertendosi possiamo apprendere meglio argomenti che in classe sarebbero noiosi»; «Perché se devi partecipare alle gare internazionali devi conoscere i termini tecnici e comunicare in inglese»; «Perché imparo meglio divertendomi»; «Perché sarebbe molto divertente e molto facile»; «Perché secondo me si impara meglio facendo qualcosa che ti piace»; «Perché praticando sport io personalmente mi sento bene, quindi vorrei sentirmi bene imparando le lingue». Possiamo riassumere queste risposte in almeno cinque parole chiave: divertimento, piacere, benessere, facilità e linguaggio settoriale. Queste cinque espressioni suonano come delle grida di allarme nei confronti della scuola affinché consenta agli studenti di sperimentare praticamente e frequentemente questi sentimenti positivi quando imparano le lingue.

5. METODI PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO PER STRANIERI IN AMBITO CALCISTICO

Sulla base dei bisogni linguistici illustrati prima, i metodi didattici proposti in ambito calcistico devono necessariamente essere dinamici, come d'altronde lo è la disciplina. In realtà, «nel gioco del calcio, imprevedibile e calcolo, estro e rigore, fantasia dell'individuo e logica della squadra annullano magicamente le loro naturali antinomie per fondersi in un'opera sempre uguale a sé stessa eppur sempre nuova» (Caon, Ongini, 2008: 51). In linea con queste basi teoriche, illustriamo alcuni metodi didattici che riteniamo possano essere adeguate nell'ottica dell'educazione linguistica in ambito calcistico.

5.1. *Apprendimento cooperativo*

L'apprendimento cooperativo, quel percorso didattico che consente di sviluppare le competenze linguistiche attraverso l'interazione comunicativa fra pari, si adegua perfettamente al carattere dinamico e all'impianto collettivo che contraddistingue il calcio. Secondo le linee educative di questo tipo di apprendimento, come osserva Rutka (2006: 175), gli studenti apprendono più facilmente perché sono motivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno nonché sviluppando e migliorando le relazioni interpersonali. Il calcio ha il pregio di promuovere le abilità dei singoli mettendo questi ultimi in una condizione di interdipendenza per valorizzare il gruppo.

Accettare ruoli e decisioni dell'allenatore, essere legati agli altri all'interno di uno schema di gioco, riuscire ad aiutare i compagni in situazioni di difficoltà anche abbandonando temporaneamente il proprio ruolo e la propria posizione in campo, sono tutte competenze che trovano affinità con il metodo del *Cooperative Learning* (Caon, Ongini, 2008: 73). Analizzando l'educazione linguistica in una prospettiva semiotica, Ferreri (2010: 5) osserva come in tale contesto si potrebbe valorizzare «la componente sociale in una didattica partecipativa che agevoli lo sviluppo del linguaggio e al contempo accentui la coscienza di una piena cittadinanza tra diversi e uguali». Le squadre di calcio rappresentano dunque dei luoghi emblematici di aggregazione e di socializzazione dove la negoziazione e la collaborazione per raggiungere il successo agonistico possono essere interpretate per raggiungere il successo nell'apprendimento linguistico.

5.2. *Apprendimento multisensoriale*

Il calcio, come tutti gli altri sport, consente l'elaborazione di percorsi didattici capaci di creare dei connubi tra concreto e astratto, lingua e movimento, linguaggio verbale e non verbale, nonché tra le varie modalità sensoriali. Su tali modalità sensoriali si fondano le basi per la cosiddetta *Forgetting principle* di Krashen (1982), che consente all'apprendente di imparare divertendosi o meglio di divertirsi imparando, attraverso un uso contemporaneo di diverse modalità sensoriali, sviluppando l'apprendimento consapevole e l'acquisizione inconsapevole. Freddi (1990: 24), dal suo canto, illustra il ruolo dei canali sensoriali nei percorsi di educazione linguistica sostenendo che: «nel momento in cui l'insegnamento si fa bisensoriale – come con l'audiovisivo – o anche, se possibile, multisensoriale grazie alla manipolazione-esplorazione degli oggetti e delle cose, l'esperienza di apprendimento si fa più completa e produttiva». Tra i metodi frequentemente usati ricordiamo ad esempio il *Total Physical Response*, basato sull'integrazione tra lingua e movimento. Tale metodo presuppone naturalmente lo sviluppo di attività ludiche, rese fondamentali per la loro natura globale e olistica (Freddi, 1990).

6. ATTIVITÀ IN AULA: FOCUS SULLA PRODUZIONE E RICEZIONE ORALE

Per la maggioranza dei profughi che abbiamo intervistato, l'apprendimento dell'italiano attraverso il calcio non serve solo a comunicare con i compagni di squadra e l'allenatore, ma anche a integrarsi nella società italiana. Un aspetto, questo, in linea con quanto osserva Balboni (2000: 17), ovvero che: «l'insegnamento delle microlingue non debba mirare solo a raggiungere obiettivi strumentali ma anche a perseguire mete formative che si collocano nell'ambito dell'educazione». Il riferimento al calcio nell'ambito del progetto era quindi solo un pretesto per affrontare i principali temi comunicativi della vita quotidiana: presentarsi, descrivere sé stessi, orientarsi, chiedere informazioni, ecc.

Tenendo conto dei bisogni linguistici degli informanti, abbiamo volutamente concentrato gli obiettivi del percorso (di una durata complessiva di sei mesi) sullo sviluppo della competenza lessicale e comunicativa, con un'attenzione particolare alla produzione e ricezione orale. Il principale supporto didattico utilizzato era il programma di presentazione *PowerPoint*, con possibilità di inserire foto, file audio e video facilmente personalizzabili rispetto agli interessi degli studenti. La scelta dei giocatori e delle squadre su cui si basavano le attività non era casuale. In realtà, abbiamo fatto riferimento ai giocatori preferiti degli studenti e alle squadre tifate da questi ultimi. In alcuni casi erano i richiedenti asilo stessi i protagonisti della lezione, con le loro foto proiettate sul *PowerPoint*.

Le proposte didattiche che abbiamo sviluppato si basano pertanto sull'importanza del ruolo attivo dello studente e la rilevanza del già ricordato coinvolgimento multisensoriale per un apprendimento più efficace. Ekwall e Shaker (cit. in Caon, 2017: 10) sostengono a questo proposito che «le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno». La figura 1 illustra alcune attività didattiche sviluppate in aula con strumenti multimediali.

Obiettivi del gioco linguistico:

comporre delle parole legate a un campo lessicale ben preciso. Ad esempio nelle vignette illustrative del gioco (v. Fig. 3), i calciatori stanno lavorando sulle parti del corpo. Gli obiettivi linguistici del gioco sono lo sviluppo della ricezione orale e della produzione scritta. In riferimento agli obiettivi tecnici, vengono sviluppate le capacità condizionali come la velocità e la rapidità dei movimenti.

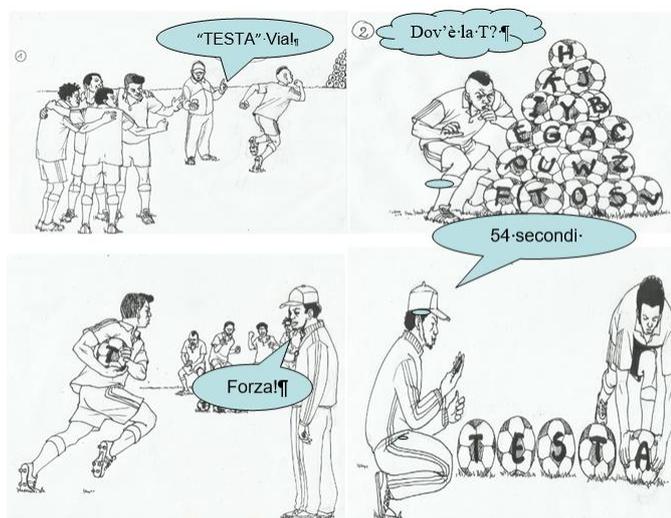
Descrizione del gioco:

vengono composte delle squadre di tre o quattro giocatori. Diversi palloni sono posizionati ad una certa distanza (variabile) dei giocatori. Su ogni pallone è scritta una lettera dell'alfabeto. I giocatori devono comporre nel minor tempo possibile la parola indicata dall'allenatore. Al segnale di questo ultimo, la squadra si concentra riflettendo su come si scrive la parola e poi manda a turni un giocatore, che può prendere solo un pallone, cioè una lettera, per comporre la parola richiesta. Come ogni gioco, sono previste diverse varianti. Ad esempio i palloni possono essere presi con le mani oppure controllati con i piedi fino al punto in cui è collocata la squadra.

Valenza ludica:

la dinamica ludica di questo gioco si fonda sulla competizione. Vince la squadra che scrive correttamente le parole richieste nel più breve tempo possibile. Tuttavia, nell'ambito di questa competizione, le debolezze degli uni si completano con i punti di forza degli altri. La cornice motivante di questo gioco si completa con l'incessante tifo degli altri giocatori che possono incoraggiare, anche nelle loro lingue, i tre o quattro calciatori impegnati nel gioco.

Figura 3. *Illustrazione di Le parole in gioco*



Prima o dopo l'attività svolta sul terreno di gioco, gli studenti hanno la possibilità di utilizzare in modo sistematico lessico e strutture grammaticali in classe anche con l'ausilio di materiali multimediali, tra cui video e immagini.

Facendo riferimento alle strategie di gestione della classe ad abilità differenziate, Caon (2017: 22) osserva che occorre «fare lavorare gli studenti su un'ampia gamma di attività glottodidattiche differenti affinché essi possano migliorare rispetto ai punti di debolezza,

consolidare i loro punti di forza e mettere a disposizione della classe o dei loro compagni le loro competenze particolari». In questa ottica, la valorizzazione delle competenze linguistiche plurali, la diversità delle abilità linguistiche così come la varietà dei caratteri individuali hanno contribuito al miglioramento e all'ampliamento delle competenze linguistiche degli apprendenti. Uno dei giocatori alla fine del progetto osserva a questo proposito:

La mia passione è il calcio. Dopo aver trovato una squadra ho avuto un'altra difficoltà. Non potevo parlare con l'arbitro, con l'allenatore, con i miei compagni e neanche con i miei coinquilini. Non capivo quello che dicevano e loro non capivano quello che dicevo. È molto difficile vivere in un paese se non capisci la lingua. Il corso [di lingua abbinato al calcio] è stato molto importante per migliorare il mio italiano. Per comunicare con gli italiani e anche per migliorare il mio modo di giocare a calcio.

8. CONCLUSIONI

Sulla base di quanto illustrato, si può concludere osservando che l'insegnamento dell'italiano in ambito calcistico è benefico non solo per i calciatori professionisti ma anche per altre tipologie di apprendenti. Chi insegna l'italiano attraverso il calcio deve però proporre dei percorsi capaci di rispondere alle specifiche e spesso inconsuete esigenze dei suoi apprendenti. Non a caso De Mauro (1981) ricorda che:

La scuola tradizionale ha insegnato come si deve dire una cosa. La scuola democratica insegnerà come si può dire una cosa, in quale fantastico infinito universo di modi distinti di comunicare noi siamo proiettati nel momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa. Possiamo dire una cosa disegnando, cantando, mimandola, recitando, ammiccando, additando, e con parole; possiamo dirla in inglese, in cinese, in turco, in francese, in greco, in piemontese, in siciliano, in viterbese, romanesco, trasteverino, e in italiano [...] possiamo dirla tacendo, purché abbiamo veramente voglia di dirla e purché ce la lascino dire (De Mauro, 1981: 136).

Dalla nostra sperimentazione risulta che la didattica dell'italiano attraverso il calcio implica due caratteristiche fondamentali: gli spazi in cui avviene la comunicazione didattica (aula, terreno di gioco) e gli ambiti a cui si riferisce la comunicazione didattica (linguistico e motorio). Forte di questo contesto dinamico, per proporre dei percorsi motivanti e con risultati soddisfacenti, insegnare italiano a calciatori stranieri presuppone, a nostro avviso, una didattica ludica, multisensoriale, modulare, interculturale, orientata all'azione (calcistica) e sviluppata attraverso percorsi flessibili, nella cornice di un apprendimento cooperativo.

Le strategie didattiche che abbiamo proposto nell'ambito del progetto Multisport si articolano quindi in una triplice dimensione: alle già note *brick learning* e *click learning* (cfr. Casini, Siebetchu, 2013), aggiungiamo la *kick learning*. Nel primo caso (*brick learning*) la concezione didattica si realizza staticamente in un luogo determinato, cioè con strumenti e risorse umane visibili fisicamente; nel secondo caso (*click learning*) la didattica sfrutta le risorse multimediali e i supporti tecnologici mobili in classe per ottimizzare il processo formativo (computer connesso a Internet, videoproiettore, LIM, televisore ecc.), ma gli studenti-calciatori ne possono autonomamente fare uso durante il loro tempo libero anche per aumentare l'autostima e l'apprendimento a distanza, facendo riferimento a

strumenti digitali mobili quali *tablet* e *smarthphone*. Nel terzo caso (*kick learning*), la didattica avviene all'area aperta, nella fattispecie sul terreno di gioco, garantendo così il triplice diritto e desiderio dei giocatori apprendenti: studio, motivazione e divertimento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. E., (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Petrini, Torino.
- Balboni P. E. (2002), "In.it cresce: LS e L2", in *In.it*, 3, 2:
http://www.guerraedizioni.com/intonline/n7/pag_2.htm.
- Caon F., Rutka S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Caon F., Ongini V. (2008), *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il calcio*, Sinnos, Roma.
- Caon F. (2017) (a cura di) *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher, Torino.
- Casini S. (2015), "La grammatica nell'educazione linguistica; rec. a: Chiuchiù A., Chiuchiù G., Milano, Hoepli, 2015" in *Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XLIV, 3, pp. 600-608.
- Casini S., Siebetcheu R. (2013), "L'aula ideale per la formazione linguistica ai migranti nel mondo globale", in Vedovelli M. (a cura di), *La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super)contatto nei contesti migratori del mondo globale*, in *Studi Emigrazioni*, L, 190, pp. 495-506.
- D'Angelo M. C. (2018), "Sport, tempo libero e benessere nei manuali di italiano per studenti stranieri", in D'Angelo M. C., Diadori P. (a cura di), *Nella classe di italiano come lingua seconda/straniera. Metodologie e tecnologie didattiche*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 97-108.
- D'Angelo M. C. (2020), "Per un sillabo dello sport", in Siebetcheu R. (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*, "Studi e ricerche", Siena, Edizioni Università per Stranieri, pp. 165-178.
- De Mauro T. (1981), *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (2002), *Prima lezione sul linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- Giordano C., Di Dio L. (2014), *L'italiano nel pallone*, Ol3, Perugia.
- Ferreri S. (2010) *Linguistica educativa e educazione linguistica: tra acquisizione e apprendimento*:
<https://core.ac.uk/reader/41156118>, pp. 1-13.
- Freddi G. (1990) *Azione, gioco, lingua*, Liviana, Padova.
- Freddi G. (2000) "Introduzione", in Balboni P. E., *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Petrini, Torino, pp. 5-6.
- Giscel (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, www.giscel.org.
- Koch K. (1900), *Die Erziehung zum Mute durch Turnen, Spiel und Sport*, Gaertner, Berlino.
- Krashen S. D. (1982). *Principles and practices in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari: Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.

- Lombardo Radice G. (1913), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo.
- Migliorini B. (1941), *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*, Le Monnier, Firenze.
- Martini S. (2018), *Parallelismo tra i metodi moderni di didattica della L2 e il metodo di Konrad Koch nella Germania dell'Ottocento*, Tesi di Laurea Magistrale, Università per Stranieri di Siena, a.a. 2018-2019.
- Rutka S. (2006), "Metodologia cooperativa per classe CAD", in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Siebetcheu R. (2013), "Le lingue in campo, il campo delle lingue. Competenze linguistiche dei calciatori stranieri e gestione dei campi plurilingui", in *Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XLII, 1, pp. 183-214.
- Siebetcheu R. (2016), "Insegnare l'italiano ai calciatori stranieri", in De Marco A. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra, Perugia, pp. 307-316.
- Siebetcheu R. (2019), "L'Italia nella coscienza collettiva degli africani: scenari globali e valori identitari", in Fondazione Migrantes (a cura di), *Rapporto Italiani nel Mondo 2019*, Tau Editrice, Todi.
- Siebetcheu R. (2020a), "From sociolinguistics to language teaching in football", in Siebetcheu R. (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi / Sociolinguistic dynamics and language teaching in sports*, Siena, "Studi e ricerche", Edizioni Università per Stranieri di Siena, pp. 3-38.
- Siebetcheu R. (a cura di) (2020b), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi / Sociolinguistic dynamics and language teaching in sports*, Siena, "Studi e ricerche", Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Simone R. (1976), "L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio", in *Scuola e città*, 8-9, pp. 319-340.
- Vedovelli M. (2000) "Condizioni semiotiche per un approccio interculturale alla didattica dell'italiano L2", in Bertocchi D., Castellani M. C. (a cura di), *MILLA Multimedia per italiano L2. Modulo di formazione*, Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale degli Scambi Culturali, Sagep Editori, Genova, pp. 23-30.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., Casini S. (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.
- Wittgenstein L. (1953) [1967], *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi.

DIDATTICA DELLA SCRITTURA IN CLASSI PLURILINGUI NELLA SCUOLA PRIMARIA. RISULTATI DI UNA SPERIMENTAZIONE

Laura Clemenzi, Riccardo Gualdo¹

1. PREMESA²

Gerald Bernhard, nel suo intervento agli incontri “Ruhr 2010 – Kulturhauptstadt Europas” della metà di ottobre del 2010, esponeva i risultati di una ricerca su come fosse vissuto e descritto («wie ... erlebt und beschrieben wird») dagli italiani residenti nella Ruhr il loro plurilinguismo italiano-tedesco (o meglio soprattutto italiano meridionale-tedesco). I sei italiani intervistati da Felicia Falsone (cfr. Bernhard, 2013: 175-187) raccontavano in primo luogo le loro biografie linguistiche. Bernhard concludeva che il mantenimento del plurilinguismo è strettamente associato alla composizione della famiglia, ma le sue prospettive dipendono anche dalle esperienze dei parlanti. Oggi, la tipica esperienza di plurilinguismo degli italiani immigrati in Germania negli anni '60 e '70 non esiste più, ed è certamente estranea agli appartenenti alla seconda o alla terza generazione che hanno approfittato di una buona scolarizzazione. Tuttavia, nonostante il prestigio ancora diffuso di cui gode la lingua italiana in Germania e nonostante la proverbiale “lealtà” degli italiani rispetto alla madrelingua / madrepatria, dalle risposte degli intervistati traspariva una certa insicurezza rispetto al loro plurilinguismo, anche quando vi fosse stata una pratica intensiva di mantenimento della lingua. In aggiunta, osservava Bernhard, una parte significativa del successo e delle prospettive di convivenza tra due lingue è legata all'orientamento monolingue dell'ambiente circostante in Germania (in Italia ancor più), poiché risulta molto chiaro «dass einer quasi von Haus aus mitgebrachten Mehrsprachigkeit hier lebender Italiener nicht derselbe Respekt entgegengebracht wird wie etwas einer schulisch erworbenen Fremdsprachenkompetenz». Queste le conclusioni dello studioso: «Die so oft beschworene Chance, die in intraindividuellem Mehrsprachigkeit liegt – durchaus eine Chance / für ein staatsbürgerliches Bewusstsein der Europäer – ist auch für unsere Interviewteilnehmer nicht immer erkennbar»³.

Se queste *chances* non sono ben percepibili per gli italiani di seconda e terza generazione, appartenenti a un gruppo linguistico di minoranza che ha certo sperimentato una fase d'integrazione iniziale non facile, ma che proveniva da una nazione e da una lingua solidamente radicate nella cultura e nell'identità europea, che cosa stiamo facendo in Italia per i nuovi italiani, immigrati di seconda e di terza generazione? Come stiamo affrontando il plurilinguismo, con le sue difficoltà, ma anche con le sue enormi opportunità?⁴

¹ Università degli Studi della Tuscia, Viterbo.

² Il testo è stato concordato e rivisto dagli autori. La *Premessa* è di R. Gualdo e L. Clemenzi, i paragrafi 2-4 di L. Clemenzi.

³ Cfr. Bernhard, 2013: 188-189.

⁴ Il tema della gestione del plurilinguismo e delle tecniche didattiche per promuoverlo in diverse situazioni (L2, LS, compresenza di più varietà) e con studenti di età diverse, dalla prima infanzia all'età adulta, è stato al centro dei tre convegni CILGI di Istanbul, di Breslavia e in particolare di quello ospitato dall'Istituto di

Introduciamo questo contributo spendendo poche parole sulla sperimentazione didattica condotta nell'anno scolastico 2017/2018 nell'Istituto Comprensivo Statale "Roberto Marchini" di Caprarola, in provincia di Viterbo. La sperimentazione, commentata più avanti, ha coinvolto 38 alunni di due classi terze, quindi bambini di circa 8-9 anni d'età, ed è stata concentrata su come imparare la scrittura descrittiva e narrativa e sui problemi incontrati da alunni con differenti difficoltà di apprendimento. L'intervento didattico si è concentrato su lessico e punteggiatura, ma ha previsto anche una riflessione sull'ortografia, sulla divisione in capoversi e sul mantenimento dei tempi verbali⁵. Alla fine di questo contributo daremo anche conto di come i bambini e soprattutto le maestre hanno valutato la sperimentazione.

In uno dei passaggi più poetici del film *Tempi moderni* di Charlie Chaplin (*Modern Times*, 1936), Paulette Goddard si allaccia i pattini a rotelle, i *pattini a 4 ruote*, come ha scritto una delle bambine del "Marchini". La celebre scena di Charlot che pattina bendato all'ultimo piano di un grande magazzino, sfiorando pericolosamente il bordo del ballatoio privo di protezione, è al centro della sperimentazione di descrizione / narrazione (*film retelling*) che hanno svolto i bambini della scuola di Caprarola. Proprio *Tempi moderni* era stato usato, ormai più di quindici anni fa, per un'analoga sperimentazione di didattica dell'italiano L2 da Marina Chini (2003), scomparsa il 17 luglio del 2018, poche settimane prima che si svolgesse il convegno di cui in questo numero di *Italiano LinguaDue* si raccolgono gli Atti; alla memoria della studiosa, che purtroppo non abbiamo potuto conoscere personalmente, dedichiamo il nostro intervento.

2. L'ETEROGENEITÀ DEI PERCORSI LINGUISTICI. BIOGRAFIE LINGUISTICHE, ECOLOGIA LINGUISTICA E SUPERDIVERSITÀ

Prima di concentrarci sui dati della sperimentazione, vorremmo dare un'idea della situazione sociolinguistica dell'area geografica di cui stiamo parlando. Caprarola, a est del lago di Vico, è famosa soprattutto per lo splendido palazzo Farnese, progettato da Antonio da Sangallo il Giovane e completato dal Vignola; una delle meraviglie del palazzo è la sala delle carte geografiche, impressionante per l'accuratezza dei dettagli e giustamente valorizzata da Francesco Bruni in un capitolo del suo *Italia. Vita e avventure di un'idea*⁶. Il paesaggio di Caprarola e della Tuscia è uno dei più suggestivi del Lazio, ma si fa molta fatica a vedervi l'impronta semiotica dei nuovi italiani. Eppure ci sono, e sono moltissimi; però evidentemente non lavorano nei centri cittadini di Viterbo e del Viterbese, ma in campagna, come braccianti agricoli, e a Roma. Anche nel centro del capoluogo gli stranieri si vedono poco, perché è probabile che vivano soprattutto nei paesi vicini, dove è più semplice ed economico trovare un appartamento (a Viterbo purtroppo non sono rari i casi di affitti in nero, a prezzi di mercato, di locali in pessime condizioni edilizie ed igieniche), dove è senz'altro più semplice tenere insieme reti di solidarietà intraetnica⁷. Da quei paesi si muovono di prima mattina e a quei paesi tornano la sera tardi sui rari e non sempre puntualissimi autobus della Compagnia di trasporti laziali (Cotral).

Romanistica dell'Università di Bochum dall'11 al 13 ottobre del 2018 di cui qui si raccolgono gli Atti. Tra i non numerosi studi italiani dedicati precedentemente a questi argomenti, cfr. Gallina, Spotti, 2015.

⁵ Laura Clemenzi ha impostato la sperimentazione e l'ha seguita per tutto l'anno scolastico; è stato fondamentale il ruolo del gruppo di quattro insegnanti dell'Istituto "Marchini": Filomena Antonini, Annarita Cenci, Silvia Cristofori e Annamaria Generali.

⁶ Cfr. Bruni, 2010: 341-347.

⁷ Cfr. Gualdo, Clemenzi, 2016: 21 e n. 16.

Il paesaggio linguistico del Lazio, rispetto ad altre aree⁸, è ancora poco esplorato, anche se Pietro Trifone ha chiuso il suo capitolo su Roma nel volume *Città italiane. Storia di lingue e di culture* con cinque dense pagine sulla lingua delle lavoratrici straniere Sang (trentenne cinese) e Tania (sessantenne ucraina)⁹. È un paesaggio che va studiato, e presto, perché la superdiversità sta cambiando il volto anche delle nostre province più appartate, mentre la globalizzazione e le risorse mobili stanno rivoluzionando le comunità sociolinguistiche, come ha segnalato già da vari anni Jan Blommaert (2010).

Insomma, gli stranieri a Viterbo vivono e lavorano, eccome. Il 26 settembre 2015, in occasione della Giornata europea delle lingue, insieme a Stefano Telve, invitammo all'Università degli Studi della Tuscia la scrittrice e giornalista eritrea Ribka Sibhatu e la nostra aula si riempì – un po' inaspettatamente – di giovani e adulti immigrati: studenti universitari e di liceo, le cosiddette seconde generazioni, ma anche persone più grandi: lavoratrici (soprattutto) e lavoratori interessati a discutere con noi di multilinguismo e di accoglienza linguistica dei nuovi italiani.

Come mostrano le statistiche dell'Istat e del MIUR, nel corso degli ultimi sedici anni (almeno dal 2004) la provincia di Viterbo è stata seconda nel Lazio per la percentuale dei residenti stranieri¹⁰, ma dall'a.s. 2008/2009 all'a.s. 2014/2015 è stata al primo posto, davanti a Roma e a Rieti, per l'incidenza degli studenti di origine non italiana sul totale degli iscritti in scuole di ogni ordine e grado¹¹. A partire dall'a.s. 2014/2015 ha iniziato a registrare un temporaneo calo degli studenti stranieri, parallelamente a un minore incremento dei residenti stranieri, e nell'a.s. 2015/2016 è stata raggiunta dalla capitale (entrambe 10%); nell'a.s. 2016/2017 Roma ha conquistato il primo posto (10,2% contro 9,8%) e l'ha mantenuto con lo stesso scarto percentuale anche nell'a.s. 2017/2018 (10,3% contro 9,9%) e nell'a.s. 2018/2019 (10,5% contro 10,1%), pur registrando al contempo un minore incremento dei residenti stranieri rispetto a Viterbo, e addirittura un decremento nell'ultimo anno (nei dati ISTAT al 1 gennaio 2020)¹².

Facciamo una banale considerazione geografica: Viterbo e Rieti sono le province del Lazio settentrionale: i loro territori sono un'area di alta concentrazione di famiglie immigrate, paragonabile all'area di Siena, della quale sappiamo molto di più grazie all'impegno dei ricercatori dell'Università per stranieri. Evidentemente le famiglie immigrate si stabiliscono nel Viterbese o nel Reatino perché la vita costa meno; forse anche perché il territorio è più accogliente e più tranquillo che nel Lazio meridionale, ma per confortare questa seconda ipotesi ci sarebbe bisogno di altri dati.

La formula *eterogeneità dei percorsi* che dà il titolo a questo paragrafo viene dall'indagine curata nel 2014 da Maddalena Colombo e Vinicio Ongini, che si riferivano alle tante diverse storie di scolarizzazione degli studenti di origine non italiana. In effetti i percorsi

⁸ Le prime ricerche sociolinguistiche e le prime mappature cominciano a essere pubblicate all'inizio degli anni 2000. Torino è stata tra le prime città italiane a sperimentare progetti di integrazione linguistica degli adulti e di scolarizzazione dei bambini; risalgono alla fine degli anni '80 i sondaggi descritti da Tosi (1995). Ancora per Torino e per Pavia ricordiamo poi la prima indagine curata da Chini (2004), per Milano lo studio di Vietti (2005), per Siena i risultati delle ricerche di Bagna, Barni, Siebetcheu (2004). All'estremo cronologico più vicino a noi corrispondono, in estrema approssimazione e sintesi, Desoutter, Gottardo (2016), Chini, Andorno (2018) e il quadro complessivo tracciato da Vedovelli (2017).

⁹ Cfr. Trifone, 2015: 295-299.

¹⁰ Al primo posto c'è Roma; come segnalato in Gualdo, Clemenzi (in stampa), negli ultimi anni è stata registrata una forte crescita anche a Latina: nel Lazio è di questo comune, almeno tra il 2008 e il 2017, l'incremento percentuale annuo più alto (nello stesso intervallo solo le statistiche al 1 gennaio 2014 attribuiscono a Roma l'incremento maggiore; vanno inoltre esclusi i dati al 1 gennaio 2012, che attestano un generale decremento).

¹¹ Cfr. Gualdo, Clemenzi, 2016: 25 e sgg.

¹² L'ultimo rapporto del MIUR disponibile in fase di revisione di bozze è in Borrini, De Sanctis (2020).

scolastici sono davvero molto eterogenei¹³. In un istituto come il “Marchini” di Caprarola, per quanto comprensivo – lasciateci passare il facile gioco di parole – per un bambino nato in Italia da genitori entrambi stranieri, un piccolo G2 nella terminologia sociologica in uso, l’esperienza scolastica rischia di essere davvero un percorso a ostacoli.

Gli insegnanti hanno più volte lamentato l’inadeguatezza delle misure di sostegno linguistico offerte dalle istituzioni e l’esiguità di iniziative coordinate con l’ufficio scolastico regionale e con altre scuole vicine. Cercano quindi di rispondere ai bisogni dei “nuovi” alunni con approcci didattici alternativi a quelli tradizionali. Le istituzioni scolastiche nazionali sono d’aiuto? Possiamo dire che l’attenzione al tema dell’integrazione delle nuove generazioni di studenti è sicuramente cresciuta nel tempo: il Ministero della pubblica istruzione nel 2006 e nel 2014 ha diffuso le *Linee guida* per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri e dal 2014 ha istituito un *Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’interculturalità*; nel novembre 2017 si è insediato il *Nuovo osservatorio*, che ha accolto al suo interno una rappresentanza di studenti e studentesse di seconda generazione e ha aggiunto due nuovi gruppi di lavoro a quelli già esistenti: *Scuola nelle periferie urbane multiculturali*, particolarmente interessante per noi, e *Revisione dei curricoli in prospettiva interculturale*. Su indicazione del Ministero molte scuole – anche l’Istituto “Marchini” – si sono dotate di protocolli per l’integrazione, ma i docenti hanno poco tempo per metterli in atto¹⁴.

Aggiungiamo solo un’altra questione. Abbiamo parlato di *biografie linguistiche*: tutti gli studi insistono sulla centralità di conoscere la biografia linguistica degli alunni e delle loro famiglie e di promuovere un contatto positivo tra le famiglie e la scuola. Ma è necessario che ci siano i tempi e gli spazi adeguati alle esigenze di vita delle famiglie immigrate, in cui i genitori spesso sono fuori casa dalla mattina alla sera. Inoltre è urgente che il paesaggio delle nostre città si riempia anche di informazioni ben fatte, scritte in italiano, ma anche in altre lingue, per i residenti di origine non italiana.

La questione è senz’altro complessa, ma siamo dell’idea che far emergere la presenza degli stranieri nella società di un centro urbano di dimensioni medio-piccole come Viterbo sia utile anche per l’integrazione linguistica di adulti e bambini. Alcuni adulti, in particolare, hanno spesso bisogno di didattica di livello avanzato e possibilmente specializzata in base alle esigenze lavorative¹⁵. Come scriveva bene Silvestro Tucciarone (2004: 65) già sedici anni or sono, mentre nell’apprendimento di una lingua straniera gli impedimenti derivano dalla distanza linguistica e dalle interferenze della L1, gli esiti dell’acquisizione della L2 in contesto migratorio sono determinati dalle caratteristiche dell’interazione con i nativi e da ostacoli pragmatici e di natura psicosociale: sono le «condizioni segreganti del contesto migratorio a costituire il maggiore ostacolo all’acquisizione della L2» e a queste contribuisce la non visibilità, l’assenza dal paesaggio visivo e, aggiungiamo, sonoro¹⁶.

¹³ Cfr. anche Troncarelli, La Grassa, 2018: 61 e sgg.

¹⁴ Per l’Istituto “Marchini” facciamo riferimento al testo del *Progetto di integrazione degli alunni stranieri per l’Anno scolastico 2014-2015*, dove è prevista una certa attenzione alla biografia linguistica degli scolari e al rapporto con le famiglie. Le insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione, tuttavia, ci hanno riferito che molte proposte contenute in tale documento, tra cui quella relativa all’istituzione di una *Commissione per l’inserimento degli alunni stranieri*, sono rimaste inattuato. Sul concetto di *interculturalità* e sulla sua valorizzazione nella normativa e nella didattica scolastica si vedano De Roberto (2020) e Troncarelli, La Grassa (2018).

¹⁵ Alcune considerazioni su questo in Gualdo, Clemenzi, 2020: 183, 208.

¹⁶ Ricordiamo che molti immigrati rumeni o albanesi hanno elaborato e continuano a elaborare strategie di mimetismo per correre meno rischi di discriminazione e aggressività xenofoba, come già documentava Romania (2004).

3. LA SPERIMENTAZIONE A CAPRAROLA

3.1. *Il progetto*

La sperimentazione realizzata a Caprarola ricalca un percorso del progetto *Osservare l'interlingua*, promosso a partire dal 2007 dal Comune di Reggio Emilia e dall'Università di Modena e Reggio Emilia e curato da Gabriele Pallotti insieme – tra gli altri – a Stefania Ferrari e a Fabiana Rosi¹⁷. In avvio le maestre proiettano un video muto di circa quattro minuti e raccolgono le narrazioni individuali scritte e orali dei bambini. Segue una serie di attività per formare e potenziare le competenze di pianificazione, produzione e revisione dei testi narrativi. I bambini, in piccoli gruppi eterogenei per livello, secondo il modello della *stratificazione* descritto da Fabio Caon¹⁸, suddividono la storia in sequenze e poi preparano una scaletta di base e una scaletta arricchita, dando un titolo alla storia e sottotitoli a ciascuna sequenza. In un momento successivo il lavoro di ognuno è commentato dall'intera classe; segue la riscrittura del racconto, che avviene secondo la tecnica del *peer-assessment* e prestando attenzione a un singolo aspetto alla volta (rispetto della scaletta, capoversi, punteggiatura, tempi verbali, lessico, ortografia). Quindi, sempre aiutati dalle maestre, i bambini formulano le regole per scrivere un buon testo e testano le competenze acquisite narrando singolarmente per iscritto un nuovo stimolo video analogo a quello su cui si è articolato il percorso¹⁹. Lo stesso percorso didattico è stato sperimentato nell'anno scolastico 2015/2016 da Claudia Tarallo, in quell'anno assegnista di ricerca all'Università "l'Orientale" di Napoli, con studenti delle scuole secondarie di primo grado²⁰.

Sempre a Caprarola, con lo stesso gruppo di insegnanti e soprattutto con le stesse classi chi scrive aveva condotto, durante l'anno scolastico 2016/2017, un progetto dedicato alla punteggiatura. Ai bambini erano state proposte due attività mirate: una tradizionale, che chiedeva di compilare in autonomia cinque schede sul lessico con esercizi di riscrittura, scelta multipla e collegamenti; e una alternativa, sul modello proposto da Simone Fornara (2012) che prevedeva il lavoro di gruppo a partire da brevi racconti e quindi il confronto con la classe intera²¹.

Nelle due classi dell'Istituto Comprensivo "Roberto Marchini" di Caprarola, su 38 alunni, circa il 50% ha disabilità di vario tipo: *handicap*, disturbi specifici dell'apprendimento, disturbi da deficit dell'attenzione con iperattività, bisogni educativi speciali, mutismo selettivo²², e difficoltà dovute alla diversa lingua di origine. Sono classi, insomma, con *abilità differenziate*; molto differenziate, come si vedrà chiaramente dagli esempi²³.

¹⁷ Cfr. Pallotti, 2010 e Pallotti, Rosi, 2011 e 2017. A partire dall'indirizzo <https://interlingua.comune.re.it> è possibile accedere alle linee guida dei singoli percorsi e ai dati raccolti nel corso delle prime edizioni; dal 2019 è inoltre disponibile un sillabo verticale organico che sistematizza i materiali didattici e le strategie di lavoro elaborati nel corso dei primi dieci anni del progetto (Pallotti, Ferrari, 2019).

¹⁸ Cfr. Caon, 2008: 67-69.

¹⁹ Anche il video usato per l'esercizio di controllo è tratto da un film muto: una sequenza da *Tutte o nessuna* (1924, titolo originale: *Girl Shy*), con Harold Lloyd.

²⁰ Cfr. Tarallo, 2016, 2017 e 2019.

²¹ I lavori sono descritti e commentati in Antonini, Clemenzi, Generali (2019). A queste attività si era unita, soprattutto nell'osservazione del comportamento dei bambini, Arianna De Carolis, che svolgeva una tesi magistrale dedicata ai problemi della didattica dell'italiano a bambini di famiglie immigrate, discussa all'Università degli Studi della Toscana nel dicembre 2017 (relatore: R. Gualdo).

²² Un disturbo d'ansia sociale caratterizzato da una persistente incapacità di parlare in particolari situazioni, che si protrae per più di un mese.

²³ I testi sono stati tutti anonimizzati. Gli esempi (1)-(5), (9), (11), (13)-(16) sono relativi al video iniziale; gli esempi (6)-(8), (12) e (17) al video finale. Nelle sigle che precedono gli estratti, N sta per "nativo" e NN per

3.2. Il lessico delle descrizioni

Soffermiamoci sui seguenti due testi, entrambi scritti da bambini di origine non italiana.

- (1) NNM01(S): Charlot aveva un *centro / commerciale* e sali su per le / scale è incontro una ragazza / e i diceva di mangiare dei / panini
- (2) NNM02(S): Oggi Charlo a ricevuto una cartolina / ando al *magazzino* presento una persona gli do / una *fotocamera* ando sull' suo studio li chiudo / la porta cosi ando su ~~xx~~ alla porta prendo / la *madam* [...] / dopo ando su un vecchio *negozio* / trovo dei patini poi Charlot ando a patin- / are con la benda dopo cado la *madam* perche / non vedo Charlot che con la benda patino senza / cadere giù dopo Charlot cado giù però la *m-* / *adam* lo prende dopo Charlot si sedo la/ *madam* si meto la malieta di pelicia

Ci interessa l'uso di *centro commerciale*, *magazzino* e *negozio*. I due bambini conoscono bene i termini che riguardano i luoghi dove si acquistano alimentari e altri oggetti d'uso quotidiano. Le parole *centro commerciale* e *magazzino* ricorrono anche nelle produzioni scritte dei bambini nativi: una bambina usa prima *mercato*, poi *grande magazzino* e per altre due volte nello stesso testo resta in dubbio sull'identificazione corretta del luogo: «Quando il mercato era chiuso (o forse era un grande magazzino)», in (3); un altro bambino usa *supermercato*, in (16).

Nel secondo testo notiamo inoltre *fotocamera*: non è chiaro dal video se è una macchina fotografica o un binocolo (così per esempio interpreta Claudia Tarallo, 2017); dunque il bambino conosce e usa, anche per iscritto, una parola sicuramente comune ma al tempo stesso tecnica. Abbiamo evidenziato anche *madam* perché è un classico esempio di interferenza con la lingua d'origine, in questo caso l'albanese, dove *madam* è un possibile sinonimo di *signora*.

Ancora in (2) segnaliamo la sequenza verbale [*Charlot*] *ando, presento, ando, chiudo, ando, prendo, ando, trovo, ando, cado, patino, cado, si sedo* (*do* è forse attribuibile a *una persona*, cioè all'uomo che nel filmato dà a Charlot la *fotocamera*). Si potrebbe ipotizzare che il bambino abbia applicato la terminazione in *-o* per il maschile; tuttavia, il confronto tra il suo testo scritto e il suo testo orale lascia pensare che abbia cercato di mantenere il passato remoto sul modello della forma *ando*, probabilmente a lui familiare. Per il referente femminile della storia nello stesso testo scritto (2) si trova infatti la sequenza [*la madam*] *non vedo, si meto, e,*

“non nativo”, sebbene tutti i bambini di famiglia straniera siano nati in Italia. D'altra parte, secondo noi, usare *straniero* in classe è ancor più discriminante, e G2 è un po' freddo per bambini che, come ha scritto Graziella Favaro, imparano l'italiano come lingua adottiva per «parlare, giocare, interagire, sognare» (Favaro, 2010: 2). A N o NN seguono M o F per “maschio” o “femmina” e un numero progressivo; tra parentesi tonde è poi indicato se si tratta del testo scritto (S) o del testo orale (O). Nella trascrizione dei testi scritti, di cui si riproduce la grafia in corsivo o in stampatello, con il simbolo “/” sono segnalati gli accapo (la barra obliqua è a volte preceduta dal trattino “-”, che sostituisce il segno “=” usato nella scrittura a mano per dividere le parole a fine riga) e con il barrato sono riprodotte le cancellazioni degli alunni; per la trascrizione dei testi orali sono stati seguiti i criteri descritti nel sito di *Osservare l'interlingua*: sono dunque stati usati la virgola, il punto, il punto interrogativo e il punto esclamativo per segnalare il contorno intonativo, il simbolo # per le pause (uno per ogni secondo), i due punti – anche ripetuti – per le vocali prolungate, e le doppie parentesi tonde per i nostri commenti sui comportamenti non verbali (le parentesi singole sono a volte usate dagli stessi alunni). In tutte le trascrizioni è riportato esattamente ciò che ciascun bambino ha detto o scritto, senza aggiunte o correzioni; si interviene solo – nei testi scritti – per ripristinare la distinzione grafica tra accento grave e accento acuto in sostituzione del simbolo a forma di “u” usato dai bambini e si introducono il corsivo e il sottolineato per mettere in evidenza i fenomeni più rilevanti. Infine, le parole non riconoscibili – perlomeno quelle cancellate nei testi scritti – sono sostituite da un numero di “x” pari al numero delle lettere individuabili.

ancora a conferma della seconda ipotesi, nella produzione orale – in (11) –, nella quale prevale invece l'uso del passato e del trapassato prossimo, si trova correttamente *la femmina è andata, era venuta, e la signora si era messa sul letto*. Lo stesso alunno, nel parlato, manifesta anche difficoltà lessicali (*nuotare per pattinare e bere per fumare*).

La coniugazione delle forme verbali al passato crea difficoltà anche ad altri bambini: in (9) troviamo ad esempio *messe per mise*, e, in altri testi qui non riprodotti, *metterò per misero* e *volette per volle*. Come si noterà in molti estratti che seguono, sono inoltre frequenti gli *shift* o salti temporali, le variazioni cioè rispetto alla dimensione temporale scelta all'inizio della narrazione²⁴.

Commentiamo adesso i testi, sempre scritti, di una bambina madrelingua e di un bambino di famiglia straniera (cinese).

- (3) NF04(S): Poi arrivo ~~se~~ Charlot e la / prese la ragazza e la porto nel *mercato* (o forse era un *grande / magazzino*) entrarono e andarono nella *sala pranzo*. Charlot / gli offre: 4 tramezzini e un pezzo di sorta. Poi andarono nella / *sala giocattoli*, la ragazza era molto felice di visitare quel reparto / e andò ~~a prende~~ ha vedere i giocattoli mentre Charlot si mette / *i pattini a 4 ruote*.
- (4) NNM03(S): Un signore andare a centro commerciale c'è anche 2 1 signore / si ✕ chiama Charlot e andava a ~~scara~~ ✕ c'è anche una ragga- / za e va ~~bere a~~ mangia *torta* ✕ e gioca con *patine* e finisci di mangiare / ~~ragazza e uomo si~~ *patinare* ~~quelli uomo c'è grande cerchio~~ e si gioca con *patine* / e Charlot *patina* e andare grande cerchio e / ~~quella ragazzo~~ quella ragazza e *maglione calda* e / dorme la ragazza e Charlot andare a via e fine

Cominciamo dall'esempio (4): la gestione linguistica è molto approssimativa (*scara* sta per *scala*, *calda* per *calda*); notiamo anche le frasi costruite con verbi all'infinito («andare a centro commerciale», «andare grande cerchio», «andare a via»), tipiche di un *foreigner talk* allo stato iniziale. Ma ci interessa ancora il lessico: a parte la “m”, *centro commerciale* è scritto correttamente e ben inserito nel testo, così come *maglione* (non è ovvia la capacità di scrivere la laterale palatale). Nel testo (3) della bambina madrelingua, invece, attiriamo l'attenzione sulle strutture nominali *sala pranzo* e *sala giocattoli*; un'altra bambina madrelingua, di cui qui non trascriviamo il testo, usa anche *sala giochi* e *sala riposo*. La struttura Nome + Nome con rapporto sintattico di subordinazione è molto produttiva nel lessico italiano contemporaneo, e le bambine mostrano di gestirla con scioltezza e creatività (*i pattini a 4 ruote* invece di *pattini a rotelle* può dipendere dall'ancora non completa conoscenza della polirematica corretta).

La riflessione è che far lavorare gli alunni in gruppo su questo materiale può essere molto utile ad arricchire il vocabolario dei bambini non madrelingua che già sono pronti evidentemente a recepire questo lessico, relativo a spazi, luoghi, oggetti.

3.3. Il lessico dei sentimenti

Gli esempi che seguono sono tratti tutti da produzioni, scritte e orali, di bambini madrelingua italiani.

- (5) NF04(S): La ragazza era gentile e forse *aveva una cotta* /per Charlot.

²⁴ Sulla coesione verbale dei bambini cfr. anche i risultati della ricerca di Rosi, Borelli, 2014.

- (6) NF03(S): L'UOMO ~~X~~ / CADDE NEL SEDILE VICINO ALLA / RAGAZZA DEL CANE ~~XX~~ FANNO / CONFIDENZA E SI INNAMORANO
- (7) NF04(S): Va dalla / ragazza (che piangeva) e gli ri da il cagnolino. Lei tut- / ta contenta lo abbraccia e *gli fa le coccole*.
- (8) NF03(S): ARRIVÓ UNA RAGAZZA ANCHE / LEI MOLTO ELEGANTE CHE SI GUARDARONO IN FACCIA ~~ALLORA~~ L'UOMO SI / NASCONDE PER QUANTO ERA BELLA, PERÓ / LA RAGAZZA TIRA ~~XXXXX~~ LA TESTA/ INDIETRO E LO VEDE, E LUI DIVENTA / TUTTO ROSSO

La sperimentazione aveva tra i suoi obiettivi anche il potenziamento delle competenze pragmatiche: la visione e la narrazione di una storia filmata sono estremamente utili per lavorare sulla deissi e sulle capacità descrittive di movimenti, azioni, comportamenti sociali. Qui vorremmo solo rapidamente far notare come i bambini facciano molta attenzione al lessico delle emozioni e dei sentimenti, che conoscono e usano evidentemente molto bene e le cui manifestazioni colgono chiaramente in film muti, dove la mimica è essenziale (*fare confidenza*, in (6), non è esatto, ma l'errore dipende da una scarsa familiarità con il verbo *supporto*, non con la parola).

I bambini della scuola di Caprarola hanno lavorato molto su questo aspetto con le loro insegnanti: l'interazione e il confronto sono stati estremamente utili e positivi per l'inclusione dei bambini con difficoltà di apprendimento linguistiche, ma anche di quelli con disturbi specifici o con bisogni educativi speciali.

3.4. La progressione tematica

Trattiamo adesso la gestione della progressione tematica. Questo aspetto della testualità è strettamente collegato alla competenza lessicale; poiché sono abilità linguistiche complesse, gli esempi sono tratti solo da testi di bambini italiani.

- (9) NM04(S): Charlot era *guardiano* della notte. / Un giorno Charlot portò in ~~xx~~ un mercato / una amica. / Poi gli offrì tutto. / Dopo Charlot cominciò ~~ha~~ a pattinare. / La amica pensò anche lei ~~dei~~ di / mettersi i pattini. / Charlot cominciò ~~xx~~ a pattinare però / sul davanti ~~xxx~~ c'era un buco. / ~~Come~~ Dopo si mette la benda e cominciò / a pattinare con la benda e quel / buco nullo prese mai. / Poi il ~~xx~~ guardiano la messe / al letto. / Dopo Charlot andò ha guardare il ~~xx~~ / mercato. / Però ~~h~~ non c'era nessuno.

In (9) osserviamo che il bambino scrive che Charlot è un *guardiano*: la gestione del termine qui è meno precisa, come pure in altri testi dei bambini italiani madrelingua: *guardiano al un centro commerciale* (NF05(S)), *guardiano che di notte controllava il centro commerciale* (NF02(S)), *guardiano della notte, dentro il centro commerciale* (NF03(S)), *guardiano del supermercato di notte* (NM01(O)).

La polirematica appare ancora instabile: *guardiano notturno* è difficile per colpa dell'aggettivo non comune, ma anche *guardiano di notte* non si è ancora cristallizzato.

Concentrando l'attenzione sui coesivi, osserviamo uno scambio tra l'insegnante (IN) e gli alunni (AL); la maestra legge alla classe una frase presa da una delle narrazioni e la commenta.

- (10) IN: ((legge)) «La gente esce dal centro che sta chiudendo, *Charlot* è dentro il magazzino con il proprietario che sta leggendo una lettera di referenze *per Charlot*». Ci piace?
AL: Per «lui»? Perché già lo sappiamo che si chiama *Charlot*.

I bambini, che hanno già lavorato a lungo su questo argomento, rispondono tutti che il nome *Charlot* può essere sostituito dal pronome *lui*, sottolineando di conoscere già il nome del protagonista della storia. Però le cose non sono così semplici, e ad avere difficoltà sono soprattutto i bambini di famiglia non italiana.

- (11) NNM02(O): li ha dato un po' di do-un po' di dolci, dopo li ha tagliato un pezzo di torta [...] si era alzato, li ha detto *Carlot* alla *signora* ti: ti mettersi li [...] La *femmina* è antata, l'ha preso, dopo era venuta [...] *Carlot* è antato un minuto di là dopo # la *signora* si era: messa sul letto [...]

Riprendere *signora* con *femmina*, in (11), è poco felice dal punto di vista testuale e logico, ed è un indice di scarsa competenza lessicale.

In (9), come abbiamo visto, un bambino italiano scrive che *Charlot* è un *guardiano*. Nelle frasi seguenti ripete un po' faticosamente *Charlot*, e notiamo che non usa mai il pronome. In genere, la sostituzione con i pronomi è rara. Ma più oltre, quando deve descrivere la scena in cui il protagonista accompagna la ragazza e la mette a dormire, recupera l'informazione iniziale e scrive: «poi *il guardiano* la messe al letto».

Charlot è un *guardiano* di notte, certo; ma per quale motivo il bambino non usa più il nome proprio, bensì il nome professionale? Qualcosa di simile succede nel racconto che segue:

- (12) NF04(S): Arold è *uno scrittore*. Sale su un treno. Una ragazza molto / carina entra *con un cane*. Sale ma se lo lascia avug / gire di mano. Il controllore dice a lei «*I cani* non posso entra- / re» Il treno parte. Però quando le speranze di riprenderlo erano fi-/nite Arold prende *un bastone* (di una vecchietta) e alla fine del / treno prende *il cane* con *la stecca* che aveva in mano. Ri da / *il bastone* alla vecchietta e rientra nel treno, mette *il cane* (che abbaiva in continuazione) dentro la giacca. Va dalla / ragazza (che piangeva) e gi ri da *il cagnolino*. [...] Nel frattempo / Arold prende una borsa a caso e la svuota per metterci / dentro *il cane*, gli indumenti li mette dentro la camicia. Mette / *il volpino* nella borsa, la chiude e la rimette a posto. [...] Diventa tutto buio, quando c'e / di nuovo la luce *il cagnolino* è sulla faccia di una signora / *Lo scrittore* controlla sotto la barba di un signore. Così metto- / no *il cane* sotto una coperta.

«Arold è *uno scrittore*», scrive la bambina all'inizio, ma colpisce il fatto che alla fine del racconto si riferisca due volte a Harold non con il nome proprio, bensì usando *lo scrittore*.

Nello stesso esempio è interessante non tanto l'alternanza *cane* / *cagnolino*, quanto l'introduzione, come elemento di ripresa, di *volpino*, un termine più specifico: nella narrazione, di norma, il riferimento testuale è attivato per la prima volta con un iponimo, che può essere ripreso da un iperonimo, per esempio così: «Harold incontra una ragazza, che tiene in braccio un *volpino*; *il cane* abbaia continuamente»; l'inversione dei due elementi viola le regole della coesione o produce enunciati non sempre accettabili, a meno che l'iponimo non sia stato definito chiaramente come possibile referente del nome di grado più generale²⁵.

²⁵ Cfr. Palermo, 2013: 84.

In tutti questi casi l'impressione è che ci sia ancora da lavorare sull'uso di sinonimi nella progressione tematica: un problema che affiora qui con molta evidenza, ma che resta serio anche in scritture più avanzate, come quelle degli studenti liceali universitari, spesso in difficoltà nel gestire adeguatamente le riprese anaforiche e i rinvii cataforici all'interno dei loro testi.

3.5. *Deissi e intonazione*

Nella narrazione orale è evidente il percorso che porta dalla riproduzione gestuale, non verbale, delle informazioni alla capacità di usare i deittici.

- (13) NM02(O): Charlot, che l'ha coperta alla signora *quando stava: mm!* ((finge di stendersi))
- (14) NNM02(O): sono camminati *così* ((mima la camminata di Charlot e della ragazza))
- (15) NF01(O): Ehm: poi: s: lei s'è levata i pattini, *non l'ha fatto vedé, però, sicuramente!*

In (13) il deittico è addirittura la sonorizzazione di un gesto; in (14), il gesto è preceduto da *così*, come nelle didascalie dei video che troviamo nei quotidiani *online*: «si avvicina al cagnolino e lui reagisce così...»²⁶.

In (15), infine, ritroviamo i pattini: la bambina ha notato che la protagonista non li indossa più, quindi prima deve esserseli tolti.

4. UN PRIMO BILANCIO

Raccogliamo per concludere alcune osservazioni ricavate da un sondaggio svolto tra i bambini e dai confronti che abbiamo avuto con le maestre a proposito della sperimentazione.

Fin dall'avvio del percorso gli alunni si sono mostrati entusiasti delle attività, svolte regolarmente per due ore a settimana. Per favorire l'attenzione e aumentare il grado di partecipazione sono stati introdotti espedienti ludici ed è stato precisato che i lavori non prevedevano una valutazione attraverso un voto numerico.

Nonostante alcune "rivalità" iniziali, i bambini hanno presto iniziato a collaborare; quelli di livello più alto hanno aiutato pazientemente i compagni con difficoltà: è il caso ad esempio degli alunni che dettando il testo da riscrivere marcano la /r/ affinché il bambino cinese non la confonda con la /l/, o di quelli che osservano continuamente i bambini con DSA per segnalare scambi di lettere. Degno di nota è anche il progresso della bambina con mutismo selettivo, che ha iniziato a interagire dettando a voce bassa alcune frasi a una compagna che l'aveva più volte stimolata.

Il confronto tra pari all'interno dei gruppi e la discussione a classe intera con le insegnanti – un esempio è in (10) – sono risultate particolarmente produttive: hanno consentito a ciascun alunno di riflettere su alcuni punti critici e di migliorare le proprie competenze. Il risultato è stato un percepibile miglioramento della qualità dei testi nell'esercizio di controllo. Le narrazioni finali, ad esempio, rispettano maggiormente la sequenza degli eventi e prevedono una più attenta suddivisione in capoversi; molti alunni

²⁶ Cfr. Gualdo, 2017: 128-129.

introducono, pur se non sempre in modo corretto, la punteggiatura (quasi del tutto assente nei testi iniziali) e ricorrono a connettivi più complessi e diversificati. Inoltre, come si può notare dal confronto tra gli esempi che seguono, tratti dai testi di uno stesso bambino italiano, vengono curate l'introduzione e la descrizione dei referenti.

- (16) NM05(S): Charlot voleva assumersi come gua- / rdiano e gli porta il foglio per / assumersi e lo assumono. Quando / hanno finito la perquisizione / del ~~sa~~ supermercato porta una / ragazza che gli vuole bene e / [...] la / porta a mangiare poi la porta / a pattinare ma ~~la~~ c'è un / pericolo e si ~~ben~~ benda poi / la ragazza si avvicina [...] Poi gli fa indossa- / re una coperta [...] poi si / addormenta [...] Poi entrano i ladri
- (17) NM05(S): Alla fermata del treno un signore / con occhiali, cappello ed elegante / saliva sul treno con un libro in / mano e la sua borsa. / A un certo punto arriva una ragazza / e il signore da galantuomo la fa / passare, la ragazza aveva un cappello / e una pelliccia in mano, era ben / truccata e il signore prima di entrare / la fissa un po' e poi sale sul / treno. La ragazza stava parlando / con il capotreno quando il suo / cane nascosto scappa. [...] Intanto la ragazza piangeva perché / aveva perso il suo cane

«È stato divertente fare il progetto. Correggere è stato faticoso, ma tutti hanno imparato», hanno affermato i bambini.

Le maestre, nei loro commenti, hanno rilevato che l'intonazione nella lettura è essenziale per aiutare i bambini a comprendere l'uso dei segni di punteggiatura, e che occorre prestare molta attenzione al metalinguaggio, un ostacolo ancora difficile da superare. Si conferma che l'esercizio sulla scrittura dà meno ansia rispetto all'esposizione orale ed è quindi più adatto a incoraggiare gli alunni con abilità differenziate.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonini F., Clemenzi L., Generali A. (2019), "Punti critici della scrittura e interventi didattici in classi plurilingui e con abilità differenziate della scuola primaria", in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del II Convegno nazionale ASLI Scuola, Siena, 12-14 ottobre 2017, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 203-213.
- Bagna C., Barni M., Siebetchu R. (2004), *Toscane favelle: lingue immigrate nella provincia di Siena*, Guerra, Perugia.
- Bernhard G. (2013), "„Vom Klang, finde ich, das Italienische ist weicher und gefühlvoller“: Erlebte italienisch-deutsche Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet", in Bernhard G., Lebsanft F. (a cura di), *Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, pp. 169-190.
- Blommaert J. (2010), *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Borrini C., De Sanctis G. (a cura di) (2020), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A. S. 2018/2019*, MIUR – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-online-i-dati-sugli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-per-l-anno-scolastico-2018-2019>.

- Bruni F. (2010), *Italia. Vita e avventure di un'idea*, il Mulino, Bologna.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenze e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- Chini M. (2003), “Le phénomène de la jonction interpropositionnelle dans la narration en italien L2: entre agrégation et intégration”, in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 19, pp. 71-106.
- Chini M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia: un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M., Andorno C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione: una indagine su minori alloggiati dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo M., Ongini V. (a cura di) (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici*, Quaderni Ismu, Milano.
- De Roberto E. (2020), “L'educazione plurilingue e interculturale nei manuali di italiano”, in Ead. (a cura di), *Fuori e dentro il libro di italiano. Grammatiche e antologie nella scuola secondaria*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 179-206.
- Desoutter C., Gottardo M. (2016), “Il paesaggio linguistico delle Chinatown di Milano e Parigi: non solo i cinesi scrivono in cinese”, in *Mondi migranti*, 2, pp. 203-222.
- Favaro G. (2010), “Una lingua seconda e “adottiva”. L'italiano delle seconde generazioni”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2, pp. 1-14:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/819>.
- Fornara S. (2012), *Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo*, Carocci, Roma.
- Gallina F., Spotti M. (2015), “Processi di costruzione identitari e repertori sociolinguistici dei giovani di seconda generazione: il caso dell'Italia e dei Paesi Bassi”, in Casini S., Bruno C., Gallina F., Siebetchu R. (a cura di), *Plurilinguismo e sintassi*, Atti del XLVI congresso internazionale di studi della Società di Linguistica italiana (SLI), Siena, 27-29 settembre 2012, Bulzoni, Roma, pp. 159-175.
- Gualdo R. (2017), *L'italiano dei giornali*. Nuova edizione, Carocci, Roma.
- Gualdo R., Clemenzi L. (2016), “Didattica dell'italiano a stranieri immigrati a Viterbo: primi appunti”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 19-53:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8174>.
- Gualdo R., Clemenzi L. (in stampa), “Esperienze di didattica dell'italiano a stranieri immigrati: i centri di Viterbo”, in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Peter Lang, Frankfurt a.M.
- Gualdo R., Clemenzi L. (2020), “Da G1 a G2. Audiovisivi per l'apprendimento dell'italiano”, in *Lid'O. Lingua italiana d'oggi*, XIV (2017), pp. 181-212, Bulzoni, Roma.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Pallotti G. (2010), “Doing interlanguage analysis in school contexts”, in Bartning I., Martin M., Vedder I. (a cura di), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, Eurosla Monographs, 1, Amsterdam, pp. 159-189:
<http://www.eurosla.org/monographs/EM01/EM01home.php>.
- Pallotti G., Ferrari S. (2019), *Osservare l'interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*, https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3493.
- Pallotti G., Rosi F. (2011), “Osservare l'interlingua a scuola. Dall'analisi alla didattica”, in *Educazione interculturale*, 9, 3, pp. 339-354.
- 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*, Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL, Siena, 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma, pp. 193-209.
- Romania V. (2004), *Farsi passare per italiani: strategie di mimetismo sociale*, Carocci, Roma.
- Rosi F., Borelli C. (2014), “Il processo di produzione scritta: la coesione verbale in testi di scuola primaria”, in *Italiano LinguaDue*, 6, 2, pp. 247-268:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4700>.
- Tarallo C. (2016), “La tecnica del *film retelling* nella didattica della scrittura”, in Gualdo R., Telve S., Clemenzi L. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica dell'italiano e delle materie umanistiche*, Vecchiarelli, Manziana (Roma), pp. 113-126.
- Tarallo C. (2017), *Una sperimentazione per educare a scrivere: analisi statistiche e valutazioni*, tesi di dottorato, Università degli Studi di Napoli L'Orientale, corso di dottorato in Studi letterari, linguistici e comparati, a.a. 2016/2017, tutor: R. Librandi.
- Tarallo C. (2019), “L'approccio dell'interlingua per insegnare a scrivere”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2, pp. 121-142:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12766>.
- Tosi A. (1995), *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Trifone P. (2015), “Roma”, in Id. (a cura di), *Città italiane, storia di lingue e di culture*, Carocci, Roma, pp. 295-299.
- Troncarelli D., La Grassa M. (2018), *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, il Mulino, Bologna.
- Tucciarone S. (2004), *Lingua nazionale, dialetto e italiano di stranieri. Contesti interazionali nel Veneto*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L'italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL, Siena, 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma.
- Vietti A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come variante etnica*, FrancoAngeli, Milano.

L'INCLUSIONE DI ALLIEVI NON MADRELINGUA ITALIANA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA PROVINCIA DI TREVISO: L'IMPORTANZA DELLA FORMAZIONE AI DOCENTI NEO-ASSUNTI

Laura Campanale¹

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo illustra i contenuti proposti nel corso della mia attività come formatrice qualificata per l'ambito "Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale" nel triennio 2016-2019.

Durante i laboratori formativi destinati ai docenti della scuola primaria della Provincia di Treviso durante il loro anno di prova², si sono alternati momenti di lavoro di gruppo, sulla base delle diverse modalità di *cooperative learning*, ad altri di riflessione sulla glottodidattica ludica, fondamentale nella scuola primaria.

Sono, inoltre, stati forniti materiali didattici, così come una corposa bibliografia relativa a quanto presentato durante i moduli formativi³.

Vista la nutrita presenza di allievi non madrelingua italiana nelle scuole primarie del sopraccitato territorio, la prima parte dei seminari proponeva una esamina delle percentuali migratorie, sensibilmente incrementate nell'ultimo periodo.

Ciò impone una riflessione anche in termini didattici, implicando un approccio basato sui concetti di inclusione e interculturalità. Questi ultimi sono stati declinati a livello normativo, riflettendo soprattutto sulla Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 e sulla Circolare MIUR n. 4233 del 19 febbraio 2014 (*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*), mentre a livello di prassi scolastica si sono discussi i concetti di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi.

Nella seconda parte dei seminari venivano, invece, illustrati i contenuti relativi alla corretta gestione di classi sempre più complesse, tramite i principi della didattica umanistico-affettiva e grazie all'impiego di strategie cooperative per un'efficace inclusione

¹ ITT Mazzotti di Treviso.

² Durante l'anno di prova i docenti devono partecipare ad un prestabilito percorso formativo, che comprende diversi laboratori organizzati e gestiti dalla "scuola polo" designata per la formazione dei docenti di un determinato ambito territoriale della Provincia di Treviso. I laboratori si tengono in orario pomeridiano e propongono attività formative di tre ore per ciascuna tematica individuata come prioritaria per la formazione. A conclusione di ogni laboratorio, il formatore è tenuto ad inviare alla "scuola polo" sia il materiale impiegato, con relative indicazioni bibliografiche, sia una relazione finale sull'andamento del corso. Nel caso dei percorsi formativi a me assegnati, non sono stati previsti incontri successivi. Pertanto, non è stato in seguito possibile verificare con i corsisti l'efficacia delle proposte presentate, né discutere di eventuali problematiche o dei traguardi raggiunti nelle rispettive classi, sulla base dell'esecuzione delle attività esplicitate durante il laboratorio formativo. Dal feedback finale, a conclusione delle tre ore di laboratorio, è, tuttavia, emerso che i docenti si sono espressi positivamente in merito all'azione formativa proposta – ritenendola valida e interessante – e che avrebbero cercato di rielaborare nelle proprie classi quanto appreso.

³ <https://www.italy.it/materiali-la-didattica>.

e integrazione di tutti gli allievi, in particolar modo di coloro con un diverso *background* culturale e linguistico.

Nella parte conclusiva, i laboratori prevedevano la presentazione di alcune attività didattiche per la costruzione di contesti inclusivi di apprendimento cooperativo.

Visto il trend in aumento di alunni con cittadinanza non italiana anche nel Trevigiano, si rivelano prioritarie a scuola “politiche di integrazione e di accoglienza della diversità”, supportate da “approcci relazionali e interculturali”⁴ e da un’adeguata formazione in ingresso dei docenti, in particolare della scuola primaria.

2. GLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA NELLA SCUOLA ITALIANA: ALCUNI DATI STATISTICI

Negli ultimi dieci anni il numero totale degli alunni stranieri con cittadinanza non italiana, nati in Italia ma con entrambi i genitori non italiani, è drasticamente aumentato. Nel 2005/2006 il loro numero superava appena le 400.000 unità, mentre nel 2019 risultava raddoppiato: circa 860.000 presenze⁵ con un aumento costante ed esteso a tutti i livelli dell’istruzione⁶.

Secondo i dati, forniti dal MIUR, anche in Veneto gli studenti con cittadinanza non italiana rappresenterebbero il 13,6% della popolazione scolastica regionale: su 598.193 alunni italiani, 94.486 sono stranieri, di cui 67.411, ossia il 71,3% è nato in Italia, con il maggior numero di iscritti alle primarie (36.586); a seguire le secondarie di I grado (20.254), le scuole dell’infanzia (19.188) e le secondarie di II grado (18.458).

Al primo posto, tra le città venete con il maggior numero di alunni stranieri, troviamo Verona (20.718), e successivamente Padova (17.880), Treviso (17.828), Vicenza (17.305), Venezia (15.318), Rovigo (3.457) e Belluno (1.980).

Infine, in merito ai paesi d’origine degli alunni con cittadinanza non italiana, nella nostra regione se ne registrano 48.629 provenienti dall’Europa, di cui 21.521 dall’Unione Europea, mentre 23.741 sono originari dell’Africa e 19.284 dell’Asia⁷.

3. PRINCIPALI RIFERIMENTI NORMATIVI PER L’INCLUSIONE DEGLI ALLIEVI NON MADRELINGUA ITALIANA NELLE SCUOLE PUBBLICHE ITALIANE

La scuola italiana si è contraddistinta nel tempo per un processo di evoluzione del concetto di integrazione scolastica che, a partire dagli anni Novanta, ha puntato sull’aspetto dell’inclusione⁸.

Fin dall’inizio, l’Italia ha mirato alla completa integrazione degli allievi immigrati a scuola e all’educazione interculturale come dimensione trasversale e *background* comune a tutte le materie e a tutti gli insegnanti, sulla base delle norme più rappresentative (C.M. 205/26.7.90; C.M. 73/2.3.94; C.M. 122/1992; C.M. 138/1993) su cui si fondano la Costituzione italiana e le Carte internazionali (Dichiarazione dei diritti dell’uomo, O.N.U. 1948 Convenzione Internazionale dei diritti dell’infanzia, O.N.U. 1989).

⁴ Cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus300317>.

⁵ <https://www.cislveneto.it/Notizie/Scuola.-Veneto-oltre-il-10-degli-alunni-sono-stranieri>.

⁶ Mochi, 2017.

⁷ <https://www.cislveneto.it/Notizie/Scuola.-Veneto-oltre-il-10-degli-alunni-sono-stranieri>.

⁸ Cfr. <https://it.pearson.com/istituzioni/scolastiche/inclusione-bes/normativa-bes.html>.

La scuola deve, infatti, trasmettere anche saperi sociali, con l'obiettivo di formare cittadini del mondo responsabili, autonomi e critici, in grado di condividere i valori universali dell'uguaglianza, della solidarietà, della cooperazione e della pace.

Con l'intensificarsi dei flussi d'immigrazione, la normativa per l'integrazione scolastica si è arricchita ed evoluta. Ultimamente si è data risposta anche al problema dell'inserimento degli alunni cosiddetti "irregolari", appartenenti cioè a famiglie non in regola con il permesso di soggiorno. In questo caso è prevalso il "diritto del minore all'istruzione", recepito come "obbligo scolastico" e pertanto vincolante per tutti i minori presenti sul territorio italiano, regolari e non.

Accanto a questo diritto pienamente riconosciuto se ne trovano altri spesso non sempre del tutto accolti, quali l'inserimento dell'alunno in una classe adeguata alla scolarità precedente e alla sua età cronologica (C.M. 205/26.7.90). Di solito, si procede all'immissione degli alunni stranieri, con scarsa o nessuna conoscenza dell'italiano, in classi inferiori di due o tre anni per facilitarne l'alfabetizzazione linguistica, in quanto si ritiene che una buona padronanza della L2 sia indispensabile per un'efficace integrazione sociale e scolastica.

Non molto praticata è pure la "valorizzazione della lingua e cultura di origine" – secondo la C.M. 205/26.7.90 e la Legge 40 del 6 marzo 1998 – che prevederebbe un'effettiva collaborazione in rete degli istituti scolastici con enti locali, associazioni, comunità straniere, anche se nella scuola dell'autonomia, grazie alle risorse aggiuntive e alla flessibilità organizzativa e gestionale, è già possibile avviare corsi di "madrelingua" e altre iniziative culturali in convenzione.

In fase iniziale, si sono rivelate, inoltre, imprescindibili alcune nuove figure professionali come il "mediatore culturale" e il "mediatore linguistico" (C.M. 205/90 - L. 40/98), al fine di facilitare il dialogo fra la cultura di origine e quella di accoglienza.

Relativamente al tema "inclusione degli allievi stranieri", ci sembra, infine, opportuno, menzionare due importanti riferimenti legislativi degli ultimi anni, ossia la Direttiva MIUR del 2012 e la Circolare MIUR n. 4233 del 2014.

1) *Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 – Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*: vengono fornite indicazioni organizzative sull'inclusione anche degli alunni che non siano certificabili né con disabilità, né con DSA, ma con difficoltà di apprendimento imputabili a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale⁹.

2) *Circolare MIUR n. 4233 del 19 febbraio 2014 – Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*: si offrono indicazioni di percorsi operativi basati sulle migliori pratiche. Rispetto alla precedente versione del 2006, c'è l'introduzione del tema della scolarizzazione nel livello secondario superiore e la distinzione fra i bisogni degli alunni con cittadinanza non italiana di seconda generazione, e i bisogni degli alunni di nuovo arrivo. La padronanza della lingua italiana si rivela fondamentale, dato che le difficoltà linguistiche sono spesso alla base del fallimento scolastico, con conseguente abbandono precoce degli studi. In tal senso, è da incoraggiare l'iscrizione alle scuole dell'infanzia, in quanto il livello preprimario, favorendo la socializzazione, consente di apprendere quanto prima la lingua italiana¹⁰.

⁹ Con il termine BES si intendono alunni con disabilità, alunni con DSA e alunni con svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

¹⁰ Ho potuto confermare la validità di tale tesi durante la mia quasi decennale esperienza di insegnamento della Lingua e Cultura Italiana come Lettrice MAE nei Dipartimenti di Romanistica delle università tedesche di Kassel e Trier, in cui nell'ultimo decennio si registra una progressiva presenza di oriundi italiani di II e III generazione.

Si raccomandano, inoltre, iniziative formative per i docenti e per i dirigenti scolastici, al fine di acquisire competenze di tipo organizzativo, ma anche per fornire strumenti di metodologia didattica per la scolarizzazione degli studenti stranieri e lo sviluppo dell'educazione interculturale.

3.1. *Individualizzazione e personalizzazione dei percorsi scolastici per l'integrazione degli studenti stranieri*

L'Italia ha optato per un modello scolastico inclusivo con conseguente valorizzazione delle differenze: dal 1977 nel nostro Paese non sono previste "classi speciali" di nessun tipo, per cui tutti gli studenti, stranieri compresi, vengono inseriti direttamente nelle classi assieme ai coetanei, con l'obiettivo di una piena integrazione nella scuola.

Dal punto di vista educativo, non solo "le diversità", ma anche le potenzialità formative connesse alle diversità servono a costruire e incrementare le conoscenze.

A tal proposito, gli studiosi sono concordi nell'attribuire agli strumenti dell'individualizzazione e della personalizzazione un ruolo prioritario per il conseguimento dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri.

Mentre la prima si prefigge «il raggiungimento di standard minimi comuni», o «delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento» (Baldacci, 2006: 11), la seconda mira a «un adattamento degli obiettivi di apprendimento [secondo i] bisogni specifici dell'apprendente»¹¹, ricorrendo a «strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive» (Baldacci, 2006: 11).

Per identificare il modello di individualizzazione più idoneo per l'integrazione degli alunni stranieri, bisogna partire dai loro particolari bisogni e dagli obiettivi che si intendono perseguire.

L'acquisizione della lingua italiana come "lingua per comunicare" e "lingua dello studio" diventa, pertanto, prerequisito irrinunciabile sia per l'inclusione sociale sia per il successo scolastico, raggiungibile, soprattutto ai livelli più alti di scolarità, tramite l'apprendimento di conoscenze e competenze relative alle differenti discipline.

È ovvio che, rispetto ai coetanei italiani, un alunno straniero sarà, per ragioni linguistiche, svantaggiato, il che comporta possibili rischi di abbandono, demotivazione e percorsi d'istruzione al di sotto delle effettive capacità.

Per tale motivo, Valgimigli (2008)¹² si dimostra "critica" rispetto all'individualizzazione dell'insegnamento come diversificazione delle strategie didattiche per il conseguimento degli obiettivi standard minimi, mentre evidenzia l'importanza della personalizzazione capace «di un[ire] in maniera più diretta il binomio obiettivo/apprendente, slegandolo da quello di standard minimo»:

La personalizzazione, inoltre, prevedendo percorsi didattici diversificati per raggiungere obiettivi personali, può garantire, anche ai ragazzi stranieri appena arrivati, l'esercizio, fin dal primo momento, delle competenze personali, ad esempio attraverso la possibilità di frequentare, per un maggior numero di ore, lezioni in cui vengono valorizzati mezzi espressivi alternativi alla lingua italiana, come disegno, musica, lingue straniere, educazione motoria, con ricadute positive sul proprio senso di autoefficacia e motivazione¹³.

¹¹ Cfr. anche Valgimigli, 2008.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

Relativamente agli interventi linguistici specifici per l'acquisizione della lingua italiana da parte degli allievi stranieri, si ripropone, invece, il modello indicato da Bettinelli (2013), sulla base dei bisogni linguistici connessi alle diverse fasi di apprendimento¹⁴.

Nella prima fase di avvio (livello A0/A1), di durata variabile a seconda delle caratteristiche degli alunni, l'allievo dovrebbe aver la possibilità di frequentare un laboratorio linguistico per alcune ore settimanali o di essere comunque supportato in modo sistematico e continuativo.

In questo primo stadio, essenziale per porre le basi per la comunicazione quotidiana, Bettinelli consiglia un approccio "figurativo e didascalico" alle discipline¹⁵. In classe l'allievo straniero avrà ovviamente bisogno di interventi individualizzati per poter partecipare, a suo modo, al curriculum comune.

Nella seconda fase (livello A2-B1), in cui verranno forniti gli strumenti per l'italiano dello studio, Bettinelli esorta alla selezione e riduzione dei contenuti disciplinari, presentando "testi semplici ad alta comprensibilità" e servendosi anche di glossari in L1¹⁶.

In questo secondo momento, si può ricorrere a moduli laboratoriali, ossia a blocchi di interventi su tematiche e argomenti specifici (linguistici e/o disciplinari); da incentivare anche la partecipazione ad attività di doposcuola, in cui l'alunno è seguito nel fare i compiti e nello studio.

Si tratta di dispositivi che sono validi anche durante il terzo livello (B2), quando l'alunno pare ormai in grado di comunicare, leggere e scrivere in italiano e può partecipare al curriculum comune, anche se Bettinelli suggerisce comunque di adottare "testi facilitati" per lo studio delle discipline¹⁷. In questo periodo l'individualizzazione dell'insegnamento dovrà focalizzarsi sulle difficoltà della lingua scritta dello studio, cercando di non dare nulla per scontato nella comprensione dei significati.

In merito agli strumenti per l'individualizzazione, la normativa lascia ampia libertà decisionale e attuativa alle scuole: il POF, il Protocollo di Accoglienza degli alunni stranieri, il Piano Educativo Individualizzato/Personalizzato, l'Unità di Apprendimento/Didattica, il Portfolio, il Certificato di competenze, il Tutor ne costituiscono i principali riferimenti.

Il *Piano Educativo Personalizzato/Individualizzato*, ispirato al documento previsto dalla Legge 104/92 per gli alunni disabili, rappresenta il documento di programmazione preventiva riferito all'alunno straniero per la realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione. Può essere suddiviso in tre sezioni principali: il profilo dell'alunno, la programmazione comune e disciplinare, la valutazione.

È opportuno sottolineare la complessità, le potenzialità dello studente e i modi con cui gli insegnamenti possono essere sviluppati, ad esempio valorizzando il plurilinguismo all'interno delle attività di classe e di istituto e mettendo in atto un sistema per il riconoscimento dei crediti oltre che dei debiti¹⁸.

Particolare attenzione va dedicata alla descrizione completa del profilo dell'allievo straniero in ingresso per evitare, se non si tengono presenti anche gli aspetti affettivo/relazionali oltre a quelli cognitivi, il rischio che venga negata a scuola la sua "identità plurale".

L'*Unità di Apprendimento* è un altro strumento di programmazione che può essere utilizzato ai fini dell'individualizzazione dell'insegnamento in classi plurilingue e

¹⁴ Cfr. Bettinelli, 2013.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Cfr. Valgimigli, 2008.

plurilivello. Può essere individuale e/o a gruppi di livello; è pensata appositamente per gli alunni stranieri attraverso la progettazione di attività stratificate e differenziate¹⁹.

Per quanto riguarda la valutazione, il *Portfolio*, inteso come raccolta di elaborati, osservazioni, registrazioni e riflessioni, documenta il percorso educativo e il processo di apprendimento dei singoli allievi, consentendo di monitorare gli stadi dell'interlingua nell'acquisizione dell'italiano L2 e i momenti in cui è opportuno introdurre concetti nuovi²⁰.

Il D.lgs. n. 59/2004 e il D.P.R. n. 275/1999 prevedono, al termine del primo ciclo di istruzione, contestualmente al diploma, il rilascio da parte delle scuole di un *Certificato di competenze*, di fondamentale importanza per il processo di riconoscimento dell'identità plurale e dell'accoglienza degli allievi stranieri, con l'obiettivo di evidenziare le competenze individuali, ossia il "saper fare", rimuovendo gli ostacoli linguistici che possono contribuire a mascherarle²¹.

Rilevante anche la figura del *Tutor*, preferibilmente interno al Consiglio della Classe in cui è inserito l'alunno straniero, eventualmente affiancato all'inizio da un mediatore culturale. Si può inoltre pensare a una *tutorship* tra pari, affidata a un coetaneo italiano o straniero, per favorire le relazioni amicali e i processi di apprendimento attraverso il *modelling* su soggetti positivi²².

Nelle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* non compaiono riferimenti ad alcun strumento di attuazione, ma ci si può basare sulla Legge 104/92 (per l'inserimento degli allievi disabili), fondamentale per la sperimentazione di metodologie e strumenti legati all'individualizzazione dell'insegnamento, nonché sulla Legge n.53/2003 e le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Individualizzati* che rinviano, per l'estensione dell'individualizzazione a tutti gli studenti, ai già citati e sopra esplicitati strumenti.

4. PEDAGOGIA INCLUSIVA PER LA CORRETTA GESTIONE DI CLASSI SEMPRE PIÙ COMPLESSE

L'educazione socio-affettiva degli studenti si esplicita soprattutto attraverso il clima di classe e i processi di comunicazione/interazione che si instaurano tra docenti/studenti e all'interno del gruppo dei pari²³.

Una delle finalità primarie della funzione docente, oltre allo sviluppo degli obiettivi cognitivi, è favorire relazioni positive a livello interpersonale e di gruppo.

Ciò comporta una capacità da parte del docente di gestire il gruppo/classe e le dinamiche che lo attraversano, tramite la comprensione e il riconoscimento delle emozioni (incluse quelle spiacevoli), ma anche favorendo "azioni costruttive".

Alla base, un'educazione socio-affettiva che mira al raggiungimento dell'autostima da parte dei discenti, con il conseguente miglioramento delle competenze relazionali, comunicative, sociali, oltre all'impiego della creatività nella risoluzione di problemi. In tal modo, si perviene alla consapevolezza che il gruppo può essere il luogo, in cui sperimentare quei valori di solidarietà, libertà, giustizia, rispetto per l'altro²⁴, importanti non solo nel contesto personale e scolastico, ma anche in quello sociale e professionale.

Quest'approccio, testato e verificato scientificamente sia nei paesi anglosassoni sia in Italia, si basa sulle teorie della Psicologia umanistica e della Psicologia di Comunità, che

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

²³ <https://www.tecnicadellascuola.it>. Problematiche relazionali e gestione della classe. Metodi e strategie.

²⁴ Cfr. Luchetti, 2014/2015.

partendo dal presupposto che ciascun individuo, grazie allo sviluppo delle proprie potenzialità, può “diventare nel miglior modo possibile, ciò che può essere”, non disdegnano, tuttavia, il ruolo del gruppo nella costruzione di contesti d'apprendimento.

In ambito scolastico, ciò si esplica nella cosiddetta “didattica delle emozioni”, fondata sui principi dell'educazione emotiva già individuati nel 1990 da Goleman²⁵, per cui la conoscenza e la gestione delle emozioni proprie e altrui consentono di affrontare con successo livelli anche elevati di stress, di conflitto e di frustrazione.

Questo metodo risulta particolarmente efficace per promuovere benessere in classe attraverso lo sviluppo di quattro specifiche competenze: empatia, autoregolazione, autoefficacia e autostima, fondamentali per uno sviluppo sano, equilibrato e improntato all'autonomia.

Per la gestione di classi complesse, che prevedono l'inclusione e l'integrazione di tutti gli allievi – compresi coloro con un diverso *background* culturale e linguistico –, possiamo ricorrere agli strumenti della pedagogia inclusiva, con metodologie e strategie di apprendimento cooperativo²⁶ (*peer education, problem solving*, didattica laboratoriale). In tal modo, gli allievi, grazie ai lavori di gruppo, riescono a sviluppare abilità cognitive e sociali, sollecitando la riflessione meta-cognitiva e il processo di autovalutazione in un clima di collaborazione, fiducia e rispetto reciproco²⁷.

Alla base della pedagogia inclusiva troviamo i concetti di inserimento, integrazione e inclusione:

- *inserimento* di alunni con disabilità nelle scuole comuni e relativa accoglienza nella scuola di tutti;
- *integrazione* a livello organizzativo e didattico, affinché la scuola possa diventare capace di accoglienza, nel rispetto degli stili e dei tempi e ritmi di apprendimento di tutti;
- *inclusione* come capacità di accogliere tutte le diversità, rimodulando le scelte organizzative, progettuali, metodologiche didattiche e logistiche, anche tramite collaborazioni e alleanze tra scuola, famiglia, servizi, istituzioni di vario tipo, associazionismo, mondo del lavoro in una fitta rete di solidarietà.

L'inclusione diventa, pertanto, un paradigma pedagogico, secondo il quale l'accoglienza non è condizionata dalla disponibilità della maggioranza a integrare una minoranza, ma scaturisce dal riconoscimento del comune diritto alla/e diversità, così che è l'eterogeneità a divenire normalità.

Nell'ambito della scuola primaria, la pedagogia inclusiva si esplica attraverso l'adozione di una didattica ludica e laboratoriale²⁸, fondata sulla libera esplorazione e sulla ricerca, sulla base dell'intrinseca relazione tra gioco e lingua, essendo il gioco essenziale per lo sviluppo cognitivo e per rafforzare l'apprendimento.

Diverse le tipologie di gioco che si possono adottare: dai giochi di movimento (fare azioni, mimare) a quelli di memoria (indovinelli, filastrocche, canzoni), dai giochi di esercizio (catene, storie o descrizioni) a quelli simbolici (burattini, maschere)²⁹.

Per il coinvolgimento totale degli allievi si preferisce ricorrere a metodi umanistico-affettivi (ad es. il *Total Physical Response* di Asher e la *Suggestopedia* di Lozanov) e ad approcci cooperativi attraverso l'attivazione di laboratori grafico-pittorici, ludici, teatrali, musicali, di psicomotricità e di espressione corporea. In tal modo, si promuovono lo sviluppo armonico del corpo, l'educazione alla salute e ad una corretta alimentazione, ma anche la

²⁵ Cfr. Goleman, 1996.

²⁶ Cfr. <https://didatticapersuasiva.com/category/didattica/>;
<https://didatticapersuasiva.com/didattica/che-cosa-e-il-piano-annuale-per-linclusivita-pai>.

²⁷ Morselli: *gestione della classe e problematiche relazionali*.

²⁸ Cfr. Semplici, 2015.

²⁹ Cfr. Luise, 2000.

conoscenza di sé e dell'altro, nonché l'acquisizione della competenza linguistica e comunicativa³⁰.

Il metodo cooperativo del *Project Work* è, invece, particolarmente consigliato per i bambini e viene impiegato in contesti di apprendimento non omogeneo, in cui la lingua diventa lo strumento per interagire con il mondo reale; privilegia il contenuto alla forma e prevede la realizzazione di un progetto comune attraverso l'esecuzione di una serie di compiti (*tasks*), con competenze e abilità di diverso genere e graduate su differenti livelli di competenza e abilità³¹.

5. ALCUNE PRATICHE DIDATTICHE PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

I laboratori di formazione, tenuti dalla scrivente, sono stati suddivisi in due parti: nella prima, attraverso il ricorso al C.L., sono stati enucleati gli argomenti che si intendevano tematizzare durante il seminario³², già illustrati nel presente contributo; nella seconda, si cercavano, invece, di condividere, sempre tramite il C.L., alcune possibili attività didattiche per allievi con cittadinanza non italiana.

Qui di seguito ne riproponiamo alcune, come i laboratori di scrittura autobiografica e una U.D.A sulla gestualità.

I partecipanti ai corsi di formazione hanno particolarmente apprezzato l'attività sul "Nome" e l'U.D.A sulla gestualità, in quanto entrambe permettono una riflessione interculturale e un coinvolgimento trasversale di più discipline.

5.1. *Laboratori di scrittura autobiografica nella scuola primaria*

Nella costruzione di contesti di apprendimento cooperativo, la scrittura autobiografica assolve indubbiamente una rilevante funzione pedagogica³³, in quanto mira all'inclusione di tutti gli allievi, dato che:

[l]a narrazione autobiografica [...] consente di creare nella classe condivisione e motivazione, di stabilire processi di reciprocità realmente inclusivi in cui anche gli alunni più fragili e problematici possono trovare un loro ruolo attivo in cui esprimersi, mettendo in gioco tutte le loro abilità. Nei contesti cooperativi basati sulla narrazione di sé è più facile rimuovere quegli ostacoli che generano nell'alunno senso di inadeguatezza, frustrazione e rabbia e così ostacolano l'apprendimento³⁴.

Gli studenti, fortemente motivati, imparano a costruire storie, a raccontare e raccontarsi, attraverso un percorso personale di "memoria", rielaborando narrativamente vissuti e ricordi; allo stesso tempo il raccontarsi diventa non solo espressione della propria

³⁰ Cfr. Semplici, 2015.

³¹ *Ibidem*.

³² I corsisti sono stati suddivisi in quattro gruppi di quattro partecipanti con determinati ruoli (moderatore, segretario, relatore, scettico). Gli argomenti assegnati erano: 1) Cosa significano inclusione e il termine B.E.S.; 2) Cosa significa integrazione in merito anche alla gestione della classe e agli approcci e alle metodologie cooperative; 3) Come si realizzano i suddetti argomenti dal punto di vista normativo e pratico nelle proprie classi; 4) Perché sono importanti l'inclusione e l'integrazione, così come il saper gestire la classe, impiegando metodologie cooperative?

³³ Cfr. Demetrio, 2003.

³⁴ Bruni, Pegoraro: <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/rubriche/laboratorio-storytelling/introduzione.html>.

identità, ma anche esperienza di comunicazione che facilita il raggiungimento della competenza narrativa³⁵.

Per gli studenti con percorso migratorio, recuperare la memoria personale e familiare relativa alla propria storia migratoria è, inoltre, particolarmente importante, poiché promuove lo sviluppo della coscienza identitaria e la valorizzazione delle competenze multiculturali e multilingue. Per tale motivo, il racconto autobiografico non può essere equiparato a un mero esercizio scolastico da sottoporre a valutazione quantitativa³⁶.

Le tre attività di laboratorio, qui di seguito riportate e sperimentate in una classe terza di scuola primaria, sono state estrapolate, anche se con alcune modifiche, da Silvestri (2010). Dopo l'attività laboratoriale è basilare l'aspetto della "restituzione".

1) *Il Nome*³⁷

Per ogni persona il nome è essenziale, in quanto concorre a determinare legami di appartenenza a una certa comunità. Conoscere la storia della scelta del proprio nome, il suo significato, è espressione di cura di sé, ma anche riappropriazione di aspetti del passato che ci appartengono fortemente.

Dal punto di vista didattico, si potrebbero organizzare percorsi interdisciplinari, partendo dalla mitologia dei nomi, delle tradizioni popolari, dell'uso di certi nomi in relazione a determinati periodi storici. L'ambito geografico si presta, invece, per le ricerche sull'attribuzione dei nomi – a seconda delle zone –, spesso collegati a personaggi storici o popolari originari del luogo.

Nelle classi in cui sono presenti alunni provenienti da altre culture, sarebbe auspicabile pianificare attività interculturali, ricercando i significati letterali e le tradizioni delle zone di rispettiva provenienza.

Qui di seguito alcune domande rivolte ai bambini, dopo che questi ultimi ne avevano prima discusso in famiglia:

- chi ha scelto il tuo nome?
- perché è stato scelto proprio quel nome?
- conosci il suo significato?
- ti sarebbe piaciuto avere un altro nome?
- quale? perché?

2) *La prima volta che...*

In classe si ascoltano canzoni legate in modo particolare all'infanzia: ninne nanne, musiche dei carillon della "buona notte"; i bambini cantano alcune canzoncine imparate alla scuola materna. Si parla delle cose che i bambini facevano (e faceva l'insegnante) da piccoli, i giochi a casa degli amici, al parco, quando avevano fatto delle gite alla scuola materna...

Si consegna il questionario qui riprodotto³⁸:

Se penso ... ricordo la prima volta che ...

- Sono stato a giocare a casa da un amico...
- Ho voluto bene a qualcuno...

35 Cfr. Tussi: www.funzioniobiettivo.it/glossadid/didattica_autobiografica.htm, così come Campanale (in stampa).

36 Campanale (in stampa).

37 L'attività è stata tratta da Farello, Bianchi (2001).

38 L'attività è stata tratta, anche se in parte modificata, da Demetrio, 1999.

- Mi sono sentito felice...
- Ho provato dolore...
- Ho pensato a una cosa importante...
- È stato ingiusto...
- Ho visto una cosa che poi ho sempre ricordato...
- Ho giocato (a che cosa, con chi)...
- Ho imparato qualcosa di utile...

3) *Ricordo con i sensi*

Un altro questionario riguarda il ricordo degli odori, dei sapori, della cose viste, ascoltate, toccate³⁹:

Sapori ... odori suoni ... anche loro sono ricordi!!!

- Mi ricordo di aver assaggiato...
- Mi ricordo quell'odore...
- Mi ricordo quel profumo...
- Mi ricordo quella puzza...
- Mi ricordo di aver toccato...
- Mi ricordo di aver sfiorato...
- Mi ricordo di aver sentito...
- Mi ricordo di aver ascoltato...
- Mi ricordo di aver visto...

5.2. *Analisi di alcuni gesti in prospettiva interculturale: esemplificazione di un'unità didattica di apprendimento*⁴⁰

L'analisi della dimensione pragmatica della comunicazione è fondamentale soprattutto nell'ambito dell'educazione linguistica dell'italiano L2⁴¹, in quanto i gesti «possono precedere, sostituire, accompagnare» determinate espressioni linguistiche attribuendo loro un significato aggiuntivo o addirittura contrario⁴².

Durata: quattro ore.

Obiettivi: esercitare le abilità pragma-comunicative, rinforzando indirettamente sia alcuni aspetti grammaticali, sia ampliando il patrimonio lessicale; riflettere sull'importanza della comunicazione non verbale nella lingua e cultura italiana; riflettere, a livello interculturale, sulla conoscenza e valore della diversità.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Ho presentato una simile U.D.A. alla conclusione del Corso Pilota relativo al “Progetto nazionale Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture”, organizzato nell'a.sc. 2005-2006 dall'Ufficio Scol. Reg. Veneto e dall'Università Ca' Foscari di Venezia, dopo averla personalmente sperimentata con successo nell'a.sc. 2005-2006 in Italia in un corso di italiano L2 con allieve straniere adulte di diversa nazionalità, durante la mia attività d'insegnamento dell'italiano L2 al Corso Sirio dell'I.T.T. Mazzotti di Treviso. Nell'U.D.A. originale erano presenti alcuni gesti italiani molto conosciuti, ma ritenuti offensivi, che sono stati volutamente evitati in questa sede, trattandosi di bambini. Cfr. anche Campanale, 2020.

⁴¹ Campanale, 2020.

⁴² Diadori, 2000.

Strutturazione U.D.A

I^a ora: gli studenti stranieri devono mimare ai compagni, allontanando gli italiani, i gesti selezionati; la classe annota su un foglio il numero del gesto mimato e il possibile significato. Successivamente, gli stessi gesti, nello stesso ordine, vengono mimati anche dagli italiani. A conclusione dell'ora si annotano analogie e differenze tra la prima e la seconda versione.

Elenco gesti⁴³

1. Aspetta
2. Cosa vuoi???
3. Furbo
4. Ho fame
5. Ok
6. Sei pazzo???
7. Silenzio
8. Stanno insieme
9. Taglia corto
10. Testa dura
11. Tempo scaduto (*time out*)
12. Voglio bere

II^a ora: è stato chiesto ai corsisti di lavorare in gruppo, utilizzando una griglia già predisposta. Precedentemente, si era discusso sui risultati dei giochi del mimo, evidenziando che alcuni gesti erano stati subito recepiti senza difficoltà, trattandosi di segni “internazionali”, altri erano simili in entrambe le culture e altri, ancora, erano “tipicamente” italiani e possono essere sconosciuti agli stranieri che non sono nati e cresciuti in Italia. In questo caso, gli italiani ne hanno spiegato uso, significato e talvolta anche origine. Durante l'elaborazione della suddetta tabella, i gruppi hanno ripetuto i gesti e discusso in italiano sulla corretta collocazione dei segni nella Tabella 1:

Tabella 1.

Gesti internazionali	Gesti offensivi	Gesti tipicamente italiani
		Testa dura
Silenzio	Sei pazzo	Furbo
Ho fame		Sei pazzo
Ok		
Time out		
Aspetta		Cosa vuoi
Voglio bere		Taglia corto
		Stanno insieme

III^a ora: discussione in plenaria sui risultati della tabella per far emergere eventuali differenze interculturali onde evitare spiacevoli malintesi. Sono particolarmente

⁴³ <https://www.italy.it/gesti-degli-italiani>.

“rischiosi” i gesti “omomorfi” che hanno significati non solo diversi, ma addirittura opposti da una cultura all’altra e che, di conseguenza, «possono indurre errate interpretazioni e provocare fraintendimenti»⁴⁴.

L’osservazione dell’espressione del volto o il tono della voce può, invece, essere di aiuto per cercare di comprendere il significato di alcuni gesti non conosciuti.

IV^a ora: discussione conclusiva in plenaria sulle esperienze raccolte e su quanto sia importante conoscere non solo la lingua, ma anche la cultura, le tradizioni, il linguaggio non verbale dell’altro paese.

La mancata conoscenza dei parametri culturali è, infatti, spesso causa di errori di comprensione e di comunicazione⁴⁵ e può determinare la rottura di rapporti d’affari o interpersonali con il conseguente insorgere di pregiudizi e stereotipi.

Inoltre, un errore paralinguistico risulta, a volte, più grave di un errore linguistico, in quanto da parte di uno straniero si tollera l’uso errato della grammatica, ma si dà per scontata la conoscenza dei simboli e delle tradizioni dell’altra cultura.

5. CONCLUSIONI

Dalle informazioni desunte dai laboratori di formazione tenuti dalla scrivente, è emerso che in tutte le classi dei corsisti sono presenti diversi allievi di cittadinanza non italiana, provenienti soprattutto dall’Europa dell’Est (Macedonia), dal Nord Africa (Marocco) e dalla Cina.

Si tratta principalmente di bambini di seconda generazione, nati in Italia, ma anche di nuovi arrivi in seguito a ricongiungimenti familiari, che alcune volte manifestano difficoltà linguistiche, ma anche di integrazione. I cinesi, anche se nati in Italia, risultano essere il gruppo meno integrato e che presenta maggiori problemi linguistici.

In merito all’esito dei percorsi formativi, si è potuto constatare che la maggior parte dei partecipanti ha dimostrato di possedere buone conoscenze dei contenuti e delle metodologie relativi all’inclusione (alcuni erano già in possesso di specializzazione come insegnanti di sostegno). Hanno, inoltre, partecipato con interesse ed entusiasmo soprattutto alle attività di *Cooperative Learning*, contenti di poter rielaborare quanto appreso, oltre a condividere con altri colleghi esperienze e difficoltà, così come le strategie impiegate per risolverle.

Grazie alle attività dei laboratori, i docenti coinvolti hanno meglio compreso l’importanza di sviluppare a scuola, fin dall’inizio, tramite l’adozione di una didattica ludica e laboratoriale e di approcci umanistico-affettivi, attività di educazione interculturale a livello trasversale. In tal modo, gli allievi con cittadinanza non italiana possano fare valere non solo le proprie competenze linguistiche, ma anche quelle motorie (balli), musicali (canti), pittoriche (disegni) o manuali (ricette), non trascurando, allo stesso tempo, le loro famiglie, in nome dell’integrazione e della prevenzione del razzismo e della xenofobia.

Per tutti questi motivi, diventa fondamentale a scuola differenziare i percorsi, ma anche riconoscere e valorizzare le alterità, partendo già dalla scuola dell’infanzia, la cui frequenza si rivela imprescindibile per la socializzazione e l’apprendimento della lingua italiana.

Pertanto, anche nella Provincia di Treviso, è essenziale organizzare regolarmente percorsi formativi anche sulle suddette tematiche (inclusione e diversità), per supportare soprattutto il personale docente di nuovo ingresso nella sua difficile azione educativa in una società sempre più complessa e multiculturale.

⁴⁴ Diadori, 2013.

⁴⁵ *Ibidem*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci M. (2006), “Personalizzazione e individualizzazione”, in *Innovazione educativa*, 6, pp. 11-14.
- Bettinelli G. (2013), “Gli alunni stranieri “sono BES?””, in *Sesamo*: <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/gli-alunni-stranieri-sono-bes/>.
- Campanale L. (2020), “Il valore inclusivo della comunicazione non verbale nell’insegnamento dell’italiano all’estero: esperienze didattiche nelle università tedesche con studenti oriundi italiani”, in Pirvu E. (a cura di), *Lingua e letteratura italiana nel presente e nella storia*. Atti del X Convegno internazionale di italianistica dell’Università di Craiova, 14-15 settembre 2018, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 239-252.
- Campanale L. (in stampa), “Laboratori di scrittura autobiografica con studenti oriundi italiani nelle università tedesche: il resoconto di un’esperienza”, in Grassi R. (a cura di), *La scrittura per l’apprendimento dell’italiano L2*. Collana CIS, vol. III, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 269-280.
- Demetrio D. (1999), *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Guerini e Associati, Milano.
- Demetrio D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari.
- Diadori P. (2000), *Comunicazione non verbale nell’insegnamento dell’italiano a stranieri in prospettiva interculturale*: <http://www.siena-art.com/diadori/testi/08dvn.pdf>.
- Diadori P. (2003⁴), *Senza parole. 100 gesti degli Italiani*, Bonacci Editore, Roma.
- Diadori P. (2013), *Gestualità e didattica della seconda lingua: questioni interculturali*: [file:///C:/Users/Utente-XB/Desktop/08iGESTI\(diadori\).pdf](file:///C:/Users/Utente-XB/Desktop/08iGESTI(diadori).pdf).
- Farello P., Bianchi F. (2001), *Laboratorio dell’autobiografia. Ricordi e progetto di sé*, Erickson, Trento.
- Goleman, D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Luchetti M. C. (2014/2015), *Educazione socioaffettiva*, Direzione Didattica “G. Mazzini”: [educazione socioaffettiva - dd mazzini](http://www.educazione-socioaffettiva-dd-mazzini.it).
- Luise M. C. (2000), “L’insegnamento dell’italiano come lingua straniera a bambini”, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di Italiano per Stranieri*, Bonacci Editore, Roma, pp. 173-186.
- Luise M. C. (a cura di) (2003), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi. Lingua e culture d’origine*, Vol. 2, Guerra Edizioni, Perugia.
- Mochi A. (2017), “L’integrazione degli alunni immigrati in Italia e in altri paesi a confronto per un futuro studio europeo”, in *Eurydice*, Indire, Firenze: <http://eurydice.indire.it/lintegrazione-degli-alunni-immigrati-nelle-scuole-deuropa/>.
- Semplici S. (2015), “Insegnare italiano L2 a bambini”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, pp. 172-181.
- Silvestri S. (2010), *Maestra, giochiamo con i ricordi? L’autobiografia nella scuola primaria: un percorso di laboratorio autobiografico*, Tesi finale in Counselling Scolastico, Université Européenne JeanMonnet, Istituto MEME, Modena: <http://www.icscastelfocognano.gov.it/joomla/attachments/article/76/Silvestri-2010.pdf>.
- Valgimigli R. (2008), “La didattica individualizzata per gli alunni stranieri: modelli e strumenti”, in *Laboratorio Itals*, 11: <https://www.itals.it/la-didattica-individualizzata-gli-alunni-stranieri-modelli-e-strumenti>.

Tussi L.(s.d.) *La didattica autobiografica*:
www.funzionibiobiettivo.it/glossadid/didattica_autobiografica.htm.

SITOGRAFIA

<https://www.cislveneto.it/Notizie/Scuola.-Veneto-oltre-il-10-degli-alunni-sono-stranieri>

<https://didatticapersuasiva.com/didattica/didattica-laboratoriale>.

www.ic-casati.gov.it/wp-content/uploads/GESTIONE_CLASSE-Morselli.pdf.

<https://www.itals.it/gesti-degli-italiani>

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus300317>.

<http://www.itals.it/materiali-la-didattica>.

<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano.html>.

<https://it.pearson.com/istituzioni/scolastiche/inclusione-bes/normativa-bes.html>.

www.tecnicadellascuola.it. Problematiche relazionali e gestione della classe. Metodi e strategie

L'INCLUSIONE DEGLI ITALIANI NELLA SOCIETÀ E NELLE SCUOLE MALTESI

*Sandro Caruana*¹

1. INTRODUZIONE

Ebbene sì, ci sono italiani che si stanno trasferendo a Est: in Albania, Bulgaria, Repubblica Ceca e altri Paesi d'oltre cortina; ci sono italiani alla scoperta di un Ovest che non è l'America, che ad esempio optano per il Portogallo; e ci sono sempre più italiani a Sud della Sicilia, nella piccola Malta. Si tratta di migrazioni numericamente minori e cronologicamente recenti, ma soprattutto di scelte più difficili da argomentare, visto che queste nuove destinazioni non godono dell'esterofilia con cui siamo soliti raccontare i «sistemi Paese» al di là delle Alpi (Pedrazzi, 2018: 185).

In questo contributo si descrive un fenomeno demografico recente che ha delle radici antiche: gli italiani a Malta. La prossimità geografica, storica, sociale e culturale tra i due paesi fa sì, che da secoli, ci siano dei rapporti continui, amichevoli e positivi. Dai contatti storici, caratterizzati soprattutto dalla presenza di italiani altolocati nella società, si è passati ad una situazione sviluppatasi abbastanza recentemente dove molti italiani si stanno trasferendo a Malta – per periodi brevi o lunghi – soprattutto per motivi di lavoro. Oltre a contestualizzare questo movimento migratorio inserendolo nel quadro più ampio di spostamenti recenti di italiani in altri paesi, si sottolinea anche il contributo che tale spostamento possa comportare per il paese ospitante. Ci si sofferma, poi, anche su un contesto preciso, ovvero quello scolastico, sia per documentare aspetti che riguardano l'inclusione di studenti italiani sia per sottolineare le possibilità che ciò possa comportare per l'apprendimento dell'italiano a Malta. La scuola, pertanto, viene vista come un “caso di studio” dove le sfide dell'inclusione si accompagnano anche alle opportunità che essa crea.

2. ITALIA E MALTA: UNA STORIA DI RAPPORTI CONTINUI

La lingua e la cultura italiana hanno sempre avuto un rapporto speciale con i paesi confinanti la penisola, nonché con altri paesi nel bacino mediterraneo dove, storicamente, si diffusero tramite il contatto fisico e, più recentemente, grazie ai mezzi di comunicazione. Ciò vale per i paesi nel Nord Africa e per altre zone dell'Europa meridionale. Di recente si registra un fenomeno, abbastanza diffuso, di italiani che si trasferiscono specificamente in questi paesi. Per esempio, un'informazione dell'ANSA del 2017², riferendosi ad un comunicato della Confederazione italiani nel mondo (Cim), rileva che con oltre cinquemila presenze, la Tunisia è il terzo paese per numero di pensionati

¹ L-Università ta' Malta.

² http://www.ansamed.info/ansamed/it/notizie/rubriche/cronaca/2017/11/15/tunisia-cime-terzo-paese-preferito-da-pensionati-italiani_3f6414d6-19ec-4179-bc04-549ce811a231.html.

italiani dopo Malta e Portogallo. Altri dati riferiscono di uno spostamento di non poco conto in altre zone del Mediterraneo, anche se le mete preferite degli italiani all'estero rimangono i grandi paesi europei: la Germania, il Regno Unito, la Francia e la Svizzera (Fondazione Migrantes, 2018 e 2019). Uno dei casi emblematici in questo senso riguarda l'Albania (Devole, 2018) dove, ribaltando ciò che accadde degli anni Novanta, alcuni italiani vanno in cerca di opportunità professionali o di una qualità della vita migliore (Di Caro, 2018). A proposito di questo paese, si constata la differenza nella rappresentazione che se ne fa cinematograficamente: per esempio, nel film drammatico *Lamerica* (1994), diretto da Gianni Amelio, per centinaia di albanesi l'Italia è la terra promessa; contrariamente, in un'ironica scena del finale del film comico-grottesco *Tutto tutto niente niente* (2012), diretto da Giulio Manfredonia, alcuni italiani si recano in Albania per cercare lavoro nascosti in un battello³. Anche se il contesto maltese è diverso da quello albanese ci sono dei punti di contatto interessanti: analogamente a ciò che accade a Malta, come si documenterà di seguito, l'immagine dell'Italia e l'acquisizione dell'italiano in Albania (Ademi, Bulija, 2008) sono spesso il risultato del contatto mediato tramite i mezzi di comunicazione, specialmente dai programmi televisivi.

Malta è geograficamente situata in una posizione strategica al centro del Mediterraneo tra Europa, Nord Africa e Medio Oriente e da un punto di vista economico si registra uno dei tassi di disoccupazione più bassi d'Europa e si offrono possibilità lavorative in vari settori. L'isola mantiene, ormai da secoli, relazioni con l'Italia che si manifestano a vari livelli: storicamente molti italiani si insediarono sull'isola perché avevano rapporti, diretti o indiretti, con le autorità che si sono succedute nel corso degli anni. Essi comprendevano soprattutto ecclesiastici, letterati, accademici e giuristi che, con il loro impegno che risultava anche dal ruolo sociale che ricoprivano, parteciparono attivamente alla vita politica dell'isola. L'italiano, infatti, storicamente era un acroletto con il quale si identificavano coloro che appartenevano ai ceti più alti e istruiti della società maltese.

Il periodo britannico (1800-1964), e in modo particolare i decenni caratterizzati dalla questione della lingua, dalla fine dell'Ottocento in poi, cambiarono le sorti dell'italiano a Malta e la percezione verso gli italiani che si trasferivano nell'isola. Il periodo bellico creò delle tensioni tra i due paesi che durarono per anni dopo la fine del conflitto. Ciò cambiò nuovamente quando l'italiano, e l'immagine stessa dell'Italia, vennero mediati per un periodo di circa trent'anni (dagli inizi degli anni Sessanta, fino alla fine degli anni Novanta) dalla televisione. Questo coincise, peraltro, con un periodo dove la presenza fisica di italiani a Malta era abbastanza ridotta, se si esclude coloro che visitavano l'isola per motivi turistici. L'avvento dei mezzi di comunicazione moderni, caratterizzati dall'uso quasi esclusivo dell'inglese, se non si tiene conto della comunicazione tra nativi che avviene in maltese, ha accantonato l'italiano che si captava a Malta grazie ai media: tuttavia, in questo periodo recente questo calo di esposizione alla lingua è stato parzialmente attenuato da una presenza maggiore della lingua a Malta per via dell'incremento notevole di cittadini italiani che vi si sono trasferiti.

L'isola è oggi facilmente accessibile da vari punti geografici ed è ben collegata con molti paesi. I trasporti via mare per la Sicilia nonché l'introduzione dei voli low-cost e l'ampliamento della scelta di compagnie aeree, che operano da e per Malta hanno facilitato molto le possibilità di muoversi creando uno scenario molto diverso rispetto a quello di qualche decennio fa. Ciò si nota dal costante aumento di flusso turistico e anche dalla presenza, sempre più corposa, di stranieri di varie nazionalità che si trasferiscono a Malta per motivi di lavoro.

³ Nel docufilm *Rotta Contraria* (2019), diretto da Stefano Grossi, si raccontano le esperienze di alcuni giovani italiani che si sono trasferiti e che lavorano in Albania.

Si aggiunge che, a livello linguistico, il maltese pur essendo una lingua semitica si è sviluppato grazie ai contatti con il siciliano prima e con l'italiano poi. Manifesta pertanto tratti tipici di una lingua di contatto e l'italiano vi è presente ed è facilmente riconoscibile specialmente nel lessico e nella morfologia. La cultura italiana è palese anche nell'onomastica e nella toponomastica, nonché nelle tradizioni religiose, popolari e letterarie; lo sport, la moda, la cucina hanno spesso come punto di riferimento il modello italiano e tra Malta e l'Italia esistono rapporti commerciali e politici solidi e continui.

Dal punto di vista dell'interscambio commerciale, l'Italia detiene il ruolo di principale fornitore e partner commerciale di Malta (totale dell'interscambio per il 2018 pari a circa 1,7 miliardi di euro di cui circa 1,3 miliardi di esportazioni italiane). Da segnalare che i rapporti commerciali con l'Italia rappresentano per Malta circa il 40% del totale con il resto del mondo e sono maggiori a quelli, ad esempio, con Germania, Spagna e Francia messe insieme. L'Italia si è confermata, per questi ultimi tre anni, come meta turistica preferita dai maltesi. Le tre voci principali delle esportazioni italiane sono prodotti petroliferi raffinati, navi/imbarcazioni e componenti elettronici. A seguire, apparecchiature per le telecomunicazioni, prodotti chimici ed energia elettrica. Prodotti tessili, medicinali, macchinari e apparecchiature per le telecomunicazioni costituiscono le prime voci delle importazioni italiane. Seguono, tra i maggiori Paesi esportatori a Malta, il Regno Unito, la Germania, la Spagna, la Francia, l'Olanda e gli Stati Uniti. Nel 2018 per quanto riguarda le esportazioni maltesi verso i Paesi europei, l'Italia si colloca al secondo posto, preceduta solo dalla Germania e seguita dalla Francia. In ambito extra UE l'Italia è seguita dalla Libia e gli Stati Uniti⁴.

Sul piano degli investimenti, si registrano a Malta moltissime aziende italiane in attività soprattutto nel campo della ristorazione e delle costruzioni mentre alcune di spessore internazionale e di media grandezza sono operanti nel settore energetico, farmaceutico e manifatturiero. Si tratta di aziende con capitale interamente italiano o di società miste con partecipazione maltese. Di là da queste realtà produttive, risultano registrate a Malta numerose società (la maggioranza di tipo commerciale) con partecipazione di azionisti italiani non residenti. Per questi e per altri motivi, la lingua e la cultura italiana a Malta continuano a detenere un'ottima posizione, benché le sfide che provengono dall'inglese – lingua globale per eccellenza con tutte le implicazioni che ciò comporta – sono di portata decisamente ragguardevole.

Le constatazioni riportate da Iorio (2019: 2014), basate su dati dell'*Employment & Training Corporation* (ETC) del 2016 indicano che nella stragrande maggioranza dei casi (89%) gli italiani sono lavoratori dipendenti. Molti trovano occupazione nel settore turistico, non necessariamente con mansioni a tempo pieno. Seguono i settori dell'ospitalità/ristorazione e dell'intrattenimento, in modo particolare il settore dell'*online gaming*, che è cresciuto in maniera esponenziale a Malta negli ultimi anni. Altri trovano impiego nei settori dell'amministrazione (che comprende i *call centre*), del commercio, della manifattura, delle attività tecniche e scientifiche, delle attività legate all'informazione tecnologica e dell'edilizia. Coloro che lavorano in proprio, che secondo Iorio (2019: 2015) rappresentano l'11% del totale, svolgono attività legate al commercio e nel settore di alloggio-ristorazione.

⁴ Questi dati, e altri dell'Ambasciata d'Italia a Malta a cui si fa riferimento in questo lavoro, sono stati forniti all'autore da parte del Primo Segretario Andrea Marino al quale va un doveroso ringraziamento.

3. GLI ITALIANI CHE SI SPOSTANO: DATI E RIFLESSIONI

Nel rapporto della Fondazione Migrantes (2018: 7-8) si rilevano dei cambiamenti di non poco conto per quanto riguarda il profilo di coloro che lasciano l'Italia: infatti, se a partire dall'Italia sono soprattutto i giovani, le crescite più importanti dei dati del 2018 riguardano persone dai cinquant'anni in su (+20,7% nella classe di età 50-64 anni; +35,3% nella classe 65-74 anni; +49,8% nella classe 75-84 anni e +78,6% dagli 85 anni in su). Dati ancora più recenti (Fondazione Migrantes, 2019: 5) confermano che «l'attuale mobilità italiana continua a interessare prevalentemente i giovani (18-34 anni, 40,6%) e i giovani adulti (35-49 anni, 24,3%)». Questi dati sono soggetti a varie interpretazioni, ma sembrano spesso attribuibili alla precarietà, specialmente per coloro che sono lontani dalla pensione e che hanno esigenze lavorative. Si riferisce anche al fatto che si opta per una meta estera con costi della vita inferiori a quelli in Italia, in alcuni casi per poter valorizzare al meglio la propria pensione (i cosiddetti "migranti previdenziali").

I dati pubblicati dalla Fondazione Migrantes (2018: 3-4) riferiscono che, in un periodo di dodici anni, dal 2006 al 2018 la mobilità italiana nel mondo è aumentata del 64,7% passando, in valore assoluto, da poco più di 3,1 milioni di iscritti all'Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero (AIRE) a più di 5,1 milioni. In un anno la comunità italiana iscritta all'AIRE è aumentata di oltre 140 mila unità, con una variazione del +2,7% rispetto al 2017. Il 49,5% degli italiani all'estero è di origine meridionale (Sud: 1.659.421 e Isole: 873.615); del Settentrione è il 34,9% (Nord-Ovest: 901.552 e Nord-Est: 881.940); del Centro il 15,6% (797.941). Tuttavia i dati degli anni più recenti riferiscono che si parte soprattutto dalle regioni settentrionali: per quanto riguarda l'espatrio del 2018 (Fondazione Migrantes, 2019: 5), infatti, la prima regione di partenza è la Lombardia (22.800) seguita dal Veneto (13.329), dalla Sicilia (12.127), dal Lazio (10.171) e dal Piemonte (9.702).

Da alcuni contributi recenti (Premazzi, 2018; Iorio, 2019; Caruana, in stampa) si rileva che i motivi per cui gli italiani si trasferiscono nei paesi del Mediterraneo sono dovuti a favorevoli opportunità lavorative, in qualche caso anche con agevolazioni fiscali, un'ottima qualità della vita e, in altri casi, buoni guadagni o una valorizzazione migliore dei propri risparmi. Nel caso specifico di Malta risulta attraente vivere e lavorare in un ambiente dove l'inglese si usa spesso, specialmente nelle scuole e sui posti di lavoro. Si riferisce la seguente esperienza, di una giovane italiana, che pur essendo solo uno dei tanti aneddoti che si potrebbero riscontrare da parte di italiani trasferitisi a Malta, tocca alcuni punti significativi:

Ormai sono passati due anni dal mio arrivo, lavoro sempre nello stesso posto, ho scalato la piramide e sono diventata operational manager dei nostri tre punti vendita. Passo al lavoro quasi l'intera giornata, ho come giorno libero solo la domenica e non posso dirmi soddisfatta del mio stipendio, che è più basso del corrispettivo italiano; però il lavoro mi piace, mi ha dato modo di migliorare l'inglese e le mie capacità a livello relazionale. Al momento coordino una quindicina di persone con storie e provenienze diverse (Toniolatti, 2018: 196).

Dati ufficiali relativi all'AIRE, forniti dall'Ambasciata italiana a Malta indicano, a settembre 2019, oltre 8.500 iscritti rispetto ai 3.000 dello stesso mese del 2016. Si tratta di un incremento notevolissimo in linea con i dati AIRE mondiali che per aumento percentuale, nonostante i numeri siano in termini assoluti poco comparabili con altre realtà in ragione delle dimensioni del Paese, pongono Malta tra i primi posti al mondo. Malta, difatti, si colloca al sedicesimo posto nella graduatoria dei 195 paesi in cui si

trasferiscono gli italiani (Fondazione Migrantes, 2019: 6). L'unico paese che abbia dimensioni fisiche comparabili e che si avvicina a Malta in questa classifica è il Lussemburgo, dove peraltro la migrazione è di natura molto diversa. In tutti gli altri casi, invece, si tratta di paesi ben più grandi, dove vi si trovano comunità italiane molto numerose e dove la storia migratoria degli italiani è lunga e complessa⁵. Si nota, peraltro, che il numero di arrivi a Malta supera notevolmente quella che si registra in altri paesi del Mediterraneo, compresi quelli del Nord Africa.

Negli ultimi anni la presenza di italiani è aumentata al punto che nel dicembre 2019 dei 36.701 cittadini UE che lavoravano a Malta 10.393 erano italiani, ovvero più del 28%. Questo dato supera, ormai di gran lunga, quello dei britannici che storicamente hanno caratterizzato il settore lavorativo dell'Isola, specialmente nell'era coloniale (1800-1964) e negli anni successivi. Se questi dati si paragonano a quelli pubblicati nei due censimenti svolti a Malta dal *National Statistics Office* – 585 italiani nel 2005 e 947 nel 2011⁶ – si nota immediatamente come si tratta di un fenomeno che è cresciuto enormemente. Molti italiani che si trasferiscono a Malta sono giovani, come si constata anche dai dati in Ferrara *et al.* (2018: 7) che riportano un numero maggiore di persone nella fascia d'età tra i 15 e i 34 anni rispetto a paesi più grandi come la Finlandia, la Polonia, la Romania e anche la vicina Slovenia. Iorio (2019: 2012) riporta che il 58% si colloca nella fascia di età 25-54 e che «il peso della fascia 0-18 anni, pari al 19%, indica una certa presenza di interi nuclei familiari». Si tratta, dunque, di una migrazione di persone in piena età lavorativa, spesso accompagnate dalla famiglia e da bambini che si iscrivono nelle scuole maltesi.

Un altro indicatore significativo è quello delle elezioni con dati ufficiali comunicati dal competente Ministero dell'Interno: alle scorse elezioni europee svoltesi nel maggio 2019 gli aventi diritto al voto erano pari a circa 4.300 mentre cinque anni prima erano stati pari a circa 1.700. Questo tipo di tornate elettorali sono interessanti perché gli optanti possono scegliere di votare per i candidati maltesi al Parlamento Europeo e l'incremento del numero di elettori italiani che ha scelto di esprimere in questo senso il proprio voto è aumentato in maniera più che significativa. Per le elezioni generali, valide per la Camera dei Deputati e per il Senato della Repubblica, alle ultime svoltesi nel marzo 2018 erano circa 4.700 gli aventi diritto al voto, mentre nel febbraio 2013 erano circa 1.300.

Iorio (2019: 2013), sempre in base ai dati AIRE (2016), riporta che la maggioranza (35,4%) proviene dalla Sicilia, come sarebbe logico supporre sia per la vicinanza geografica sia per i legami storici tra le due isole. Questa percentuale corrisponde a 1.028 persone. Gli italiani provenienti da altre regioni sono meno, con 327 (11,9%) individui che si sono trasferiti dalla Lombardia e 287 (10,6%) dal Lazio. Seguono le altre regioni, ad una certa distanza, con un numero comunque inferiore alle 200 unità per le regioni più grandi e alcune decine per quelle più piccole.

Malta rappresenta pertanto una meta ambita, e i vantaggi che offre sono paragonabili a quelli che ci sono in altri paesi, se si tiene conto delle proporzioni: è palese che ai giovani possa attirare l'idea di vivere e lavorare in un ambiente prevalentemente anglofono, con tutti i vantaggi che ne derivano anche per prospettive future. Il multiculturalismo, che caratterizza la demografia maltese odierna può anche rappresentare uno sviluppo interessante, anche se presenta alcune sfide di non poco conto. Malta viene definita una destinazione “particolare” nell'indagine della Fondazione Migrantes (2018: 209), «idonea per la neo-mobilità giovanile italiana»: si tratta spesso di persone qualificate che all'estero svolgono lavori non all'altezza del titolo di studio che posseggono, motivati «dalla ricerca di indipendenza economica e di una occupazione a necessità di ordine sentimentale e/o

⁵ Dal gennaio a dicembre 2018 le mete preferite sono, in ordine decrescente, il Regno Unito, la Germania, la Francia, il Brasile e la Svizzera (Fondazione Migrantes, 2019: 6)

⁶ Dati inclusi anche in Iorio (2019: 2012)

culturale, dal bisogno di sentirsi professionalmente realizzati all'urgenza di inseguire nuove opportunità di vita, dal voler confrontarsi con altre realtà al rifiuto di un sistema nazionale, quello italiano per l'appunto, in cui non ci si identifica più» (Fondazione Migrantes, 2018: 209). All'interno del rapporto della Fondazione Migrantes (2018) c'è anche un breve contributo di Premazzi (2018) basato su 25 interviste a soggetti tra i 20-40 anni. In base ai dati raccolti, Premazzi (2018: 389-390) riferisce di due gruppi di immigrati: coloro che scelgono, di proposito, di trasferirsi a Malta per via del clima, dell'inglese e della vicinanza geografica e coloro che, spesso alla prima esperienza migratoria, approdano sull'isola senza un lavoro e alla ricerca di nuove opportunità. Gli appartenenti a questo secondo gruppo sono generalmente meno qualificati dei primi.

Pertanto, i motivi per cui gli italiani si trasferiscono a Malta sono vari, ma quasi indissolubilmente legati a possibilità di lavoro in un contesto che ne offre tante, seppur nei limiti delle sue dimensioni, e in un luogo molto vicino all'Italia che è, di conseguenza, facilmente raggiungibile e con la quale si mantengono spesso i rapporti. Dal lavoro di Caruana (in stampa) risulta che molti italiani che si trasferiscono con la famiglia riferiscono di un paese dove si può vivere tranquillamente, magari non molto diverso dall'Italia stessa. Tuttavia, l'inclusione dei propri figli nel sistema educativo può comportare delle sfide, come si documenterà di seguito.

4. LA SCUOLA

Dopo aver presentato i dati che riguardano la presenza di italiani a Malta si passa ad esaminare un contesto specifico, ovvero quello scolastico, di notevole importanza per l'inclusione di bambini e per il coinvolgimento nella società maltese dei rispettivi nuclei familiari. Il sistema scolastico maltese è molto diverso da quello italiano perché si basa sul sistema inglese ereditato dal periodo coloniale. Si hanno due livelli principali, le elementari fino a 11 anni, e le medie, fino a 16 anni, a cui seguono due anni di scuola media-superiore che precedono l'accesso all'università o ad altre istituzioni educative. Al termine delle medie agli studenti si presenta l'attestato *Secondary School Certificate & Profile* e si fanno gli esami del *Secondary Education Certificate*, equipollente agli *Ordinary levels* del sistema inglese.

In molte scuole maltesi, una buona parte dell'insegnamento avviene in maltese quando si è in presenza di una classe composta solamente da parlanti nativi di questa lingua. Tuttavia, man mano che il livello scolastico si alza e le materie diventano più specializzate, aumenta anche l'uso e il rilievo dell'inglese. Per esempio alle elementari, la matematica, le materie scientifiche e, ovviamente, l'inglese stesso, si insegnano da libri di testo in inglese. Nelle altre materie i libri di testo sono in maltese. Alle medie e alle medie-superiori, d'altro canto, quasi tutti i testi scolastici sono in inglese e una buona competenza di questa lingua favorisce il rendimento scolastico. Si ha, pertanto, una situazione di diglossia scolastica, in cui la commutazione tra inglese e maltese è costantemente presente con varie funzioni (Caruana, 2011): l'inglese ha un ruolo centrale per l'apprendimento mentre il maltese è maggiormente presente nel parlato, sia nelle interazioni tra insegnanti e studenti sia in quelle che avvengono tra gli studenti nati e/o cresciuti a Malta.

Il contesto scolastico maltese ha subito delle trasformazioni ragguardevoli negli ultimi anni per via della presenza numerosa di studenti di nazionalità diversa tra cui anche gli italiani, naturalmente. Caruana, Scaglione, Vassallo Gauci, (2019: 333) riportano che tra il 2013 e il 2017 si è passati da un totale di 520 *migrant learners* nelle scuole maltesi a 4.372. Dai dati del febbraio 2019, forniti dal Ministero dell'Istruzione Pubblica maltese, risulta che il loro numero è di 4.877, documentando una tendenza che va sempre crescendo anche a causa del fatto che circa il 70% di questi *migrant learners* frequenta le elementari. In presenza dei *migrant learners* l'inglese diventa sovente, a scuola, una lingua veicolare, anche

se ci sono casi dove questa lingua può risultare insufficiente. Il maltese, dal canto suo, risulta utile per comunicare con i parlanti nativi, ma ovviamente, perde questa funzione quando si è in presenza di non nativi, se si escludono i casi di coloro che sono a Malta da molti anni e che hanno imparato la lingua. Risultano casi, finora non documentati scientificamente, laddove l'italiano viene usato in classe come lingua veicolare quando l'insegnante conosce questa lingua e si trova di fronte bambini italiani o altri che possano esservi stati esposti. Il caso che si cita più spesso riguarda bambini di nazionalità albanese e rumena che frequentano le scuole elementari.

La presenza di studenti italiani nelle classi maltesi è aumentata rispetto agli anni passati, quando questa era pressoché nulla se si escludono le scuole che dedicavano programmi specifici per bambini italofoeni, spesso figli della rappresentanza diplomatica italiana a Malta. Nella tabella seguente si presentano i dati che riguardano gli studenti italiani nelle scuole maltesi negli anni scolastici 2017-18 e 2018-19:

Tabella 1: *Migrant learners* italiani nelle scuole maltesi

	2017-18	2018-19
Scuole pubbliche	628	758
Scuole gestite dalla Chiesa	25	23
Scuole private	275	327
Totale	928	1.108

I dati rilevano che il numero di studenti italiani nelle scuole maltesi è aumentato del 16% nello spazio di un anno. Si nota anche una differenza tra i tre settori educativi, con la maggior parte di essi che frequenta le scuole pubbliche. Ci sono poi dei genitori che preferiscono mandare i propri figli nelle scuole private, a pagamento. Le scuole gestite dalla Chiesa, dal canto loro, registrano una presenza minima di bambini italiani. Ciò è dovuto al fatto che l'ammissione a queste scuole avviene tramite un ballottaggio, al quale ci si deve iscrivere prima di iniziare le scuole elementari. Si aggiunge che nel 2018-19, 721 alunni (il 65% del totale) frequentavano gli asili (età 3-5 anni) o le scuole elementari (età 5-11 anni). Ciò potrebbe anche far presumere che in futuro il numero di bambini italiani alle medie aumenterà, e possibilmente anche il numero complessivo di studenti italiani nelle scuole locali, in linea con il trend documentato sopra.

Oltre al maltese e all'inglese, alle scuole medie (età 11-16 anni) si comincia a studiare un'altra lingua e il 60% circa degli studenti sceglie l'italiano. Gli studenti di nazionalità italiana alle scuole medie, pertanto, frequentano le stesse classi dove la loro lingua nativa si insegna come lingua straniera. Il coinvolgimento di questi studenti italiani, anche durante le stesse lezioni di questa lingua, non è privo di difficoltà. Ciò è ancora più complicato quando i ragazzi italiani non si uniscono alla loro classe all'inizio dell'anno scolastico perché arrivano a Malta nei mesi successivi. Alle difficoltà dovute al trasferimento in un paese nuovo e all'inserimento in un sistema scolastico completamente diverso rispetto a quello italiano, si aggiungono anche problemi di socializzazione e, talvolta, di comunicazione.

I dati che si riportano sotto sono stati raccolti da dodici insegnanti d'italiano nelle scuole medie pubbliche, tutti di nazionalità maltese, e dall'*Education Officer* (responsabile ministeriale per l'insegnamento dell'italiano) durante l'anno scolastico 2018-19. Si riportano le risposte a domande specifiche in cui si è chiesto loro di spiegare se gli studenti italiani si sentono inclusi nella scuola che frequentano e come vengono coinvolti durante le lezioni d'italiano. Le constatazioni che seguono sono state selezionate in base ad

un'analisi tematica (Braun, Clarke, 2006) in quanto riferiscono dei punti salienti in merito alla situazione locale attuale. Si riportano le versioni tradotte in italiano dei dati, raccolti in inglese:

(1) Da quello che ho osservato (...) i parlanti nativi d'italiano sono timidi quando si tratta di parlare agli altri. Sembra che sia dovuto alla pressione dei pari, che ha a che fare con l'adolescenza o con la necessità di integrarsi, essendo studenti da un altro paese.

Il sistema educativo maltese è alquanto competitivo (*pressione dei pari*), anche se oggi è meno selettivo e discriminatorio rispetto al passato. Talvolta risulta difficoltoso adoperare tecniche pedagogiche collaborative tramite le quali si potrebbe sfruttare meglio la presenza di parlanti nativi in classe. Si aggiunge che l'età adolescenziale, a volte, rende difficile l'inclusione specialmente nel caso di nuovi arrivati alle medie che si devono inserire in classi di apprendenti che stanno assieme dalle scuole elementari. In un contesto geograficamente piccolo come quello maltese spesso ci si conosce dall'infanzia.

Le difficoltà riguardanti l'inclusione sono anche evidenziati da un altro insegnante:

(2) Questo studente è stato messo in una classe con studenti di abilità basse, e ciò riguardava anche l'italiano. Ogni volta io abbia tentato di integrarlo era sempre restio a partecipare o a discutere con il resto della classe. Nel lavoro di gruppo non discuteva mai con gli altri studenti, ma finiva gli esercizi che erano facili per lui e poi permetteva agli altri membri del gruppo di copiare le sue risposte. (...) Penso che gli argomenti culturali lo abbiano motivato leggermente di più.

In questo caso le difficoltà di inclusione riguardano due aspetti: uno riguarda il sistema educativo maltese nelle scuole pubbliche che si basa su un sistema di *'tracks'*, con studenti che studiano le varie materie in base alle loro competenze. Sembra, pertanto, che questo studente sia in una classe con studenti poco motivati e che ciò riguarda anche l'apprendimento d'italiano. L'altro aspetto riguarda il contenuto delle lezioni. Infatti *'gli argomenti culturali'* motivano di più, probabilmente perché sono di livello più alto rispetto ai contenuti trattati nelle lezioni di lingua e perché si affrontano tematiche con cui un parlante nativo può immedesimarsi maggiormente. Un altro insegnante conferma che adoperando tecniche didattiche più inclusive, come il lavoro di gruppo, si ha un coinvolgimento maggiore dei parlanti nativi:

(3) Gli studenti italiani si sedevano l'uno accanto all'altro, in disparte dai loro coetanei. Li ho incoraggiati a partecipare tramite un lavoro di gruppo facile (...) Gli studenti maltesi hanno tratto dei benefici dai parlanti nativi d'italiano perché hanno vissuto, direttamente, la possibilità di ascoltare l'italiano dei nativi e di parlare con loro (...) Ero sorpresa quando, a volte, hanno tentato di comunicare con loro in italiano o di aiutarli con i compiti.

Questo altro insegnante sottolinea i vantaggi dell'ascolto de *'l'italiano dei nativi'* (ribaditi anche nella citazione successiva, *'essere esposti alla lingua viva'*) e come ciò abbia avuto il risultato, che lei definisce sorprendente, di studenti maltesi che abbiano tentato di interagire. Ciò viene confermato nella citazione seguente in cui si fa riferimento ad un altro aspetto, menzionato anche da altri, ovvero il fatto che l'italiano dei parlanti nativi sia a volte caratterizzato dalla pronuncia regionale:

(4) ... i parlanti nativi d'italiano possono essere d'aiuto quando facciamo lezioni di ascolto e di parlato. Si può chiedere loro di leggere un brano per permettere agli altri studenti di essere esposti alla lingua viva. Tuttavia, questo dipende dalle regioni da cui provengono perché a volte il loro italiano può risultare difficile da capire per i nostri studenti.

In qualche circostanza usare l'italiano standard può addirittura risultare problematico per alcuni studenti, come nel caso di questi due provenienti dalla vicina Sicilia:

(5) C'erano due studenti siciliani a cui ho chiesto aiuto per la parte orale. Non era facile per loro siccome dovevano usare l'italiano standard.

Il quadro generale che emerge da questi dati qualitativi è che l'inclusione degli studenti nelle scuole pubbliche maltesi può rappresentare una sfida, anche nel caso delle lezioni d'italiano. I casi preoccupanti più eclatanti si riferiscono nelle seguenti parole che descrivono sommariamente situazioni di notevole disagio:

(6) ... purtroppo non stanno assieme ai maltesi. Si mettono in gruppi di italiani o con altri stranieri

(7) Vengono a scuola demotivati. Si assentono spesso ...

Le poche parole in (7) rappresentano una realtà che la scuola, assieme alla comunità italiana a Malta ha il dovere di affrontare. D'altronde come si rileva nelle citazioni (2), (3), (4) e (5) le soluzioni ci sono e non dovrebbe essere difficile attuarle. Si sottolinea, infine, che esistono delle differenze molto marcate tra il settore scolastico preso in esame, ovvero quello pubblico, e quello privato. Queste differenze, però, sono anche dovute alle possibilità finanziarie dei genitori che scelgono di mandare i loro figli nelle istituzioni a pagamento. Si riporta, per avere un quadro più completo della situazione a Malta, qualche constatazione raccolta da un membro del personale docente di una scuola privata primaria, in cui c'è anche un programma internazionale per studenti che non sono di nazionalità maltese. È da notare che anche nell'ultima parte della citazione seguente si menziona qualche difficoltà dovuta ai due sistemi scolastici diversi:

(8) I nostri apprendenti italiani, come anche quelli maltesi e quelli provenienti da altri paesi, sono immersi in un contesto di apprendimento collaborativo basato sull'approccio comunicativo (...). Si hanno molte possibilità per gli italiani di interagire con gli studenti maltesi. La sfida maggiore per gli studenti italiani è la comunicazione orale al loro arrivo: molti non sanno né l'inglese né il maltese. Tuttavia, l'esposizione continua alla nuova lingua (...) consente loro di superare questo ostacolo. Un'altra difficoltà riguarda l'età di accesso alla scuola primaria. I bambini maltesi la cominciano a frequentare a 5 anni, gli italiani non accedono alla prima classe delle elementari prima di aver compiuto 6 anni.

Il riferimento ad un contesto di 'apprendimento collaborativo' da parte di quest'insegnante rappresenta un approccio pedagogico utile per affrontare i problemi evidenziati anche da parte di altri insegnanti. L'apprendente italiano a Malta è un componente importante del sistema scolastico, e fa parte della comunità di alunni stranieri attualmente più numerosa. Motivarlo, sottolineando le affinità, ma anche le divergenze, tra la cultura maltese e quella che gli appartiene è un modo per farlo sentirlo più coinvolto. Inoltre, visto che a Malta manca ancora la figura del mediatore culturale e linguistico nelle scuole, si potrebbe fare maggiore affidamento sulle competenze linguistiche di molti

insegnanti perché non solo quelli d'italiano hanno una buona competenza della lingua, almeno a livello comunicativo. Si sottolinea, infine, che la presenza di alunni stranieri, non solo di quelli italiani, rende le scuole maltesi più multilingui e multiculturali offrendo pertanto lo spunto per migliorare le competenze interculturali di tutti gli studenti.

5. CONCLUSIONE

La storia dell'isola di Malta è caratterizzata da frequenti contatti con l'Italia e con l'italiano: storicamente, l'italiano era la lingua di maggior prestigio a Malta, un acroletto che si usava soprattutto in ambiti ristretti. Più recentemente, la lingua si è diffusa a Malta grazie ai programmi televisivi italiani, al turismo e agli scambi commerciali. L'italiano ricopre un ruolo sociolinguistico e socioculturale di notevole portata e fa parte dell'identità linguistica del popolo maltese, pur trattandosi di una lingua che i maltesi non usano per comunicare tra di loro. Oggi, però, si può dire che l'italiano sia di nuovo usato frequentemente a Malta perché ci sono più di 10.000 italiani che lavorano sull'isola e più di 1.000 studenti che frequentano le scuole – questi numeri rappresentano un incremento ragguardevole rispetto a tre anni fa. Ci sono stati periodi in cui l'italiano era pressoché assente da Malta, seguiti da altri, come sta avvenendo oggi, in cui la lingua torna ad essere molto più presente nell'isola, viva e vispa. In questo contributo ho sottolineato i vantaggi che ciò comporta e come ambedue i paesi possono beneficiare dalla presenza dell'italiano e degli italiani a Malta sia da un punto di vista culturale sia da quello economico-commerciale.

L'insegnamento dell'italiano nelle scuole maltesi, oltre ad adempiere altre funzioni, rappresenta la continuazione della storia lunghissima di questa lingua a Malta. Se, fino alla fine degli anni Novanta, si poteva contare sul fatto che molti studenti maltesi delle scuole medie erano regolarmente esposti alla lingua, negli ultimi tempi si constata che non lo sono più con inevitabili cambiamenti che ciò comporta anche per l'insegnamento (Caruana, Pace, 2019). Ciononostante, oggi la classe di lingua italiana costituisce uno dei contesti più importanti e dinamici dove i giovani vengono anche esposti alla cultura italiana (Micallef, Caruana, 2018) e dove esiste, in molti casi, la possibilità di interagire con parlanti nativi.

Come si documenta in questo lavoro l'inclusione degli apprendenti d'italiano non è privo di difficoltà. Mentre alcune situazioni sono il risultato di prevedibili disagi che si vivono quando ci si trasferisce in un paese nuovo, specialmente in età adolescenziale, altre si possono indirizzare con degli accorgimenti didattici e, soprattutto, con il coinvolgimento diretto dei genitori italiani e della comunità italiana a Malta nelle scuole locali. Gli insegnanti d'italiano a Malta hanno la sfida di presentare la lingua di modo che possa essere utile per scopi comunicativi e di dare importanza al parlato oltre allo scritto. L'italiano si impara anche mentre ci si diverte, come avveniva quando i maltesi vi erano esposti dalla televisione, perché così si stimola l'interesse e si sviluppano le abilità linguistiche. In questo contesto la presenza di studenti parlanti nativi d'italiano rappresenta una ricchezza e un'opportunità da sfruttare pedagogicamente specialmente nell'ora d'italiano, ma non solo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ademi E., Bulija M. (2008), *L'apprendimento della lingua e della cultura italiana in Albania tramite la televisione: una misurazione delle competenze*, tesi ITALS, Università degli studi di Venezia.
- Braun V., Clarke V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", in *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, pp. 77-101.
- Caruana S. (2011), "Bilingualism and language policy in Malta", in Ramat P., Miola E. (a cura di), *Language contact and language decay. Socio-political and linguistic perspectives*, IUSS, Pavia, pp. 11-46.
- Caruana S., Pace M. (2019), "Il programma *subject proficiency assessment* a Malta: adattare l'insegnamento delle lingue straniere a nuove realtà socio-culturali", in Carbonara V., Cosenza L., Masillo P., Salvati L., Scibetta A. (a cura di), *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pacini, Pisa, pp. 203-214.
- Caruana, S. (in stampa). "Continuing a long-lasting relationship: reflections on linguistic encounters of Italians living in Malta", in Hajek J., Goglia F. (a cura di), *Italian(s) abroad Italian Language and Migration in Cities of the World*, De Gruyter, Berlin.
- Caruana S., Scaglione S., Vassallo Gauci P. (2019), "Multilingualism and the inclusion of migrant learners in Maltese schools", in Bezzina C., Caruana S. (a cura di), *Teacher Education Matters: transforming lives ... transforming schools. Faculty of Education, 1978-2018*, University of Malta, Malta, pp. 330-343.
- Devole R. (2018), "Gli italiani in Albania: tra rappresentazione mediatica e realtà", in Fondazione Migrantes, pp. 218-228.
- Di Caro R. (2018), *Perché migliaia di italiani sono andati a vivere in Albania*. [Online] <http://espresso.repubblica.it/attualita/2018/01/08/news/perche-migliaia-di-italiani-sono-andati-a-vivere-in-albania-1.316762>.
- Fondazione Migrantes (2018), *Rapporto italiani nel Mondo 2018*, Editrice Tau, Todi.
- Fondazione Migrantes (2019), *Rapporto italiani nel Mondo 2019. Sintesi*, Editrice Tau, Todi.
- Ferrara R., Gallo G., Montanari A. (2018), "Young Italians in European countries: social and economic perspective" in *Belgeo*, 3: <http://journals.openedition.org/belgeo/29516>.
- Iorio M. (2019), "Scenari migratori nell'era della crisi economica: gli italiani a Malta", in Salvatori F. (a cura di), *L'apporto della Geografia tra rivoluzioni e riforme*. Atti del XXXII Congresso Geografico Italiano, Roma, 7-10 giugno 2017. A.Ge.I., Roma, pp. 2011-2018.
- Micallef M., Caruana S. (2018), "L'interculturalità nella didattica dell'italiano a Malta", in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E., (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Ed. Ca' Foscari, Venezia, pp. 185-198.
- Pedrazzi N. (2018), "In un'altra Europa", in AA. VV., *Viaggio tra gli italiani all'estero. Racconto di un paese altrove*, il Mulino, Bologna, pp. 185-189.
- Premazzi V. (2018), "Italiani a Malta ... the place to be?", in Fondazione Migrantes, pp. 387-395.
- Toniolatti G. (2018), "Qui, per il momento. Poi chissà", in AA. VV., *Viaggio tra gli italiani all'estero. Racconto di un paese altrove*, il Mulino, Bologna, pp. 185-189.

AN INTERCOMPREHENSION-BASED APPROACH AND TEACHING METHOD ACCESSIBLE TO STUDENTS WITH SLN (SPECIFIC LANGUAGE NEEDS): A FIRST EXPLORATION OF THE POINTS OF CONVERGENCE

Paola Celentini¹

1. THE TERMS OF THE RESEARCH

1.1. *What are SLN?*

By Specific Language Needs (which we shall henceforth refer to as SLN) we understand:

A combination of the permanent or temporary operational evolutive difficulties in an educational and or learning environment, caused by the interaction of various health factors, according to the ICF² model, which is concerned primarily with the development of communicative competence in both language and the mother tongue and significantly affects learning other languages (second, foreign and classical) upto the point where intervention is required for the adaptation, integration or restructuring of the process of language teaching (Daloiso, 2013: 644).

SLN can stem from problems in the following areas:

- *Communication*, for example, a social communication disorder (Semantic- Pragmatic disorder);
- *Language*, for example, difficulties with the phonetic-phonological elements, or in general with *receptive and expressive ability*;
- *Learning difficulties*, for example, individuals with Specific Learning Difficulties (henceforth referred to as SpLD) which present constant learning difficulties in basic scholastic abilities , specific reading, writing and numeracy skills.

From a pedagogical point of view, SLN are part of the unlimited macro-category of Special Educational Needs and Disabilities (henceforth referred to as SEND). Interventions for students with SLN are not those of a clinical nature, but an *educational and language learning* nature (foreign language teaching).

1.2. *What is neurodiversity?*

Toward the end of the 90's, among those studying autism, an educational movement was born, which was known as “neurodiversity” (Blume, 1998; Singer, 1999). Since then,

¹ Università degli Studi di Verona – Centro Linguistico d’Ateneo.

² ICF, International Classification of Diseases.

the neurodiversity movement has gained members, and has spread to include other disability “labels” such as learning disabilities, emotional disorders, behavioral problems, and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) (Hendrickx, 2010; Pollak, 2009).

The aim of this educational movement is to extend the positive attitude which 21st century society has towards other differences, such as cultural differences, or biodiversity, which are seen as cultural treasures, because they are “exceptional”, to all of these “labels”.

The theory of neurodiversity (Daloiso, 2016: 207) does not ignore the existence of specific disorders, but suggests reinterpreting the abnormalities as individual differences at a cerebral and cognitive level.

Combining the theory of neurodiversity and the definition of SLN, it can be seen that the problem is more the environment than the individual. According to Armstrong (2012), confirming the principles of neurodiversity means trying to understand the *strengths* of each learner in order to develop the most efficient and effective teaching strategies.

Once the strengths of students with SEND have been identified, the educator needs to find a way to create “positive niches”, namely favourable environments, where the students can flourish, playing down their weaknesses and emphasising their strengths.

This way of thinking also includes the philosophy of the *Universal Design for Learning* (Rose, Meyer, 2002), a process which aims to remove the barriers to learning for students with disabilities in a way which promotes all students’ ability to learn (not just those with disabilities).

1.3. *What is the intercomprehension approach?*

In language teaching four *plural approaches* have been developed:

1. *Péveil aux langues* (*Awakening to languages*);
2. *intercomprehension* between related languages (henceforth IC);
3. *the intercultural approach*;
4. *the integrated teaching* of languages learnt.

These approaches share the following characteristics (Candelier *et al.*, 2012):

- The *psycholinguistic dimension*, which allows the learner to build on their existing knowledge, whether this is of a linguistic nature or not, in order to develop new skills;
- The *linguistic dimension*, in which the learner is encouraged to consider linguistic phenomena in a holistic way, instead of learning isolated language points, which leads to a better understanding of how languages work in general;
- The *psycho-cognitive dimension*, this method allows the learner to detach himself from his L1 and enter into other languages more easily thanks to this detached attitude;
- The *socio-linguistic dimension* which favours the recognition of linguistic and cultural diversity, and as a result, a better integration of non-native language learners, whether these are immigrants, or speakers of ignored or unpopular regional languages.

With IC, a communicative situation can occur in which interlocutors understand each other even though they are speaking different languages.

The exchange may be written or oral, face to face or at a distance, synchronised or unsynchronised. In practice, in this form of plurilingual communication, each person understands the language of the others and expresses himself in the language or languages which he has mastered, thus establishing equality in the dialogue, while at the same time,

on different levels developing knowledge of the languages in which the interlocutors have receptive competence (that is understanding), and not productive competence.

With the diversity of the aims and adopted techniques, the various intercomprehension methodologies tend to be identified by the following *principles* which constitute the minimum common denominator of teaching:

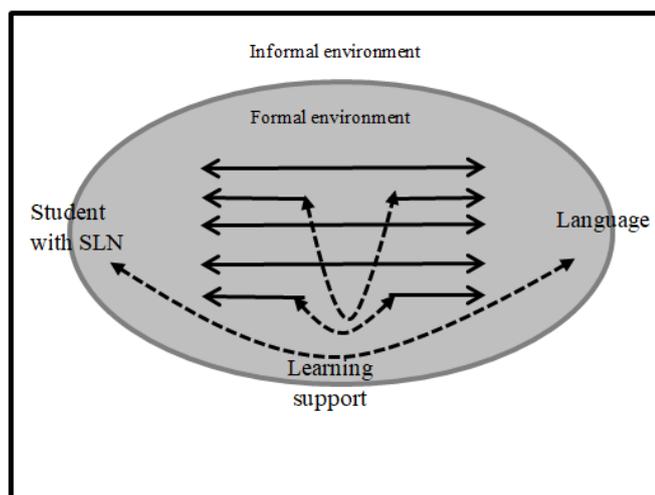
- *Plurilingual approach*, as IC ability can be developed simultaneously in more than one language in the context of just one teaching programme;
- *Recourse to partial competence* as indicated in the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001);
- *Focus on understanding*, in which the learners are required to become aware of the way it is necessary to express themselves in order to be understood; adapting to each other, to the different ways languages work, to different levels of language, and to different kinds of text;
- *Analysis of the language* conducted first in an inductive way, and later more explicitly;
- *Developing strategic and metacognitive understanding and competence.*

1.4. What is accessible language teaching?

The difficulties which a student with SLN encounters while learning languages at school depend not only on his disability, but also on the way in which the language is taught. In contrast with how the L1 is spontaneously learnt, language teaching is done in a formal and structured context, and planned and run by specialists, using specific materials and their chosen methodological choices.

The formative success of a student with SLN depends on the level of accessibility encouraged by the language teachers and included in the didactic pathway. Figure 1 shows a representation of the “fragmented” relationship between a language and student with SLN, and the role of mediation which is necessary, in the form of help and support, either in a formal environment (at school) or an informal environment (studying at home).

Figure 1. *Model of accessible language teaching* (Melero Rodríguez, 2012: 516)



By accessible language teaching (Daloiso, 2016), we mean the process leading to the development of a language learning environment for students with SLN which is free

from barriers. Accessible language teaching is important in all phases of language teaching, and it is accomplished by language teaching on two levels:

1. The *macro* level which involves basic theoretical language education choices (the choice of learning objectives, from the general framework of methodology, and evaluation criteria) and the continuity of language teaching on a horizontal and vertical level;
2. The *micro* level which involves strategies for increasing accessibility to individual segments of the language teaching pathway and the instruments necessary in order to achieve language education.

Interventions on a macro and micro level should be put into a specific *learning context*.

2. LANGUAGE EDUCATION FOR STUDENTS WITH SLN

Having defined the terms of the research, we need to highlight the characteristics of students with SLN, and how they may be helped in their language learning.

2.1. *Typical issues for students with SLN*

It can not be taken for granted that learners with SLN will have the required language skills or automatically reach any objectives (for example, writing skills or metalinguistic analysis) where their disability means that mental processes do not correctly translate into ability, concrete activities, or correct and/or efficient actions; this can have a very serious effect on a student's ability to socially interact with language in the world.

The first step that a teacher must make is to create a *functional language learning profile for the student*, by systematically observing the difficulties, interpreting the specialist diagnosis, and discovering the student's learning style. There are specific tools dedicated to completing this task (Daloiso, 2015: 133 ss.). A fundamental analysis should also specify the context in which languages are taught and in which they are learnt as L1, L2 (second language), FL (Foreign Language) or CL (Classical Language)³, determine the differences in methods used, the students' requirements, and the teaching objectives that the teachers pursue.

2.2. *The methodological dimension*

As explained in 1.4, language teaching interventions to help students with SLN can be divided into two types, macro accessibility interventions and micro accessibility interventions.

2.2.1. *Macro accessibility*

At a macro accessibility level, language teachers who want to support students with SLN should pay particular attention to the *general framework of methodology*. This influences

³ For L2 see Celentin (2016), for LC see Grasso (2017).

the vision of language⁴, and the role given to *language analysis*, where it is necessary to consider the position of the language analysis phase on the language teaching pathway and the place of grammar inside a “question of meaning” which helps students recognise the rules, besides the need to explicitly teach the rules of the language system and strategies (which does not exclude an inductive approach).

It is also important that teachers focus students’ attention on the *basic components of the language*, in particular phonology, and spelling, and always keep the *centrality of the processes* regarding their content in mind, with the final aim being learner autonomy.

Still on the macro accessibility level, *language teaching continuity* is fundamentally important both in a horizontal sense, providing parallels between L1, FL and CL, through sharing any general methodology guidelines achievable across different languages, and in a vertical sense, during the various school years, sharing the functional language teaching profiles and the individual learning plans of each student.

2.2.2. *Micro accessibility*

At the micro accessibility level, language teachers should pay particular attention to the *delivery of lessons* as certain elements may be especially challenging for students with SLN because language is the only instrument of communication which is able to describe itself, and as a result, language becomes both the object studied and the means of communication.

The versatility of skills and knowledge required for LS lessons happens in a series of activities and exercises. A SLN student often struggles to follow this pattern and train of thoughts of the person delivering the class: LS lessons should, therefore, be systematic and structured following language teaching routines.

It is vital to remember that some teaching practices (such as students reading out loud, dictation, copying, especially from the white or black board, doing activities with no scaffolding) may result in problems for SLN students who do not have the skills necessary to complete these tasks. In addition, it is also important to grade *language* manuals based on their accessibility.

Interventions for both macro and micro accessibility are always done in a specific *context* where many different dimensions should be considered. For SLN students the *emotional dimension* is particularly sensitive; these students often have a psychological profile characterised by low motivation and fragile relationships with adults and classmates. The *physical characteristics of the work environment*, in particular multimedia resources which often come with books (for example digital books, interactive whiteboards, voice synthesizers etc.) can become useful instruments to help compensate for these problems.

⁴ Each educational approach can present advantages and disadvantages for students with SLN: the teacher needs to be aware of this in order to make the best choices according to the student’s learning style and the goals they need to achieve. The grammar-translation approach, for example, does not require students to immediately produce language and allows them to gradually understand language structures, however it suppresses the phases of experience and production (typical to L1 learning) and is more demanding on students with Semantic-Pragmatic disorder. On the other hand, a functional approach can provoke anxiety about learning languages different from the student’s L1 and can be problematic for students with verbal dyspraxia and phonetic- phonological deficit. However this approach focuses on effective communication without the need for grammatical accuracy and requires less language analysis.

2.3. Difficulties understanding written texts and their treatment

As we have emphasised in the previous paragraphs, difficulties with understanding written texts result in the larger issue of limiting the school careers of learners with SLN, as these difficulties limit the resources they are able to use for studying.

Factors causing understanding difficulties are many and can be *endogenous or exogenic*.

In the first group are factors involving *body functions and structures* and it therefore includes *reading difficulties*, (dyslexia and specific problems with understanding written texts), *speech and language difficulties* (students with delayed speech, and deaf students), and *limited cognitive function*.

Whereas the second group deals with *environmental conditions* among which are the *family situation* (sometimes including language deprivation), the *quality* of teaching received, and “the Matthew effect”⁵.

Common traits which characterise these learners are deficits in the processes linked to understanding difficulties categorised into *three areas*; each of these areas may be the focus of a targeted remedial learning intervention seen below:

1. *Technical competence*, which controls micro processes necessary for decoding written texts (a competence which is only affected by dyslexia);
2. *Strategic competence*, which gives control to macro processes and refers therefore to the integration of information by activating strategies (for example checking the mechanisms of textual cohesion and coherence), “grammatical anticipation” and text reconstruction (summary, paraphrasing and translation);
3. *Meta- strategic competence*, which involves meta processes and therefore combines the understanding the reader has about the understanding process, allowing them to choose the best strategy to complete a task, to monitor understanding and tackle obstacles in a strategic way.

In literature *poor readers* are defined as those who have mastered the technical ability to decode texts but struggle with understanding what they have read.

There is no clear border between dyslexic students and poor readers, especially in a school context, where dyslexic students improve (slowly) in decoding and in switching between macro competence and micro processes. At the same time, the academic level of the texts required to be read increases, and the student therefore needs to activate both macro and micro processes to affront the new academic demands and consequently academic performance drops.

This difficulty has been highlighted recently in the context of FL learning, because FL teaching does not normally require specific and systematic teaching of phonics and how they correspond to spelling in the target language. In addition, teaching comprehension is often focused on understanding the whole text, and not on the development of reading strategies.

In special language teaching, instead of the term *good reader vs poor reader* (a distinction based on results) the term *expert reader vs inexperienced reader* is preferred (a distinction based on the learner’s experience and ability to activate strategies and processes).

⁵ In sociology the “Matthew effect” means that in certain situations, new resources are distributed among the entitled, in a way which is proportional to what they already have, and so the rich become richer and the poor become poorer. This expression comes from verse 25-29 of the Gospel of Matthew which says «For whoever has will be given more and they will have an abundance. Whoever does not have, even what they have shall be taken from them». In pedagogy, we use this effect to refer to the stigma which often accompanies certain students, starting with poor results and the attitude of low motivation which they demonstrate. Often, SpLD is mistaken for laziness, listlessness, lack of attention, and even when recognised, it remains a social stigma.

Whatever the reasons for their difficulties, students who struggle to understand written texts, fall into the category of *inexpert readers*, and can be identified by the following characteristics in their approach to reading (Klingner, Vaugh, Boardmann in Daloiso, 2015):

- *A passive approach to the text*: all the content is treated in the same way because the learner lacks the ability to recognise a reading objective;
- *Focus on decoding instead of on the meaning of the text*;
- Difficulty forming *hypotheses about the text*;
- Using *one single method of reading*, which is normally linear and sequential;
- Difficulties *in making use of, or recognising contextual, cotextual and paratextual clues*;
- Lack of *knowledge of their own level of understanding* (the student does not realise that s(he) is not understanding);
- Difficulties *organizing and summarising content read*.

Faced with a LS text, an inexpert reader therefore encounters *technical competence* difficulties (in decoding opaque language, processes which are different from those activated for transparent language are activated) and also meta strategic and strategic difficulties (unknown words, idiomatic expressions, implicit cultural references etc).

A remedial language teaching intervention should therefore prioritise focusing on improving meta strategic competence, as this is the only way a teacher can help a student remodel and improve their own strategic competence (of which the student is often unaware). We will deal with this point more thoroughly in the following paragraph.

2.4. Key points in special language teaching

Even though it is a new idea, special language teaching already has a very detailed methodology (see Daloiso, 2015 for a summary). In this paragraph we will examine two essential aspects which are particularly important in comparing special language teaching with the IC approach.

2.4.1. The central role of meta strategic competence

As discussed in the previous paragraph, it is essential for students with SLN to work in a way that focuses on meta strategic competence in order to achieve academic success.

Figure 2 highlights the differences between language teaching focused on the product (ie comprehension of a text) and language teaching focused on the process (ie developing the reader's meta strategic competence).

There are already suggestions remedial work on this meta strategic competence, but they largely focus on L1 teaching. (an example can be found in Cisotto and Gruppo RDL, 2015). Despite the fact that it is true that understanding written texts in L1 and FL these are interdisciplinary competences, the processes for understanding an L1 and FL text draw upon different kinds of specific experiences.

It is therefore vital to work with students who have understanding difficulties on macro and meta processes in the LS.

It is important to underline the fact that apart from the differences determined by context, in L1, LS and LC learning, there are important similarities, such as the cognitive

and language processes underlying language learning, and elements which are constant in language teaching. In accessible language teaching, it is necessary to promote the strengthening of linguistic abilities based on an interdisciplinary remedial intervention, which is crucial for the different languages on the academic curriculum. This intervention should be conducted according to the methodologies these languages share.

Figure 2. *A comparison between language teaching focusing on the text and language teaching focusing on the reader*

	LANGUAGE TEACHING FOCUSING ON THE TEXT	LANGUAGE TEACHING FOCUSING ON THE READER
SUBJECT	Activities are focused on the text.	The text is a pretext used for working on comprehension strategies in a detailed and systematic way. It is student centred.
	The teacher is a facilitator for reading the text.	The teacher is a mediator between the student and the text.
OBJECTIVE	To understand the content of the text. The student is evaluated based on how much of the text (s)he has understood.	To develop expert readers who know how to use the correct comprehension strategies for decoding written texts.
PROCESSES ACTIVATED	Micro and macro processes	Micro, macro and meta processes.
	Only students who are already expert readers implicitly activate macro processes.	Processes activated fully by all readers.
EDUCATIONAL PATHWAY	Pre-reading, reading, and post-reading phases.	Pre-reading, reading, and post-reading phases.
	Focused on content (key words in the text, exercises checking comprehension).	Focused on developing meta cognitive ability (knowing how to define a reading objective, formulate a hypothesis, interact with the text, and monitor comprehension).

2.4.2. *Promoting learner autonomy*

Students with SLN often have low levels of motivation, self esteem, and sense of self-efficacy when studying languages. It is therefore important to do remedial work with a strong focus on learner autonomy, that is to say, the ability to take control of their own learning.

Methods of remedial teaching intervention which can encourage this rely on:

- making the student aware of their language learning style, of their limitations and resources available to them;
- promoting metacognitive pathways;

- promoting educating the entire class on the “diversity in language learning” (cfr. § 1.2).

3. INTERCOMPREHENSIVE APPROACH AND ACCESSIBLE LANGUAGE TEACHING: CONVERGENCE POINTS

The dominant trends in the methodology of language teaching are distinguished by avoidance and the fear of L1 interference, research on direct access to the FL, L2, CL objectives, the refusal to support learning with students’ previous knowledge because of the fear of “false friends” and other sources of mistakes, (such as fossilisation and L1 transference etc.) .

IC learning instead welcomes all these characteristics as strengths and also aims at the development of transferable, interdisciplinary skills, particularly collaboration, communication, learning strategies, creative thinking and an analytical attitude (Candelier *et al.*, 2012).

In the following paragraphs we are going to try to isolate those methodological ideas which, based on our studies, can be identified as convergence points between the IC teaching approach, and accessible language teaching, taking into consideration the strengths of this approach in the context of language education⁶.

3.1. *Phonological Awareness*

In the field of remedial intervention for language requirements , Daloiso (2015) emphasises the preliminary importance of remedial interventions on phonological awareness in the area of special FL teaching, that is, the process which encourages familiarising the student with the sound structures of the target language. The advantage of these remedial interventions is huge for both students with and without SLN.

There have only recently been in depth studies into the development of phonological competence of students using the IC teaching approach (Escoubas Benveniste, 2016), but without a doubt the hard work done on both oral and written comprehension is inseparable from the phonological sounds of the language studied. Escudé (2014) reveals a type of “hypothetical phonology” in students following an IC course, giving them the ability to construct texts in their own words, enabling them to access authentic phonetics of the languages studied in a faster way.

3.2. *Autonomy*

The right to approximation and not having to understand everything is central to the IC approach: this is a liberating discovery for learners, which thus leads to learner autonomy. Focusing on how language systems function, the learners can draw parallels with language systems which they already know, and gain more independence in their learning by developing, the skill of deduction, amongst others.

⁶ The convergence points listed come from a personal study carried out starting from studies on the two areas of investigation (teaching using the IC approach and accessible language teaching). This paper will be mainly dedicated to explaining the theoretical and speculative elements characterising it. In the next study, which is already in process, we intend to deal with methodological aspects which are more orientated to teaching practice.

Working on authentic texts allows the level of language input received to be increased in a consistent way, and the learner must then try their hardest to resolve problems encountered alone, (even when a teacher is present), with the support of the textbook, or, as a last resort, the teacher.

The teacher is a facilitator who should attempt to intervene as little as possible, their job is to understand the true comprehension difficulties of the learners, encourage and stimulate and group remedial intervention, while respecting the time the learner needs in order to be guided towards learner autonomy, and to develop comprehension skills.

3.3. *Motivation*

When starting to learn a new FL, some students with SLN have little confidence in their ability, while others have unrealistic expectations. It is necessary to raise the self esteem of the first group, whereas it is important to set objectives and give feedback to prevent the second group from losing motivation.

The IC approach changes the students' "wary" attitude to language learning, which is seen as complex: it makes them realise that receptive competence is important and facilitates a "way into" communication, there is less cognitive investment, and it is within reach of more people of any age.

3.4. *Managing language anxiety*

A relaxed learning environment, which accepts evolutive differences is necessary in order to manage language anxiety⁷. Progression in IC means working backwards with compared to traditional language learning approaches: instead of progressing on a parallel level with all skills, IC mainly develops the ability to understand written texts up to a certain level (normally B1). The student can then "go back" and develop the other skills, with stronger foundations, and with a lower level of anxiety.

3.5. *Meta strategic competence*

The IC approach has a strong value in the meta cognitive acquisition of the main comprehension strategies, which are applicable to all languages and allow for a higher level of learner autonomy and the emancipation of the learner into language learning (Garbarino, 2015). When working on comprehension, the reader needs to draw on his encyclopedic knowledge: a word which creates difficulties can be understood because the overall theme of the text suggests a limited number of possible meanings.

3.6. *Using compensation strategies*

Audio and video resources are useful instruments to help compensate for LS learning difficulties, as they allow for the activation of other learning channels (audio tracks lift the

⁷ As well as character anxiety, there is also anxiety linked to FL performance. (Horwitz *et al.*, 1986) which can become exacerbated in students with SLN. This condition can have many consequences on students, for example, difficulties in remembering notions, and well known information, the inability to self-correct, and the lack of ability to receive external information.

weight of decoding written texts, video clips help with non-verbal communication), provide less tiring activities, provide a correct language model and allow learners to autonomously manage their language resources.

However, it is often the case that students with SLN do not willingly use these resources in class, because these emphasise how they are “different” (Daloiso, 2014).

In the IC approach, reading with speech synthesis, or reading out loud is for the benefit of the whole class. Reading out loud permits clarification about the construction of phrases (Bonvino *et al.*, 2011) and provides information on word formation, shows symmetry between certain constructions and how close different languages are to each other when layout is not clear.

3.7. *Induction and explicit teaching*

In accessible language teaching the journey towards the comprehension of written texts is very close to that of the IC approach. Reception is accompanied and guided by the teacher who has to develop continuous comprehension activities (Daloiso, 2016).

Lexis is the first thing to intervene in comprehension (both in the L1 and L2/FL) and transparency and opacity⁸ are particularly important.

The aim of the IC approach is to awaken in the learner the ability to deduce the meaning behind L2 words, using words they already know, following the rules of transition (for example: *chateau* → *castello*, *chapeau* → *cappello*, *chameau* → *cammello*). False friends are in the minority compared to real friends.

The IC approach does not tackle the *grammatical dimension* in an autonomous way: it is presented as part of the reading/ comprehension process, with its role disguised as that of constructing meaning.

There is no specific focus on grammar before reading a text, even if this could provide information which would make the exercise easier.

In fact, to begin with, the reader is not interested in grammar, s/he only becomes interested in this once the exercise of reading has become automatic.

Information is presented in the context necessary for completing the task which is that of comprehension. This process is much easier when it is put into practice starting from the learners’ needs at the moment in which these needs manifest themselves. (Blanche-Benveniste, 2001).

3.8. *Work on separate abilities and understanding written texts*

As we have seen, students with SLN need to do intensive preliminary work on their meta phonological abilities and skills understanding written texts.

In the IC approach these are focused on separately, and the effort put into one skill can have an equally positive effect on the other skills and abilities. The advantages of this, according to Caddéo e Jamet (2013: 29) are undeniable and:

Pour preuve, dans le cas d'élèves en difficultés, par exemple, les “diagnostics” se font plus précis (troubles de l'écriture, trouble de la lecture, trouble de la parole, etc.) et le travail de renforcement n'est mené que sur une compétence.

⁸ *Transparent*: a word that is understood without having ever been seen and for which we can deduce the meaning. *Opaque*: a word whose meaning remains inaccessible both in and out of context. Grammatical words are often opaque, and have very different forms from one language to another.

The first step in the process of understanding a text is to ask the learner for its “transposition” into their L1, this is not a translation, but a *thinking out loud exercise* which not only takes into account the meaning but also the process activated in order to decode it and the progressive adjustments that are made. The IC method is based on the *transfer principle* and aims at making it possible for the learner to be able to match sounds to spelling and thus decode a word, a phrase, or an entire text, understand its meaning (global or objective) with or without the help of contextualised images.

Language transfer works at both a linguistic and extralinguistic (the interpretation of cultural phenomena and situations) level. Comprehension activities accompany students toward the *process of inference* (establishing the relationship between the semantic propositions which are being worked on, those which have been previously dealt with, and knowledge retained in the long term memory). This process allows implicit information conveyed in the text to be made explicit and to enrich the mental image of the content of the text, and by consequence, for a model of the situation evoked in the text to be made (Bougé, Caillies, 2004: 80).

3.9. *The role of the L1 in learning a FL*

In the IC approach, the teacher plays the intermediary between the text and the learner, using the learner’s L1: if the teacher used the target language, the learner would have to manage more levels of understanding and this could slow down completion of the target exercise, and change the objectives. Using the learner’s L1 at the start of the learning process has a *reassuring facilitating* effect (Caddéo, Jamet, 2013): the learner is an observer of how the language works, while also beginning to gain valuable knowledge which will be useful when the time comes to work on language production. This also has a *reflective* effect: by discovering how other languages work, the learner rediscovers his own L1.

During the comprehension of an L2 text, recalling what has been previously understood, and the overall theme of the text occurs more frequently than when reading an L1 text. This retroactivation process supports memory, which can rapidly become saturated by reading exercises due to the effort required⁹.

3.10. *The IC approach as a “positive niche”*

The IC approach coincides with accessible teaching as far as it proposes classroom practices which make learning accessible to all (not only those who have “special needs”) it also promotes strategies which are useful to all language learners.

Each of us has a “different brain”, as underlined in the paragraph on *neurodiversity* (§ 1.2). The larger the range of strategies put into practice in the classroom, the more inclusive teaching becomes, the less distinctions the teacher makes, the less anxiety is felt by those who already feel uncomfortable for other reasons¹⁰.

As previously stated, it is the learning environment which has a greater effect on learning not the person who has to learn: «disability is a social phenomenon produced by a society’s failure to respond adequately to impairment» (Titchkosky, Michalko, 2014: 101).

⁹ For application in a teaching environment for students with SLN, see Melero Rodríguez and Jiménez Pascual (2018) for Spanish and Celentin, Raschini (c.d.s) for French.

¹⁰ We would like to thank our colleague Susana Benavente Ferrera for this reflection.

The IC approach stimulates a *modus operandi* in which cooperation is the basis of success: everyone knows something and everyone needs to learn something, and the need of every classmate is felt since none can be ignored. The IC approach does not suggest “compensatory measures”, such as those set out for students with SEND, but instead offers the possibility to create a democratic and equal society in which each member uses his own knowledge to help others and to the benefit everyone.

4. CONCLUSION

In this paper we have attempted to combine two approaches, which have not been linked until now. What unites them, in our opinion, lies in putting our heart into teaching processes, instead of focusing solely on the product, thereby providing a variety of “ways in” and “ways out” for students, which are appropriate to their ability and level of knowledge.

We are convinced that inclusion does not happen by multiplying the labels which students are given in class, but with the creation of “open” learning tasks (Celentin e Luise, c.d.s) which give incentives for the assumption of diversified roles and the development of strategic knowledge.

We intend to further develop our reflections on this argument, seeking to create a proposal for the inclusion of the IC approach in school language education.

REFERENCES

- Armstrong T. (2012), “First, Discover Their Strengths”, in *Educational Leadership*, 70, 2: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct12/vol70/num02/First-Discover-Their-Strengths.aspx>.
- Beacco *et al.* (2016), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Blanche-Benveniste C. (2001), “Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue”, in Caduc E., Castagne E. (a cura di), *Actes du colloque “Médiation Culturelle et Sociétés de l'Europe Méditerranéenne”*, Version preprint, pp. 113-129 : <http://logatome.eu/pmasplav2001.pdf>.
- Blume H. (1998), “Neurodiversity: On the neurological underpinnings of geekdom”, in *The Atlantic*, Settembre, 30: www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/5909.
- Bonvino E., Caddéo S., Serra E. V., Pippa S. (2011), *EuRom5*, Hoepli, Milano.
- Bougé P., Caillès S. (2004), “Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle : approche psychologique”, in Castagne E. (a cura di), *Intercompréhension et inférences*, Presses Universitaires de Reims, Reims, pp. 77-90.
- Caddéo S., Jamet M.-C. (2013), *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lőrincz I., Meißner F.-J., Noguerol A., Schröder-Sura A. (2012), *CARAP-Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*, in *Italiano Lingua Due*, IV, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823>.

- Celentin P., Raschini E. (c.d.s.), *Grammaire pour tous 1-2-3*, Rizzoli Languages-Erickson, Milano.
- Celentin P., Luise M.C. (c.d.s.), “Tecniche glottodidattiche flessibili per gestire la classe ad abilità differenziate (CAD)”, in *AggiornaMenti. Atti del seminario Eterogeneità nella didattica dell’italiano LS: plurilinguismo – abilità differenziate – intercultura*, Stoccarda 23-24/11/2018.
- Celentin P. (2016), “Interventi per l’italiano L2: problematiche e riflessioni”, in Dalloiso M. (a cura di), *I bisogni linguistici specifici. Caratteristiche, trattamento, educazione linguistica*, Erickson, Trento, pp. 291-308.
- Cisotto L., Gruppo RDL (2015), *Scrivere testi in nove mosse: Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Erickson, Trento.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Language Policy Unit, Strasburgo: <http://www.coe.int/lang-CEFR>.
- Dalloiso M. (2013), “Riflessioni sul raggio d’azione della glottodidattica speciale: una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici”, in *Educazione Linguistica-Linguistic Education (EL.LE)*, II, 3, pp. 635-649.
- Dalloiso M. (2014), *Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Loescher, I Quaderni della Ricerca, Loescher, Torino: https://www.loescher.it/dettaglio/opera/o_31476/unotre-lingue-straniere-e-disturbi-specifici-dell-app.
- Dalloiso M. (2015), *L’educazione linguistica dell’allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino.
- Dalloiso M. (a cura di) (2016), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Erickson, Trento.
- Escoubas Benveniste M.-P. (2014), “Formation è l’intercompréhension orale et apprentissage du FLE dans une faculté d’économie”, in Bonvino E., Jamet M.-C. (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Ca’ Foscari SAIL, Venezia, pp. 151-190: [Intercomprensione: lingue, processi e percorsi](#).
- Escudé P. (2014), “De l’intercompréhension comme moteur d’activités en classe”, in Monjo P. e Peix R. (a cura di), *Plurilinguisme à l’école et formation des enseignants : enjeux didactiques et pédagogiques*, Tréma, 42: <https://journals.openedition.org/trema/3187>.
- Garbarino S. (2015), “Intercomprensione, informatica, interazione, internazionalizzazione, interdisciplinarietà: Miriadi di “I” per la Formazione al plurilinguismo”, in Spiță et al. (a cura di), *Les approches plurielles dans l’éducation aux langues: l’intercompréhension en présence et en ligne*, Editura Universităţii “Alexandru Ioan Cuza”, Iași, pp. 79-92.
- Melero Rodríguez C.A., Jiménez Pascual G. (2018), *Gramática para todos 1-2-3*, Rizzoli Languages-Erickson, Milano.
- Grasso S. (2017) “Il lessico nell’insegnamento del latino in caso di dislessia”, in Dalloiso M., Melero Rodríguez C. A. (a cura di), *Bisogni linguistici specifici e accessibilità glottodidattica Nuove frontiere per la ricerca e la didattica*, n. monografico di *Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)*, VI, 3, pp. 455-478.
- Hendrickx S. (2010), *The adolescent and adult neurodiversity handbook: Asperger’s syndrome, ADHD, dyslexia, dyspraxia, and related conditions*, Jessica Kingsley, London.
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. (1986), “Foreign Language Classroom Anxiety”, in *The Modern Language Journal*, 70, 2, pp. 125-132.
- Melero Rodriguez C. A. (2012), “Mezzi informatici per l’accessibilità glottodidattica: riferimenti teorici e proposte di applicazione”, in Dalloiso M. (a cura di), *Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali*, n. monografico di *Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)*, I, 3, pp. 515-527:

<https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjwXJ6etObqAhVG2KQKHfdyBs0QFjACegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fedizionicafoscari.unive.it%2Fen%2Fedizioni4%2Friviste%2Felle%2F2012%2F3%2Fmezzi-informatici-per-laccessibilita-glottodidatti%2F&usg=AOvVaw1KBxJg9xJ0FbVuUDKDi5pZ>.

- Pollak D. (2009), *Neurodiversity in higher education: Positive responses to specific learning differences*, Wiley, New York.
- Rose D., Meyer A. (2002), *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, ASCD, Alexandria, VA.
- Singer J. (1999), “Why can’t you be normal for once in your life?”, in Corker M., French S. (eds.), *Disability discourse*, Open University Press, Buckingham, England, pp. 59-67.
- Titchkosky T., Michalko R. (2014), “Narrative”, in Cameron C. (eds.), *Disability Studies: A Student’s Guide*, Sage, London, pp. 101-103.

A CASA NEL MONDO: RIFLESSIONI SU UNA DIDATTICA DELL'INTERCOMPRESIONE IN MODALITÀ BLENDED

Francesca Capacchietti¹

1. COMPRENDERE PER APPRENDERE: PROMUOVERE IL PLURILINGUISMO ATTRAVERSO L'INTERCOMPRESIONE

Negli ultimi anni diversi giornalisti italiani hanno riportato la notizia secondo cui l'italiano sarebbe al quarto posto nella classifica delle lingue più studiate nel mondo (Gasperetti, 2014; Lapicciarella, 2016; Maugeri, 2016): tale affermazione, smentita per mancanza di dati empirici da articoli più recenti (Pagella politica, 2019), non rispecchia decisamente la situazione dell'italiano presso gli istituti di Romanistica e i Centri linguistici d'ateneo di alcune università tedesche (Accademia della Crusca, 2014; Delonge, Karbach, 2015; Cortelazzo, 2015).

Da un lato il passaggio dal *Magister* al *Master* ha determinato un cambiamento dei piani di studi, per cui gli studenti di Romanistica non sono più tenuti ad approfondire la conoscenza di più lingue romanze (Kultusministerkonferenz, 2001); dall'altro, laddove lo studio di una lingua straniera non sia strettamente legato al piano di studi, la scelta cade prevalentemente sull'inglese (Balboni, 2011: 66).

Eppure il Consiglio d'Europa propone agli Stati membri un'educazione plurilingue e interculturale, di cui definisce i principi fondatori e le finalità (Consiglio d'Europa, 2018): sebbene si tratti di obiettivi legati alla formazione scolastica, nell'attuale contesto di globalizzazione, lo sviluppo di competenze interculturali e la promozione del plurilinguismo risultano elementi fondamentali anche di un'adeguata formazione universitaria.

In tale contesto, «un lavoro integrato di promozione e insegnamento delle lingue romanze» (Balboni, 2011: 57) non solo sarebbe in linea con i principi e gli obiettivi del Consiglio d'Europa, ma risulterebbe vantaggioso anche per la diffusione e la promozione stessa di suddette lingue, salvaguardandole dalle esigenze legate alla “moda” del momento (Balboni, 2011: 57).

Non a caso la didattica delle lingue straniere si è interessata negli ultimi anni all'intercomprensione (Evenou, 2016: 68), intesa non solo come «situazione comunicativa in cui gli interlocutori si esprimono in lingue diverse pur comprendendosi» (Bonvino, Jamet, 2016: 9) bensì anche come « approccio didattico che mira a determinare le condizioni perché avvenga questo tipo di comunicazione» (Bonvino, Jamet, 2016: 9): lo sviluppo di competenze ricettive non solo risulta perfettamente in linea con la separazione delle competenze, così come presentata nel QCER, Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (Evenou, 2016: 74), ma permette altresì di valorizzare le preconcoscenze e le competenze già acquisite per sviluppare un repertorio linguistico attraverso un apprendimento non più rivolto al modello del parlante nativo ideale (Evenou, 2016: 74), ma piuttosto alla valorizzazione del plurilinguismo e dell'interculturalità.

¹ Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen (RWTH).

Optare per un approccio intercomprensivo non vuol dire dunque privilegiare la quantità a discapito della qualità, bensì decidere consapevolmente di sfruttare la somiglianza tra le lingue, fattore che può facilitare l'apprendimento (Ringbom, 1987; Kellerman, 1987), per permettere una comunicazione anche senza lingua franca, come avviene ad esempio in ambito scandinavo (Haugen, 1966; Gooskens, 2007) e come non dovrebbe risultare più inconcepibile nell'Europa della Brexit. Considerando quindi che le lingue romanze presentano in tutti i livelli di organizzazione della lingua somiglianze tali da facilitare la mutua comprensione (Klein, Stegmann, 1999), integrare l'attuale offerta formativa degli istituti e dei Centri linguistici d'ateneo seguendo un approccio didattico di tipo intercomprensivo vorrebbe dire sia valorizzare le lingue romanze nel loro insieme sia recuperare il grande potenziale con l'obiettivo di formare studenti plurilingui e metalinguisticamente consapevoli (Bonvino, Cortés Velásquez, 2016: 116).

In questa cornice l'Istituto di Romanistica dell'Università RWTH di Aquisgrana, attraverso il progetto *In der Welt zuhause/A casa nel mondo*, si propone di ampliare gli strumenti didattici attualmente a disposizione (Bonvino, Jamet, 2016: 20-21) e di realizzare materiale didattico che permetta a studenti universitari di sviluppare una competenza plurilingue sfruttando le preconcoscenze in lingue romanze acquisite sia durante il percorso scolastico e/o universitario sia in altri contesti: fornendo agli studenti gli strumenti necessari a sviluppare competenze ricettive, si auspica oltre alla promozione del plurilinguismo, dell'autonomia e della capacità di riflessione metalinguistica di studenti provenienti da tutte le facoltà, anche un avvicinamento a un complesso di lingue viste sempre più come "simili" e sempre meno come "straniere" (De Carlo, 2011: 23).

A tal proposito il presente lavoro intende da un lato presentare la riflessione alla base della definizione di linee guida (capitolo 2) e di modalità (capitolo 3) per la realizzazione e per l'offerta di suddetto materiale, dall'altro illustrare a titolo esemplificativo come i risultati di un'indagine sul tema dell'intercomprensione tra lingue romanze condotta tra gli studenti dell'Università RWTH di Aquisgrana offrano un riscontro alla riflessione teorica e possano supportare l'ideazione del materiale didattico (capitolo 4).

2. CAPOVOLGERE SENZA STRAVOLGERE: LINEE GUIDA PER UNA PROPOSTA DI MATERIALE DIDATTICO INTERCOMPRESIVO

Sebbene la voce intercomprensione sembri ancora mancare nei dizionari generali di lingua italiana, come già notato nel 2011 da Anquetil, De Carlo (De Carlo, 2011: 54), l'approccio intercomprensivo alla didattica delle lingue, non solo romanze, non è certamente nuovo, anzi è alla base di una serie di proposte metodologiche e didattiche finalizzate ad allargare «le frontiere dell'intercomprensione spontanea attraverso un'azione educativa» (De Carlo, 2011: 55).

Tra queste spicca sicuramente in ambito germanofono *EuroComRom*, progetto che sulla base di preconcoscenze in tedesco, lingua materna, in inglese e in una lingua romanza appresa a scuola, solitamente il francese, propone una strategia di deduzione delle altre lingue romanze attraverso il modello dei setti setacci (Klein, Stegmann, 1999), offrendo agli apprendenti un apparato di strumenti di riferimento per il passaggio da una lingua all'altra:

- lessico internazionale (LI), ossia il lessico condiviso da diverse lingue viventi non solo romanze;
- lessico panromanzo (LP), cioè circa 500 parole condivise da tutte o da molte lingue romanze;

- corrispondenze fonologiche (CF), che mostrano la regolarità nella correlazione tra specifiche combinazioni di fonemi nelle diverse lingue romanze;
- grafie e pronunce (GP), intese come convenzioni ortografiche e convenzioni di pronuncia;
- strutture sintattiche panromanze (SSP), che rivelano le somiglianze relative alla struttura della frase nelle lingue romanze;
- elementi morfosintattici (EM) che presentano somiglianze nelle varie lingue romanze;
- “eurofissi” (EF), cioè prefissi e suffissi latini e greci che consentono di dedurre il significato di parole composte;
- parole di profilo (PP), non presentate come un ottavo setaccio bensì come un ulteriore aiuto allo sviluppo della competenza ricettiva tramite un elenco separato di parole frequentemente usate nelle singole lingue romanze, ma difficilmente deducibili a partire da altre lingue romanze.

Suddetto compendio, che non si presenta come un manuale con lezioni strutturate bensì appunto come un modello, rappresenta una solida base per lo sviluppo di materiale didattico relativo all'intercomprensione, in quanto unisce *Sprachwissenschaft* e *Sprachpraxis*, ossia propone dei sunti e delle tabelle di corrispondenze fonologiche, morfologiche, sintattiche e lessicali non molto lontani dagli apparati lessicali e grammaticali presenti nei libri di testo per l'insegnamento della lingua straniera, stilati sulla base di concetti linguistici che si ricollegano piuttosto a un discorso metalinguistico, esposti brevemente per introdurre i setacci e approfonditi in volumi specifici (Klein, Reissner, 2003).

In questo senso il modello dei sette setacci da un lato offre gli strumenti per migliorare le proprie competenze ricettive nelle diverse lingue romanze (*Sprachpraxis*) e dall'altro permette di riflettere su aspetti linguistici all'origine delle differenze e delle somiglianze tra le lingue romanze (*Sprachwissenschaft*), incoraggiando la riflessione metalinguistica.

L'idea di proporre materiale didattico basato su questo modello nasce dalla consapevolezza che, laddove *Sprachpraxis* e *Sprachwissenschaft* si integrino, sia possibile e auspicabile formare non solo studenti plurilingui, bensì anche studenti capaci di riflessione metalinguistica autonoma: in un contesto formativo universitario come quello attuale, in cui gli studenti hanno costantemente accesso all'informazione online e «i docenti non sono più i depositari del Sapere» (Maglioni, Biscaro, 2014: 13), è ancora compito degli esperti della lingua guidare i discenti a orientarsi sempre più autonomamente in questo *mare magnum*.

Il materiale didattico proposto deve quindi rispettare un principio di *strutturazione* tale da permettere di guidare gli studenti verso gli obiettivi predefiniti attraverso una progressione dei contenuti e un feedback regolare, pur garantendo una flessibilità nella fruizione, fondamentale se si considera l'eterogeneità dei destinatari, e la possibilità di differenziare l'apprendimento secondo un principio di *autonomia*: autonomo è in tal senso il discente che può scegliere quando, dove e in che misura usufruire del materiale didattico a disposizione, senza dover rinunciare a un riscontro, inteso sia come feedback sia più in generale come possibilità di interagire e di confrontarsi. È essenziale che il materiale tenga conto del principio di *cooperazione*, cioè che sia concepito in modo tale da permettere il confronto e la condivisione, mirati sia a sviluppare le competenze linguistiche e metalinguistiche sia a preparare gli studenti al mondo del lavoro, dove «nessuno fa più nulla da solo. E le aziende verificano nei colloqui di selezione del personale proprio i soggetti più portati al team working» (Maglioni, Biscaro, 2014: 42). Ai principi già menzionati si aggiunge infine l'*interattività*, ossia la capacità del materiale stesso di rispondere alle esigenze dello studente, ad esempio con attività di recupero e/o

potenziamento, ma anche con attività ludiche che stimolino l'interesse e la motivazione intrinseca (Ryan, Deci, 2000).

A questo punto è importante e naturale sottolineare che i principi descritti si riflettono perfettamente nell'approccio metodologico della classe capovolta o *flipped classroom* (Maglioni, Biscaro, 2014), in cui il discente studia in maniera autonoma (autonomia) i contenuti predisposti dal docente stesso (strutturazione) prima di partecipare alla lezione in presenza, vista piuttosto come una sede in cui chiedere chiarimenti ed esercitarsi (cooperazione e interattività). Tale modello è già adottato con successo per l'insegnamento in modalità *blended* presso la stessa Università di Aquisgrana (RWTH, 2018), il che suggerisce che il connubio *flipped* e *blended* possa essere vincente anche per la trasmissione di contenuti relativi all'intercomprensione, cioè a *Sprachwissenschaft* e *Sprachpraxis*.

3. MESCOLARE PER ARRICCHIRE: LA MODALITÀ *BLENDED*

Nel 2018 *How language shapes the way we think* di Lera Boroditsky, incentrato sulla relazione tra lingua e pensiero, è stato uno dei video maggiormente visualizzati tra la serie di conferenze TED Talks (TED, 2019) mentre Duolingo, applicazione per l'apprendimento delle lingue, è stata eletta da Apple migliore app dell'anno (Apple, 2019).

Tali dati suggeriscono un interesse verso le lingue e le tematiche legate alla linguistica da parte di un vasto pubblico, la cui composizione e le cui motivazioni non sono oggetto di analisi in questa sede, e indicano inoltre che questo tipo di formato, cioè brevi video e app con esercizi interattivi, è in generale apprezzato per la trasmissione e la fruizione di contenuti relativi alla lingua.

In un'epoca come quella attuale in cui gli studenti universitari possono essere costantemente online e in cui si cercano di mescolare, in inglese appunto *to blend*, metodi e tecniche tradizionali con gli strumenti offerti dall'e-learning e dalle nuove tecnologie (Reinmann-Rothmeier, 2003: 30) per ottenere il massimo dei vantaggi, sembra fondamentale mantenere uno sguardo al *blended-learning* per offrire materiale didattico innovativo, esaustivo ed efficace.

Nel caso di un approccio intercomprensivo, che tenga conto di contenuti relativi sia alla *Sprachwissenschaft* che alla *Sprachpraxis* e dei principi precedentemente illustrati (§ 2), un approccio *blended* risulterebbe particolarmente utile in quanto permetterebbe di combinare l'autonomia nella fruizione dei contenuti online, la possibilità di cooperare sia online sia durante le lezioni in presenza e l'interattività garantita da una varietà di elementi e di formati (Reinmann-Rothmeier, 2003: 13-14). L'opportunità di integrare testo, immagini, audio e video nonché di lavorare con collegamenti e contenuti multimediali e interattivi (Reinmann-Rothmeier, 2003: 13) consentirebbe ai docenti di predisporre una grande varietà di materiale e agli studenti di avere accesso a una pluralità di contenuti, volti a rispecchiare l'eterogeneità dei discenti nonché le diverse dimensioni della lingua.

Il fine ultimo è dunque optare in ambito universitario per un approccio didattico intercomprensivo *flipped* e *blended* grazie al quale, per citare De Mauro, la «*Hörsaal*, un *auditorium* fatto di uditori singoli e muti [...] diventa una *Arbeitsaal*, un *laboratorium* di persone che collaborano tra loro e con l'insegnante, e l'insegnante con tutti e con ciascuno secondo i suoi bisogni» (Maglioni, Biscaro, 2014: 10).

4. INDAGARE PER VERIFICARE: COSA PENSANO GLI STUDENTI?

Alla luce delle riflessioni teoriche presentate nei precedenti capitoli, l'Istituto di Romanistica dell'Università RWTH di Aquisgrana ha realizzato un questionario (cfr. Allegato) da sottoporre, su base volontaria, agli studenti del Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università RWTH di Aquisgrana con conoscenze in almeno una lingua romanza (a partire dal livello B1) e agli studenti dell'Istituto di Romanistica, con l'obiettivo di indagare:

1. in che modo le preconcoscenze nelle lingue romanze aiutino i partecipanti all'indagine nella comprensione di testi in altre lingue romanze;
2. quali elementi presentino particolari difficoltà e mediante quali strategie gli studenti potrebbero imparare a superare questi ostacoli;
3. in che misura/con che modalità risulti interessante proporre del materiale online relativo a suddette strategie a studenti provenienti da tutte le facoltà.

Il questionario proposto (cfr. Allegato) è suddiviso in tre parti:

1. la prima parte mira a raccogliere dati generici sulle competenze linguistiche degli studenti e sulle modalità di acquisizione di tali competenze.
2. La seconda parte del questionario si presenta come un esercizio di comprensione del testo: agli studenti viene richiesto di
 - a. leggere due brevi testi autentici, tratti da articoli di giornale, in una o due lingue romanze, a scelta tra italiano, francese e spagnolo, in cui non hanno conoscenze;
 - b. specificare se conoscono già il tema dell'articolo, dato rilevante per verificare se le informazioni contestuali abbiano influenzato gli studenti nelle risposte indipendentemente dall'effettiva comprensione del testo;
 - c. indicare se 5 affermazioni relative al testo sono vere oppure false, precisando se sono sicuri della risposta perché hanno compreso specifiche parti del testo, se deducono la risposta dal contesto generale o se non sono in grado di rispondere a causa delle difficoltà linguistiche (*k.A.*). Una tale distinzione permette di individuare le parti del testo risultate complesse agli studenti dal punto di vista strettamente linguistico.
 - d. Ai partecipanti viene infine esplicitamente richiesto di sottolineare gli elementi del testo che hanno rappresentato una maggiore difficoltà dal punto di vista linguistico, per avere un riscontro effettivo.
3. La terza parte del questionario è rivolta invece a un'autovalutazione delle competenze ricettive dei partecipanti e a una verifica del loro interesse nei riguardi delle strategie intercomprensive e delle possibili modalità e forme di apprendimento di tali strategie.

L'idea è ottenere dai destinatari stessi del materiale didattico un riscontro che possa aiutare nell'ideazione e nella realizzazione del materiale, tenendo conto da un lato delle difficoltà riscontrate nella comprensione e dall'altro delle modalità e dei formati preferiti per l'apprendimento.

A tal proposito di seguito vengono illustrati a titolo esemplificativo alcuni risultati dell'analisi delle risposte ottenute dagli studenti dei corsi d'italiano (livelli B1 e B2) offerti dal Centro linguistico d'Ateneo, per mostrare in che modo la riflessione teorica abbia un riscontro nelle risposte fornite dagli studenti e come tale questionario possa supportare la realizzazione di strumenti didattici.

4.1. *Un esempio di analisi*

4.1.1. *Le preconoscenze linguistiche dei partecipanti dei corsi d'italiano*

Tra gli studenti iscritti ai 2 corsi di livello B1 e al corso di livello B2 del Centro linguistico d'Ateneo, 20 studenti hanno partecipato all'indagine tra il 17 e il 27 giugno 2019 e tra questi 15 hanno svolto l'esercizio di comprensione in una lingua romanza in cui non hanno nessuna preconoscenza, mentre gli altri 5 hanno indicato di avere conoscenze di livello A1 e A2 nella lingua in questione. I risultati analizzati a titolo esemplificativo in questa sede si limiteranno ai 15 studenti senza preconoscenze.

Pur non avendo ancora sostenuto il test finale per il raggiungimento del livello, avendo partecipato all'indagine nella terz'ultima settimana del semestre e lavorando già da diversi mesi con testi in lingua italiana di livello B1, anche gli studenti iscritti al corso B1 sono stati ammessi all'indagine.

Dei 9 studenti del corso di livello B1 che hanno partecipato all'indagine 3 studenti non hanno alcuna preconoscenza in altre lingue romanze, 5 hanno preconoscenze in latino o in un'altra lingua romanza e 1 solo studente ha preconoscenze in più di una lingua romanza.

Per quanto riguarda invece i 6 studenti del corso di livello B2, 2 studenti non hanno nessuna preconoscenza in altre lingue romanze, 1 studente ha preconoscenze in un'altra lingua romanza, 2 studenti in altre 2 lingue romanze (o in un'altra lingua romanza e in latino) e 1 studente in altre 2 lingue romanze e in latino.

È interessante notare che per 5 dei 15 studenti, quindi un terzo, l'italiano è la prima lingua romanza di studio. Tutti gli studenti hanno preconoscenze in tedesco e in inglese.

4.1.2. *I contesti di apprendimento*

Se si escludono i 2 studenti di madrelingua spagnola, l'apprendimento delle lingue romanze è avvenuto prevalentemente in contesto scolastico e/o universitario sia per gli studenti del corso B1 che per quelli del corso B2: a questi dati, che si possono definire omogenei, si aggiungono altre modalità di contatto con la lingua, ossia nel corso di livello B2 2 studenti studiano una lingua romanza con un tandem e 1 studente ha una ragazza la cui lingua materna è una lingua romanza, mentre nel livello B1 1 studente studia una lingua romanza con un tandem, 1 studente ha trascorso un periodo all'estero e 1 studente ha frequentato un corso di lingua privato.

Nel corso B2 5 studenti su 6 utilizzano inoltre un'app per l'apprendimento delle lingue straniere, mentre nel corso B1 3 studenti utilizzano anche un'app, 1 studente usa una chat online e gli altri 5 studenti non usano né applicazioni né chat né siti internet.

Le motivazioni indicate dagli studenti per l'uso o meno di un'applicazione per supportare l'apprendimento sono indicate nella Tabella 1.

Dalla tabella emerge una varietà di preferenze nelle modalità di apprendimento delle lingue straniere dei 15 studenti in questione. A tal proposito è interessante notare come la proposta di materiale didattico intercomprensivo che segua un approccio *flipped* e *blended* possa soddisfare

1. l'esigenza di una varietà di supporti e di contenuti
2. l'esigenza di flessibilità e/o autonomia nell'utilizzo del materiale
3. il desiderio di imparare con altri studenti
4. il desiderio di essere guidati nell'apprendimento
5. l'esigenza di avere un riscontro durante l'apprendimento

e risulti in tal senso necessaria e auspicabile per rispondere efficacemente ai bisogni dei discenti

Tabella 1. *Motivazioni nell'uso o meno di un'app*

Utilizza un'app perché	N. studenti	Non utilizza un'app perché	N. studenti
permette di scoprire nuove lingue	3	imparo più volentieri con un docente	8
così posso esercitarmi ulteriormente	4	imparo più volentieri con altri partecipanti	8
è divertente/piacevole	6	imparo più volentieri in una lezione in presenza	4
così posso studiare in maniera autonoma	6	desidero conoscere nuove persone a lezione	3
così posso studiare velocemente	4	non voglio essere sempre online	3
così posso studiare ovunque	6	non mi sembra efficace	4
ricevo un feedback immediato	1	studio più volentieri con un libro	5
non ho molto tempo per altri esercizi	1	m'interessa la cultura del Paese	7
posso interagire online con amici	0	non ho tempo	1
altro: perché è gratuita	1	non conosco nessuna buona app	1
		altro: l'app non mi basta	1
		altro: l'app non corregge gli errori	1

4.1.3. *I risultati dell'analisi del testo*

Dei 9 studenti del corso B1, 2 hanno svolto l'esercizio di comprensione sui testi in francese, 4 sui testi in spagnolo e 3 studenti hanno svolto gli esercizi per entrambe le lingue, il tutto senza il supporto di alcun tipo di materiale ausiliario.

Tenendo conto delle risposte date in maniera esatta sia con certezza sia in base al contesto, la situazione è la seguente:

- per il primo testo in francese 1 studente ha risposto correttamente a tutte le domande, 3 studenti hanno risposto correttamente a 3 domande su 5 e 1 studente a 2 su 5;
- per il secondo testo in francese 1 studente ha saputo rispondere correttamente a 3 domande su 5, 3 studenti hanno risposto in maniera esatta solo a 1 domanda su 5 e 1 studente non ha svolto l'esercizio e non ha risposto ad alcuna domanda;
- per il primo testo in spagnolo 1 studente ha saputo rispondere correttamente a tutte le domande, 3 studenti hanno risposto bene a 3 domande su 5, 2 studenti hanno risposto esattamente a 2 domande su 5 e 1 solo studente ha risposto correttamente a 1 sola domanda;

- per il secondo testo in spagnolo 1 studente ha risposto correttamente a tutte le domande, 2 studenti a 4 domande su 5, 2 studenti a 3 domande su 5, 1 studente a 2 domande su 5 e 1 solo studente a 1 domanda su 5.

Per quanto riguarda gli studenti del corso B2, 3 studenti hanno svolto gli esercizi relativi ai testi in francese, 2 studenti hanno letto i testi in spagnolo e 1 studente ha lavorato con le 2 lingue, il tutto senza alcun materiale ausiliario, ottenendo i seguenti risultati:

- per il primo testo in francese 1 studente ha risposto correttamente a tutte le domande, 1 studente a 4 domande su 5, 1 studente a 3 domande su 5 e 1 studente a 2 domande su 5;
- per il secondo testo in francese 1 studente ha risposto correttamente a 4 domande su 5 e 3 studenti a 3 domande su 5;
- per il primo testo in spagnolo 2 studenti hanno risposto esattamente a tutte le domande e 1 studente a 4 domande su 5;
- per il secondo testo in spagnolo i 3 studenti hanno risposto bene a 3 domande su 5.

Senza voler analizzare dettagliatamente i singoli risultati in questa sede, è sicuramente fondamentale sottolineare che tutti gli studenti in questione hanno risposto correttamente ad almeno 1 domanda e hanno quindi compreso almeno una parte delle informazioni contenute nei testi letti. L'ipotesi che tale risultato sia il frutto delle preconcoscenze degli studenti e non di un tentativo fortuito è supportata sia dall'anonimità dei questionari sia dalla possibilità per i partecipanti di non indicare se l'affermazione è vera o falsa, scegliendo l'opzione *Keine Angabe (k.A.)*.

Si tratta di un risultato positivo se si tiene conto che per tutti i 15 studenti si è trattato del primo contatto con un esercizio di tipo intercomprensivo e che 5 dei 15 studenti conoscono unicamente una lingua romanza, l'italiano.

Le parti del testo indicate dagli studenti come elementi più problematici costituiscono un aiuto fondamentale da un lato per un controllo incrociato tra le risposte date e gli elementi del testo percepiti come difficili, dall'altro in quanto supporto per la preparazione di esempi ed esercizi nell'ottica dei sette setacci. Un'adeguata analisi di tali elementi permette quindi di definire

1. in quali casi gli elementi del testo percepiti come difficili abbiano ostacolato la comprensione del testo, il tutto tenendo conto della preconcoscenza di informazioni contestuali;
2. in quali casi e in che modo tali elementi avrebbero potuto essere dedotti mediante un'introduzione al modello dei sette setacci.

Nell'ottica della realizzazione di materiale didattico incentrato su specifici aspetti della lingua ancor più che sul contesto della comunicazione, il secondo punto risulta particolarmente significativo ed è oggetto di un'analisi più accurata nel capitolo seguente.

4.1.4. *Gli elementi problematici passati ai setacci*

Per offrire un concreto esempio di come sia possibile aiutare gli studenti a migliorare la propria competenza ricettiva nelle lingue romanze grazie a materiale didattico incentrato sul modello dei sette setacci, comprendente anche un riferimento alle parole di profilo, di seguito si presenta l'analisi degli elementi testuali indicati dalla maggior parte degli studenti

come problematici, al fine di illustrare come gli strumenti del modello *EuroComRom* potrebbero facilitarne la comprensione.

In riferimento al primo testo in francese, un articolo relativo alle elezioni europee, si chiede agli studenti se sia vero che l'Europa dell'Est e l'Europa dell'Ovest abbiamo riscontrato una partecipazione simile alle elezioni, affermazione confutata nel testo da “*Si le regain de participation des moins de 30 ans – souvent présentés jusqu’ici comme plutôt indifférents à la cause européenne – est notable en France et en Allemagne, elle reste en deçà de la moyenne dans un pays comme la Pologne*”².

Proprio la frase *elle reste en deçà de la moyenne dans un pays*, e ancor più le singole parti *en deçà*, *la moyenne*, *pays* si sono rivelate l'elemento testuale in francese indicato come particolarmente problematico dal maggior numero di studenti (6). Analizzando le preconoscenze relative all'argomento, ossia se gli studenti abbiano dichiarato di aver seguito o meno le elezioni europee, e le risposte date a suddetta domanda emerge che

- 1) 5 studenti hanno risposto correttamente. Tra questi:
 - 1 studente non ha indicato questa parte come problematica e ha risposto correttamente sulla base del testo;
 - 1 studente ha risposto bene alla domanda sulla base di informazioni contestuali, pur non avendo seguito le elezioni europee, e non ha indicato la frase come problematica;
 - 3 studenti che hanno seguito le elezioni europee hanno sottolineato la frase e hanno risposto esattamente in base al contesto.
- 2) 3 studenti hanno risposto indicando di non essere riusciti a trovare questa informazione a causa delle difficoltà linguistiche (*k.A.*). Tra questi:
 - 2 studenti che hanno sottolineato la frase rilevante, ma hanno seguito le elezioni europee;
 - 1 studente che ha seguito le elezioni europee e che non ha sottolineato nessuno elemento testuale in nessuno dei due articoli.
- 3) 1 studente ha sbagliato la risposta, nonostante abbia seguito le elezioni europee, e ha indicato la frase come di difficile comprensione.

Su 9 studenti, dunque, 4 hanno avuto difficoltà di comprensione del testo significative e 4 hanno risposto correttamente grazie al contesto generale.

In tal senso il modello *EuroComRom* avrebbe potuto facilitare la comprensione del testo attraverso i diversi setacci, come illustrato nella Tabella 2.

Il Paese in questione è appunto la Polonia (*Pologne*): indipendentemente dalla comprensione o meno dell'esatto significato di “*en deçà*”, a questo punto è deducibile che la situazione della Polonia sia diversa rispetto a quella di Francia e Germania (*France et en Allemagne*), informazione sufficiente per poter rispondere correttamente alla domanda.

Per quanto riguarda invece lo spagnolo, gli elementi più problematici per la maggioranza degli studenti (9) sono stati “*apoyo a todas [...] han logrado agotar*”, tratti dal seguente paragrafo: “*Por el momento lo que sí es seguro es que Emma Bunton, Geri Halliwell, Mel C y Mel B –Victoria Beckham descartó unirse al reencuentro pero ha mostrado su apoyo a todas sus*

² Se il ritorno di partecipazione dei minori di 30 anni – spesso presentati fino a qui come piuttosto indifferenti alla causa europea – è notevole in Francia e in Germania, essa resta al di sotto della media in un Paese come la Polonia (traduzione letterale).

compañeras a través de las redes sociales – han logrado agotar las entradas para nueve de los trece conciertos”³.

Tabella 2. *Analisi di elementi in francese attraverso EuroComRom*

Singoli elementi	Setaccio ⁴	Motivazione
en	LP	<i>En</i> , in italiano <i>in</i> , appartiene al nucleo del lessico panromanzo (Klein, Stegmann, 1999: 126).
deçà	SSP / GP / LP	La struttura morfologica e sintattica lascia dedurre che <i>en deçà de la moyenne</i> sia un sintagma preposizionale (Klein, Stegmann, 1999: 115-116), ma <i>deçà</i> risulta di difficile comprensione: sapere che in francese la <i>ç</i> si pronuncia [s] (<i>ibidem</i>) può forse facilitare la lettura, avvicinando il termine alla parola francese <i>dessous</i> , cioè <i>sotto</i> , che appartiene alla lista delle <i>parole di profilo</i> (ivi: 149), ma che si ritrova con significato traslato nel tedesco <i>Dessous</i> . Una conoscenza del lessico panromanzo può aiutare a escludere <i>sur</i> , in italiano <i>sopra</i> (ivi: 44).
de la	EM	Nelle lingue romanze la preposizione <i>de</i> , in questo caso preposizione articolata di genere femminile singolare, ha la funzione del genitivo (Klein, Stegmann, 1999: 126).
moyen(ne)	LP	Il termine <i>moyen</i> appartiene alla lista di parole panromanze presenti in almeno 5 lingue ed è ricollegabile anche al tedesco <i>Medium</i> (Klein, Stegmann, 1999: 269). Trattandosi di una forma femminile (cfr. <i>de la</i>) il passaggio da “ <i>mezꝝo</i> ” a “ <i>media</i> ” è breve.
dans un	LP / EM / SSP	L’articolo indeterminativo <i>un</i> appartiene sia al nucleo del lessico panromanzo (Klein, Stegmann, 1999: 45) sia agli elementi morfologici comuni alle lingue romanze (ivi: 123-123). <i>Dans</i> assomiglia al verbo italiano “ <i>danzare</i> ”, ma il soggetto della frase è “ <i>elle</i> ”, non indicato dagli studenti come problematico, quindi per la terza persona singolare non ci si aspetta la desinenza –s (ivi: 129). Considerando, inoltre, la presenza di un altro verbo nella frase, <i>reste</i> , e le strutture sintattiche tipiche delle lingue romanze (ivi: 115-116) è possibile dedurre che <i>dans un pays</i> sia in realtà un sintagma preposizionale e che <i>dans</i> non sia un verbo ma una preposizione.
pays	LI/ LP	Parola ricollegabile al tedesco <i>Belpaese</i> , che può essere considerato un internazionalismo, e ai corrispettivi nelle altre lingue romanze: <i>paese</i> in italiano, <i>país</i> in spagnolo, in portoghese e in catalano.

In particolare la frase “*Victoria Beckham (...) ha mostrado su apoyo a todas sus compañeras a través de las redes sociales*” è fondamentale per stabilire se il fatto che Victoria Beckham si sia

³ Per il momento quello che è sicuro è che Emma Bunton, Geri Halliwell, Mel C e Mel B – Victoria Beckham rifiutò di unirsi al ritrovo però ha mostrato il suo appoggio a tutte le sue compagne attraverso le reti sociali – sono riuscite a esaurire i biglietti di nove dei tredici concerti (traduzione letterale).

⁴ Per le abbreviazioni si veda il § 2.

espressa online contro la tournée corrisponda alle informazioni fornite dal testo. I risultati degli studenti sono stati i seguenti:

1. 3 studenti hanno risposto correttamente, tra cui
 - 1 studente con prenoscenze contestuali che ha indicato la parte del testo rilevante come non comprensibile;
 - 1 studente che non ha indicato di avere o meno prenoscenze e non ha sottolineato la parte del testo rilevante;
 - 1 studente che non ha sottolineato la parte del testo rilevante, non ha indicato di avere o meno prenoscenze contestuali, ma ha risposto esattamente in base al contesto generale.
2. 3 studenti hanno risposto indicando di non essere riusciti a trovare questa informazione a causa delle difficoltà linguistiche (*k.A.*). Tra questi:
 - 1 studente che conosceva il tema prima della lettura e che non ha sottolineato nessuna parte del testo;
 - 2 studenti senza prenoscenze, i quali hanno sottolineato la parte del testo rilevante.
3. 4 studenti hanno sbagliato la risposta. Tra questi:
 - 1 studente che ha sottolineato la parte del testo rilevante e che non aveva prenoscenze contestuali;
 - 1 studente che ha sottolineato la parte del testo rilevante, ma non ha indicato di avere o meno prenoscenze;
 - 2 studenti che non hanno sottolineato la parte del testo rilevante per la risposta, avevano prenoscenze contestuali, ma non hanno comunque risposto correttamente.

Su 10 studenti, quindi, 7 hanno avuto difficoltà di comprensione tali da indurre all'errore e 2 sono riusciti a rispondere correttamente grazie alle informazioni contestuali.

Anche in questo caso i setacci avrebbero potuto facilitare la comprensione di *su apoyo a todas sus compañeras*, informazione fondamentale per rispondere alla domanda, così come dei verbi *han logrado* e *agotar*, che invece non risultano fondamentali per svolgere l'esercizio.

Tabella 3. *Analisi di elementi in spagnolo attraverso EuroComRom*

Singoli elementi	Setaccio	Motivazione
<i>apoyo</i>	CF / EF / GP	Il gruppo <i>-yo</i> corrisponde all'italiano <i>-ggio</i> , quindi <i>appoggio</i> (Klein, Stegmann, 1999: 76), dal latino <i>ad + podium</i> , assimilazione che in italiano produce la geminazione della consonante <i>p</i> , assente in spagnolo (ivi: 76; 104-105).
<i>todas</i>	EM / LP	<i>Todo</i> appartiene al nucleo lessicale panromanzo (Klein, Stegmann, 1999: 4): si tratta inoltre di una forma femminile (-a) e plurale (-s) (ivi: 125).
<i>han logrado</i>	EM / SSP	Il verbo <i>haber</i> è alla terza persona plurale, riconoscibile dalla presenza della nasale <i>n</i> (Klein, Stegmann, 1999: 130), mentre la desinenza <i>-ado</i> rimanda al participio passato (ivi: 132): si tratta di una forma di passato prossimo (avere + participio passato) alla terza persona plurale, come

		confermato anche dalla struttura sintattica della frase (ivi: 115). Quest'informazione non è quindi essenziale per rispondere alla domanda, in cui si chiede un'informazione su Victoria Beckham.
<i>agotar</i>	EM	Si tratta di una forma di infinito, riconoscibile nelle lingue romanze per la presenza di una vocale tematica seguita da <i>r</i> (Klein, Stegmann, 1999: 128).

A questo punto il lettore può quindi riconoscere *apoyo a todas*, letteralmente *appoggio a tutte*, e capire sia che si tratta della parte della frase rilevante per rispondere sia che l'affermazione dell'esercizio è falsa.

Gli esempi presentati mostrano, dunque, come un'introduzione alle caratteristiche fonologiche, morfologiche, lessicali e sintattiche delle lingue romanze possa svolgere un ruolo di supporto molto vantaggioso nell'educazione all'intercomprensione.

4.1.5. Uno sguardo all'approccio intercomprensivo

L'ultima parte del questionario riguarda l'interesse degli studenti verso strategie intercomprensive. È innanzi tutto interessante notare che dei 15 studenti in questione

- 5 si aspettavano di capire i testi letti più di quanto credono di averli capiti,
- 6 si aspettavano di capire i testi letti tanto quanto pensano di averli capiti,
- 1 studente pensava che avrebbe capito meno,
- 1 studente non aveva aspettative e non si pone domande al riguardo,
- 2 studenti non hanno risposto a questa domanda,

ma nonostante le diverse percezioni, 14 studenti su 15 avrebbero interesse ad approfondire la tematica dell'intercomprensione nelle seguenti modalità:

Tabella 4. Modalità per l'apprendimento di strategie intercomprensive

Modalità	N. di studenti
Corso specifico guidato	6
Durante un altro corso che sto già frequentando	3
Con molti esercizi pratici e poca teoria	5
Con podcast	1
Con video online	3
Altro: con un'app	1
Altro: con molta teoria	1
Altro: in un <i>crash-course</i> dopo la fine dei corsi di lingua	1

Ancora una volta è fondamentale notare la varietà delle proposte e delle esigenze sia nei formati che nei contenuti, così come l'esigenza di un apprendimento strutturato, necessità a cui ben risponde un approccio *flipped* e *blended*. Il fatto che tre studenti desiderino apprendere strategie intercomprensive durante un altro corso di lingua

suggerisce altresì l'utilità della creazione di materiale didattico da mettere a disposizione non solo degli studenti, ma anche dei docenti.

Lo studente che dichiara di non aver interesse verso le strategie intercomprensive motiva la sua risposta sostenendo di non avere tempo per un altro corso e di voler “imparare una lingua propriamente”: se la prima difficoltà potrebbe essere risolta dall'offerta di materiale online utilizzabile con flessibilità, il secondo punto indica il bisogno di sensibilizzare gli studenti nei riguardi del significato e dei vantaggi di una competenza plurilingue, così come auspicata dal Consiglio d'Europa.

5. CONCLUSIONI

Una delle sfide da accogliere per la diffusione di un approccio intercomprensivo, in linea con l'esigenza e il desiderio di promuovere una competenza plurilingue e la consapevolezza metalinguistica, è quella dell'ampliamento dei materiali didattici attualmente esistenti (Bonvino, Jamet, 2016: 20-21).

Nell'ambito del progetto *A casa nel mondo/In der Welt zu Hause* dell'Istituto di Romanistica dell'Università RWTH di Aquisgrana, il presente lavoro propone e motiva la realizzazione di materiale didattico basato sul modello *EuroComRom* e adatto a un approccio *flipped* e alla modalità *blended*, da un lato riflettendo su considerazioni teoriche e dall'altro illustrando un esempio di riscontro ottenuto da 15 studenti universitari.

Le risposte ricevute dagli studenti confermano la necessità di proporre strumenti didattici adatti a un pubblico con esigenze eterogenee in termini di

- contenuti;
- modi, luoghi e tempi di utilizzo;
- necessità di guida, riscontro, interazione e cooperazione;

ma comunque interessato ad approfondire il tema dell'intercomprensione. Un tale riscontro non sorprende se si considera il recente successo di brevi video e app che offrono contenuti linguistici, il che suggerisce da un lato l'interesse nei confronti dei temi proposti e dall'altro la necessità di innovare i formati più tradizionali.

Analizzando attraverso il modello *EuroComRom* gli elementi testuali di difficile comprensione per la maggioranza degli studenti, risulta inoltre evidente come l'approfondimento di temi legati alla *Sprachwissenschaft*, cioè alla linguistica, possa favorire la deduzione del significato di un testo.

I dati illustrati in questa sede vengono considerati come esemplificativi piuttosto che esaustivi e devono essere sicuramente integrati con un'ulteriore analisi che permetta di approfondire:

- a. quale sia il riscontro ottenuto da studenti (1) di altri corsi di lingua (2) di facoltà con un focus linguistico (3) non iscritti a un corso di lingua, con particolare attenzione ad affinità e diversità;
- b. in che modo gli elementi testuali identificati di volta in volta dagli studenti come problematici ostacolano la comprensione del testo e come tali difficoltà possano essere superate attraverso un'introduzione al modello dei sette setacci.

Si tratta appunto di una sfida il cui fine ultimo è quello di trovare il modo più adatto a sensibilizzare e a formare al plurilinguismo e alla consapevolezza metalinguistica, senza mai dimenticare chi siano i destinatari.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2011), "L'insegnamento dell'italiano nel mondo: quale futuro?", in Álvarez D., Chardenet P., Tost M. (a cura di): *L'intercomprension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Union Latine, Agence universitaire de la Francophonie, Paris, pp. 57-69.
- Bonvino E., Jamet M-C. (2016), "Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione", in Bonvino E., Jamet M-C. (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, SAIL Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 7-26.
- Bonvino E., Cortés Velásquez D. (2016), "Il lettore plurilingue", in *LEND. Lingua e nuova didattica*, 4, pp. 111-130.
- De Carlo M. (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts, Porto Sant'Elpidio.
- Evenou G. (2016), "L'intercomprension entre langues romanes, levier d'un dialogue interculturel respectueux de la diversité linguistique", in *Hermès, La Revue*, 75, 2, pp. 68-77.
- Gooskens C. (2007), "The Contribution of Linguistic Factors to the Intelligibility of Closely Related Languages", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28, 6, pp. 445-467.
- Haugen E. (1966), "Semicommunication: The language Gap in Scandinavia", in *Sociological Inquiry*, 36, 2, pp. 80-97.
- Klein H. G., Reissner C. (2003), *EuroComRom: Die historischen Grundlagen der romanischen Interkomprehension*, Shaker Verlag, Aachen.
- Klein H. G., Stegmann T. (eds.) (1999), *EuroComRom - die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können*, Shaker Verlag, Aachen.
- Kellerman E. (1987), *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento.
- Reinmann-Rothmeier G. (2003), *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*, Huber, Bern.
- Ringbom H. (1987), *The role of the first language in foreign language learning*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000), "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions", in *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.

SITOGRAFIA

- Accademia della Crusca (2014), *Minacciata la chiusura dei corsi di laurea in italianistica all'Università del Saarland*:
<http://www.accademiadellacrusca.it/it/laccademia/notizie-dallaccademia/minacciata-chiusura-corsi-laurea-italianistica-universit-saarland>.
- Apple (2019), *Apple-store Vorschau*:
<https://apps.apple.com/de/app/duolingo/id570060128>.

- Consiglio d'Europa (2018), *Plurilingual and intercultural education: Definition and Founding Principles*:
<https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>.
- Cortelazzo M. A. (2015), “La lingua italiana rischia di sparire piano piano dalle università d'Europa”, in *Il Piccolo*:
<http://ilpiccolo.gelocal.it/tempo-libero/2015/03/11/news/la-lingua-italiana-rischia-di-sparire-piano-piano-dalle-universita-d-europa-1.11027624?ref=search>.
- Delonge A., Karbach T. (2015), “RWTH: Am Ende sagt die Romanistik adieu”, in *Aachener Zeitung*:]
<http://www.aachener-zeitung.de/lokales/region/rwth-am-ende-sagt-die-romanistik-adieu-1.1011753>.
- Gasperetti M. (2014), “L'italiano è la quarta lingua più studiata nel mondo”, in *Corriere della Sera*:
https://www.corriere.it/scuola/14_giugno_16/dante-pizza-italiano-quarta-lingua-piu-studiata-mondo-4edfb4fe-f57a-11e3-ac9a-521682d84f63.shtml.
- Kultusministerkonferenz (2001), *Fachspezifische Bestimmungen für die Magisterprüfung mit Romanistik als Haupt- und Nebenfach: 2001_10_11-Magister-Romanistik.pdf*.
- Lapicciarella M. F. (2016), “Italiano quarta lingua più studiata al mondo: cifre e motivazioni”, in *Blasting News*:
<https://it.blastingnews.com/cultura-spettacoli/2016/10/italiano-quarta-lingua-piu-studiata-al-mondo-cifre-e-motivazioni-001202223.html>.
- Maugeri M. (2016), “Tutti pazzi per l'italiano, è quarta lingua più studiata”, in *agi*:
https://www.agi.it/cultura/tutti_pazzi_per_italiano_quarta_lingua_pi_studiata-1174983/news/2016-10-18/.
- Pagella politica (2019), *La bufala dell'«italiano quarta lingua più studiata al mondo*:
<https://pagellapolitica.it/blog/show/267/la-bufala-dellitaliano-quarta-lingua-pi%C3%B9-studiata-al-mondo>.
- RWTH (2018), *Flipped- beziehungsweise Inverted-Classroom-Szenarien*:
<http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Studium/Lehre/Digitalisierungsstrategie-der-Lehre/Blended-Learning-Formate/~ohzu/Flipped-Classroom-oder-Inverted-Classro/>.
- TED (2019), *The most popular TED Talks of 2018*:
https://www.ted.com/playlists/682/the_most_popular_ted_talks_of_2018.

ALLEGATO

1. ALLGEMEIN

Geschlecht	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> k.A.
Nationalität	<input type="checkbox"/> deutsch (D) <input type="checkbox"/> EU (ohne D) <input type="checkbox"/> Non-EU
Derzeitiger Studiengang	<input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> sonstiger
Fachsemester	<input type="checkbox"/> 1-2 <input type="checkbox"/> 3-4 <input type="checkbox"/> 5-6 <input type="checkbox"/> 7-8 <input type="checkbox"/> >8

2. SPRACHKENNTNISSE

2.1 Vorkenntnisse in anderen Sprachen

NIVEAU \ SPRACHE	Muttersprache/ Zweite Sprache	C2	C1	B2	B1	A2	A1	Ich weiß es nicht
Deutsch								
Französisch								
Italienisch								
Katalanisch								
Portugiesisch (Portugal)								
Portugiesisch (Brasilien)								
Rumänisch								
Spanisch								
Englisch								
.....								
.....								

2.2 Wie/Wo haben Sie die Sprache(n) gelernt?

WO/WIE \ SPRACHE	PRÄSENZKURS	ONLINE	SONSTIGES
.....	<input type="checkbox"/> Universität <input type="checkbox"/> VHS <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> App: <input type="checkbox"/> Website: <input type="checkbox"/> Chat:	<input type="checkbox"/> Austauschprogramm <input type="checkbox"/> Tandem <input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/> Universität <input type="checkbox"/> VHS <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> App: <input type="checkbox"/> Website: <input type="checkbox"/> Chat:	<input type="checkbox"/> Austauschprogramm <input type="checkbox"/> Tandem <input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/> Universität <input type="checkbox"/> VHS <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> App: <input type="checkbox"/> Website: <input type="checkbox"/> Chat:	<input type="checkbox"/> Austauschprogramm <input type="checkbox"/> Tandem <input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/> Universität <input type="checkbox"/> VHS <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> App: <input type="checkbox"/> Website: <input type="checkbox"/> Chat:	<input type="checkbox"/> Austauschprogramm <input type="checkbox"/> Tandem <input type="checkbox"/>

2.3 Warum nutzten Sie eine App

Weil....

- es mir ermöglicht, neue Sprachen zu entdecken
- ich dadurch zusätzlich üben kann
- es Spaß macht
- ich damit selbstständig lernen kann
- ich dadurch schnell lernen kann
- ich dadurch überall lernen kann
- ich sofort Feedback bekommen
- ich nicht viel Zeit für andere Übungen habe
- ich mit Freuden online interagieren kann
-

/ keine App, um eine Sprache zu lernen/üben?

Weil....

- ich lieber mit Dozenten lerne
- ich lieber mit anderen Teilnehmern lerne
- ich lieber im Präsenzunterricht lerne
- ich neue Leute im Kurs kennenlernen möchte
- ich nicht immer online sein möchte
- ich es nicht für effektiv halte
- ich lieber mit einem Buch lerne
- mich auch die Kultur des Landes interessiert
- ich keine Zeit dafür habe
- ich keine gute App kenne
-

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

3. INTERKOMPREHENSION

FRANZÖSISCH

Lesen Sie bitte die Texte in den Sprachen, die Sie nicht kennen (d.h. wenn Sie Kenntnisse im Italienisch und Französisch haben, lesen Sie bitte die Texte auf Spanisch usw.) und kreuzen Sie an, wenn

- ☺☺ → Sie die Informationen im Text finden können
- ☺ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass die Information im Text ist
- ☺☺ → Sie sicher sind, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- ☺ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- K.A. → Sie wegen der Sprache keine Informationen diesbezüglich finden können

Allemagne, Suède, Espagne... le vote déterminant des jeunes Européens

Les moins de 30 ans ont fait pencher la balance en faveur des Verts en Allemagne et en France, dans une moindre mesure, mais ce choix n'est pas général d'un pays à l'autre de l'Union d'après les premières analyses.

La mobilisation inédite de la jeunesse pour le climat depuis plusieurs mois s'est traduite en partie dans les urnes. Les jeunes Français et Allemands ont voté massivement pour les écologistes, tout comme la jeunesse belge, dans une moindre mesure. C'est un des grands enseignements du scrutin. Mais la tendance n'est pas unanime en Europe, notamment en Espagne, en Italie, en Grèce et à l'Est, où les partis écologistes sont quasi inexistantes. Si le regain de participation des moins de 30 ans – souvent présentés jusqu'ici comme plutôt indifférents à la cause européenne – est notable en France et en Allemagne, elle reste en deçà de la moyenne dans un pays comme la Pologne.

https://www.lemonde.fr/international/article/2019/05/28/le-vote-des-jeunes-un-facteur-determinant-dans-l-ensemble-de-l-ue-pas-toujours-a-l-avantage-des-ecologistes_5468399_3210.html

a) Haben Sie die Europawahl verfolgt? JA / NEIN

b)	☺☺	☺	☺☺	☺	K.A.
Die Stimmen der jungen Generationen haben in einigen Ländern die Wahlergebnisse stark beeinflusst.					
Die Grünen sind sowohl im Nord- als auch im Südeuropa gut vertreten.					
Ost- und Westeuropa hatten eine ähnliche Wahlbeteiligung.					
Viele Wähler über 30 machen sich Sorgen um das Klima und dies widerspiegelt die Wahlergebnisse.					
Es ist nichts neues, dass die jüngeren Generationen aktiv an der Wahl beteiligt sind.					

c) Markieren Sie bitte die Textteile, die Ihnen am meisten Schwierigkeiten für das Textverständnis bereiten.

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

FRANZÖSISCH

Lesen Sie bitte die Texte in den Sprachen, die Sie **nicht** kennen (d.h. wenn Sie Kenntnisse im Italienisch und Französisch haben, lesen Sie bitte die Texte auf Spanisch usw.) und kreuzen Sie an, wenn

- ⊗⊗ → Sie die Informationen im Text finden können
- ⊗ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass die Information im Text ist
- ⊗⊗ → Sie sicher sind, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- ⊗ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- K.A. → Sie wegen der Sprache keine Informationen diesbezüglich finden können

Le festival ManiFeste ou les sens du son

Corps en mouvement, voix parlées et chantées, créations visuelles et sonores : la huitième édition du festival de l'Ircam, placée sous le signe de la filiation, met le concert dans tous ses états.

La huitième édition de ManiFeste, qui se déroule du 1^{er} au 29 juin dans une dizaine de lieux à Paris et en banlieue, s'ouvrira avec Pascal Dusapin et se refermera avec Karlheinz Stockhausen. Difficile de brasser plus large. Pascal Dusapin s'associe pour la première fois à l'Institut de recherche et de coordination acoustique/musique (Ircam) pour réaliser *Lullaby Experience*, une œuvre née du traitement de berceuses. Stockhausen, conquérant des cimes avant-gardistes pendant plus d'un demi-siècle, a composé, entre 1977 et 2002, un opéra de vingt-huit heures, *Licht* (« Lumière »), correspondant aux sept journées de la semaine.

C'est *Samstag aus Licht* (« Samedi de Lumière ») qui bouclera le mois de ManiFeste par une clôture plus effective dans le temps (dernière manifestation du festival) que dans l'espace : après avoir assisté à la représentation de l'opéra à la Cité de la musique, le public devra gagner l'église Saint-Jacques-Saint-Christophe de La Villette pour en percevoir l'aboutissement symbolique, *Adieu de Lucifer*.

Les deux œuvres ont en commun l'arrière-plan de l'enfance. Celle des autres pour Dusapin, qui a recueilli des berceuses librement « postées » sur une application, et la sienne propre pour Stockhausen, dont l'opéra comporte une bonne part d'autobiographie. « *J'associe l'enfance à l'idée du multiple* », déclare Frank Madlener, le directeur de l'Ircam, pour circonscrire la quête d'identité qui pousse le créateur à remonter à la source de son être.

https://www.lemonde.fr/musiques/article/2019/05/29/le-festival-manifeste-ou-les-sens-du-son_5469106_1654986.html

a) **Kennen Sie ManiFeste?**

JA / NEIN

b)	⊗⊗	⊗	⊗⊗	⊗	K.A.
ManiFeste ist ein Musikfestival, das an vier Samstagen im Juni stattfindet.					
Die unterschiedlichen Musiker, die an der Veranstaltung teilnehmen, werden ihre Stücke im Pariser Operntheater spielen.					
Dusapin und Stockhausen werden das Festival jeweils eröffnen und schließen.					
Es ist das erste Mal, dass ManiFeste organisiert wird.					
ManiFeste ist ein Event für alle Liebhaber der klassischen Musik.					

c) **Markieren Sie bitte die Textteile, die Ihnen am meisten Schwierigkeiten für das Textverständnis bereiten.**

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

ITALIENISCH

Lesen Sie bitte die Texte in den Sprachen, die Sie nicht kennen (d.h. wenn Sie Kenntnisse im Italienisch und Französisch haben, lesen Sie bitte die Texte auf Spanisch usw.) und kreuzen Sie an, wenn

- ☹☹ → Sie die Informationen im Text finden können
- ☹ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass die Information im Text ist
- ☹☹ → Sie sicher sind, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- ☹ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- K.A. → Sie wegen der Sprache keine Informationen diesbezüglich finden können

Al programma radiofonico di Europhonica il Premio Carlo Magno della gioventù 2019

Premiati anche un progetto finlandese e uno austriaco

Il Premio Carlo Magno della gioventù 2019 è andato al progetto italiano Europhonica IT, un programma radio dove i giovani condividono le loro storie e i loro punti di vista sull'Europa.

A consegnare il premio nel corso della cerimonia che è tenuta ad Aquisgrana, in Germania, il vice-Presidente del Parlamento europeo Rainer Wieland, che ha dichiarato: "Europhonica è il perfetto esempio di come avvicinare le istituzioni dell'Unione europea ai cittadini, sia chiarendo loro come funzionano, sia migliorando le condizioni per la loro partecipazione civica".

È la seconda volta in due anni che il riconoscimento va a un progetto italiano. Nel 2018 l'associazione culturale Juvenilia vinse il secondo premio.

Lanciato per la prima volta nel 2008, il riconoscimento viene assegnato ogni anno dal Parlamento europeo insieme alla Fondazione del premio internazionale Carlo Magno di Aquisgrana a giovani fra i 16 e i 30 anni che abbiano realizzato un'idea per promuovere lo scambio fra persone di diversi paesi europei.

I rappresentanti dei 28 progetti vincenti nazionali hanno ricevuto un certificato e una medaglia, il 30 maggio parteciperanno alla consegna del premio ad António Guterres, Segretario generale delle Nazioni Unite. Sarà premiato per il suo ruolo di "eccellente sostenitore del modello europeo di società".

https://www.repubblica.it/esteri/2019/05/28/news/al_programma_radiofonico_di_europhonica_il_premio_carlo_magno_della_gioventu_2019-227407124/

a) Kennen Sie den Karlspreis?

JA / NEIN

b)	☹☹	☹	☹☹	☹	K.A.
Mehrere Projekte haben den Jugendkarlspreis gewonnen.					
Ein italienisches Projekt wurde dieses Jahr zum ersten Mal ausgezeichnet.					
Der Mehrwert von Europhonica sei, dass dieses Projekt die Annäherung der Bürger an EU-Institutionen verbessert.					
Der Jugendkarlspreis wird von António Guterres, UN Sekretär, übergeben.					
Der Jugendkarlspreis ist schon übergeben worden, als der Artikel geschrieben wurde.					

c) Markieren Sie bitte die Textteile, die Ihnen am meisten Schwierigkeiten für das Textverständnis bereiten.

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

ITALIENISCH

Lesen Sie bitte die Texte in den Sprachen, die Sie nicht kennen (d.h. wenn Sie Kenntnisse im Italienisch und Französisch haben, lesen Sie bitte die Texte auf Spanisch usw.) und kreuzen Sie an, wenn

- ☺☺ → Sie die Informationen im Text finden können
- ☺ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass die Information im Text ist
- ☺☺ → Sie sicher sind, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- ☺ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- K.A. → Sie wegen der Sprache keine Informationen diesbezüglich finden können

Asmik Grigorian, il soprano dagli occhi di ghiaccio che ha stregato la Scala

Asmik Grigorian è la 'cantante dell'anno' secondo gli Opera Awards 2019 che solo tre anni fa l'avevano proclamata la più brava emergente. Fascinosa soprano 38enne è dal 28 la stupenda protagonista femminile di *Die tote Stadt* che per la prima volta va in scena alla Scala, diretta da Alan Gilbert, opera complicata affascinante di Erich Wolfgang Korngold, compositore austriaco, 'geniale' secondo Mahler, naturalizzato americano dal 1943 dove divenne un apprezzato autore di colonne sonore. *Die tote Stadt* è una specie di vertigine tra realtà e sogno, racconto e visionarietà: Paul (in scena è Klaus Florian Vogt) ha perso la moglie Marie e vive nel suo ricordo ma quando conosce Marietta, una attrice-ballerina, ne resta sedotto come il suo amico Franck, anche se tormentato dai sensi di colpa verso la morta. Prima del finale a sorpresa, si attraversano temi e piani narrativi diversi, amore e morte, necrofilia e psicanalisi, realtà e rappresentazione, simbolismo, desiderio, ossessione e anche qualcosa di più terribile, perché essendo l'opera del 1920 può anche essere letta, come fa Vick, come una visione profetica dell'avvento del nazismo o delle forze oscure del male in tutte le epoche.

https://www.repubblica.it/spettacoli/teatro-danza/2019/05/27/news/asmik_grigorian-227323391/

a) Kennen Sie Asmik Grigorian?

JA / NEIN

b)	☺☺	☺	☺☺	☺	K.A.
Asmik Grigorian ist eine 28-jährige Sängerin.					
Asmik Grigorian ist dieses Jahr von der Opera Awards als beste Nachwuchskünstlerin gekürt worden.					
Asmik Grigorian hat braune Augen.					
In „Die tote Stadt“ spielt sie die Rolle einer Schauspielerin und Tänzerin.					
Erich Wolfgang Korngold diese Oper als Kritik des Nationalsozialismus in den USA komponiert.					

c) Markieren Sie bitte die Textteile, die Ihnen am meisten Schwierigkeiten für das Textverständnis bereiten.

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

SPANISCH

Lesen Sie bitte die Texte in den Sprachen, die Sie **nicht** kennen (d.h. wenn Sie Kenntnisse im Italienisch und Französisch haben, lesen Sie bitte die Texte auf Spanisch usw.) und kreuzen Sie an, wenn

- ☹☹ → Sie die Informationen im Text finden können
- ☹ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass die Information im Text ist
- ☹☹ → Sie sicher sind, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- ☹ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- K.A. → Sie wegen der Sprache keine Informationen diesbezüglich finden können

Una campaña para limpiar los entornos naturales más cercanos

Ecoembes y SEO/BirdLife organizan un año más, por tercer año consecutivo, la campaña para la recogida de basura en la naturaleza, con una nueva edición de 1m2 por la naturaleza. El encuentro anual para recoger basurala, residuos generados por el ser humano y abandonados en la naturaleza, se llevará a cabo el próximo 15 de junio en cientos de puntos en todo el país, coordinado por el proyecto LIBERA, de ambas organizaciones. La iniciativa intenta conseguir que las personas que participan vean que el problema lo tienen mucho más cerca de lo que imaginaban. Todas las personas que quieran ayudar tendrán hasta el 14 de junio para inscribirse en los puntos de recogida que tengan más cercanos e incluso pueden animarse a organizarlos.

Estos residuos encontrados en la naturaleza ya no solo ensucian el ambiente, sino que “están causando problemas ambientales, están contaminando” como explica Miguel Muñoz, coordinador del proyecto LIBERA de SEO/BirdLife, durante la presentación del proyecto esta mañana en Madrid. “Se trata de un problema a escala mundial que afecta a todos los seres vivos y todo parte de una falta de concienciación” comunica Sara Güemes, coordinadora del proyecto LIBERA de Ecoembes. Ambos coordinadores destacan que el proyecto va más allá de la limpieza de los entornos naturales más cercanos de aquellas personas que participen, y es también una iniciativa para concienciar del grave problema que ello supone.

https://elpais.com/elpais/2019/05/29/ciencia/1559125665_506691.html

a) Kennen Sie die Organisationen Ecoembes und/oder BirdLife? JA / NEIN

b)	☹☹	☹	☹☹	☹	K.A.
Ecoembes und BirdLife haben gemeinsam eine Müllsammelaktion organisiert.					
Ziel der Initiative ist es, Bürger für die Situation am Stadtrand zu sensibilisieren.					
Um an der Initiative teilzunehmen, muss man sich vorher anmelden.					
Die Vorstellung des Projektes wird in Madrid am Abend stattfinden.					
Die diesjährige Initiative hat schon stattgefunden, als der Artikel geschrieben worden ist.					

c) Markieren Sie bitte die Textteile, die Ihnen am meisten Schwierigkeiten für das Textverständnis bereiten.

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

SPANISCH

Lesen Sie bitte die Texte in den Sprachen, die Sie nicht kennen (d.h. wenn Sie Kenntnisse im Italienisch und Französisch haben, lesen Sie bitte die Texte auf Spanisch usw.) und kreuzen Sie an, wenn

- ☺☺ → Sie die Informationen im Text finden können
- ☺ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass die Information im Text ist
- ☺☺ → Sie sicher sind, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- ☺ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- K.A. → Sie wegen der Sprache keine Informationen diesbezüglich finden können

Así está siendo el regreso triunfal de las Spice Girls

Las Spice Girls anunciaron su reencuentro hace poco más de un año, y el pasado noviembre sacaron a la venta las entradas para seis conciertos en Reino Unido. Se agotaron en pocas horas, y eso llevó a la banda a fijar siete espectáculos más. El pistoletazo de salida fue el pasado 24 de mayo en Dublín, en una gira que terminará el 15 de junio en Londres.

Sin embargo, algunos medios británicos apuntan a que esto es solo el preludeo a un show fijo que estará en Las Vegas. En concreto se apunta a que la banda británica podría ser el espectáculo central del Coliseo en el Caesar's Palace como reclamo para su reapertura, aunque las Spice Girls no se han pronunciado aún sobre ello.

Por el momento lo que sí es seguro es que Emma Bunton, Geri Halliwell, Mel C y Mel B —Victoria Beckham descartó unirse al reencuentro pero ha mostrado su apoyo a todas sus compañeras a través de las redes sociales— han logrado agotar las entradas para nueve de los trece conciertos.

https://elpais.com/elpais/2019/06/03/gente/1559561606_207502.html

a) **Kennen Sie die Spice Girls?** JA / NEIN

b)	☺☺	☺	☺☺	☺	K.A.
Letzten November haben die Spice Girls ein neues Musik Album veröffentlicht.					
Die Spice Girls hatten ursprünglich nur 6 Konzerte geplant.					
Die Spice Girls werden u.a. in London, Rom und Las Vegas auftreten.					
Nicht alle ehemaligen Spice Girls werden an der Tournée teilnehmen.					
Victoria Beckham hat sich online gegen diese Tournée geäußert.					

c) **Markieren Sie bitte die Textteile, die Ihnen am meisten Schwierigkeiten für das Textverständnis bereiten.**

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

4. SELBSTEINSCHÄTZUNG UND FEEDBACK

Kreuzen Sie bitte die Aussagen an, die bei Ihnen am meisten zutreffen:

4.1 Bevor Sie die Texte gelesen haben, haben Sie erwartet, dass Sie

- viel weniger verstehen würden, als was Sie jetzt denken, verstanden zu haben
- weniger verstehen würden, als was Sie jetzt denken, verstanden zu haben
- ungefähr so viel verstehen würden, sowie Sie jetzt denken, verstanden zu haben
- mehr verstehen würden, als was Sie jetzt denken, verstanden zu haben
- viel mehr verstehen würden, als was Sie jetzt denken, verstanden zu haben

ODER bevor Sie die Texte gelesen haben, hatten Sie gar keine Erwartungen und

- sind positiv überrascht über das, was Sie verstehen konnten
- sind negativ überrascht, weil Sie nicht viel verstehen konnten
- machen sich weiterhin überhaupt keine Gedanken über das Thema

4.3 Wenn man eine romanische Sprache (z.B. *Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch* usw.) auf B1/B2 Niveau beherrscht, kann man bestimmte Strategien und Tricks lernen, die helfen, auch weitere „unbekannten“ romanischen Sprache zu erschließen!

Was denken Sie darüber?

- Ich hätte Interesse, zu lernen, wie man andere romanischen Sprachen verstehen kann
 - am liebsten in einem zusätzlichen Kurs unter Anleitung.
 - am liebsten unter Anleitung im Rahmen eines anderen Sprachkurses, den ich schon belege.
 - am liebsten mit kurzen Online Videos.
 - am liebsten mit Podcasts.
 - am liebsten mit praktischen online Übungen, ohne viel Theorie.
 - _____

ODER

- Ich hätte KEIN Interesse, zu lernen, wie man anderen romanischen Sprachen verstehen kann, weil
 - ich im Unterricht lieber etwas Anderes lernen möchte.
 - ich keine Zeit für einen zusätzlichen Kurs habe.
 - ich keine Zeit habe, mir Online Material anzuschauen.
 - ich keine Zeit für interaktive Übungen (z.B. eine App) habe.
 - ich keine weitere Sprache lernen/verstehen möchte.
 - ich nur an Inhalten Interesse habe, die für meine Studienordnung relevant sind.
 - wenn ich eine Sprache nur verstehen und nicht sprechen kann, dann nützt mir das nichts.
 - _____

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

IL POTENZIALE DELL'ITALIANO COME LINGUA PONTE: RISULTATI DI UNO STUDIO BASATO SU INTERVISTE CON (FUTURI) INSEGNANTI D'ITALIANO

Jan Scheitzza, Judith Visser¹

1. INTRODUZIONE

La successione con cui vengono abitualmente apprese le lingue straniere nel sistema scolastico tedesco² ha come conseguenza il fatto che difficilmente l'italiano venga preso in considerazione come possibile “*lingua ponte*” per l'apprendimento di altre lingue. I libri di testo per le lingue straniere, d'altra parte, fanno riferimento solo a possibili transfer positivi dal tedesco, dall'inglese ed eventualmente dal latino e dal francese, ignorando il fatto che sia tra gli apprendenti sia tra i (futuri) docenti esistono persone con un *background* migratorio per le quali l'italiano è una lingua di origine. Nel quadro di una didattica del plurilinguismo (termine con cui traduciamo il tedesco *Mehrsprachigkeitsdidaktik*³) che tenga conto anche delle lingue di origine, l'italiano svolge invece, almeno potenzialmente, un ruolo importante.

Il nostro contributo mira a illustrare questo ruolo, tenendo particolarmente conto del punto di vista degli insegnanti e degli apprendenti. L'articolo si basa su una serie di interviste svolte tra il 2016 e il 2017 presso l'università della Ruhr a Bochum (Ruhr-Universität Bochum, abbreviato RUB) nella Renania Settentrionale-Vestfalia (Nordrhein-Westfalen, abbreviato NRW) con 31 insegnanti d'italiano in formazione. Obiettivo della nostra trattazione è l'analisi delle interviste e, in particolare, dei passaggi in cui si fa riferimento alle potenzialità dell'italiano come *lingua ponte*. Parallelamente, ci si soffermerà sulle possibili applicazioni di una glottodidattica plurilingue che tenga anche conto di aspetti come le strategie di apprendimento e gli atteggiamenti linguistici degli apprendenti.

Dopo una panoramica sulla posizione dell'italiano nel sistema scolastico della Renania Settentrionale-Vestfalia e dopo alcune riflessioni sulle conseguenze che derivano da tale posizione per quanto riguarda il possibile impiego di approcci didattici plurilingui, si passerà all'analisi delle interviste sulla base delle seguenti domande: in che misura gli insegnanti in formazione riflettono sul potenziale di transfer offerto da lingue precedentemente apprese e in particolare sulle potenzialità dell'italiano per l'apprendimento di altre lingue? Quali concrete basi di transfer⁴ possono essere sfruttate con successo, sulla base delle esperienze degli insegnanti, nei processi di apprendimento? In quali ambiti possono verificarsi dei problemi di interferenza? Esiste una consapevolezza per le strategie di transfer? Che ruolo gioca la consapevolezza

¹ Università di Bochum.

² Successione frequente: inglese - latino/francese – spagnolo – italiano (eventualmente).

³ Il termine si riferisce a concetti glottodidattici che, nell'acquisizione di lingue straniere, suggeriscono di trarre vantaggio dalle conoscenze di altre lingue.

⁴ Traduciamo con l'espressione *basi di transfer* il tedesco *Transferbasen*. Il termine indica elementi lessicali e grammaticali che hanno in comune le lingue esaminate.

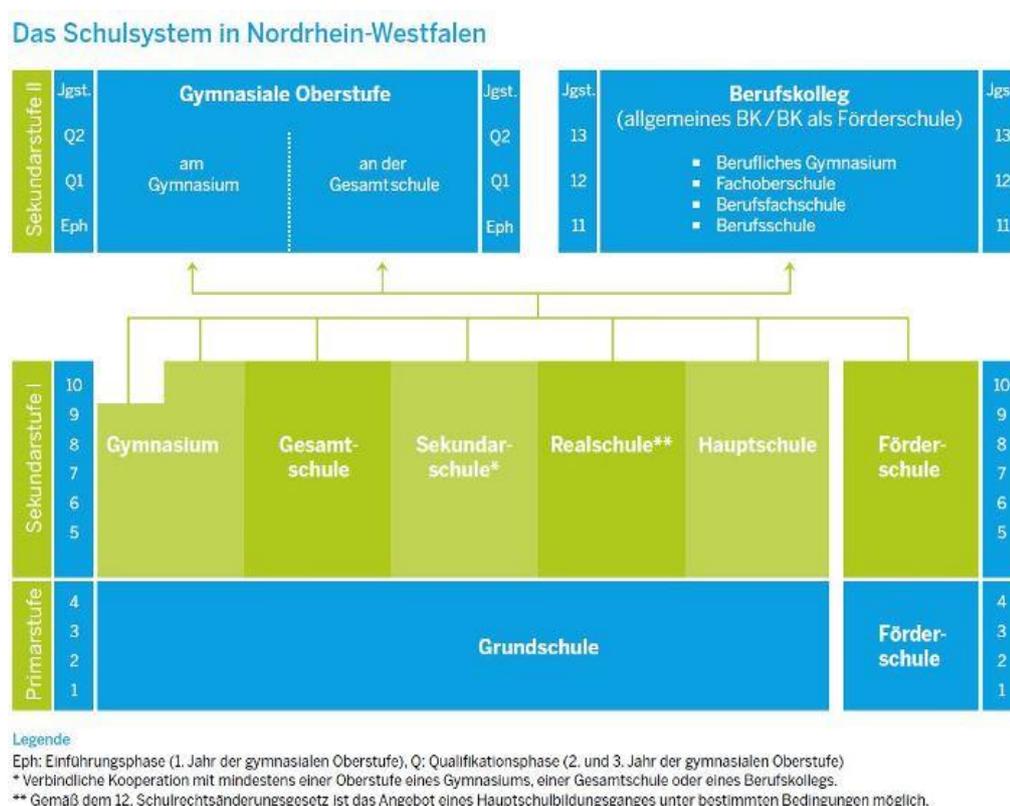
(inter)culturale? Ed in particolare per insegnanti in formazione con *background* migratorio: il plurilinguismo familiare è di aiuto in classe?

2. L'ITALIANO NEL SISTEMA SCOLASTICO NELLA RENANIA SETTENTRIONALE-VESTFALIA

2.1. Il sistema scolastico della Repubblica Federale Tedesca e della Renania Settentrionale-Vestfalia

Nella Repubblica Federale Tedesca responsabili per l'organizzazione e la gestione del sistema scolastico sono i 16 stati federali. Il sistema scolastico nella Renania Settentrionale-Vestfalia si articola – come avviene anche negli altri stati federali – in gradi scolastici consecutivi⁵:

Figura 1. *Costituzione del sistema scolastico nella Renania Settentrionale-Vestfalia*
(<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html>)



2.2. Ordine di apprendimento delle lingue

Il numero di lingue straniere apprese nella scuola secondaria dipende dal tipo di scuola e dalla concreta offerta linguistica dei singoli istituti scolastici. Gli studenti che frequentano una *Hauptschule* non apprendono, a parte l'inglese, nessun'altra lingua straniera, hanno però la possibilità di frequentare corsi nella loro lingua di origine. In tutti

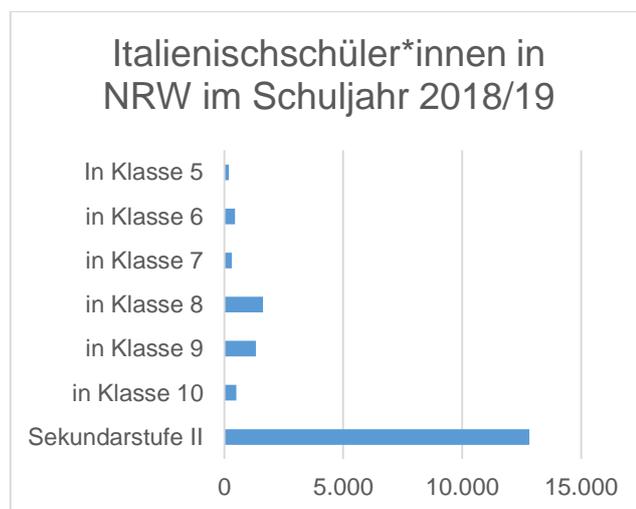
⁵ Art. 7 par. 1 GG (legge fondamentale della Repubblica Federale Tedesca); Art. 30 GG; Art. 10 Landesverfassung NRW (costituzione della Renania Settentrionale-Vestfalia); Art. 10 Schulgesetz NRW (la legge che regola il sistema dell'istruzione scolastica della Renania Settentrionale-Vestfalia) (Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009).

gli altri tipi di scuola viene offerta una seconda lingua straniera. Per gli studenti della *Gesamtschule* e *Sekundarschule* la scelta della seconda lingua straniera è facoltativa, per gli studenti della *Realschule* e del *Gymnasium* questa scelta invece è obbligatoria. A decidere quale lingua offrire sono direttamente le scuole. Tra le lingue insegnate nell'anno scolastico 2018/19 nelle scuole della Renania Settentrionale-Vestfalia, figurano il cinese, l'ebraico, il francese, il giapponese, il greco, l'inglese, l'italiano, il latino, il neogreco, l'olandese, il portoghese, il russo, lo spagnolo e il turco⁶.

2.3. Dati sull'italiano lingua straniera

Nella Renania Settentrionale-Vestfalia, l'italiano come materia scolastica⁷ può essere scelto come prima, seconda, terza o quarta lingua straniera, nonché come lingua di origine, anche al di fuori del regolare orario delle lezioni. Nell'anno scolastico 2018/19 l'italiano è stato offerto da 199 scuole e in 1.025 classi. Nello stesso periodo l'italiano è stato insegnato come lingua d'origine in 52 scuole e in 142 classi. Al di fuori del regolare orario delle lezioni, è stato inoltre offerto da 29 scuole. Il diagramma seguente mostra la distribuzione degli studenti di italiano per ogni classe. Come si può vedere, nel sistema scolastico tedesco, l'italiano è una lingua che viene appresa in un momento piuttosto tardivo del percorso scolastico.

Figura 2. Numero degli studenti d'italiano nella Renania Settentrionale-Vestfalia, diviso per classi scolastiche



2.4. Percentuale di popolazione italiana nel bacino della Ruhr

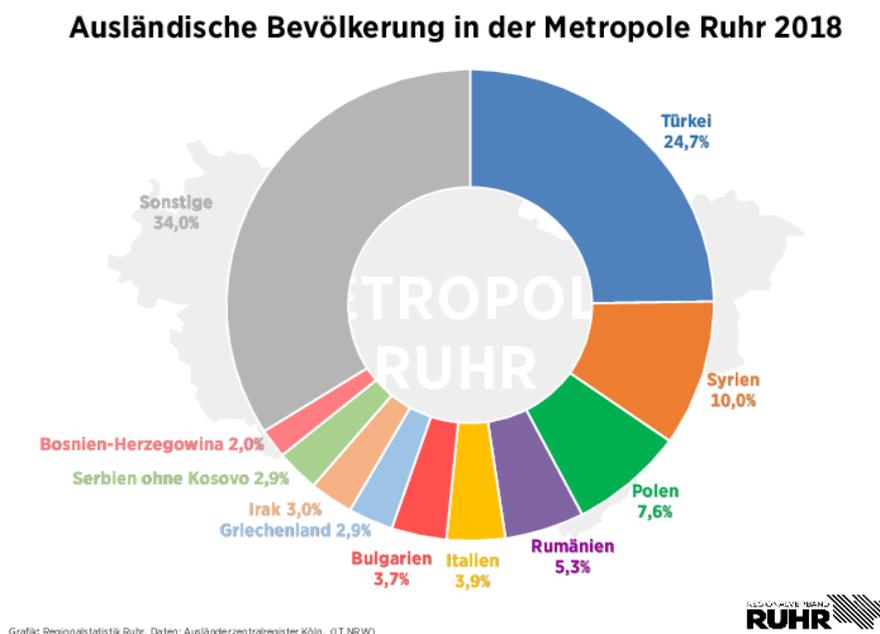
Mentre l'italiano come lingua straniera nella scuola occupa un posto piuttosto secondario, come lingua d'origine riveste senza dubbio, in particolar modo nel bacino della Ruhr, un ruolo significativo: nel 2018 gli italiani rappresentavano il 3,9% (> 30000) della popolazione straniera residente nel bacino della Ruhr:

⁶ Elencate in ordine alfabetico;

https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2018.pdf.

⁷ https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2018.pdf.

Figura 3. *Popolazione straniera nel bacino della Ruhr*
 (<https://www.rvr.ruhr/daten-digitaales/regionalstatistik/bevoelkerung/?L=0>)



Considerando il fatto che le statistiche registrano soltanto le persone di nazionalità italiana (*ibid.*), è probabile che il numero di abitanti con un *background* migratorio italiano sia molto più elevato⁸.

2.5. *Conseguenze per gli approcci didattici plurilingui*

Sulla base dei dati illustrati, si può formulare l'ipotesi che gli apprendenti non di origine italiana non abbiano molte possibilità di usare l'italiano come "lingua ponte" per l'apprendimento di altre lingue, proprio perché apprendono tale lingua molto tardi a scuola. Diversa è la situazione per le persone con un *background* migratorio italiano. Soprattutto a proposito di questo gruppo ci si può interrogare su quali siano i tratti fonetici, morfologici, sintattici e lessicali dell'italiano che vengono impiegati come basi di transfer e su quali punti è necessario prevenire il pericolo di interferenze⁹. Un altro aspetto, preso poco in considerazione nelle applicazioni pratiche della glottodidattica plurilingue in contesto scolastico, è il fatto che dalla situazione linguistica originaria si possono sviluppare anche esperienze generali negli ambiti del plurilinguismo, del contatto linguistico, della multiculturalità del contatto tra culture, che possono poi ritornare utili nei processi di apprendimento successivi:

Es würde zu kurz fassen, wollte man die lernrelevanten Vorkenntnisse auf das rein (mehr)sprachliche Wissen beschränken. So kommen die Schüler

⁸ «Die Zahl italienischstämmiger Bürger in der Bundesrepublik Deutschland beträgt heute circa 776.000 Personen, von denen 334.000 in Deutschland geboren sind» (Prontera, 2017).

⁹ La didattica del plurilinguismo distingue tra il «Identifikationstransfer, also [dem] Übertragen identischer sprachlicher Formen und Funktionen, und zwar innerhalb eines einzelnen sprachlichen Systems (intra-lingual) oder sprachenübergreifend (inter-lingual)» e il «Produktionstransfer, also [dem] Übertragen einer erlernten Struktur auf eine neue Sprache» (Meißner, 2012: 9).

nicht nur mit **Kenntnissen** in verschiedenen Spanischunterricht. Sie verfügen zudem über **Lern- und Unterrichtserfahrungen** in mehreren Sprachen wie Englisch, Französisch, Latein oder Russisch, d.h. über Erfahrungen, die die eigene Person als Sprachenlerner mit unterschiedlichen Sprachlernerlebnissen betreffen. Des Weiteren haben sie in einer zunehmend multikulturellen und vielsprachlichen europäischen Gesellschaft (Reisen, Besuche, internationale Schulprojekte usw.) viele Erfahrungen mit **interkultureller Kommunikation** in verschiedenen Sprachen, Situationen und sozialen Rollen gemacht. (Meißner, 2012: 9, neretto nell'originale)

La biografia linguistica delle persone provenienti da contesti migratori porta con sé il vantaggio di una maggiore consapevolezza delle sfide che caratterizzano i processi di apprendimento di un'altra lingua.

3. PROGETTAZIONE DELL'INTERVISTA

Le seguenti considerazioni sulle ipotesi soggettive¹⁰ degli intervistati provengono dall'analisi dell'intervista strutturata¹¹ a cui si è accennato nell'introduzione. Otto degli informanti hanno sia per parte di padre che per parte di madre origini italiane, altri quattro hanno invece solo un genitore proveniente dall'Italia. Per quanto riguarda l'area geografica di origine, le regioni meridionali prevalgono nettamente sulle regioni settentrionali¹². Quanto infine alla generazione di emigrazione, si va dalla prima alla terza generazione (cfr. Kittler, 2015: 23)¹³.

Alcuni degli informanti erano, al momento dell'intervista, studenti di laurea triennale aspiranti insegnanti di italiano. Altri erano invece studenti del corso di laurea magistrale abilitante all'insegnamento dell'italiano nella scuola (*Master of Education*). Altri ancora stavano già svolgendo, se non addirittura concludendo, il cosiddetto *Referendariat*, ossia il tirocinio formativo *post lauream* che prepara all'esame di stato. Gli informanti che stavano svolgendo il tirocinio avevano studiato a Bochum.

Non tutti gli informanti oriundi italiani hanno avuto come lingua di socializzazione primaria la lingua dei propri genitori o nonni. Nel caso che i genitori o nonni parlino o abbiano parlato con loro l'italiano, si tratta spesso, ma non sempre, di un italiano fortemente interferito dal dialetto¹⁴.

Degli altri diciannove informanti alcuni hanno un *background* migratorio non italiano (Brasile, Grecia, Kosovo, Polonia, Portogallo, Serbia), che ha avuto un diverso peso sulle loro biografie linguistiche. Di quegli informanti che sono *Bildungsinländer*¹⁵, diciotto hanno

¹⁰ Scopo dello studio era quello di indagare gli schemi argomentativi soggettivi che stanno alla base dei processi decisionali dei (futuri) insegnanti di italiano. Poiché per il presente contributo vengono trattati solo aspetti parziali, parleremo di seguito di "ipotesi soggettive".

¹¹ Sulle stesse questioni cfr. anche Scheitza, Visser, 2018.

¹² Cfr. Gerstenberg, 2011: 2017.

¹³ «Jüngere Studien im Bereich der Mehrsprachigkeit von Migranten [...] konzeptionalisieren die Zugehörigkeit zur jeweiligen Migrantengeneration aufgrund des Alters zum Zeitpunkt der Migration und dem Stand der sprachlichen und schulischen Primärsozialisation, [...] das Alter bei der Migration bzw. die Schulzeit (also die sprachliche und schulische Primärsozialisation) ausschlaggebend [ist], die in der Spracherwerbsforschung den Zeitpunkt darstellt, in dem die Sprachentwicklung weitgehend abgeschlossen ist». (Guelli Alletti, 2011: 131).

¹⁴ Cfr. anche i risultati di Gerstenberg, 2011: 2017.

¹⁵ Così vengono chiamati gli studenti universitari stranieri che hanno conseguito la maturità – e così la possibilità di frequentare l'università – o in Germania o in una scuola tedesca all'estero.

cominciato a studiare l'italiano a partire dall'ultimo triennio delle scuole superiori. Uno solo ha studiato a scuola l'italiano nella nona classe per poi apprendere un'ulteriore lingua straniera, lo spagnolo, nell'ultimo triennio. Quasi tutti gli informanti hanno affiancato all'italiano durante l'università un'altra lingua straniera. Ciò li mette, almeno in teoria, in condizione di potersi pronunciare sulla maggiore o minore idoneità dell'italiano come lingua ponte e di fare riferimento esplicito alle proprie esperienze di apprendimento.

Venti persone studiano/hanno studiato o insegnano, oltre all'italiano, un'ulteriore lingua straniera (spagnolo, francese, inglese o latino) e hanno potuto così sperimentare le possibilità di impiego dell'italiano come lingua ponte in concreti contesti di insegnamento.

Rilevanti per la nostra domanda di ricerca sono le risposte alle domande dell'intervista concernenti la biografia linguistica degli informanti:

- *Com'è la Sua biografia linguistica (cioè qual è la Sua lingua-madre e quali sono le lingue, che ha appreso successivamente)?*
- *Come ha appreso o acquisito il tedesco e l'italiano?*

Proprio rispondendo a queste due domande, alcuni degli informanti hanno spiegato in che misura l'italiano è stato loro utile come lingua ponte nei processi di apprendimento di altre lingue.

Un altro gruppo di domande mirava invece a indagare se gli informanti consideravano la propria biografia linguistica una risorsa utile per la loro pratica didattica. Nonostante qui ci si riferisse essenzialmente all'insegnamento dell'italiano, alcune delle risposte permettono comunque di trarre delle conclusioni sul potenziale dell'italiano come lingua ponte per l'insegnamento/apprendimento di altre lingue. Le domande sono le seguenti:

- *Che esperienze ha per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano?*
- *Ai fini dell'insegnamento considera la Sua biografia linguistica un aiuto, un ostacolo o secondo Lei è irrilevante?*
- *Può fare riferimento a qualche situazione concreta?*
- *Ha sviluppato delle strategie che Le permettono di gestire in maniera proficua i vantaggi e gli svantaggi della Sua biografia linguistica durante la lezione o anche in fase di preparazione?*

4. ANALISI DELLE INTERVISTE

4.1. Riflessioni sul potenziale di transfer e sulle basi di transfer

Nell'analisi delle risposte degli informanti bisogna tenere conto del fatto che si tratta di valutazioni soggettive degli intervistati che scaturiscono da personali esperienze di apprendimento e di insegnamento.

Una condizione fondamentale perché gli approcci didattici plurilingui possano essere impiegati con successo, è la consapevolezza da parte degli insegnanti e degli alunni delle potenzialità insite nel repertorio linguistico di questi ultimi. Le affermazioni seguenti mostrano tuttavia che questa consapevolezza non può essere data per scontata. Così annota per esempio l'informante (6)¹⁶:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Glossar/Bildungsinlaender.html>.

¹⁶ L'intervista si è svolta, con l'eccezione di una domanda, in tedesco. Le risposte sono state tradotte in italiano. Eventuali errori di tedesco di persone provenienti da contesti migratori sono stati corretti durante la traduzione.

1. le altre lingue che ho imparato non mi hanno né aiutata né svantaggiata [(6)/f/24]¹⁷

Un'altra informante vede la propria biografia linguistica come un qualcosa

2. tra il vantaggioso e l'irrelevante [(29)/f/31/2^a GM da parte di madre, Bosnia]

L'informante (19) ha solo un'idea molto vaga del potenziale rappresentato dalle lingue precedentemente apprese:

3. credo che molte cose risultino più facili [(19)/f/31/2^a GM, Italia]

Queste affermazioni suggeriscono l'ipotesi che anche in una persona che ha appreso diverse lingue straniere e che aspira a insegnarne almeno una non esista necessariamente una consapevolezza sul possibile impiego come lingua ponte delle lingue precedentemente apprese. Essere dei (futuri) docenti plurilingui non significa quindi automaticamente essere degli insegnanti che lavorano in un'ottica plurilingue.

Molti degli intervistati vedono però sicuramente una base di transfer tra l'italiano ed altre lingue. Se sono in grado di riflettere su questo potenziale, lo devono soprattutto alle proprie esperienze di apprendimento linguistico:

L'informante (20) è, per esempio, consapevole del fatto di essere stato in grado di imparare facilmente e al di fuori di un contesto istituzionale lo spagnolo e il portoghese grazie alla sua lingua materna:

4. una volta ho partecipato a un corso di spagnolo, e [...] è andata bene [(20)/m/31/1^a GM, Italia]

L'informante (18) ha scelto a scuola il tedesco anziché lo spagnolo nella consapevolezza che quest'ultima lingua, essendo più simile alla sua L1, le sarebbe stata facilmente accessibile anche in un secondo momento

5. poi dovevo scegliere tra lo spagnolo e il tedesco e poi ho scelto [...] il tedesco [...] perché ho pensato: per me il tedesco è più difficile dello spagnolo, lo spagnolo lo posso imparare anche dopo [(18)/f/32/1^a GM, Italia]

L'informante (15) sottolinea in modo più esplicito la somiglianza tra l'italiano e lo spagnolo:

6. poi naturalmente ho pensato, se so l'italiano, se so il francese, imparo lo spagnolo così senza difficoltà. [(15)/m/27/2^a GM, Kosovo]

L'informante (16) afferma di considerare lo spagnolo così attraente e così facile da averlo scelto a scuola come lingua straniera proprio per la sua somiglianza con la sua lingua materna, l'italiano:

7. così per me è stato subito ovvio scegliere lo spagnolo, perché è anche una lingua romanza [...] posso fare delle ottime connessioni, naturalmente perché [...] sono così simili. [(16)/f/27/2-3^a GM, Italia]

¹⁷ = (numero interno dell'informante/ sesso/età nel momento dell'intervista/ generazione di migrazione [se esistente]).

L'informante (15) racconta peraltro di una sua compagna di studi di madrelingua italiana, che non era in grado di riconoscere di propria iniziativa il potenziale di transfer offerto dall'italiano:

8. [NOME] ha anche studiato insieme a me francese e italiano [all'Università] [...], era di madrelingua italiana, e io le dicevo: pensaci, è come in francese, [...] però lei non lo faceva mai e a me sembrava molto strano. [(15)/m/2^a GM, Kosovo]

Dalle risposte emerge che gli intervistati sono particolarmente consapevoli del potenziale di transfer offerto dalle lingue romanze, ma questa consapevolezza non può essere data per scontata.

4.2. *In che prospettiva viene usata la lingua ponte?*

4.2.1. *Transfer dalle proprie esperienze di apprendimento linguistico*

Facendo riferimento alle proprie esperienze di apprendimento linguistico, un informante menziona il livello semantico-lessicale, quello della formazione delle parole nonché quello della sintassi come possibili basi di transfer dall'italiano a un'altra lingua:

9. riconoscere i significati [...] delle parole [...] e anche come le parole derivano l'una dall'altra, i composti, come si formano i composti [...] e che relazione esiste tra i diversi costituenti di frase e problemi di questo tipo [(20)/m/1^a GM, Italia]

Inoltre, numerosi informanti menzionano somiglianze tipologiche tra l'italiano e altre lingue per il cui apprendimento l'italiano potrebbe fungere da lingua ponte:

10. la mia insegnante d'italiano era anche insegnante di francese e [...] anche lei diceva sempre che [...] in francese si dice così, da cose come *mettre en colère*, *mettere in colera*¹⁸ eccetera si poteva dedurre molto, così io ho iniziato presto, [...] a semplificare l'acquisizione dell'italiano, cosa che ha sempre funzionato molto bene e poi naturalmente nella differenza tra imperfetto e passato prossimo [...], *passé composé imparfait* [(15)/m/27/2^a GM, Kosovo]

4.2.2. *Esperienze d'insegnamento linguistico*

Passando alle esperienze di insegnamento, gli intervistati considerano solamente il caso in cui un'altra lingua funga da lingua ponte per imparare l'italiano e non viceversa.

D'altro canto, la consapevolezza delle somiglianze tipologiche spesso va oltre il livello del lessico. L'informante (30) vede per i parlanti russofoni la possibilità di trasferire con successo in italiano la pronuncia della nasale palatale [ɲ]:

¹⁸ Curiosamente, in questo caso, l'informante (o – a detta sua – la sua (ex-) insegnante di italiano) faceva riferimento alla possibilità di un transfer positivo dal francese in italiano dell'espressione *mettre en colère*, commettendo lei stessa un errore di interferenza.

11. ho un paio di persone di origine russa e anche la [ɲ] per esempio, è possibile insegnargliela con molta facilità [...], perché è molto simile alla “n” molle russa [(30)/m/20/2^a GM, Kazakistan]¹⁹

Questo esempio è interessante poiché coinvolge nella riflessione una lingua di origine ampiamente presente in Germania (Anstatt 2011; Bergmann, Heyer 2014). Nell’ambito della (morfo)sintassi vengono menzionati gli articoli, i pronomi e l’ordine dei costituenti di frase [(3)/f/30], i tempi verbali in generale [(4)/f/24], l’opposizione tempo-aspettuale espressa dai tempi *imperfetto* – *passato prossimo* [(26)/f/27], il modo *congiuntivo* in relazione al *subjonctif* francese [31/f/26].

Quanto alle esperienze di concreto utilizzo delle basi di transfer nella propria pratica didattica, è significativo notare come un’informante evochi il rischio di portare il discorso “troppo in alto” demotivando gli apprendenti con riferimenti di difficile comprensione:

12. io forse tendo ad avere certi processi mentali di confronto linguistico che a me sembrano logici [...], ma che magari sono demotivanti non essendo comprensibili per gli alunni [(29)/f/32/2^a GM per parte di madre, Bosnia]

Nella maggior parte degli informanti si nota una grande consapevolezza riguardo alle basi di transfer offerte dalle parentele linguistiche. Particolare attenzione viene data alla lingua francese [(20)/f/30/1^a GM, Italia; (3)/f/30; (5)/m/34/2-3^a GM, Grecia; (4)/f/24; (15)/m/27/2^a GM, Kosovo; (22)/f/27; (31)/f/26], seguita dalla spagnola [(3)/f/30; (5)/m/34/2-3^a GM, Grecia; (28)/m/26; (29)/f/32/2^a GM da parte di madre, Bosnia]. La priorità data al francese sembra essere verosimilmente riconducibile alla successione in cui vengono apprese le lingue nella scuola. Lo spagnolo, a livello tipologico, offre senza dubbio un potenziale paragonabile a quello offerto dal francese, ma in genere nel sistema scolastico tedesco capita raramente che venga insegnato prima dell’italiano²⁰.

Come altre possibili lingue ponte, vengono menzionate il latino [(20)/m/30/1^a GM, Italia; (28)/m/26; (31)/f/26]²¹, in particolare da parte degli informanti che studiano questa lingua come seconda materia d’insegnamento, l’inglese [(13)/f/26; (26)/f/27] – probabilmente a causa del suo ruolo di prima lingua straniera nel sistema scolastico nella Renania Settentrionale-Vestfalia – il greco antico [(20)/m/30/1^a GM, Italia] o, più genericamente, le lingue indoeuropee [(5)/m/34/2-3^a GM, Grecia].

L’informante (15) riconosce che anche le varietà dialettali possono essere parte integrante di una didattica plurilingue²²:

13. dato che l’intonazione dell’italiano non assomiglia a quella tedesca, [...] tranne naturalmente [...] ad Amburgo, che hanno un’intonazione simile? [...], troverei [...] bello, se fosse così, di trasmettere qualcosa del genere [...], credo che da bavarese sia naturalmente molto più facile vibrare la [r] [(15) /m/27/2^a GM, Kosovo].

¹⁹ Nel russo, in contesti non accademici, per esempio a scuola, è usuale l’aggettivo ‘molle’ (in opposizione a ‘duro’) per riferirsi a certe consonanti palatali (n ‘duro’ - n ‘molle’; Ringraziamo la professoressa Tanja Anstatt per questa informazione).

²⁰ Questo vale, almeno, per il periodo in cui i nostri informanti hanno frequentato le scuole. Nel frattempo, le possibilità di studiare lo spagnolo già a partire dalla *Sekundarstufe I* (scuola media) sono significativamente aumentate.

²¹ Due informanti fanno riferimento al potenziale delle lingue romanze in generale [(21)/f/35/2^a GM, Italia/Portogallo; (26)/f/27].

²² Sull’integrazione di varietà sociolinguistiche in riflessioni didattiche-plurilingui cfr. p.e. Meißner, 1995; Krumm, Reich, 2016.

4.3. Sensibilità per le interferenze

Molti informanti mostrano anche una certa sensibilità riguardo ai rischi di interferenze. Particolarmente diffusa è la consapevolezza di tali rischi a proposito della coppia di lingue italiano-spagnolo:

14. soprattutto quando si è nervosi, si fa ricorso a dei vocaboli, e se c'è qualcosa in spagnolo, si prova a dedurre qualcosa, anche se non è detto che sia giusto [(9)/m/32/2^a GM, da parte di padre, Italia]
15. io avevo per esempio [...] delle persone in classe, che prima avevano studiato lo spagnolo e che poi lo mescolavano molto, invece di <che> usavano <que> ecc. [(25)/f/27/2^a GM, Polonia]
16. dato che ho anche in mente lo spagnolo e il siciliano e ci sono anche giorni in cui non sono di buon umore [...], mi accorgo per esempio, di confondere molto, di dire a volte una parola in spagnolo nelle lezioni di italiano [(16)/f/27/2-3^a GM, Italia]
17. se studiano per esempio l'italiano e lo spagnolo, questo è in parte anche un disastro, perché è troppo simile, e poi diventa un misto di tutte e due le lingue [(18)/f/32/1^a GM, Italia]
18. penso addirittura di avere iniziato a imparare lo spagnolo attraverso i miei alunni d'italiano [(29)/f/32/2^a GM da parte di madre, Bosnia]

Vengono anche identificati una serie di ambiti problematici, che riguardano ad esempio il livello dell'ortografia e del lessico:

19. proprio all'inizio [...], scrivevo questo *quando* [...] soprattutto le volte in cui dovevo scrivere molto velocemente qualcosa, [...] ho visto, oh l'ho scritto con la <c>, ma in italiano invece [...] si scrive con la <q> [(16)/f/27/2-3^a GM da parte di madre, Bosnia]
20. Quando ho iniziato a studiare lo spagnolo, lo spagnolo non ha quasi mai consonanti doppie [...] e io [...] volevo sempre scrivere consonanti doppie e poi all'esame scritto mi sono sempre detto, [NOME] ricordati: una consonante e nessuna consonante doppia, è stato molto difficile per me [(15)/m/27/2^a GM, Kosovo]
21. certe volte mi risulta difficile, quando devo insegnare l'italiano e lo spagnolo uno dopo l'altro, passare da strutture grammaticali simili da una lingua all'altra oppure a volte certe parole mi vengono in mente solamente nell'altra lingua [(22)/f/27]
22. certi studenti scrivono i testi in spagnolo con un paio di parole d'italiano [(22)/f/27]

Gli intervistati di madrelingua italiana che affermano di non aver avuto l'italiano come lingua di socializzazione primaria, hanno fatto l'esperienza di interferenze dal dialetto²³:

²³ Cfr. anche le osservazioni di Gerstenberg, 2011 e 2008, citazione 38: «Die Diskussion über Interferenzfehler zwischen der Standardsprache und dem Dialekt hat zur Folge gehabt, dass ich meine Sprache gezielt 'beobachtet' habe und dass ich seitdem bewusster Interferenzen bei mir wahrnehme».

23. da una parte, ovviamente, c'erano molte interferenze dal dialetto, a volte prendevo parole dal dialetto o anche la pronuncia [(1)/f/24/2-3^a GM, Italia]
24. io stessa mi accorgo che, anche quando parlo l'italiano [...], sto un po' più attenta a pronunciare molto chiaramente tutte le desinenze delle parole, provo a ridurre alcune caratteristiche del calabrese [(17)/m/2^a GM, Italia]

Però anche altre lingue possono essere fonte di interferenze, in particolare se gli intervistati le insegnano a scuola, così p.es. l'inglese:

25. poi viene qualcuno da me e mi chiede, come si dice in inglese e io rispondo non lo so, l'ultima volta mi è successo con i “guanti”, tutto il tempo avevo in mente la parola *guanti* e io rispondo, non lo so in inglese, non ne ho idea [(25)/f/27/2^a GM, Polonia]

Viene però menzionato anche il francese:

26. ogni tanto mi accorgo che [...] molto spesso in italiano dico *fromaggio* invece di *formaggio* [(15)/m/27/2^a GM, Kosovo]
27. i ragazzi, che hanno imparato il francese, hanno maggiori problemi [...] di quelli che hanno studiato il latino, perché per esempio dicono sempre [kʷi] e [ki] [(31)/f/26]

Gli intervistati hanno, in parte, la sensazione che una conseguenza del proprio plurilinguismo sia una maggiore sensibilità per il problema delle interferenze:

28. allora io non so, se dipenda dalla mia biografia linguistica, se [...] a volte ho come una specie di fiuto sul perché questo studente ha fatto proprio questo errore o un altro [(21)/f/35/2^a GM, Italia/Portogallo]

4.4. *Transfer di strategie*

Negli approcci didattici plurilingui, svolge un ruolo molto importante anche il transfer di strategie (Meißner, 2016⁶). Persone con una biografia plurilingue, di cui in alcuni casi fa parte anche una lingua di origine, possono avere, grazie alle proprie esperienze di apprendimento, una maggiore consapevolezza per le tecniche di transfer e una maggiore capacità di insegnarle ai loro studenti.

Molti intervistati sono consapevoli del fatto che aver appreso diverse lingue è generalmente vantaggioso perché l'apprendimento ‘si svolge in modo simile’ (1), p.es. tra lo spagnolo e l'italiano (*ibid.*) o tra il latino e l'italiano:

29. dal fatto che conoscevo solamente le lezioni di spagnolo, ma si può dire che tutto è molto simile, cioè non ci sono grandi differenze [(1)/f/2-3^a GM, Italia]
30. ma penso che sia anche vantaggioso, anche quando si tratta di strategie, che sono cose che cerchiamo sempre di insegnargli, come posso ricavare il significato di una parola? A cosa posso fare riferimento, cosa notate? Questo naturalmente è più semplice se si sono già imparate diverse lingue [(25)/f/30/1^a GM, Polonia]

31. tutto torna utile, perché se conosci varie lingue, l'ho osservato anche con gli insegnanti [...], ci si pensa spesso più velocemente a possibili soluzioni [(20)/m/30/1^a GM, Italia]
32. se ora entriamo nell'ambito delle strategie, io so come insegnare la lingua straniera nelle lezioni di italiano, naturalmente so anche [...] avvicinare la lingua spagnola agli alunni, anche per quanto riguarda la grammatica, è quasi identica, allora per esempio la differenza tra l' *imperfecto* – *indefinido*, *passato prossimo* – *imperfetto*, so perfettamente, qui e qui sono le parole chiave [...], allora tutt'e due le lingue mi aiutano molto, se conoscevo un tempo verbale oppure una grammatica nella lingua italiana, la sapevo anche usare contemporaneamente nell'altra lingua [(16)/f/27/2-3^a GM, Italia]

Un'informante della prima generazione di emigrazione ritiene inoltre che la sua esperienza nel *code switching* le sia di grande aiuto per insegnare agli alunni quali processi si verificano nel passaggio da una lingua all'altra:

33. sono abituata ogni giorno, quando già passo dal tedesco all'italiano, lo conosco, so come funziona e so anche [...] spiegarlo, lo sperimento ogni giorno e [...] non so solamente insegnare la lingua, ma anche spiegare agli studenti [...] come ciò funziona [(18)/f/1^a GM, Italia]

4.5. *Cultural awareness*

L'apprendimento di più lingue può in linea massima portare ad una maggiore consapevolezza culturale e quindi facilitare l'acquisizione di competenze interculturali:

34. non solo si impara la lingua, ma si impara anche un'altra conoscenza del mondo, si ha un'altra visione del mondo [(18)/f/32/1^a GM, Italia]

Il fatto di avere già imparato l'italiano, anche o soprattutto dopo aver appreso un dialetto italiano, rappresenta una risorsa per il potenziamento della competenza interculturale propria e dei propri apprendenti. In questo contesto, è interessante sottolineare come alcuni intervistati abbiano la sensazione che alcune culture siano più “vicine” tra di loro rispetto ad altre. L'informante (1), ad esempio, è del parere che Spagna e Italia non siano solo linguisticamente, ma anche culturalmente simili e sembra intendere l'etichetta ‘cultura spagnola’ in un'accezione vasta, visto che quando parla di affinità familiari (ted. “*Familienähnlichkeit*”) include anche l'America Latina:

35. mi sono accorta che non solo la lingua spagnola ma anche la cultura spagnola si avvicina a quella [...] italiana e, siccome non ho mai avuto veramente [...] lezioni d'italiano a scuola [...], mi sono sentita molto attratta dalla cultura spagnola e anche molto interessata e ho anche notato che [...] si imparano molte cose, la lingua ma anche la cultura, si ha un punto di vista diverso [(1)/f/24/2-3^a GM, Italia]

Partendo da queste considerazioni l'analisi delle biografie linguistiche individuali degli alunni offrirebbe un grande potenziale per quanto riguarda una possibile pre-sensibilizzazione interculturale, al di fuori di contesti scolastici, da parte degli alunni la quale potrebbe rappresentare un'importante risorsa.

4.6. Consapevolezza per le sfide di una carriera nel mondo della scuola in presenza di un background migratorio

Alcuni informanti hanno – in misura diversa – la percezione del fatto che gli insegnanti di origine italiana o anche con un altro *background* migratorio siano avvantaggiati grazie alle loro biografie linguistiche. L'informante (1), pensando al proprio percorso scolastico, considera

36. [una] fortuna che la mia insegnante delle elementari ha visto direttamente, la lasciamo andare al *Gymnasium*, [...] lei ha potenziale [(1)/f/24/2-3^a GM, Italia]

e crede che

37. il solo fatto di provenire da un contesto migratorio facilita l'avvicinamento a studenti che provengono da un contesto migratorio [(1)/f/24/2-3^a GM, Italia]

L'informante (19) si sente molto vicino ai suoi alunni:

38. è come una comunità [...], sai quali caratteristiche portano da casa oppure [...] da dove vengono, com'è la loro vita quotidiana, quindi penso che sia più facile da capire per una persona che ha la stessa biografia [(19)/f/31/2^a GM, Italia]

L'informante (17) attribuisce al suo ex insegnante proveniente da un contesto migratorio una particolare competenza interculturale:

39. lui per esempio si è reso conto che i miei genitori non sapevano parlare così bene il tedesco e che per esempio non si sono presentati nel giorno del colloquio dei genitori oppure che [...] non si sono impegnati in un contesto più ampio a scuola [(17)/m/25/2^a GM, Italia]

Il fatto che alcuni di questi vantaggi non riguardino solamente (futuri) docenti con un *background* migratorio italiano lo chiarisce l'informante (29) [f/32/2^a GM per parte di madre], che usa il serbo-croato, la sua lingua materna, per 'scopi educativi'. Nel caso dell'informante (2), che non proviene da un contesto migratorio, ma ha conoscenze di base della lingua araba, si può notare come l'interesse per la lingua materna degli studenti abbia avuto come conseguenza un atteggiamento più aperto da parte di questi ultimi nei confronti dell'insegnante:

40. penso che sia sempre un bene anche con gli studenti stranieri, avere un po' un'idea delle lingue madri degli studenti [...], probabilmente perché loro partono dal presupposto che gli insegnanti non si interessino molto delle loro origini [...], lui aveva una scritta in arabo sul suo berretto e io glie l'ho letta e poi [...] erano totalmente interessati [...], e così gli sono simpatica e [...] vogliono partecipare alle lezioni [(2)/f/30]

5. CONCLUSIONE

Si può quindi affermare che, per la sua posizione di lingua straniera appresa tardivamente, l'italiano non svolge un ruolo significativo come lingua ponte per

l'apprendimento di altre lingue, come sembrerebbe suggerire la struttura del sistema scolastico della Renania Settentrionale-Vestfalia? L'analisi delle ipotesi soggettive dei (futuri) insegnanti di italiano mostra che una simile conclusione è troppo monodimensionale. Ignorare il potenziale dell'italiano come lingua ponte non significa soltanto non tener conto dei numerosissimi parlanti per cui l'italiano è una lingua di origine, ma anche ignorare quegli approcci didattici plurilingui caratterizzati da una certa attenzione per problemi di apprendimento, interferenze, difficoltà di carattere interculturale e/o legate a esperienze migratorie.

Gran parte dei risultati possono valere, nel contesto tedesco, anche per l'apprendimento di altre lingue affini all'italiano, per esempio lo spagnolo e il portoghese, ma anche di lingue non romanze come il turco, fortemente influenzato dal francese a livello lessicale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anstatt T. (2011), "Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland", in Eichinger L. M., Plwenia A., Steinle M. (a cura di), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*, Narr, Tübingen, pp. 101-128.
- Bergmann A., Heyer Ch. (2014), "Bedingungen des Russischlernens in Geschichte und Gegenwart", in Bergmann A. (a cura di), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*, Narr, Tübingen, pp. 16-29.
- Gerstenberg A., Hekkel V., Pinotti N. (2017), "Tra università e professione: il curriculum dell'italianistica nelle biografie linguistiche 'ereditarie'", in Gerstenberg A., Kittler J., Lorenzetti L., Schirru G. (a cura di), *Romanice loqui. Festschrift für Gerald Bernhard zu seinem 60. Geburtstag*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 249-269.
- Gerstenberg A. (2011), "Zwischen Muttersprache und Philologie: Eine Befragung zur Dynamik des Sprachverhaltens von Italianistik-Studierenden mit italienischer Herkunft in Bochum", in Selig M., Bernhard G. (a cura di), *Sprachliche Dynamiken. Das Italienische in Geschichte und Gegenwart*, Lang, Frankfurt am Main, pp. 195-217.
- Gueli Alletti M. (2011), *Italesco – Interlinguale Sprachvarianz in vier Generationen italienischer Migranten*, Dr. Kovač, Hamburg.
- Kittler J. (2015), *Näbesprachliches Italienisch im Ruhrgebiet und in Catania*, de Gruyter, Berlin.
- Krumm H.-J., Reich H. (2016⁶), "Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht", in Burwitz-Melzer E. et al. (a cura di), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, pp. 230-234.
- Meißner F.-J. (1995), "Sprachliche Varietäten im Französischunterricht", in *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 29, 18, pp. 4-8.
- Meißner F.-J. (2012), "Vorwort", in Dorn R. et al. (a cura di), *¡Gramática! de la lengua española*, Klett, Stuttgart, pp. 9-11.
- Meißner F.-J. (2016⁶), "Interkomprehension", in Burwitz-Melzer E. et al. (a cura di), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, pp. 234-239.
- Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=7345&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=410029.
- Prontera G. (2017), "Italienische Zuwanderung nach Deutschland. Zwischen institutionalisierten Migrationsprozessen und lokaler Integration":

<https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/259001/italienische-zuwanderung-nach-deutschland>.

Scheitza J., Visser J. (2018), “Italienisch ist für mich das Nonplusultra’: Zum Zusammenhang von Sprachlernbiographie und dem Berufswunsch *ItalienischlehrerIn*“, in *Zeitschrift Italienisch*, 40,1, pp. 77-104.

Scheitza J., Visser J. (2019), “«Dovrebbe essere essenziale dire [ɲɔkki] e non [ɲɔtʃi]»: riflessioni soggettive sull’insegnamento della grammatica italiana”, in *ELLE*, 8, pp. 567-585: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/3/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-03-004.pdf>.

SITOGRAFIA

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Glossar/Bildungsinlaender.html>.

<https://www.rvr.ruhr/daten-digitales/regionalstatistik/bevoelkerung/?L=0>.

https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Quantita_2018.pdf.

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html>.

CLIL-L2: DIRITTO ED ECONOMIA IN ITALIANO. STUDIO DI VALUTAZIONE SULL'INTRODUZIONE DELLA METODOLOGIA CLIL-ITALIANO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO IN LINGUA TEDESCA IN ALTO ADIGE

Gisela Mayr¹

1. INTRODUZIONE

L'Alto Adige è una regione in cui tre gruppi linguistici (italiano, tedesco e ladino) convivono su un territorio geograficamente ristretto. A garanzia e tutela di ciascun gruppo etnico-linguistico sono stati istituiti tre sistemi scolastici indipendenti e in larga misura autonomi. La presente ricerca fa riferimento al sistema scolastico tedesco. Tale sistema riconosce al gruppo linguistico tedesco il diritto all'uso del tedesco come lingua di apprendimento in tutte le materie e introduce l'italiano come L2 fin dall'inizio del percorso scolastico. A partire dal 2014 è stato avviato l'insegnamento CLIL anche per le scuole in lingua tedesca, insegnamento che viene regolamentato dalla legge provinciale (delibera della giunta 1034/2013). Tale legge prevede l'utilizzo della modalità CLIL nei progetti rivolti a tutti i cicli scolastici sia per L2 che L3/Lx. L'insegnamento di CLIL curricolare può invece essere introdotto solamente nelle secondarie di secondo grado e a partire dalla seconda classe. La differenza sostanziale tra forma progettuale e curricolare consiste nel fatto che nel primo caso vengono inseriti moduli di breve durata, distribuiti nell'arco dell'anno scolastico, mentre nel secondo caso l'insegnamento di una materia non linguistica in lingua veicolare straniera è previsto per la durata di un intero quadrimestre. Grazie a questa nuova normativa e ai fondi resi disponibili attraverso il progetto Erasmus + Plur>E, è stato possibile avviare una sezione CLIL presso il Liceo Linguistico in lingua tedesca "Walther v.d. Vogelweide" di Bolzano. Le materie e le lingue coinvolte per il primo biennio sono: scienze naturali in inglese e diritto ed economia in italiano. Nel secondo biennio si vanno ad aggiungere: matematica in italiano, storia dell'arte in francese e storia in spagnolo. Per ora non sono previsti insegnamenti CLIL curricolari al quinto anno a causa dell'assenza di chiare disposizioni normative in materia riguardo all'esame di stato. In seguito è stato elaborato un quadro di riferimento per l'insegnamento plurilingue ed interculturale per le scuole dell'Alto Adige (Schwienbacher *et al.* 2017) che prende come riferimento il CARAP (Candelier *et al.* 2012), il quadro europeo di riferimento per l'insegnamento plurilingue per la formulazione dei descrittori. Tale quadro di riferimento tuttavia vuole essere uno strumento al servizio delle scuole con lo scopo di facilitare l'inserimento di forme d'insegnamento plurilingui, ed ha una funzione esclusivamente di supporto, e non è dunque in alcun modo obbligatorio.

A causa del quadro normativo che regola l'insegnamento CLIL nel modo sopra indicato, fin dalla fase iniziale del progetto era chiaro che sarebbe stato necessario limitarsi ad una forma di insegnamento modulare limitatamente al primo anno di insegnamento, per poi avviare l'insegnamento CLIL-curricolare solo a partire dal secondo anno. È in

¹ Libera Università di Bolzano.

questa seconda fase che si può procedere a forme d'insegnamento più intensive. L'intero progetto è fondato sullo scambio di docenti tra il liceo linguistico in lingua italiana e quello in lingua tedesca. In particolare ciò significa che i docenti di diritto ed economia delle rispettive scuole svolgevano l'insegnamento della loro materia in lingua veicolare e metodologia CLIL nella sede dell'altro gruppo linguistico: per il primo quadrimestre l'insegnante di lingua italiana svolgeva CLIL in italiano presso la sede tedesca e la docente tedesca svolgeva il medesimo insegnamento in tedesco presso la sede italiana. I contenuti, le metodologie e la valutazione venivano concordati tra i docenti che programmavano le lezioni in comune.

La ricerca si riferisce al primo anno di insegnamento CLIL per la materia giuridica ed economica in italiano non curricolare, il cui monte ore settimanale consta di 2 ore per un totale di ca. 40 ore per il semestre di riferimento.

Per l'attuazione di questa forma di CLIL curricolare è stato utilizzato, come esempio, il modello *Curriculum Mehrsprachigkeit* elaborato da Brita Hufeisen (2011a, 2011b, 2015, 2016). Si tratta di un modello per l'implementazione di approcci plurilingui nella scuola di secondo grado.

2. CLIL E MATERIE GIURIDICHE

L'insegnamento CLIL promuove forme di apprendimento nelle quali l'insegnamento della materia si svolge in una lingua seconda o straniera (per maggiori informazioni vedere Quartapelle *et al.*, 2019; Wolff, 2002, 2009; Coonan, 2002). I termini inglesi *Content and Language Integrated Learning* focalizzano l'attenzione sia sulla lingua che sull'insegnamento della materia (Wolff, 2005: 160). Grazie all'autenticità della materia d'insegnamento gli alunni sono esposti maggiormente e più intensamente alla lingua straniera e traggono profitto da ciò (*ibid.*: 161). La metodologia CLIL si prefigge di trovare una convergenza tra lingua e materia d'insegnamento introducendo l'utilizzo di materiali autentici con lo scopo di proporre agli alunni contenuti di rilevanza reale, cosa che spesso non avviene nell'insegnamento della lingua straniera. I contenuti di regola appartengono alla categoria dei CALPS (*cognitive academic language proficiency*), e sono di elevata complessità ed astrattezza; a causa della loro natura sono strettamente legati ad un utilizzo tecnico-scientifico del linguaggio. I contenuti possono essere scientifici o propedeutici all'ambito scientifico, semplificati, cioè, in modo da essere accessibili agli alunni pur mantenendo un alto grado di complessità e maggiore inerenza a problematiche reali (Wolff, 2005: 161). Solo in questo modo forme di comunicazione autentica possono essere promosse all'interno della classe e collegare il processo di apprendimento alla ricchezza e complessità del mondo reale. È in questo contesto che si sviluppano forme di apprendimento di gruppo, dove gli alunni sono immersi in contesti realistici ed insieme tematizzano e risolvono problemi attraverso soluzioni cercate in un processo d'apprendimento cooperativo (Coyle *et al.*, 2010: 29). In queste forme di apprendimento gli alunni si possono sentire parte di un processo di apprendimento non solamente finalizzato all'apprendimento linguistico ma realistico ed autentico, rilevante per essi stessi ed in cui forme di apprendimento autonomo sono rese possibili (Wolff, 2005: 162).

A causa del particolare contesto della provincia il bilinguismo con particolare riferimento all'ambito legislativo pubblico e privato ha acquisito sempre maggiore importanza, dato che tutte le norme a tutela del cittadino devono essere tradotte e disponibili in entrambe le lingue (Tonioleto *et al.* 2013). Tale pratica di traduzione mette a confronto due sistemi e con essi due terminologie giuridiche di riferimento (Cavagnoli, Ioratti 2009; Cavagnoli, 2017). Per la materia di diritto ed economia è importante

trasmettere la consapevolezza che le terminologie tecniche nelle due lingue d'insegnamento CLIL non potranno mai essere equivalenti e che questo può notevolmente influire sull'interpretazione delle diverse norme. Dato che non è possibile sovrapporre i significati dei due sistemi, nel tentativo di ovviare a questa mancanza, si è venuta a creare negli anni una terminologia particolare che, pur utilizzando in larga misura la terminologia inerente al sistema giuridico tedesco ed austriaco, la ha comunque adattata ed allargata nei significati alle esigenze normative italiane (Cavagnoli, Schweigkofler, 2004; Cavagnoli, 2007). Non di rado ciò ha anche significato la coniazione di neologismi per mezzo della traduzione di termini specifici del sistema giuridico italiano in tedesco.

È dunque obiettivo primario dell'insegnamento CLIL di garantire l'apprendimento di contenuti giuridici rilevanti, e di un lessico tecnico giuridico di base in ambedue le lingue. È altresì importante creare una sensibilità e la capacità di muoversi non solo tra due sistemi linguistici ma anche due sistemi giuridici ben distinti, e di sviluppare una particolare attenzione e sensibilità per la complessità di tale situazione.

A tal fine gli insegnanti, all'inizio di ciascun modulo, definiscono gli obiettivi dei singoli moduli di insegnamento in comune ed identificano il lessico di base da trasmettere in ambedue le lingue. Tale lessico, una volta insegnato in modalità CLIL con lingua veicolare italiana nella scuola tedesca, sarà ripreso ricontestualizzandolo nel secondo semestre in L1. Grazie a questo piano didattico si vuole garantire l'apprendimento della materia e della lingua nella prima e nella seconda lingua, garantendo attraverso il confronto un migliore apprendimento linguistico ed una più approfondita comprensione dei contenuti.

3. LO STUDIO

L'introduzione di metodologie nuove quale il CLIL, ai fini della gestione della qualità all'interno della scuola, esige un continuo ed attento monitoraggio per garantire tale qualità e accompagnare con le necessarie misure l'ulteriore sviluppo delle pratiche didattiche (vedi INVALSI, 2010). In questo senso si è voluto seguire con attenzione anche l'inserimento dei moduli CLIL diritto ed economia in italiano presso il liceo "Walther v. d. Vogelweide" sin dall'inizio. Dato che non era possibile valutare tutti gli ambiti, è stato necessario operare una scelta. Il criterio di scelta che ha maggiormente influito sulla metodologia di ricerca era l'acquisizione di competenze da parte degli alunni/alunne. Con questo si è volutamente posto al centro l'alunno/alunna e le sue esigenze, come peraltro auspicato dalla stessa metodologia CLIL. In una prima fase del progetto di valutazione si è voluto verificare in che modo l'apprendimento CLIL è stato percepito dagli stessi discenti, in secondo luogo è stato analizzato l'ambito dell'apprendimento lessicale specifico di materia in quanto ivi confluiscono sia contenuto che linguaggio tecnico specifico. Si è voluto verificare in che misura il lessico tecnico giuridico da apprendere come predefinito nel programma annuale degli insegnanti era stato acquisito dagli alunni/alunne. La valutazione si è svolta in una prima classe della sezione linguistica della scuola con ventidue alunni/alunne tra i quindici ed i sedici anni, di cui sette cresciuti in ambito familiare bilingue tedesco/italiano, un alunno di origine polacca, una alunna di origine francese ed un alunno di origine persiana. Le seguenti domande di ricerca sono alla base del presente studio:

- 1) Quali forme di apprendimento formali ed informali si sviluppano meglio in un percorso di questo genere?
- 2) Come percepiscono l'insegnamento CLIL-L2 gli stessi alunni/alunne, quali vantaggi e svantaggi riescono ad evidenziare?

- 3) Si possono osservare cambiamenti nel repertorio plurilingue degli studenti CLIL di questo tipo? Se sì, quali?

Per la raccolta dati è stato somministrato un questionario alla fine del modulo e due test di comprensione e produzione lessicale, rispettivamente uno all'inizio ed uno alla fine del modulo. È importante sottolineare che si tratta di uno studio qualitativo ed è quindi da tenere presente che i seguenti grafici non sono il risultato di esplorazione quantitativa, ed hanno esclusivamente lo scopo di esemplificare e rendere più immediatamente leggibili i dati ottenuti. Per il rilevamento dei dati viene applicata la metodologia di ricerca *mixed methods within method* (Creswell, 2007; Rumlich, 2012; McNamara, Roever, 2006) che garantisce un più ampio spettro di osservazione e di conseguenza una maggiore oggettività, attendibilità e validità dei dati. Al fine di tutelare la privacy degli alunni/delle alunne minori, tutti i dati sono stati resi anonimi.

3.1. *Il Questionario*

Il questionario per gli alunni è stato adattato da Quartapelle (2012: 215-218) e consta delle seguenti domande a risposta chiusa e multipla per gli alunni.

1) Strategie d'apprendimento: le strategie e gli strumenti più utili per lo svolgimento delle attività:

- Ascoltare le istruzioni dell'insegnante.
- Rispondere ai quesiti posti dall'insegnante.
- Rispondere ai quesiti dei compagni.
- Utilizzo degli esempi forniti dall'insegnante.
- Ripetizione.
- Parlare.
- Utilizzare le opportunità per parlare.

2) Cos'era importante per te quando utilizzavi la seconda lingua in questo modulo?

- Verificare se gli altri comprendevano.
- Riformulare.
- Esposizione chiara.
- Correttezza grammaticale.
- Espressione facciale e gesti.
- Improvvisare.
- Pronuncia corretta.
- Conoscere i contenuti.

3) Utilizzo della lingua d'insegnamento: le situazioni più frequenti

In quali situazioni hai utilizzato la lingua d'insegnamento e con che frequenza?

- Sono stato indirizzato direttamente da qualcuno
- Lavori di gruppo
- Con colleghi
- Scambio parlato
- Insegnante

- Interviste
- Discussione di classe

4) Problemi durante il modulo

Quali problemi hai incontrato?

- La lingua dei materiali didattici era troppo difficile.
- Le spiegazioni dell'insegnante erano troppo difficili.
- Non mi è piaciuto il tema.
- L'insegnamento era troppo veloce.
- Non mi è piaciuta la presentazione del modulo.

5) Considerazioni generali:

- Questo modulo ti è stato utile per imparare ad esprimerti meglio nella seconda lingua?
- Come valuteresti il tuo successo nella materia d'insegnamento CLIL?
- Pensi che questa esperienza CLIL sia stata utile per te?
- Questa esperienza ti è piaciuta?
- Se potessi scegliere tra un insegnamento CLIL e uno non CLIL cosa sceglieresti?

3.2. Test di verifica per l'apprendimento lessicale

Per il test di verifica dell'apprendimento lessicale sono stati scelti tre esercizi di diversa natura. Un primo esercizio è finalizzato a verificare la conoscenza della terminologia specifica di materia nella lingua d'insegnamento, e consiste nell'abbinare il termine con la definizione specifica. Il secondo esercizio era finalizzato alla verifica di termini specifici di materia sia nella lingua d'insegnamento che in L1: i discenti dovevano fornire una definizione di un termine specifico in ambedue le lingue. Il terzo esercizio era finalizzato a verificare se e in che modo l'insegnamento attiva il repertorio plurilingue degli alunni/delle alunne. Si trattava di un esercizio di traduzione dall'italiano al tedesco e altre lingue del repertorio. Al test d'ingresso erano presenti diciotto alunni/alunne, al test finale di verifica e valutazione dei moduli erano presenti diciotto alunni/alunne, cui è stato richiesto di trovare una definizione per i termini riportati qui sotto (in italiano e/o in tedesco). I test sono stati somministrati due volte, all'inizio del modulo ed alla fine del modulo, in forma invariata.

Esercizio 1. Inserisci una definizione per i seguenti termini

	italiano	deutsch
democrazia		
gerarchia		
cittadinanza		
maggioranza		
Politica economica		

Esercizio 2. Inserisci la traduzione delle seguenti parole

	deutsch	altre lingue
elezione		
legge		
pubblicazione		
regolamento		
bilancio		
entrata in vigore		
obbligo		

Esercizio 3. Associa i termini a sinistra con la definizione che ti sembra più adatta a destra.

Organi collegiali	Completamento di qlco. attraverso l'aggiunta di ciò che è mancante, necessario o serve a migliorare.
Nomina	L'inserimento di individui o gruppi in un ambiente sociale, in una comunità.
Decreto	Assoluta concordanza di opinioni all'interno di un gruppo di persone.
Mercato comune	L'insieme degli strumenti, degli obiettivi e degli interventi adottati per modificare e orientare il flusso di denaro, il <u>credito</u> e la <u>finanza</u> .
Politica monetaria	Spazio economico uniforme all'interno del quale è assicurata la libera circolazione delle persone, delle merci, dei servizi e dei capitali.
Unanimità	Atto con valore di legge emanato dal governo in casi straordinari di necessità e d'urgenza.
Integrazione	Atto con cui un'autorità competente assegna a qlcu. un incarico.

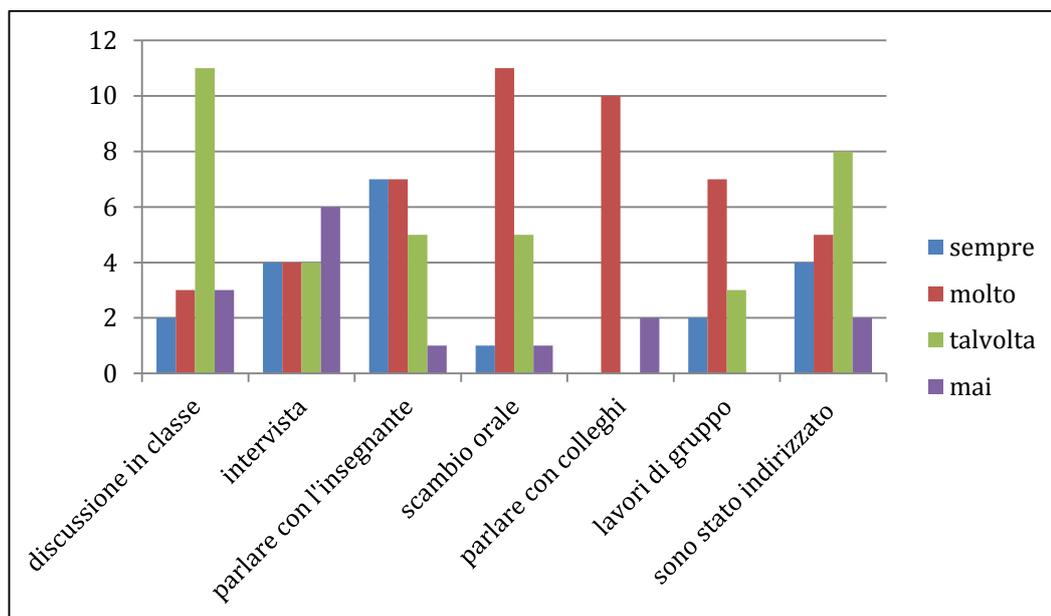
4. ANALISI DEI DATI

4.1. Le tabelle di (auto)valutazione

a. Utilizzo della lingua d'insegnamento: le situazioni più frequenti e piacevoli

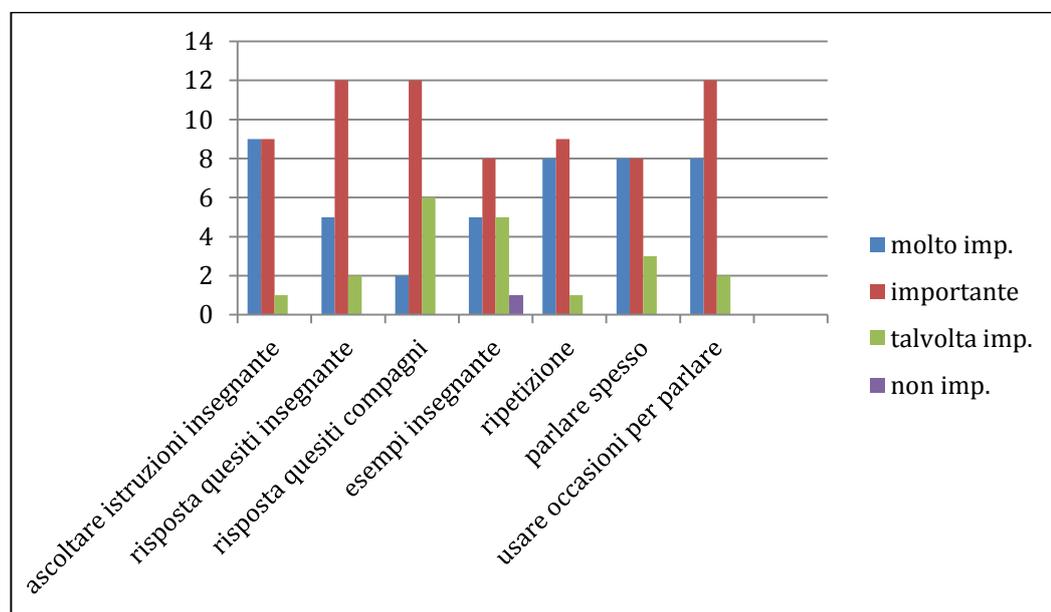
Dalla tabella 1 si evince che lo scambio orale assume un ruolo di centrale importanza. Le discussioni di classe in questo quadro sono di importanza minore: è soprattutto l'interazione con i compagni e con l'insegnante la situazione più frequentemente menzionata. 15 alunni/alunne ritengono che l'interazione con l'insegnante sia stata la più frequente. Al contrario i lavori di gruppo sono ritenuti frequenti solo da nove.

Tabella 1. *Autovalutazione: utilizzo della lingua d'insegnamento*



b. Strategie d'apprendimento: le strategie e gli strumenti più utili per lo svolgimento delle attività

Tabella 2. *Autovalutazione: strategie d'apprendimento*



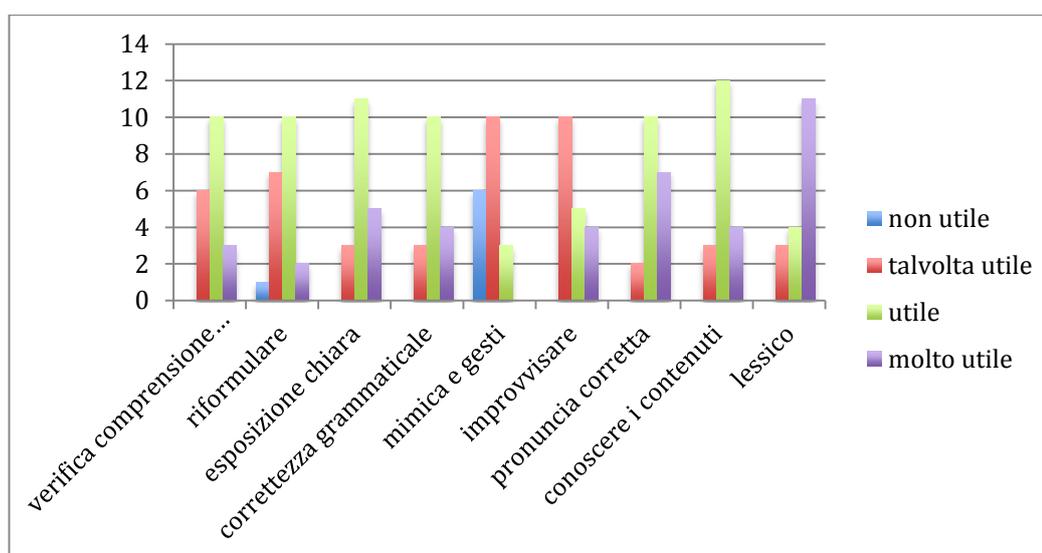
Per il gruppo classe sono state particolarmente utili le seguenti strategie (Tabella 2): approfittare delle opportunità per usare la lingua il più possibile nell'interazione; l'espressione orale in generale. È altresì ritenuta importante la ripetizione e la spiegazione dell'insegnante, oltre alle risposte alle domande poste dall'insegnante. Si evidenzia inoltre un altro aspetto importante: rispondere alle domande dei compagni risulta essere quasi ugualmente importante che rispondere alle domande dell'insegnante. Allo stesso tempo,

sei alunni/ alunne su diciotto ritengono non molto utile rispondere alle domande dei compagni. In modo analogo viene percepito l'utilizzo degli esempi forniti dell'insegnante: mentre tredici alunni/alunne li ritengono utili, un altro terzo non li ritiene molto utili per lo svolgimento dei *task*.

c. Cos'era importante per te quando utilizzavi la lingua veicolare in questo modulo?

Dalle risposte (Tabella 3) si ha la conferma che l'obiettivo principale del modulo era l'apprendimento del lessico specifico, in quanto quindici discenti dichiarano che il lessico ha un ruolo fondamentale nell'utilizzo della lingua veicolare. Sedici alunni/e ritengono la conoscenza dei contenuti un presupposto importante. In ordine di importanza seguono poi la pronuncia corretta (diciassette alunni) e la presentazione chiara dei contenuti (16 alunni/e). La parafrasi in questo contesto assume importanza per alcuni alunni ma non per tutti. Verificare di essere compresi è considerato una strategia importante da tredici alunni, tuttavia sei ritengono questa strategia importante solo a volte.

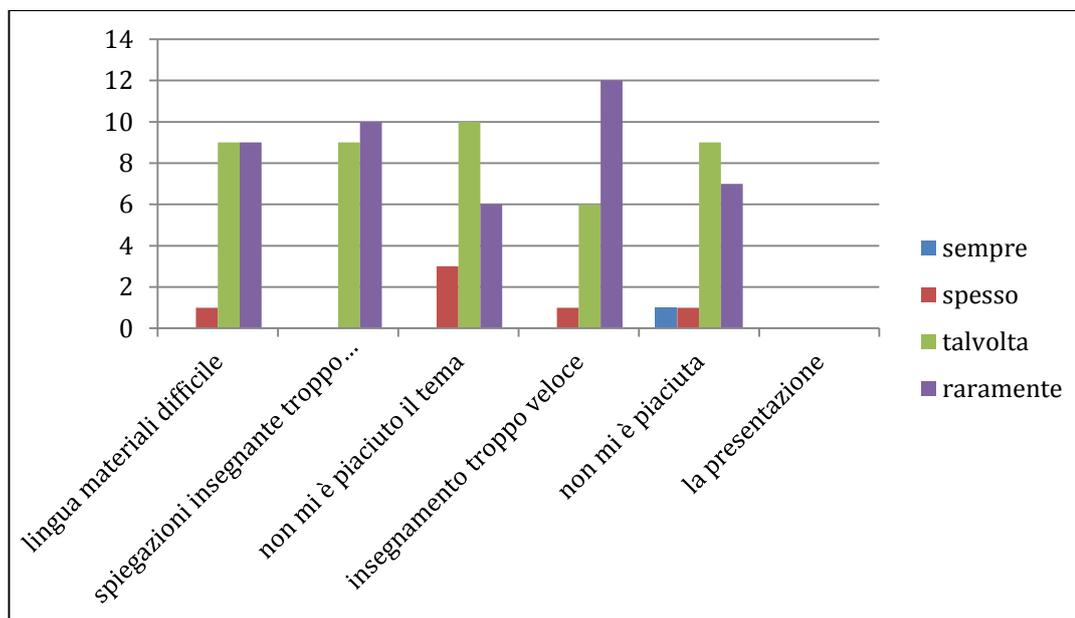
Tabella 3. *Autovalutazione: l'uso della lingua veicolare*



d. Problemi durante il modulo

Dalla tabella 4 si può evincere che gli alunni/ le alunne complessivamente sono soddisfatti del modulo CLIL. La presentazione dei moduli risulta comprensibile alla maggioranza dei discenti, e le spiegazioni dell'insegnante erano comprensibili a tutti. Un alunno soltanto non ha gradito la presentazione dei moduli, un alunno ritiene che l'insegnamento venisse svolto troppo velocemente, tre alunni sostengono di non aver gradito l'argomento e un alunno ritiene che la lingua dei materiali era troppo difficile.

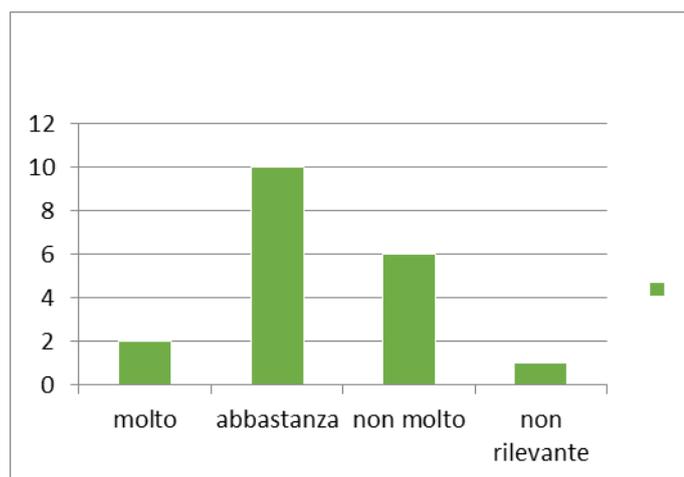
Tabella 4. *Autovalutazione: problemi durante il modulo*



e. Il modulo ti è stato utile, per esprimerti meglio nella lingua veicolare?

La maggioranza dei discenti ritiene che il modulo sia stato utile (due molto utile, 10 discretamente utile) per l'apprendimento della lingua veicolare. Sei alunni ritengono il modulo parzialmente utile e solamente un alunno non ritiene il modulo utile per il miglioramento della lingua veicolare.

Tabella 5. *Autovalutazione: utilità del modulo*

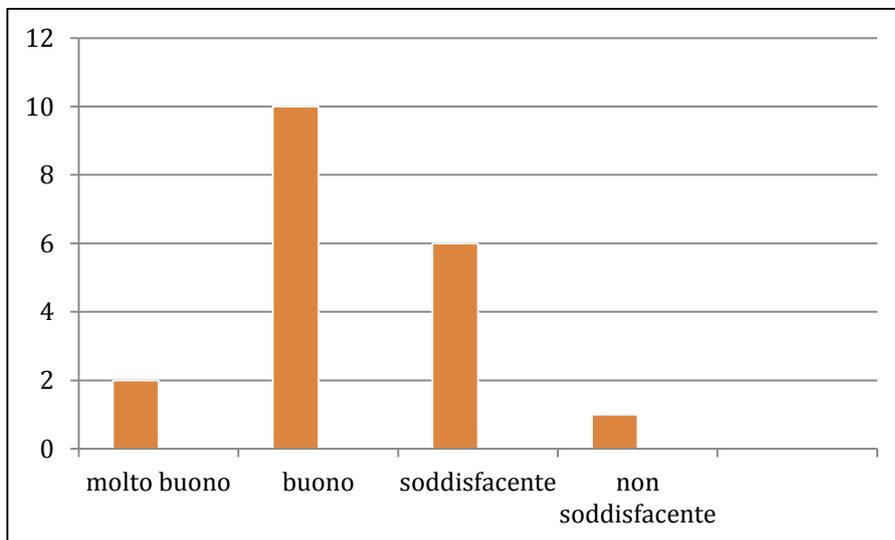


f. Come valuti il tuo apprendimento nella materia CLIL?

La maggioranza degli alunni/ delle alunne valuta il proprio apprendimento buono o soddisfacente (10 alunni buono, 6 parzialmente proficuo). Due alunni valutano il proprio

progresso in modo molto positivo, ed un alunno/a valuta il proprio progresso personale in modo negativo.

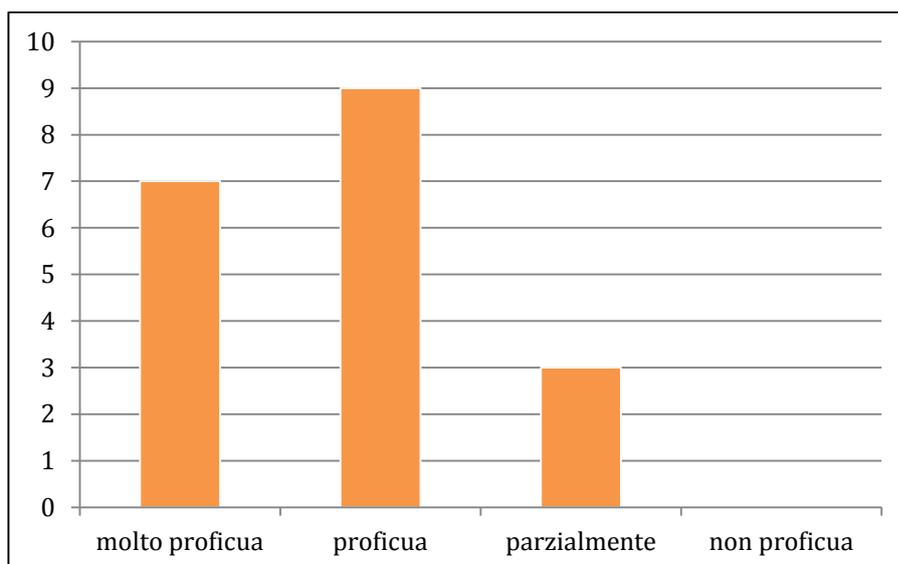
Tabella 6. *Autovalutazione dell'apprendimento*



g. Ritieni che la tua esperienza CLIL sia stata proficua?

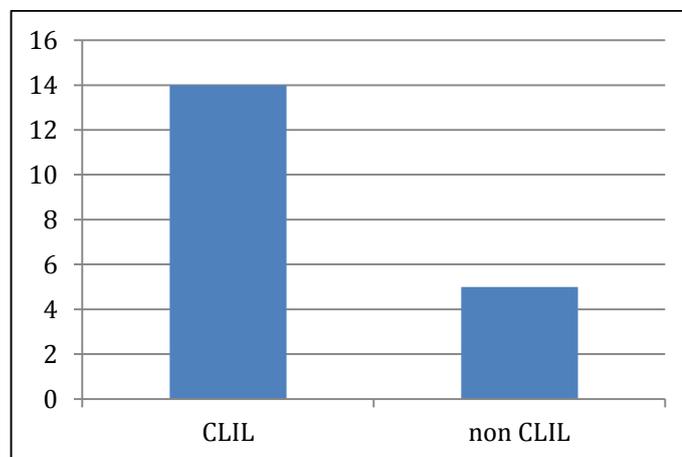
La tabella 7 mostra che la maggioranza degli alunni/ delle alunne ritiene l'esperienza CLIL molto proficua (sette alunni) e proficua (nove alunni). Tre alunni ritengono l'esperienza parzialmente proficua.

Tabella 7. *Autovalutazione dell'esperienza*



h. Se potessi scegliere tra insegnamento CLIL e non CLIL cosa sceglieresti?

Tabella 8. *Autovalutazione dell'insegnamento CLIL / non CLIL*

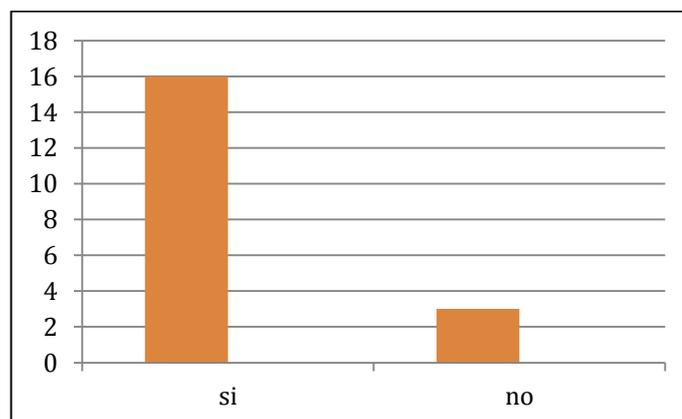


Dalla tabella 8 grafico si può evincere che la maggior parte degli alunni e alunne interpellati sceglierebbe ancora l'insegnamento CLIL.

i. L'esperienza CLIL ti è piaciuta?

L'esperienza CLIL è stata ritenuta positiva ed è piaciuta alla maggior parte degli alunni e delle alunne.

Tabella 9. *Autovalutazione del gradimento dell'esperienza CLIL*



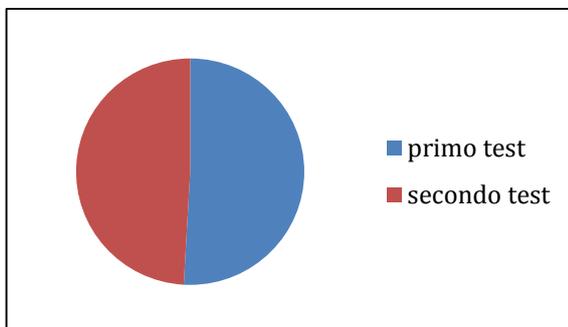
4.2. *Esiti test di apprendimento*

a. **Associa i termini (numero di associazioni corrette):**

La tabella 10 rappresenta i risultati ottenuti dai discenti in un esercizio in cui dovevano essere abbinati i termini in lingua veicolare con la definizione in lingua veicolare. I risultati del primo test e del secondo test sono simili, si nota tuttavia un leggera flessione delle competenze nel secondo test. I risultati di questo test se guardati singolarmente mostrano un risultato migliore nella maggior parte degli alunni/ delle alunne, solo due alunni/alunne

mostrano un netto ed inspiegabile peggioramento che, dato il campione ristretto, altera il risultato.

Tabella 10. *Test associazione di termini*

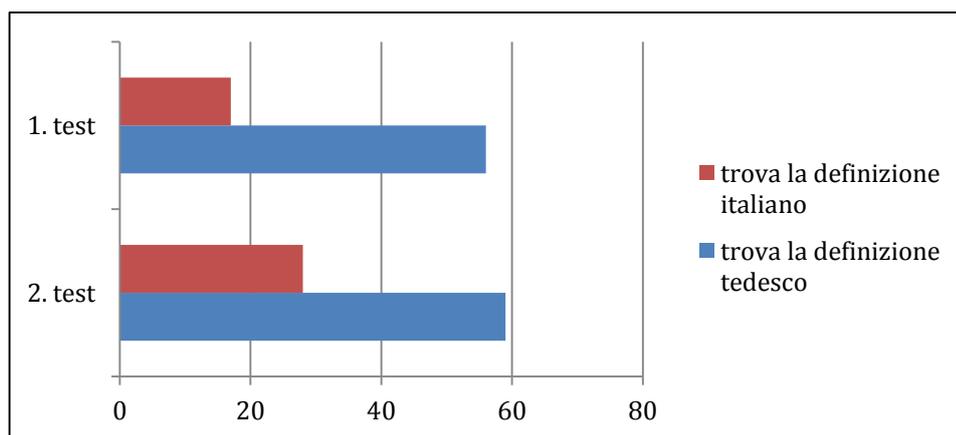


Numero complessivo di definizioni corrette	primo test	secondo test
	58	56

b. Trova la definizione

In questo esercizio i discenti devono scrivere una definizione di cinque termini tecnici in italiano e/o in tedesco. Nel grafico vengono rappresentate solo le definizioni esatte, non tenendo conto di errori di grammatica, sintassi e ortografia: viene valutato esclusivamente il contenuto. Si nota un aumento di risposte esatte in ambedue le lingue ma soprattutto in italiano, dove le risposte esatte sono aumentate del 10%.

Tabella 11. *Test definizione termini tecnici*

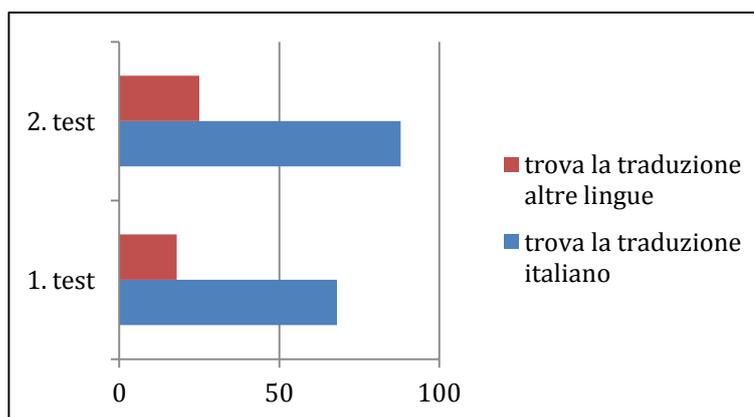


Numero complessivo di definizioni		
lingua	primo test	secondo test
tedesco	56	58
italiano	17	28

c. Trova la traduzione

La tabella 12 mostra che soprattutto la traduzione verso L1 è migliorata sensibilmente dopo la conclusione del modulo. Tuttavia, come dimostra la tabella 13, anche il numero di traduzioni in altre lingue aumenta sensibilmente: in particolare vengono usati l'inglese ed il francese.

Tabella 12. Test relativo alla traduzione



Numero complessivo di traduzioni		
lingua	primo test	secondo test
tedesco	68	88
Altre lingue (Francese/Inglese)	18	25

5. CONCLUSIONI E IMPLICAZIONI PER FUTURI SVILUPPI E PROSPETTIVE

Riguardo al primo quesito oggetto della ricerca si può dire che l'insegnamento CLIL, grazie alla contestualizzazione di contenuti, favorisce forme di apprendimento interattive e comunicative. In questi contesti, la lingua veicolare viene usata per interagire principalmente con i compagni di classe e non con l'insegnante. Inoltre, nel processo di apprendimento la produzione orale assume un ruolo centrale. Idealmente l'insegnante in questo contesto assume il ruolo di facilitatore e l'insegnamento è incentrato sugli alunni: predomina l'interazione tra di loro. Tuttavia dai dati si evince che ciò non esclude l'interazione con l'insegnante, anzi tale interazione assume uguale importanza rispetto agli scambi con i compagni di classe.

Le risposte ai quesiti mostrano inoltre un altro importante risultato che può essere conseguito applicando i principi della metodologia CLIL: la conoscenza dei contenuti specifici della materia d'insegnamento ed il lessico vengono percepiti come aspetti ugualmente importanti. In altre parole, non solo è importante quel che si dice, ma anche il modo in cui il contenuto viene espresso. I discenti pongono su questo stesso piano anche l'aspetto della correttezza della lingua. Il risultato dei test ci porta a dedurre che la conoscenza dei contenuti prevale come importanza, ma nel contesto CLIL anche la correttezza linguistica viene ritenuta necessaria per veicolare correttamente pensieri e concetti.

Rispetto a questi risultati evidenziati dai test, due spiegazioni sembrano, tra le tante, le più plausibili. Si presume prima di tutto che l'insegnante CLIL abbia dato lo stesso valore

ai due aspetti: contenuto e correttezza linguistica. L'altra spiegazione sta nel comportamento dei discenti: data la complessità dei contenuti (BICS vs. CALPS), per poterli elaborare e allo stesso tempo garantire la comprensione reciproca, gli alunni sono stati costretti ad una maggiore precisione di espressione. I dati rivelano altresì che la formazione dell'insegnante CLIL nell'ambito della didattica delle lingue è essenziale per un maggiore equilibrio tra contenuti e lingua, e garantisce correttezza linguistica alla fluidità.

Dai dati emerge che complessivamente l'esperienza CLIL è stata positiva per i discenti e che l'atteggiamento alla fine del modulo CLIL è positivo verso la metodologia. Questo implica che le forme di apprendimento erano a misura di studente e anche stimolanti. Questo suscita nei discenti la sensazione di avere appreso molto, e tanti di loro esprimono il desiderio di ripetere l'esperienza CLIL.

Dai test di verifica emerge infine un altro aspetto estremamente rilevante: il repertorio plurilingue degli alunni/e nel corso del modulo ha subito un cambiamento ed è stato attivato maggiormente. È da notare che non solo la prestazione dall'italiano al tedesco è migliorata ma anche la traduzione in altre lingue del repertorio è chiaramente utilizzata più di frequente. Ciò significa che i discenti alla fine del modulo CLIL ricorrono maggiormente a tutte le lingue del proprio repertorio. Quindi si può dire che il *language mode*, cioè lo stato di attivazione delle singole lingue del repertorio linguistico, è migliorato (vd. Grosjean, 2001). Come risposta al secondo quesito dalla ricerca emerge che non solo l'apprendimento CLIL permette forme di apprendimento più profonde ma al contempo rende accessibili nuove strategie di apprendimento plurilingui, nei quali transfer pro- e retroattivi possono essere attivati su diversi livelli. In questo contesto il concetto del *language monitoring* come postulato da Jessner (2004) diviene rilevante, in quanto i discenti sviluppano strategie a livello cognitivo e metacognitivo finalizzati all'utilizzo di tutte le risorse linguistiche disponibili per completare un *task*. Questo processo necessita un continuo monitoraggio e confronto della propria produzione linguistica e l'abilità a procedere all'autocorrezione dove necessario. Il *language monitoring* risulta in un incremento della consapevolezza del proprio repertorio plurilingue a livello metacognitivo e di conseguenza di una maggiore permeabilità tra le diverse lingue del proprio repertorio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2010), *Rahmenrichtlinien für die Deutschen Schulen und Kindergärten Südtirol*: <http://www.provinz.bz.it/schulamt/schulrecht/381.asp>.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J., Lörintz I., Meißner F., Nogueroles A., Schröder Sura A. (2012), *CARAP/FREPA A Framework of References for Pluralistic Approaches*, Graz ECML (<https://carap.ecml.at>). Trad. it. a cura di Curci A. M. e Lugarini E., *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, 2012: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Cavagnoli S., Schweigkofler A. (2004), "Fachmann – Fachtext – Fachdidaktik: Wie vermitteln Juristen ihr Fach?", in Baumann K-D, Kalverkämper H. (eds.), *Pluralität in der Fremdsprachenforschung*, Gunter Narr, Tübingen, pp. 191-216.
- Cavagnoli S. (2007), "Tradurre il diritto in un contesto bilingue: la sentenza del tribunale amministrativo regionale", in Londero D., Fusco F. (a cura di), *Incroci Interlinguistici*, FrancoAngeli, Milano, pp. 139-157.

- Cavagnoli S., Ioratti Ferrari E., Ferrari E. (2009), *Tradurre il diritto*, Cedam, Padova.
- Cavagnoli S. (2017), "Interferenze sull'linguaggio giuridico nei processi di traduzione e trasposizione dalla lingua tedesca", in *Il linguaggio giuridico nell'Europa delle pluralità. Lingua italiana e percorsi di produzione e circolazione del diritto dell'Unione Europea*, Senato della Repubblica, Roma, pp. 97-122.
- Coonan Carmel M. (2002), *La Lingua Straniera Veicolare*, UTET, Novara.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010), *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Creswell J. W., Plano Clark V. (2007), *Designing and conducting mixed method research*, Sage, Thousand Oaks.
- Grosjean F. (2001), "The bilingual's language modes", in Nicol J. (Ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, Blackwell, Oxford pp. 1-22. Also in Li Wei (Ed.). *The Bilingual Reader* (2nd edition), Routledge, London, 2007, pp. 37-66: [PDF](#)
- Hufeisen B. (2011a), "Drei ausgewählte Merkmale eines Gesamtsprachen-curriculums: Interkulturelle Studie, Deutsch als Zweitsprache, Textkompetenz", in *Die Neueren Sprachen* 2, pp. 45-55.
- Hufeisen B. (2011b), "Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell", in Ruprecht Baur S., Hufeisen B. (eds), *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, Schneider, Hohengeren, pp. 265-282.
- Hufeisen B. (2015), "Gesamtsprachencurricula - Zwischenbericht zur Projektidee 'PlurCur' am Europäischen Fremdsprachenzentrum", in Böcker J., Stauch A. (eds), *Konzepte aus der Sprachlehrforschung - Impulse für die Praxis*, Peter Lang, Frankfurt a.M., pp. 103-124.
- Hufeisen B. (2016), "Gesamtsprachencurriculum", in Burwitz-Melzer EMehlhorn G., Riemen C., Bausch K. R., Krumm H. J. (eds), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, A. Franke, Tübingen, pp. 167-171.
- INVALSI: *Il quadro di riferimento teorico della valutazione del sistema scolastico e delle scuole*: <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>.
- Jessner U. (2004), *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- McNamara T., Rover C. (2006), *Language testing. The social dimension*, Blackwell, London.
- Quartapelle F. (2012), *Assessment and Evaluation in CLIL*, Ibis, Como, Pavia.
- Quartapelle F., Sudhoff J., Wolff D. (2019), *Diventare plurilingui nel mondo globalizzato. Un manuale per il CLIL (IT-DE)* https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni-dettaglio/-/asset_publisher/7sljBGdygB6h/content/mehrsprachig-werden-in-der-globalisierten-welt/20178?redirect=/pubblicazioni.
- Rumlich D., (2012), "Die Studie Development of North-Rhine- Westphalian CLIL students", in Doff S., *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen, Methoden, Anwendung*, Narr, Thübingen, pp. 169-178.
- Schwiebacher E. D., Quartapelle F., Patscheider F. (2017), *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*, Wolters Kluwer, Köln.
- Toniolo S., Cavanoli S., Voltmer L. (2013), *Einführung in die italienisch Rechtssprache: l'italiano giuridico*, Helbing Lichtenhahn, C.H. Beck Manz: BDÜ, Helbig, Lichthahn, München, Wien, Basel.
- Wolff D. (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Lang, Frankfurt a.M.
- Wolff D. (2005), "Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa", in Bach G., Niemeier S.(eds), *Bilingualer Unterricht*, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt a.M., pp. 151.164.

Wolff D. (2009), "Content and language integrated learning", in Knapp K., Seidlhofer B. (eds), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 545-572.

NEOPLURILINGUISMO E DIDATTICA INTEGRATIVA DELLA LINGUA, DELLA LETTERATURA E DEL CINEMA NELLA CLASSE DI LINGUA STRANIERA

Simona Bartoli Kucher¹

1. INTRODUZIONE

La nostra concezione di didattica integrativa della lingua, della letteratura e del film di lingua straniera si basa su una rete di testi connessi dal loro carattere transmediale e dall'uso di codici linguistici plurali (Vattimo, Welsch, 1998; Bartoli Kucher, 2019). In questo paradigma di ricerca è la visione della 'rete' (Welsch, 2003: 19) a costituire il termine ombrello sotto il quale si raccolgono testi letterari e filmici nati nei nostri anni negli interstizi tra lingue e culture (Bhabha, 1994: 4). Secondo Bhabha nel mondo moderno è fondamentale prendere le distanze dalle narrazioni relative a soggettività ordinarie come razza, genere, generazione, situazione istituzionale, ambiente geopolitico e orientamento sessuale, mettendo invece al centro «those moments or processes that are produced in the articulations of cultural differences» (Bhabha, 1994: 2).

In questo contributo ci occuperemo del romanzo di Laila Wadia, *Amiche per la pelle* (Wadia, 2007a), e del suo adattamento cinematografico intitolato *Babylon Sisters* (regia di Gigi Roccati, 2017): entrambi i testi occupano “spazi di mezzo” perché è da una «international dimension both within the margins of the nation-space and the boundaries in-between nations and peoples» (Bhabha, 1994: 4) che prendono le mosse.

Sia il testo letterario che quello filmico sono accomunati dal loro ibridismo culturale e dal neoplurilinguismo dell'Italia contemporanea, da quel “quarto asse” dello spazio linguistico italiano in cui, accanto alla lingua standard, ~~accanto~~ ai dialetti e alle lingue minoritarie di antico insediamento, si stanno inserendo le lingue immigrate (Vedovelli, 2015: 95). Ci proponiamo di dimostrare che queste narrazioni possono diventare molto produttive sia nella classe di italiano come lingua straniera, che nella classe di italiano come lingua seconda.

2. SPAZI DI MEZZO

Nel microcosmo multiculturale dell'immaginaria via Ungaretti di Trieste, quattro 'amiche per la pelle' vivono in uno spazio plurilingue in cui sono presenti tutte le lingue dei contesti di immigrazione: l'italiano, i dialetti, le lingue straniere di comunicazione internazionale, le varietà interlinguistiche di italiano sviluppate dagli immigrati (Vedovelli, 2017: 20). *Amiche per la pelle* (2007a) è il titolo scelto dagli editori per la fiaba multiculturale della narrastoria italo indiana Laila Wadia, nata a Bombay, poliglotta fin da bambina, la cui prima lingua di scrittura è stata l'inglese, la cui lingua di scrittura è diventata l'italiano quando dopo i venti anni si è trasferita a Trieste scegliendola come *word language*. Per

¹ Karl-Franzens-Universität Graz.

questo Wadia aveva inizialmente deciso di dare al suo romanzo il titolo di *Via Ungaretti*, in omaggio al grande poeta multiculturale e translingue, che come lei e altri autori e autrici contemporanei ha scelto l'italiano come lingua di espressione letteraria². È Wadia stessa a definirsi narrastorie piuttosto che scrittrice. Nella cultura indiana la funzione del narrastorie è quella di portare le storie da un villaggio all'altro per far conoscere realtà diverse: «una persona che non racconta agli altri, ma racconta con gli altri» (Wadia, 2016 online)³.

In *Amiche per la pelle* Wadia racconta le vicissitudini di tanti personaggi di culture diverse, collocando la sua narrazione in uno spazio linguistico ampio in cui passa dal triestino del burbero e razzista Professor Rosso alle varietà interlinguistiche dell'italiano appreso spontaneamente dagli altri inquilini immigrati. Si tratta di una coppia albanese, di una famiglia bosniaca, di una famiglia cinese e di una famiglia indiana, confrontate fin dall'incipit del romanzo con un'ingiunzione di sfratto che sconvolge la loro semplice vita quotidiana. La storia è raccontata dalla voce narrante di Shanti Kumar, una giovane indiana arrivata a Trieste con la piccola Kamla e il marito Ashok che fa il cameriere in un ristorante indiano.

Per l'inquilina cinese Meigui, «più nota come Boccio di Rosa» (Wadia, 2007: 8), il vecchio Signor Rosso⁴ è il «signol Lo So» (Wadia, 2007: 14): l'interlingua dei sinofoni li porta a modificare il suono /r/ sostituendolo con /l/ (Costamagna, 2010:53). Riportiamo un breve spaccato dell'interazione plurilingue nel contesto delle scaramucce quotidiane tra gli inquilini di via Ungaretti. In questo caso il battibecco riguarda i gatti, che secondo l'unico italiano della palazzina vengono mangiati dagli immigrati, da lui chiamati 'negri' indipendentemente dal colore della pelle:

- **B.** «Ma signol/Lo So, ma signol/Lo So»
- **R.** «Sai dire qualcos'altro oltre "lo so", negra?»
- **B.** «Io non mangiale gatto! Tuo gatto *molile, mistel Lo So*. Gatto di *stlada fale* vita difficile e molti *molile*. Capito, *signol Lo So*»
- **R.** «Pensavo che solo i vicentini erano *mania gatti*. Ora so che anche voi sporchi negri mangiate gatti per sfamare i milioni di musci neri che mettete al mondo come conigli!» (Wadia, 2007a: 14).

Per Kamla il 'Signor Lo So' – che da un lato disprezza i suoi inquilini, dall'altro usa la sua pensione da invalido civile per sfamare i gatti randagi del quartiere – diventa un nonno, nonostante gli ostacoli iniziali posti dai pregiudizi del vecchio:

«Non hai paura di me?» ha domandato il signor Rosso. «I tuoi amici sono tutti terrorizzati. Io sono un vecchio pazzo che mangia i bambini che danno fastidio!» (Wadia, 2007a: 17),

ma anche della comunità indiana di appartenenza. Quando Kamla comincia a frequentare la casa del burbero triestino – lei ha finalmente trovato un nonno, lui una inaspettata fonte di giovinezza – è il padre a obiettare che la bambina passi troppo tempo con «quel signore bizzarro che odiava gli stranieri e le riempiva la testa di strane poesie» (ivi: 29).

² Questa affermazione è stata fatta da Wadia stessa quando ha incontrato il 30.5.2018 le studentesse e gli studenti dell'Istituto di Romanistica dell'Università di Graz. Oltre a Wadia, pensiamo ad Amara Lakhous, a Jhumpa Lahiri, a Gezim Hajdari, a Helena Janeczek.

³ Intervista di Lorenzo Mari (2 marzo 2016).

⁴ Le battute di Boccio di rosa saranno precedute dalla lettera **B**, quelle del Signor Rosso saranno precedute dalla lettera **R**. Riportiamo in corsivo l'interlingua della parlante sinofona.

La fiaba multiculturale di Wadia rispecchia, anche attraverso l'interlingua dei migranti, lo scontro di culture a causa di difficoltà linguistiche e pratiche culturali diverse.

In modo analogo è strutturata la fiaba multiculturale della trasposizione cinematografica di Roccati, raccontata dalla voce fuori campo di Kamla, diventata Camilla per il Professor Leone. La storia comincia anche in questo caso dall'incontro-scontro tra culture nella palazzina di Via Ungaretti in cui le quattro famiglie provengono dall'India, dalla Turchia, dalla Croazia e dalla Cina. Passando attraverso stereotipi e pregiudizi, la fiaba si conclude con un modello di interazione positiva, realizzata in musica dalle donne del quartiere grazie a una scuola di ballo.

Osserviamo lo scontro di culture nel film di Roccati, attraverso l'interazione plurilingue dei coniugi Shanti e Ashok Kumar. Le "amiche per la pelle", dopo l'ingiunzione di sfratto e l'iniziale disperazione per la perdita del loro «rifugio» (Wadia, 2007a: 86), stanno finalmente pianificando di aprire una scuola di ballo in cui sarà proprio Shanti a ricoprire il ruolo di insegnante.

Quando Ashok vede la moglie tornare a casa insieme alle amiche, solidali e allegre nei loro vestiti alla moda, le rivolge uno sguardo di rimprovero e dissenso.

Shanti gli si avvicina e comincia a parlargli in hindi. Riportiamo le battute del dialogo tra i due, che comincia in hindi e viene tradotto nel film dai sottotitoli italiani, per finire poi in italiano standard (*Babylon Sisters*, 2017: 48:40-49:13)⁵:

- **S.** Cosa c'è che non va? (lingua originale hindi, sottotitoli italiani)
- **A.** Perché sei vestita così (hindi, sottotitoli italiani)
- **S.** Sono uscita con loro (hindi, sottotitoli italiani)
- **A.** Dov'è Kamla? L'hai lasciata sola? Sei pazza? Dov'è Kamla? (hindi, sottotitoli italiani)
- **S. in italiano.** Sta con il Professore
- **A.:** Eh?
- **S.: in italiano** Sta con il professore
- **A.:** Cosa ti avevo detto riguardo a quel vecchio? (hindi, sottotitoli italiani)

L'alternanza di codici nell'interazione plurilingue quotidiana si carica di valori sociali e culturali. Alla vista di Shanti, vestita all'italiana e in giro spensierata con le amiche, Ashok si cala nel ruolo di maschio dominatore che vuole avere l'ultima parola nella gestione della famiglia e nell'educazione della figlia. La donna inizialmente accetta il ruolo di moglie sottomessa, già vittima di un matrimonio combinato secondo le tradizioni indiane⁶ e gli risponde in hindi. Quando Ashok la rimprovera per aver lasciato uscire la loro bambina con il vecchio – una madre indiana non può affidare la figlia a un uomo, tanto più a un uomo di una cultura diversa dalla propria – Shanti gli risponde in italiano. Ha capito che frequentare il professore può essere per sua figlia un modo per migliorare la propria competenza linguistica, riflettendola anche sullo spazio linguistico dei genitori, per aiutarli a interagire meglio nella società.

⁵ Indicheremo con **S.** le battute di Shanti, con **A.** quelle del marito Ashok.

⁶ «Ma tutte le mie amiche hanno avuto matrimoni combinati. Da noi è questa la tradizione. Non conosciamo altro, e perciò lo accettiamo senza fare storie» (Wadia, 2007: 49).

Nel film di Roncati sul tema dell'immigrazione, alla cui sceneggiatura ha collaborato la stessa Wadia, protagonista è lo spazio plurilingue, un viaggio progressivo verso «il plurilinguismo del nuovo contesto di vita» (Vedovelli, 2017: 16-17) delle quattro famiglie immigrate.

Che le sequenze del romanzo e del film possano offrire, in una classe di italiano come lingua straniera o come lingua seconda, occasioni autentiche di produzione orale e di produzione scritta, non c'è neanche bisogno di sottolinearlo.

Cercheremo di offrire nel testo che segue degli spunti operativi specifici, basati sulla nostra esperienza didattica del semestre estivo 2018/2019, conclusosi con l'incontro di Laila Wadia con gli studenti dell'Università di Graz.

3. RENDERE OPERATIVI GLI SPAZI DI MEZZO NELLA CLASSE DI LINGUA STRANIERA

La didattica integrativa della lingua, della letteratura e del cinema è un ambito di studi che fa dell'integrazione tra prospettive linguistiche applicate e semiotiche uno dei fondamenti della propria identità (Bartoli Kucher, 2019). Il tratto 'integrazione' indica l'allargamento dell'oggetto e della prospettiva dell'analisi a una pluralità di linguaggi e di lingue, prospettiva adeguata alla complessa rete comunicazionale del mondo globale. Il fulcro di questo paradigma didattico sta proprio nei testi transculturali, nei testi prodotti negli spazi di mezzo, caratterizzati dalla mescolanza, dalla contaminazione di lingue e culture. Il plusvalore didattico dei testi letterari e filmici transculturali, spesso basati su esperienze dirette dei loro autori, esperienze raggiunte anche e soprattutto attraverso la presa di coscienza critica dell'interculturalità della realtà quotidiana, sta proprio nel fatto che gli apprendenti riescono a diventare attanti (Fäcke, 2010: 80ss; Hallet, 2010: 10ss). Alcuni si riconosceranno nelle esperienze raccontate, altri si sentiranno invitati a reagire, a cambiare prospettiva.

Il plurilinguismo di questi testi ci pare ideale per rendere operativo il cambio di paradigma auspicato dai nuovi descrittori del *CEFR Companion volume with new descriptors* (Council of Europe, 2018) in cui le competenze plurilinguistiche e pluriculturali rappresentano una delle principali risorse educative. Lo stesso si può dire per quanto riguarda il rapporto con i testi letterari, visto che i nuovi descrittori ne declinano le possibilità a partire dal livello dei principianti.

3.1. Testi multimodali e plurilinguismo

Partiamo dalla copertina e dal titolo del romanzo: la caratteristica più rilevante di questi due elementi è la 'spettacolarizzazione' (Held, 2009: 126). Anche in una classe di principianti, in una società dominata come la nostra dall'*Iconic turn*, un'immagine connessa a un titolo – la copertina di un testo letterario come il cover di un film o di una rivista – rappresenta uno stimolo fondamentale all'apprendimento.

Secondo Held (2009: 125-126) la strategia iconica di questo tipo di testi si riconduce da un lato alla funzione incoativa dello *spectare*, responsabile della funzione dell'attenzione, dall'altro lato alla funzione durativa dell'osservare, collegata al piacere estetico, il che determina in chi guarda e legge un processo individuale di comprensione e interpretazione.

Perciò si può parlare non solo di un consumo passivo del lettore/osservatore, ma anche di un processo di comprensione estremamente attivo e consapevole del *text spectacle*.

Una risorsa multimodale che può essere resa molto produttiva nella didattica delle lingue straniere invitando a descrivere l'immagine e a fare in lingua straniera ipotesi sul

suo significato (Hecke, Surkamp, 2010; Hallet, 2016: 283-287). Se le immagini vengono considerate parte integrante di un contesto discorsivo polisemico, consentono di sviluppare competenze discorsive multimodali anche nell'insegnamento delle lingue straniere (Hallet, 2010: 52).

In una classe di italiano come lingua straniera o seconda, a scuola o all'università, il titolo del romanzo può diventare oggetto di mediazione linguistica e culturale. Non si può dimenticare che il *Companion Volume* del 2018, rispetto alla versione del QCER del 2001, ha fatto della mediazione un concetto multidimensionale i cui nuovi descrittori declinano anche gli ambiti delle competenze plurilinguistiche e pluriculturali rese necessarie dall'emergere delle nuove esigenze della società. In classi eterogenee come quelle odierne è fondamentale dare spazio alle rispettive lingue madri, da un lato perché l'apprendimento e l'uso della lingua madre rappresenta uno dei fondamentali diritti dell'uomo (Delanoy, 2014), dall'altro perché il ruolo della formazione è quello di preparare gli apprendenti a interagire in una società plurilingue e pluriculturale (Belke, 2012: 27; Roche, 2013: 5 e 265).

La mediazione del titolo del romanzo di Wadia in tutte le lingue parlate in classe, rappresenta nell'insegnamento delle lingue straniere la possibilità di un approccio ludico al plurilinguismo, oltre che la possibilità di dare spazio in ambienti eterogenei alle diverse lingue di provenienza.

La tabella che segue riflette un'attività realizzata in una lezione di didattica della letteratura dell'Università di Graz da insegnanti in formazione, con la prospettiva di proporla alle loro future classi di apprendenti, anche principianti⁷.

Tabella 1. *Amiche per la pelle in tutte le lingue*

PIÙ LIBRI PIÙ LIBERI		AMICHE PER LA PELLE
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Amies pour la vie</i> ▪ <i>Uña y carne</i> ▪ <i>Prietenii pe viață</i> ▪ <i>Amigas do peito</i>
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Другарице за цео живот (serbo). ▪ Najbolje prijateljice (croato) ▪ Asdikaa al omor (arabo: amiche per l'eternità) ▪ Jigar ke tukde (hindi: amiche per il fegato) ▪ shoqë per kokë (albanese: amiche per la testa)

Come si vede dalla tabella, si è partiti con la mediazione del titolo nelle lingue romanze insegnate all'Istituto di Romanistica di Graz, il che ha risvegliato negli apprendenti la consapevolezza delle somiglianze linguistiche e culturali tra italiano, francese, spagnolo,

⁷ Le studentesse e gli studenti del corso di 'Didattica della letteratura' e di 'Competenza scritta in contesto professionale' del semestre estivo 2018, informati della mia intenzione di scrivere un saggio sul tema e sugli argomenti del corso, mi hanno autorizzato a usare i materiali realizzati in gruppo durante le lezioni.

portoghese e rumeno, creando in questo modo un ponte per il passaggio dall'intercomprensione spontanea a quella guidata (cfr. Benucci, 2015: 35). Si è passati poi alle lingue di origine degli apprendenti presenti nel contesto d'azione. In una prospettiva linguistica e culturale concreta, è emerso che l'espressione idiomatica in questione presenta molte somiglianze anche in lingue diverse da quelle romanze.

In hindi p.e. non è la 'pelle' che sta per la 'vita', ma il 'fegato', in albanese la 'testa'. L'espressione idiomatica "amiche per la pelle" significa dunque anche in altre lingue "dare la vita per qualcun altro": un'attività di questo genere rappresenta un modo per condividere la cultura.

L'attività plurilingue di mediazione ha offerto occasione di parlare in lingua straniera delle caratteristiche delle lingue e delle culture presenti nel gruppo classe. Attività dello stesso tipo possono essere offerte anche a scuola a tutti i livelli, calibrando la discussione in base alle competenze linguistico comunicative della classe.

3.2. *Dal language awareness al cultural awareness*

Da quando la realtà della scuola è caratterizzata da classi eterogenee, è fuori dubbio la necessità educativa di riflettere e far riflettere sulla possibilità di un rapporto dialogico tra lingue e culture diverse che, proprio nell'insegnamento delle lingue straniere, potrebbe assumere la funzione di sensibilizzare gli apprendenti nei confronti della pluralità e dell'ibridismo di culture, di lingue – e quindi di identità – determinate dai processi migratori.

Nella nostra attività didattica universitaria abbiamo visto che la microsocietà del romanzo di Wadia, i cui personaggi sono cresciuti nell' *In-Between*, motiva gli studenti – all'università durante la formazione, successivamente come futuri insegnanti di lingue straniere – a riflettere e a far riflettere sul *métissage* culturale della società e sui processi identitari tipici dei processi transculturali (Schumann, 2008: 92)⁸.

La società delle amiche di origini diverse, raccontata da Wadia, assomiglia al luogo interculturale definito da Bhabha «terzo spazio» (Bhabha, 1994: 219). Le vicende delle famiglie immigrate della palazzina di via Ungaretti offrono agli apprendenti storie attuali, vicine a quelle della loro realtà, rappresentative del mondo contemporaneo. In chiave didattica costituiscono occasioni autentiche di competenza ricettiva e di competenza produttiva, creando la possibilità di competenze interculturali/transculturali.

Nel testo che segue individueremo alcune situazioni di interazione culturale attraverso le quali le *amiche per la pelle* reagiscono alle difficoltà quotidiane (cfr. Lazzari, 2014).

Per quanto riguarda le attività didattiche, proporremo un *choice board* di compiti di riflessione orale e di riflessione scritta in lingua straniera sui temi presentati (Surkamp, Nünning, 2014: 63; Bartoli Kucher, 2016: 229-231).

a) Le donne appartenenti a culture diverse nel condominio fatiscente di via Ungaretti si alleano per imparare l'interazione sociale attraverso **l'apprendimento della lingua**. Sanno che la lingua è un elemento fondamentale di identità e di integrazione. Il lettore lo apprende dalla voce narrante di Shanti:

⁸ Rimandiamo allo studio empirico realizzato da chi scrive tra il 2015 e il 2018 sulla base delle attività del progetto "Scritture in viaggio/ مسافرة كتابات / Schreiben unterwegs", che ha portato nelle aule dell'Università di Graz Sumaya Abdel Qader, Amara Lakhous (2015), Igiaba Scego (2017), Laila Wadia (2018), Carmine Abate (2019). I dati della documentazione hanno consentito di rilevare la ricezione dei testi letterari transculturali (nati dall'intreccio di lingue e culture) da parte degli insegnanti di lingua in formazione, la loro intenzione di usarli nelle future attività di insegnamento. Si veda in proposito: Bartoli Kucher, 2019: 77-126 (Sezione 3).

Guardo le donne sedute attorno al mio tavolo. Siamo così diverse e allo stesso tempo così simili [...].

La cosa che mi colpisce di più di questo piccolo e perfetto mondo multiculturale che siamo riusciti a creare in via Ungaretti 25 è l'idioma in cui ci confidiamo le cose. Provenienti dai quattro angoli del mondo, ci troviamo in questo stretto lembo di terra, [...] a comprenderci in una lingua adottiva. È uno sforzo che abbiamo fatto noi, non per semplice necessità, ma per la voglia di diventare amiche, di poter andare oltre un semplice «Buongiorno, come stai?» scambiato per le scale (Wadia, 2007a: 46-47).

Le donne di via Ungaretti, consapevoli dell'importanza «di abbattere il muro linguistico» (ivi: 47), hanno trovato un'ex insegnante di scuola media che insieme ai fondamenti della grammatica e della fonologia, cerca d'inculcare alle sue alunne multiculturali l'importanza della libertà e dell'emancipazione femminile, valori alle volte non noti «a chi è nato altrove» (Wadia, 2007a: 48).

b) L'accettazione della pluralità delle culture passa anche attraverso **il cibo**. Accettando e conoscendo il cibo del paese in cui si vive, si può contribuire ad amalgamarsi con la cultura di accoglienza, mantenendo intatta la propria diversità “senza per questo perdere la specificità della propria identità originaria (intervista a Wadia, online 2016: 3). È la bosniaca Marinka, venuta in Italia dopo la traumatica esperienza della guerra nei Balcani, a preparare per le amiche la *jota*, tipico piatto triestino, perché: «Se vogliamo integrarci, dobbiamo iniziare mangiando il loro cibo, non credete?»⁹ (Wadia, 2007a: 46).

All'inizio della storia Marinka cerca di cancellare la propria identità di partenza perché «non vuole avere niente a che fare con il suo paese. Più di tutte [...], Marinka vuole integrarsi, dimenticare il passato, diventare italiana» (Id.). Nel corso degli eventi il suo atteggiamento però cambia: dopo un difficile e doloroso percorso di assimilazione, sarà la musica bosniaca a farla riappacificare con la propria cultura, a insegnarle a considerare la pluralità come ricchezza e valore.

c) Il percorso di accettazione e di mescolanza con la cultura italiana si manifesta, oltre che attraverso la lingua e il cibo, anche attraverso **l'abbigliamento**. Shanti rinuncia a portare il sari perché il clima triestino richiede un altro tipo di abiti:

[...] ora indosso quasi sempre i pantaloni [...] invece degli abiti indiani che usavo prima.

All'inizio temevo che Ashok si sarebbe arrabbiato, ma lui non ha battuto ciglio. Anzi, ha detto solo che i pantaloni sono più pratici in questo clima così freddo [...] (Wadia, 2007a: 33).

d) È proprio l'io narrante a riuscire a «incarnare l'ideale **d'identità ibrida o multipla**, acquisita in Occidente» (Lazzari, 2014: 7). Questa caratteristica multiculturale viene espressa sia dall'arredamento del suo appartamento:

Il mio soggiorno riflette la vita che ci è stata offerta in occidente. Si respira una vaga nostalgia per la madrepatria, che si ritrova nei cuscini colorati sparpagliati per la stanza e nelle miniature mogul su seta che Ashok ha appeso dietro al divano (Wadia, 2007a: 34-35),

⁹ Il tema del cibo come collante identitario viene affrontato da Wadia anche in altri testi: rimandiamo al testo breve *Curry di pollo* (2005), oltre che alla raccolta di racconti *Mondopentola*, curata dalla stessa Wadia (2007b).

che dalla sua identità personale:

Per anni e anni io e le mie vicine abbiamo cercato di mimetizzarci, ma ora ho voglia di far vedere chi sono davvero: Shanti Kumar, una donna quasi trentenne dell'India centrale, tenera ma tenace, con un suo lavoro indipendente di babysitter, che parla benino l'italiano e ama cucinare il curry. Sono diventata una specie di ibrido culturale e linguistico [...] (ivi.: 119).

La storia multiculturale delle amiche di via Ungaretti e delle loro famiglie viene raccontata in un linguaggio chiaro che affronta, come si è visto, molti temi vicini alla realtà degli apprendenti. Una volta fornite le fondamentali coordinate della storia (chi/che cosa/quando/dove/perché?), anche a scuola si possono far leggere singoli capitoli del romanzo, o pagine scelte a seconda del livello di competenza linguistico comunicativa del gruppo classe, o anche singole sequenze dell'adattamento cinematografico.

Testi narrativi transculturali come quelli di Wadia rappresentano «corpora importanti per i processi di apprendimento linguistico, proprio perché da un lato declinano forme di espressione descrittive e comunicative, coinvolgendo dall'altro – in base al loro potenziale di autenticità [...] – il piano emotivo e riflessivo» (Bartoli Kucher, 2019: 13).

Nel *choice board* che segue, abbiamo raccolto alcune delle proposte emerse dai lavori di gruppo delle studentesse e degli studenti dell'Università di Graz che, nel semestre invernale 2018/2019 hanno lavorato sui testi letterari e sul film di Roccati¹⁰, preparando nelle ore di tirocinio gli scolari e le scolare di un ginnasio sia al lavoro sui testi letterari, che all'incontro del 29 e del 30 maggio 2018 con l'autrice.

Tutte le attività didattiche si orientano ai nuovi descrittori del *CEFR Companion volume*, che prevedono per tutti i livelli la capacità di esprimere una risposta personale ai testi creativi come quelli letterari, considerati idonei a suscitare empatia nei lettori apprendenti (Council of Europe, 2018: 116). Il paradigma delle emozioni ricorre infatti in ognuno dei livelli di competenza.

Le attività didattiche che riportiamo sono solo esemplificative: possono venire modificate in riferimento al livello di competenza degli apprendenti, e/o in base ai diversi temi scelti di questo o di altri testi letterari o filmici.

Tabella 2: *choice board*

	DIALOGO	LETTERA A...
Offrire agli apprendenti storie attuali, vicine a quelle della loro realtà, rappresentative del mondo contemporaneo. Mettiti nei panni di Shanti. Vuoi convincere Ashok dell'importanza che vostra figlia frequenti il Professor Rosso. Mettiti nei panni di Kamla e cerca di convincere tuo padre o tua madre.	Mettetevi nei panni delle 'amiche per la pelle' e discutete sul modo migliore per convincere il padrone di casa a non darvi lo sfratto.	Una delle donne di via Ungaretti scrive a nome di tutte una lettera di ringraziamento alla maestra di italiano. Scrivi: - che cosa hai imparato; - che cosa ti è piaciuto delle lezioni; - che cosa non ti è piaciuto.

¹⁰ Wadia ha collaborato alla sceneggiatura del film.

<p style="text-align: center;">FAVOLA o GIALLO</p> <p>Trasforma la storia delle amiche per la pelle in una favola a lieto fine.</p> <p>Trasforma la storia delle amiche per la pelle in un giallo¹¹.</p>	<p style="text-align: center;">INTERVISTA</p> <p>Immagina di intervistare una delle amiche di via Ungaretti. Chiedi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - come si è sentita quando è arrivata in Italia; - che cosa è cambiato dopo i primi anni; - che cosa cambierebbe nella sua vita quotidiana. 	<p style="text-align: center;">VIDEO LEZIONE</p> <p>In gruppi di 4 mettete in scena una delle situazioni raccontate nel testo. Registratela col telefonino.</p> <p>Alla fine tutte le scenette vengono presentate al gruppo.</p>
<p style="text-align: center;">DIALOGO INTERCULTURALE</p> <p>In dialogo con un/a vostro/a collega, raccontate un episodio in cui una delle amiche di via Ungaretti (o uno dei loro mariti o figli) si è sentita/o discriminata/o in Italia. Raccontate episodi di discriminazione di cui avete fatto esperienza (o che vi sono stati raccontati).</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIZIONE</p> <p>Descrivete uno dei personaggi del testo letterario o del film di Wadia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aspetto fisico - carattere - interessi - prospettive. 	<p style="text-align: center;">PLURILINGUISMO E MULTICULTURALITÀ</p> <p>Scegliete uno dei personaggi plurilingue del romanzo o del film di Wadia e una sequenza del romanzo o del film in cui avete individuato più lingue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continuate la storia in italiano standard; - scrivete il finale nella vostra lingua d'origine.
<p style="text-align: center;">DIALOGO SULLE LINGUE</p> <p>A coppie: ognuno sceglie una lingua diversa e prova a convincere l'altro ad impararla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrivi perché quella lingua è interessante; - perché la si dovrebbe imparare; - se è diversa dalle altre lingue conosciute etc. 	<p style="text-align: center;">SII CREATIVA/O!</p> <p>Proponi un'attività didattica per tutta la classe.</p>	<p style="text-align: center;">CIBO MULTICULTURALE</p> <p>Ognuno di voi propone un piatto tipico della sua infanzia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elenca gli ingredienti; - spiega agli altri come si prepara il piatto; - il gruppo sceglie il piatto migliore!

4. TERZO SPAZIO COME LUOGO INTERCULTURALE. CONCLUSIONI

Tutti gli apprendenti sono stati invitati ad articolare le loro prime impressioni di lettura del romanzo, di visione e di ascolto del film, a confrontarle con quelle degli altri, a riflettere su opinioni divergenti o contrarie, a reagire. In questo modo sono stati coinvolti dal punto di vista emotivo, partecipando alla costruzione di senso del testo, il che può motivare a un uso aperto, partecipativo della lingua (Surkamp, 2014: 226).

¹¹ Quando si lavora con diversi tipi di testo, è consigliabile analizzarne prima le caratteristiche testuali insieme agli apprendenti. Rimandiamo in proposito a Bartoli Kucher (2013: 95 ss).

La nostra esperienza ha rappresentato un dialogo produttivo tra teoria e pratica didattica: la collaborazione tra studenti universitari e scolari di italiano sulla base dei testi di Wadia ha avuto su entrambi i gruppi di apprendenti un forte impatto motivazionale, favorendo il dialogo. Il romanzo plurilingue di Wadia ha creato un ponte tra la didattica della lingua e la didattica della letteratura di lingua straniera mettendo al centro una nuova concezione di cultura, di identità e di diversità (Delanoy, 2014; Bartoli Kucher, 2019).

I risultati della nostra ricerca empirica hanno evidenziato i vantaggi rappresentati dai testi letterari di autori e autrici «che scrivono partendo da altre lingue e da altri mondi», facendosi carico «delle contraddizioni delle loro mille migrazioni e lingue» (Scego, 2018 online). Ci auguriamo che la didattica integrativa della lingua, della letteratura e del film, rappresentata in questo caso dai testi di Laila Wadia, porti al discorso della didattica delle lingue moderne il contributo nuovo «di una cultura diversa che poi è andata a innestarsi nella cultura italiana» (Wadia, intervista 2016: 1).

Ci piace concludere con l'idea di “innesto” di Wadia, l'arricchimento rappresentato dalla mescolanza di lingue e culture:

Amo le interazioni. Senza mescolanze non esisterebbe alcuna forma di vita perché non ci sarebbero né acqua da bere, né aria da respirare, né fuoco per scaldarci e per cucinare. Tutti questi elementi sono nient'altro che abbracci tra atomi, una fratellanza tra sostanze diverse, la contaminazione di elementi puri che da soli non riescono a dare forma all'essenziale, perché il miracolo della vita è dovuto al meticcio (Wadia, 2007b: 9).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bartoli Kucher S. (2013), “Testi letterari e film per capire e raccontare storie: competenza narrativa e competenza interculturale nella didattica delle lingue straniere”, in Rückl M., Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Contesti di apprendimento di italiano L2 tra teoria e pratica didattica*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 89-100.
- Bartoli Kucher S. (2019), *Scritture in viaggio nel Mediterraneo. Proposte di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film*, Pacini, Pisa.
- Belke G. (2012⁵), *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*, Schneider, Baltmannsweiler.
- Benucci A. (a cura di) (2015), *L'intercomprensione: il contributo italiano*, UTET, Torino.
- Bhabha H. (1994), *The Location of Culture*, Routledge, London-New York (trad. it. di Antonio Perri *I luoghi della cultura*, (2001), Roma, Meltemi, Roma).
- Costamagna L. (2010), “L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie”, in Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il Progetto Marco Polo*, Atti del XV Seminario AICLU (Roma, 19 Febbraio 2010), Pavia University Press, Pavia, pp. 49-65.
- Council of Europe (2018), *Companion Volume to the CEFR with new descriptors*, Strasbourg. Nuova edizione 2020 *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion volume*. Trad. it di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2020.
- Delanoy W. (2014), “Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur(unterricht)”, in *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19, 1, pp. 63-76.
- Fäcke Ch. (2010), *Fachdidaktik Französisch*, Narr Francke Attempto, Tübingen.

- Hallet W. (2010), "Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht", in Hecke C., Surkamp C. (a cura di), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Narr, Tübingen pp. 26-54.
- Hallet W. (2016), "Teaching Multimodal Novels", in Delanoy W., Eisenmann M., Matz F. (a cura di), *Learning with Literature in the EFL*, Peter Lang, Wien, pp. 77-126.
- Hecke C., Surkamp C. (2010), *Bilder Im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Tübingen, Narr.
- Held G. (2009), "Le texte spectacle – Überlegungen zu Veranschaulichungsstrategien auf multimodalen Printtexten", in Kaluweit R., Pfänder St. (a cura di), *FrankoMedia: Aufriss einer Französischen Sprach- und Medienwissenschaft*, Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin, pp. 125-145.
- Lazzari L. (2014), "Identità e alterità nel romanzo "Amiche per la pelle" di Laila Wadia", in *Altrelettere*, 11, https://www.altrelettere.uzh.ch/article/view/al_uzh-25.
- Mari L. (2016), *Intervista a Laila Wadia*:
<http://newitalians.eu/wp-content/uploads/2016/05/Wadia.pdf>.
- Moll N. (2002), "Le narrazioni letterarie e cinematografiche della migrazione: una ricerca sul Mediterraneo", in Gnisci A., Moll N. (a cura di), *Diaspore europee & Lettere migranti*, Lettere migranti, Roma, pp. 161-174.
- Roccati G. (2017), *Babylon Sisters*, Italia-Croazia.
- Roche J. (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb-Kognition-Transkulturation*, Narr, Tübingen.
- Scego I. (2018), "La vittoria di Helana Janeczek allo Strega va oltre la letteratura", in *Internazionale* 6 luglio:
<https://www.internazionale.it/opinione/igiaba-scego/2018/07/06/helena-janeczek-premio-strega>.
- Schumann A. (2008), "Transkulturalität in der Romanistischen Literaturdidaktik. Kulturwissenschaftliche Grundlagen und didaktische Konzepte am Beispiel der littérature beur", in *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37, pp. 81-93.
- Surkamp C., Nünning A. (a cura di) (2014²), *Englische Literatur unterrichten 2. Unterrichtsmodelle und Materialien*, Kallmeyer/ Klett, Seelze.
- Surkamp C. (2014), "Mündlichkeit im fremdsprachlichen Literaturunterricht: das Unterrichtsgespräch revisited", in Burwitz-Melzer E., Königs F. G., Riemer C. (a cura di), *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Narr, Tübingen.
- Vattimo G., Welsch W. (a cura di) (1998), *Medien-Welten Wirklichkeiten*, Fink, München.
- Vedovelli M. (2015), "Fra 40 anni, l'Italia che verrà. Lo spazio linguistico e culturale italiano fra lingue immigrate, andamento demografico, ripresa economica", in *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur*, 73, 1, pp. 78-109.
- Vedovelli M. (2017), "Il cinema e il nuovo spazio linguistico italiano fra immigrazione e emigrazione", in *Mosaic. The Journal for Language Teachers*, 12, 1, pp. 5-32.
- Wadia L. (2005), "Curry di pollo", in Kuruvilla G., Mubiay I., Scego I., Wadia L., *Pecore nere*, Laterza, , Bari-Roma, pp. 39-52.
- Wadia L. (2007a), *Amiche per la pelle*, edizioni e/o, Roma.
- Wadia L. (2007b), "Introduzione", in Wadia L. (a cura di), *Mondopentola*, Cosmo Iannone, Isernia, pp. 9-13.
- Welsch W. (2003), "Rolle und Veränderungen der Religion im gegenwärtigen Übergang zu transkulturellen Gesellschaften", in Siedler D. Chr. (a cura di), *Religionen in der Pluralität. Ihre Rolle in postmodernen Gesellschaften. Wolfgang Welschs Ansatz in christlicher und islamischer Perspektive*, Alektor, Berlin, pp. 13-47.

IL PLURILINGUISMO NELLA CANZONE DIALETTALE ITALIANA DA DE ANDRÉ A VAN DE SFROOS: QUESTIONI TEORICHE E RICADUTE DIDATTICHE

Davide Bozzò¹

La canzone italiana, intesa nel senso più lato della parola, nasce e si sviluppa nel segno del plurilinguismo. Da un lato, in conformità al variegato quadro sociolinguistico del paese, essa conosce in origine una dimensione prevalentemente dialettale, con significative differenze, anche sul piano musicale, tra le diverse regioni. Si tratta della cosiddetta canzone popolare, ossia di quel repertorio folklorico sedimentatosi nei secoli e legato al patrimonio linguistico e culturale dei territori. Dall'altro lato, è significativo che quella che viene ritenuta la prima canzone italiana nel senso più specifico del termine, vale a dire *Santa Lucia*, sia la traduzione di un testo originariamente scritto in napoletano, circostanza peraltro non casuale, visto che fu proprio la canzone partenopea quella che più di ogni altra seppe superare i confini regionali, avviando così la formazione di una sorta di canzoniere comune². Anzi, lo stesso primo grande successo internazionale della musica italiana, precedente all'unificazione, va attribuito proprio alla diffusione della canzone dialettale, quella napoletana in particolare, oltretutto, naturalmente, del repertorio operistico³.

La moderna canzone d'autore, affermatasi nella prima metà del Novecento, può a sua volta essere considerata l'incrocio tra due generi, quello della canzone popolare di origine dialettale e quello della romanza di provenienza melodrammatica⁴. Il suo sviluppo, parallelo alla progressiva affermazione della lingua nazionale, fu favorito dall'avvento dei mezzi di comunicazione di massa, in particolare la radio, il cinema e il disco. La definitiva consacrazione si avrà nel secondo dopoguerra con l'avvento della televisione e del Festival di Sanremo. Non a caso, gli studiosi sono concordi nell'individuare proprio in una canzone vincitrice della rassegna sanremese, *Nel blu dipinto di blu* di Modugno, lo spartiacque che segna l'avvio della canzone italiana così come oggi la conosciamo, ormai svincolata dalle sue radici liriche e popolari⁵. Anche se nell'ultima parte del secolo ci sarà

¹ Cinque Terre Summer School – Scuola Estiva di Lingua e Cultura Italiana.

² Il brano, scritto nel 1848 da Enrico Cossovich e Teodoro Cottrau, viene considerato «il primo esempio di canzone italiana», la sua «prima formalizzazione stilistica» (Liperi, 2016: 63). Del resto, è stata proprio «la diffusione di canzoni napoletane tradotte o scritte direttamente in italiano a essere decisiva nella costruzione di un genere nazionale di canzone» (Tomatis, 2019: 33).

³ Sull'exportazione della canzone partenopea all'estero si vedano Tomatis (2019: 30-32) e Di Franco, Nobile (1995: 129).

⁴ Secondo Liperi (2016: 19, 63) i momenti della tradizione italiana che «hanno contribuito a costruirne e influenzarne la struttura portante» sono «il folk» e «il melodramma», tanto che la stessa *Santa Lucia* viene presa a modello proprio in quanto «riuscita mediazione fra melodia di ispirazione popolare e tradizione colta».

⁵ Il brano, più conosciuto come *Volare*, fu presentato nel 1958. Sul ruolo giocato da Sanremo e da questo pezzo in particolare si vedano Antonelli (2010: 15-19), Coveri (1996: 15-16), Di Franco, Nobile (1995: 129), Liperi (2016: 164-167), Tomatis (2019: 84-86) e Zuliani (2018: 34). Significativo, ai fini del nostro discorso, il fatto che Modugno avesse iniziato il proprio percorso artistico «interpretando il folk della sua terra» (Liperi, 2016: 39; cfr. anche 168).

spazio, se pur con modalità e in un contesto radicalmente differenti, per un apparente ritorno alle origini con lo sviluppo della canzone neodialettale, che si distinguerà proprio per la sua natura colta e non più popolare.

Nel presente contributo ci proponiamo, innanzitutto, di mostrare come il legame della canzone italiana con il plurilinguismo in generale e il dialetto in particolare non sia una circostanza casuale ed estemporanea, ma un dato costitutivo e necessario, che discende non solo dalla sua origine storica e dai suoi più recenti esiti, ma anche da una fondamentale questione teorica, connessa alla natura della moderna musica leggera, a quella della nostra lingua e al loro problematico rapporto. In secondo luogo, avremo modo di vedere come il plurilinguismo della canzone neodialettale rispecchi nelle sue modalità espressive lo sviluppo sociolinguistico del paese quale si è delineato a partire dalla seconda metà del secolo scorso. Infine, proveremo a individuare le possibili ricadute della canzone dialettale in generale e di quella plurilingue in particolare nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano a stranieri, senza tuttavia addentrarci nell'elaborazione di concrete proposte didattiche. Nel compiere il percorso appena delineato faremo specifico riferimento a due esponenti della canzone d'autore italiana che nella loro opera hanno dato ampio spazio al dialetto e al plurilinguismo, ossia Fabrizio De André e Davide Van De Sfroos.

1. DALL'ITALIANO AL GENOVESE: LA GENESI DEL PLURILINGUISMO DI DE ANDRÉ

A fronte dello storico predominio in ambito lirico e della fortuna nel mondo della nostra canzone, l'italiano viene spesso presentato come la lingua della musica per eccellenza⁶. Secondo un luogo comune abbastanza diffuso, soprattutto all'estero, le ragioni di tale successo, andrebbero ricercate nel suo essere dotato di una sorta di naturale musicalità, di un'intrinseca capacità di adattarsi al canto e alla melodia. In realtà, per quanto l'italiano presenti effettivamente alcuni punti di forza dal punto di vista musicale, come la possibilità di sfruttare le frequenti vocali nell'esecuzione delle note prolungate, le cose non sono affatto così semplici. Molto interessante, a questo riguardo, l'opinione di De André:

Scrivere canzoni in italiano è difficile tecnicamente, perché le esigenze della metrica ti rendono necessaria una gran quantità di parole tronche, che in italiano non ci sono, o comunque non abbondano. A questo punto ti vedi costretto, per garantire la qualità estetica del verso, a cambiare addirittura il senso di quello che vuoi dire.

Insomma, stando a quanto osservato dal cantautore genovese nell'intervista citata (Romana, 2017: 155), la nostra lingua non sembra affatto particolarmente adatta allo scrivere canzoni, anzi, lo sembrerebbe ben poco, se addirittura costringe a sacrificare il significato di ciò che si vuole esprimere nel testo. Le ragioni di tale difficoltà andrebbero ricercate in un problema di metrica, legato in particolare alla penuria di ossitone. La motivazione fornita da De André, in realtà, tocca soltanto la superficie della questione, i suoi esiti pratici, i concreti impedimenti che si trova davanti un autore nell'adattare un testo a una melodia. Alla base, però, vi è un problema di ordine più generale, una questione di natura teorica che riguarda la relazione tra la natura della nostra lingua e quella della musica moderna.

La questione, controintuitiva e poco presente ai non addetti ai lavori, è stata sviscerata a fondo in una monografia di recente pubblicazione. Da un lato, l'italiano è «una lingua

⁶ Si tratta di una tradizione di lunga data, visto che l'interpretazione dell'italiano come «lingua del canto *par excellence*» risalirebbe «almeno a Rousseau e agli enciclopedisti» (Tomatis, 2019: 31). Si veda anche Zuliani (2018: 7).

che tende a contare il tempo – a tenere il ritmo, si può dire – con le sillabe», ossia una lingua a *isocronia sillabica* e in quanto tale si distingue dalle lingue a *isocronia accentuale*, come l'inglese, che invece contano il tempo «con gli accenti» (Zuliani, 2018: 18, 21). Dall'altro lato, la musica ha subito nel corso dei secoli una fondamentale evoluzione: se quella antica era di tipo *modale*, ossia era caratterizzata da «una struttura ritmica molto più libera di quella oggi usuale» e «traeva il suo ritmo dal ritmo della lingua», la musica moderna, invece, è di tipo *tonale*, ossia è divisa in «battute di durata regolare, accentate in una posizione fissa» e in quanto tale «si incarica di regolare il tempo, imponendosi sulla lingua» (ivi: 18, 19). Ora, mentre una lingua come l'inglese si adatta benissimo alla musica moderna, altrettanto non può dirsi dell'italiano, il quale è penalizzato da una sorta di incompatibilità, un po' come se le sue parole non avessero l'interfaccia giusta per agganciarsi perfettamente alla melodia. Il problema di fondo, infatti, è che in una canzone devono convivere due strutture, la metrica del testo e il ritmo della musica, le quali nel caso dell'italiano contano il tempo in modo diverso, con le sillabe l'una, con le battute l'altra. La situazione è aggravata dal fatto che nella prassi compositiva della musica leggera di solito la melodia precede il testo, ragion per cui il secondo deve essere modellato sulla prima. L'affermarsi del rock e degli altri ritmi di origine anglosassone, forgiati sul respiro dell'inglese, non ha fatto che accentuare ulteriormente il problema. Ora, affinché la simbiosi tra testo e melodia funzioni, gli accenti linguistici devono corrispondere a quelli musicali e l'unico modo per ottenere questo risultato è forzare la struttura dell'italiano, piegandolo a un ritmo artificioso e privandolo del suo respiro naturale.

Il problema si manifesta soprattutto quando alla fine di una frase musicale è richiesta una singola nota accentata, ossia nel caso della cosiddetta melodia *in battute*. In tali frangenti, che prevalgono soprattutto nelle parti più orecchiabili come il ritornello, alla fine del verso o della strofa è richiesta una parola che termini con una sillaba tonica, ossia una tronca. L'italiano, tuttavia, a differenza dell'inglese, che è una lingua fatta soprattutto di monosillabi, ha pochissime ossitone, le quali appartengono per giunta a categorie sintattiche o semantiche poco spendibili in una canzone, soprattutto in chiusura di verso, quali verbi al futuro o al passato remoto, congiunzioni e nomi astratti. La maggior parte delle parole italiane, invece, ha l'accento sulla penultima sillaba, ragion per cui «la rima più facile e naturale è quella fra le parole piane, che non a caso è la soluzione normale nella poesia tradizionale» (Zuliani, 2018: 27). L'unico modo per uscire da questa impasse è selezionare drasticamente le parole, da cui la difficoltà, lamentata da De André, di esprimere il significato voluto. Risulta difficile, in particolare, affrontare temi di un certo impegno, tanto che la classica canzone italiana – non a caso un tempo definita *canzonetta* con tono dispregiativo – ha spesso le sembianze di un monologo di natura sentimentale in prima o seconda persona, mentre sono piuttosto rare le vere e proprie storie raccontate in terza persona secondo lo schema tipico delle ballate anglosassoni⁷.

Per riuscire ad adattare il testo alla melodia e trovare la rima giusta, i parolieri italiani si sono serviti di vari espedienti formali, quali il classico troncamento a fine verso, l'inversione dell'ordine naturale della frase, l'abuso di monosillabi e interiezioni, spesso usati a mo' di zeppe metriche, il ricorso a parole desuete e tutta una serie di altri

⁷ Un problema, questo, sollevato soprattutto dalla canzone d'autore, tanto che De André non è stato l'unico cantautore a parlarne esplicitamente: secondo Guccini, ad esempio, «scrivere in italiano non è assolutamente semplice», mentre «in inglese è molto più facile, tanto è vero che il rock'n roll in Italia non è mai esistito, impossibile trasformarlo in rima»; Baglioni, da parte sua, afferma che «l'italiano è del tutto inadatto a essere cantato», in quanto «la nostra è una lingua senza tronche, polisillabica»; e anche Ligabue sottolinea «il solito problema di trovare parole tronche», da cui «il grande limite che ha la lingua italiana nella struttura rock», ossia il fatto che «fatica a dare il senso ritmico che è proprio dell'inglese ed è così importante in quel genere» (Zuliani, 2018: 28-29).

stratagemmi evolutisi nel tempo col mutare delle tendenze musicali⁸. Il prezzo pagato per questo tipo di accorgimenti è l'artificiosità della lingua, ossia l'adozione di quel registro che con efficaci neologismi è stato definito *canzonettese* o *sanremese* e viene sempre più percepito come inelegante e forzato, oltre a rappresentare una forma di limitazione alla libertà di espressione dell'autore, soprattutto nel momento in cui si vogliono affrontare temi di un certo respiro. Non è un caso, infatti, che questi espedienti non fossero particolarmente amati dai cantautori, i quali prediligevano «melodie che permettessero versi lunghi e rime piane», uno stile facilmente adottabile nelle strofe ma non nel ritornello, dove «la melodia prende il sopravvento» (Zuliani, 2018: 87). De André, da parte sua, pur di non fare ricorso alle forzature di cui si è detto, arrivò alla soluzione estrema di inserire nei suoi pezzi incisi privi di testo, cioè puramente strumentali o con le parole sostituite da un fischio o da un *lalalà*, a ulteriore dimostrazione di quanto fosse problematico il suo rapporto con l'italiano della canzone⁹.

Ciò che in questa sede ci interessa, riportandoci al filo conduttore del plurilinguismo, è uno in particolare di questi espedienti, vale a dire l'utilizzo di parole straniere. È un dato di fatto che le canzoni italiane di ogni epoca sono ricche di prestiti, in particolare dall'inglese e dal francese. Ora, il fatto per noi interessante è che non si tratta soltanto dell'effetto di mode passeggiere o di una generica esterofilia, pure presenti, ma anche e soprattutto dell'esigenza di trovare una facile soluzione al fabbisogno di tronche. Stiamo parlando, insomma, del «vecchio trucco d'inserire una parola straniera a fine verso per far fronte alla necessità di un accento sull'ultima sillaba» (Antonelli, 2010: 186). Inizialmente, almeno fino agli anni Cinquanta, la lingua più gettonata era il francese, sia in virtù dell'influsso che la lingua d'oltralpe ha avuto storicamente sull'italiano, sia per la ricchezza di ossitone, incomparabile con quella della nostra lingua. Successivamente, con l'affermarsi della musica anglosassone e il crescente influsso della cultura americana sulla società italiana, l'attenzione si è spostata sull'inglese e sui suoi monosillabi.

Se normalmente i forestierismi a fine verso sono una trovata estemporanea funzionale a risolvere una rima apparentemente impossibile, non mancano i casi estremi in cui diventano una scelta sistematica¹⁰. Spesso, peraltro, non si tratta soltanto di singole parole, ma di intere frasi e a volte addirittura di versi o di strofe, arrivando così a una vera e propria alternanza tra codici e dando vita a testi bilingui, che in casi estremi sconfinano nel plurilinguismo, il quale, non a caso, è stato indicato da Coveri (1996: 18) come una «tendenza storica» della canzone italiana¹¹. Il passo successivo sarebbe la scelta di scrivere le proprie canzoni direttamente in una lingua diversa dall'italiano, optando per un idioma che non presenti gli stessi problemi metrici e riesca a garantire piena libertà espressiva. Sotto questo punto di vista, affidarsi all'inglese, la lingua per eccellenza del rock e del pop,

⁸ Per un elenco esaustivo, cfr. Zuliani (2018: 33-56) e Antonelli (2010: 33-46).

⁹ Si vedano brani come *La ballata dell'amore cieco*, *Bocca di rosa* e *Il pescatore*. Del resto, scorrendo le interviste rilasciate dal cantautore genovese nel corso della sua carriera, si nota la precoce consapevolezza del problema del rapporto tra testo e musica e della propria tendenza a dare più importanza al primo che alla seconda. A questo proposito, cfr. Romana (2009: 167) e Sassi, Pistarini (2008: 17, 57, 251, 265, 314).

¹⁰ Esempari in tal senso due brani di Celentano, *Il tuo bacio è come un rock* e *Susanna*: il primo in una strofa di otto versi ne chiude sei con un anglicismo, il secondo annovera otto parole straniere, tra cui sette francesismi, in posizione di tronca finale. Nemmeno la canzone d'autore è immune da questa tendenza, come ci mostrano certi pezzi di Guccini o di Conte, anche se nel caso dei cantautori la ricerca di parole straniere non è solo una facile soluzione a un problema metrico, ma anche uno «spunto per virtuosismi espressivi» (Antonelli, 2010: 199).

¹¹ Nel *corpus* preso in esame da Di Franco e Nobile (1995: 139) si trovano inserti in lingua straniera in circa il 10% delle canzoni. Tra gli autori che ne fanno un uso particolarmente intenso vi sono Zuccherò, Battiato e Conte. Esempi di autentico plurilinguismo, invece, sono *Tanz Bambolina* di Camerini e *Fou de love* di Branduardi: nel primo brano «all'italiano si mescolano inserti in inglese, francese, spagnolo e tedesco», mentre il secondo nasce «contaminando – in un creativo esperanto – elementi di provenzale e di napoletano, d'inglese e d'italiano antico, di spagnolo e di tedesco» (Antonelli, 2010: 201).

risolverebbe la questione alla radice, ma comporterebbe anche ovvi problemi di competenza linguistica, sia in fase produttiva, sia in fase ricettiva, tanto che sono pochissimi gli artisti italiani che hanno intrapreso questa strada in modo sistematico.

Le lingue straniere come l'inglese e il francese non sono però l'unico possibile serbatoio di quelle preziose tronche di cui l'italiano, per la sfortuna dei nostri parolieri, è così avaro. Senza andare troppo lontano, infatti, la penisola offre una grande varietà di lingue italo-romanze, le quali, tanto al Nord quanto al Sud, rappresentano inesauribili miniere di ossitone. Siamo parlando, insomma, di quel variegato universo dialettale in cui, come abbiamo visto, affondano le radici stesse della canzone italiana. La scelta di abbandonare l'italiano e iniziare a scrivere canzoni nel proprio dialetto potrebbe essere, da questa prospettiva, quella più naturale, per quanto non certo ovvia e scontata, come dimostra il fatto che bisogna arrivare alla metà degli anni Ottanta per vederla consapevolmente compiuta.

È ora, a questo punto, di tornare a De André e, in particolare, all'intervista dalla quale il nostro ragionamento ha preso le mosse. Nelle battute successive, infatti, il cantautore genovese, dopo aver confessato quale travaglio compositivo comporti lo scrivere canzoni in italiano, ne indica la soluzione o, meglio, la particolarissima soluzione da lui adottata:

Invece il genovese è una lingua agile, è possibile trovare un sinonimo tronco che abbia lo stesso senso della traccia in prosa che tu hai buttato giù per poi tradurla in versi, visto che difficilmente le idee ti nascono già organizzate metricamente. È un problema che abbiamo noi italiani, mentre inglesi e francesi non l'hanno, dato che la loro lingua è molto più ricca di vocaboli tronchi, e che, scrivendo in genovese, è stato assai più facile risolvere.

A un certo punto della propria carriera, dunque, De André decide di iniziare a scrivere nella lingua della sua città natale, Genova, per avere finalmente la libertà di esprimersi senza le limitazioni formali imposte dalla metrica all'italiano¹². Da questa scelta, siamo nel 1984, nasce *Crénza de mä*, un concept album scritto interamente in genovese. E se ancora non fossero chiare le finalità di tale decisione, quanto dichiarato dal cantautore a proposito della natura del disco (Molteni, Amodio, 2008: 20) dirime ogni dubbio a riguardo:

Il mio non voleva essere, e non è, un prodotto folcloristico. È un tentativo di dar corpo a un diverso rapporto tra suono e parola, e credo modestamente d'esserci riuscito.

La scelta di abbandonare l'italiano per il genovese, insomma, è funzionale a risolvere il problema teorico che abbiamo illustrato, quello del rapporto tra lingua e musica, tra testo e melodia, che aveva sempre attanagliato De André e che solo con questo album trova piena risoluzione, consentendogli, da un lato, di scrivere i testi «con una naturalezza nuova» (Romana, 2009: 179) e, dall'altro, di non sacrificare la parte musicale in nome di quella letteraria, raggiungendo così una perfetta simbiosi e dando vita a quello che, con un'espressione concisa ma efficace, ha definito «un disco rotondo» (Sassi, Pistarini, 2008: 314). Una scelta, si badi bene, che non rappresentava un episodio estemporaneo, ma un

¹² Anche Guccini e Baglioni hanno fatto esplicito riferimento al dialetto come mezzo per risolvere lo stesso problema: il primo ricorda di aver tradotto un brano dal catalano al modenese per poter «usare le tronche che in dialetto modenese esistono»; il secondo confessa che «il sogno di molti di noi sarebbe cantare in altre lingue e non è un caso che certe volte funzioni meglio il dialetto» (Zuliani, 2018: 28, 29). Si tratta, tuttavia, di scelte occasionali o di mere aspirazioni, non di una vera e propria svolta come quella del cantautore genovese, anche se bisogna ricordare che il primo esponente della canzone d'autore a compiere un passo deciso in questa direzione è stato Bertoli, pubblicando nel 1978 *S'at ven in meint*, un album interamente in dialetto sassolese.

punto di arrivo, una vera e propria svolta, destinata nelle sue intenzioni a essere definitiva, anche se poi così non sarà o almeno non del tutto¹³. Questo ce lo dice lui stesso, in un'altra intervista ancora, rilasciata la sera del primo concerto ligure del tour di *Crêuxa de mä* (Molteni, Amodio, 2010: 60):

Molto probabilmente non userò più l'italiano, anche perché non saprei più cosa scrivere in italiano... purtroppo... è esaurito... il mio vocabolario italiano o "fiorentino rifatto" è esaurito.

Nel 1984, dunque, De André è convinto di non poter più ritornare all'italiano, pur non sapendo ancora in quale lingua uscirà il suo prossimo album. Nel prosieguo dell'intervista, infatti, afferma che, se dovesse continuare a scrivere delle canzoni, «non è detto che lo faccia di nuovo in genovese», così come «non è detto che non tenti linguaggi diversi» (Molteni, Amodio, 2010: 59-60). Successivamente, però, deve essersi deciso a proseguire col dialetto ligure, se è vero ciò che rivela Mauro Pagani, coautore del disco: «Fabrizio voleva realizzare il seguito di *Crêuxa de mä* anche perché era felice di cantare in genovese visto che non ne poteva più di farlo in italiano» (ivi: 26)¹⁴. E in effetti, benché tale seguito non sia mai stato realizzato, negli album successivi-compaiono ancora varie canzoni in ligure e in altre varietà italo-romanze, al punto che il primo di essi, *Le nuvole*, si presenta come un vero e proprio disco plurilingue¹⁵.

Finora abbiamo illustrato le ragioni di ordine metrico che hanno spinto De André all'abbandono dell'italiano. A questo punto, si tratta di capire quali vantaggi espressivi gli assicurasse l'adozione della lingua ligure. Ora, il genovese, come tutti gli idiomi romanzi, è una lingua a isocronia sillabica e in questo non differisce dall'italiano. Tuttavia, ha un ritmo e un respiro che si adattano meglio alla musica moderna, tanto che De André, con una bella immagine, la definisce «una lingua liquida, non solida», ossia «è mercurio e non piombo» (Sassi, Pistarini, 2008: 266). Il genovese, infatti, è contraddistinto da suoni più fluidi e da parole mediamente più corte rispetto all'italiano, nonché da un'ampia gamma di dittonghi e soprattutto da una ricca riserva di tronche, le quali, per giunta, hanno il vantaggio di non appartenere a ristrette categorie sintattiche o semantiche. Tra di esse rientrano i frequenti vocaboli terminanti per *n* in virtù della caduta della vocale finale, nonché varie voci verbali come la seconda persona plurale del presente indicativo e, in alcune coniugazioni, l'infinito e il participio passato. Una differenza, peraltro, che non è solo meramente quantitativa, ma anche qualitativa, visto che, contrariamente alle tronche italiane, si tratta di parole che si prestano più facilmente a stare in fondo a una frase e possono essere utilizzate per chiudere il verso senza imporre particolari limitazioni espressive.

Per toccare con mano gli effetti di quanto appena detto, basta prendere in esame la canzone in genovese più celebre tra quelle scritte da De André, ossia *Crêuxa de mä*, il brano

¹³ Una svolta, peraltro, che covava da tempo, visto che «quella di un disco cantato nel mio dialetto, anzi nella mia lingua, fu una voglia, per così dire, primordiale», una voglia che «portavo in pancia da anni, forse da quando avevo cominciato a scrivere canzoni» (Romana, 2017: 153). A questo proposito, cfr. anche Romana (2009: 165-167).

¹⁴ Fu proprio Pagani, peraltro, a convincere De André a rivedere i suoi propositi. A questo proposito, cfr. anche Romana (2009: 205; 2017:163-164) e Sassi, Pistarini (2008: 407).

¹⁵ L'album, come precisa Pagani, «è uscito con una facciata in italiano e una in dialetto proprio perché era figlio di due progetti diversi» (Molteni, Amodio, 2010: 26). Il lato B, oltre a due brani in genovese (*Mègu megùn* e *Á cimma*), ne contiene uno in napoletano (*La nova gelosia*) e uno in gallurese (*Monti di Molà*). Nel lato A, oltre a un inserto in tedesco maccheronico (*Ottocento*), è presente un brano in italiano regionale campano con forti contaminazioni dialettali (*Don Raffàe*). Il successivo e ultimo disco di De André, *Anime salve*, contiene invece un solo pezzo in genovese (*Á cimma*), anche se un altro brano (*Dolcenera*) ha la particolarità di avere i cori in ligure. Nell'album, inoltre, sono presenti testi con inserti in portoghese, romanes e sardo.

che dà il titolo al disco. Dei ventisei versi da cui è composto il pezzo, ben quattordici, cioè più della metà, si chiudono con parole tronche: una proporzione impensabile per l'italiano, se teniamo conto del fatto che tale risultato è raggiunto senza bisogno di ricorrere a nessuno degli stratagemmi formali normalmente utilizzati dai parolieri e soprattutto rispettando il naturale respiro del genovese. L'unica eccezione in tal senso la troviamo al decimo verso, dove la normale struttura sintattica della frase risulta alterata. È significativo, sempre nel confronto con l'italiano, anche il fatto che tra le quattordici uscite tronche si contino ben dieci sostantivi, solo quattro verbi e neanche un pronome, una congiunzione o un'interiezione¹⁶.

La circostanza che i restanti versi si chiudano, invece, con rime piane ci dà l'occasione di illustrare un'altra caratteristica che rende il genovese particolarmente adatto allo scrivere canzoni, forse tanto quanto l'inglese e senza dubbio in misura maggiore non solo dell'italiano, ma anche del francese e degli altri dialetti galloitalici. Il punto è che nella canzone d'autore che voglia affrontare temi di un certo respiro è bene poter contare su una regolare alternanza tra rime tronche e piane, a seconda che le frasi musicali terminino in battere o in levare. Questa alternanza è importante anche perché «le famigerate tronche sono spesso necessarie solo nei ritornelli, dove la melodia prende il sopravvento, mentre le strofe possono funzionare con rime piane e con versi più lunghi e variati» (Zuliani, 2018: 87). Sembra superfluo, a questo riguardo, rammentare quanto la lunghezza e la variazione dei versi siano importanti per garantire la libertà espressiva dell'autore. Ora, l'inglese non presenta particolari problemi sotto questo punto di vista, in quanto riesce senza sforzi ad alternare rime piane e tronche. Il francese, invece, ha un problema opposto a quello dell'italiano, ossia la penuria di piane, tanto più grave in quanto i cantautori d'oltralpe basano i loro testi proprio sull'alternanza tra rime tronche e piane¹⁷. Uno schema, questo, che lo stesso De André nella prima parte della sua carriera, prendendo a modello i *chansonniers*, aveva fatto proprio. Di qui, ancora una volta, l'utilità del genovese, il quale a differenza del francese, possiede una certa abbondanza di parole piane, visto che nel corso della sua evoluzione dal latino la caduta della vocale finale non è stata così generalizzata come nelle altre lingue galloitaliche.

2. IL PLURILINGUISMO MEDITERRANEO DI *CRÉUZA DE MÄ*

Finora ci siamo occupati del plurilinguismo di De André dal punto di vista diacronico, andando alla ricerca delle ragioni che spinsero il cantautore a compiere il fatidico salto dall'italiano al genovese. Adesso, invece, lo faremo dal punto di vista sincronico, ossia mostrando come il progetto di *Créuza de mä* nasca e si sviluppi nel segno del plurilinguismo, come questo album sia intessuto di un plurilinguismo che possiamo definire *mediterraneo* e che coinvolge tanto il piano linguistico quanto quello musicale.

Per comprendere questa tesi, bisogna tener presente che il disco è a tutti gli effetti un'opera a quattro mani, nata dalla collaborazione tra De André e Pagani: se i testi vanno attribuiti al primo, la parte musicale è frutto soprattutto del secondo. La cosa interessante è che si tratta dello straordinario assemblaggio di due componenti eterogenee. Infatti, come ricorda Pagani, anche se i testi sono scritti in dialetto ligure, la musica «non ha nulla a che vedere con la tradizione genovese», anzi, «non ha precedenti o confronti, non è figlia

¹⁶ I sostantivi, quasi tutti nomi concreti riferiti a cose, persone o luoghi, sono *mainé* (marinai), *mainà* (marinaio), *mandillà* (tagliaborse), *ä* (ala), *bun* (buono), *gundun* (preservativo), *Purtufin* (Portofino), *vin* (vino), *sä* (sale) e *mä* (mare). Tra i verbi, uno è alla seconda persona del presente indicativo (*anè*), uno all'infinito (*mangià*) e due al futuro (*saià* e *daià*).

¹⁷ Penuria che, come spiega Zuliani (2018: 59), si è aggravata con l'indebolimento nel francese moderno della *e* finale, che ha portato a percepire come innaturale la sua pronuncia nei testi per musica.

di una tradizione», ma è letteralmente «creata dal nulla» (Molteni, Amodio, 2010: 24). L'ex musicista della PFM, infatti, stava compiendo da tempo approfondite ricerche sulla musica mediterranea, le cui sonorità avevano già trovato espressione nel suo primo album da solista. Non fu difficile, peraltro, convincere De André a muovere in questa direzione, visto che il cantautore genovese era stanco non solo della lingua italiana, ma anche di quella musica americana che aveva fortemente improntato i suoi ultimi dischi¹⁸.

Il plurilinguismo musicale di *Crêuza de mä* deriva, innanzitutto, dall'uso di strumenti etnici provenienti da vari paesi del bacino mediterraneo, quali il bouzouki greco, la gajda macedone, l'oud arabo, la chitarra andalusa, lo shannaj e il saz turchi e lo zarb persiano, oltre alle mandole e ai mandolini della tradizione italiana¹⁹. Il plurilinguismo è poi ulteriormente amplificato dal fatto che l'impianto dell'album resta europeo, ossia questi strumenti etnici vengono innestati su una sezione ritmica realizzata con la tipica strumentazione del pop e del rock, quali il basso elettrico, la batteria, le tastiere e addirittura il sintetizzatore²⁰. Non vi è, dunque, solo l'incontro tra le tradizioni musicali dei paesi che si affacciano sul Mediterraneo, ma anche una fusione tra il linguaggio della musica leggera occidentale e quello della musica etnica, una straordinaria forma di contaminazione che ha fatto riconoscere in *Crêuza de mä* l'antesignano di un nuovo genere musicale, la cosiddetta *world music*²¹.

Venendo al plurilinguismo linguistico, vi è da dire che inizialmente De André, alla ricerca di una lingua che «scivolasse sopra» (Pistarini, 2010: 233) i suoni creati da Pagani, aveva sì pensato a un dialetto, ma non al genovese, bensì al gallurese, una soluzione che non sarebbe stata una completa novità, visto che aveva già inserito dei pezzi in sardo nei due album precedenti, scritti dopo il trasferimento sull'isola²². Si rende ben presto conto, tuttavia, che la sua intenzione non è realizzabile, proprio a causa del fatto che «lingua e musica non vanno d'accordo» (Molteni, Amodio, 2010: 18). La seconda soluzione a cui pensò fu quella di utilizzare «una lingua inventata», una sorta di lingua franca mediterranea «influenzata dal genovese, arabo, catalano e turco» (ivi: 25)²³. Si trattava di una soluzione in linea con lo spirito dell'album, in quanto in tal modo il plurilinguismo linguistico avrebbe rispecchiato perfettamente quello musicale, con la creazione a tavolino non solo di una sonorità ma anche di un idioma mediterraneo, esplicitamente definito da Pagani come «una multi-lingua» (Sassi, Pistarini, 2008: 262): un progetto senza dubbio affascinante ma di non facile realizzazione. A un certo punto, De André ebbe l'intuizione

¹⁸ *Rimini e L'indiano*. A questo proposito, cfr. Molteni, Amodio (2010: 18, 23-24) e Pistarini (2010: 232).

¹⁹ Per la descrizione di questi strumenti e del loro utilizzo nei vari pezzi del disco, cfr. Molteni, Amodio (2010: 35-41). In una delle interviste citate (Romana, 2017: 155), De André nomina anche la tradizione occitana, i cui strumenti non compaiono nel disco, anche se uno di essi, la ghironda, sarà poi effettivamente utilizzato in *À çimma*, uno dei brani in genovese dell'album successivo, nel quale viene utilizzata anche la lira greca per *Mègu megùn*.

²⁰ Su tale commistione, cfr. Molteni, Amodio (2010: 29-30). Per renderla possibile, Pagani lavorò anche sui singoli strumenti, come il bouzouki, lo strumento che rappresenta «il tratto distintivo» del disco, il quale non viene suonato alla greca, ma è accordato in modo tale da adattarsi «alle esigenze armoniche e melodiche occidentali» (ivi, 2010: 19).

²¹ Si veda Molteni, Amodio (2010: 10). Si noti che un esperimento di questo tipo De André lo aveva già tentato qualche anno prima in Rimini, un disco nel quale aveva esplorato «gli aspetti di contatto tra il country americano e la musica popolare sarda» (Sassi, Pistarini, 2008: 179).

²² *Zirichiltaggia* in *Rimini* e *Ave Maria* ne *L'indiano*. Il primo è scritto in gallurese, che, pur essendo parlato nel nord della Sardegna, è ritenuto un dialetto di tipo corso (cfr. Toso, 2008: 168-170); il secondo, invece, è in sardo, anche se non si tratta di un testo originale ma della rielaborazione di un canto tradizionale. Da notare, inoltre, che *Avventura a Durango*, uno dei pezzi di *Rimini*, contiene degli inserti in un dialetto meridionale simile al napoletano, una forma di plurilinguismo introdotta per rendere gli inserti in spagnolo presenti nel testo originale in inglese di Bob Dylan.

²³ L'elenco delle lingue varia nelle diverse interviste. Pagani, peraltro, realizzò i provini cantando in «una sorta di finto arabo» (Pistarini, 2010: 232).

che quell'idioma che andavano cercando esisteva già ed era proprio il genovese, «una lingua di marinai, figlia della contaminazione con molte lingue straniere» (Molteni, Amodio, 2010: 25), come testimoniato da «oltre duemila vocaboli di provenienza araba o turca: un retaggio di antichi traffici mercantili» (Romana, 2017: 154)²⁴. Per esaltare questa vocazione della propria lingua materna, De André decise di utilizzare un genovese antico, «rispolverato dai dizionari ottocenteschi» (Coveri, 1996: 18), ossia un dialetto puro non ancora modificato dal contatto con l'italiano, e di rendere ben riconoscibili attraverso un'attenta selezione delle parole gli influssi delle lingue mediterranee. Ne venne fuori un dialetto così arcaico e ricco di contaminazioni da risultare di difficile comprensione anche nella stessa Genova.

Quello di *Crêuzza de mä*, insomma, è un linguaggio creato ad arte tanto sul piano linguistico quanto su quello musicale. E la cifra di questa lingua inventata è proprio il suo sincretismo, come ci spiega De André in un passo (Molteni, Amodio, 2010: 18-19) che riassume mirabilmente la natura plurilinguistica del disco:

Crêuzza è stato il miracolo di un incontro simultaneo fra un linguaggio musicale e una lingua letteraria, entrambi inventati. Prima di *Crêuzza* mai il bouzouki era stato suonato in quel modo e mai il genovese aveva assunto così evidenti connotati di lingua arabo-turco-ligure, fino alla storpiatura della stessa foné originale. *Crêuzza* è il frutto della ricerca di un linguaggio musicale e letterario che è da ascrivere più al sogno che alla coscienza: un esperimento sincretistico tendente a inventare un linguaggio in cui si riconoscessero e si identificassero tutte le genti del Mediterraneo.

3. ALTERNANZA E MESCOLANZA DI CODICI NEL PLURILINGUISMO DI VAN DE SFROOS

L'importanza di *Crêuzza de mä* nella storia della musica leggera non sta soltanto nell'aver anticipato, a livello internazionale, la stagione della *world music*, ma anche nell'aver aperto la strada, nel nostro paese, a una nuova tendenza che, riprendendo un termine originariamente riferito alla poesia, è stata definita «canzone neodialettale» Coveri (1996: 18)²⁵. Il disco di De André e Pagani, infatti, «ha posto le basi per la rinascita della canzone dialettale», aprendo la strada a «una riscoperta del dialetto che coinvolgerà, a partire soprattutto dall'inizio degli anni Novanta, autori e interpreti dei generi più disparati»

²⁴ A questo proposito, cfr. anche Molteni, Amodio (2010: 25, 56-57), Pistarini (2010: 233) e Sassi, Pistarini (2008: 262, 268). In effetti, in virtù dell'espansione della Repubblica di Genova nel Mediterraneo, il genovese ha subito l'influsso di altri idiomi e ha a sua volta influenzato lingue come il neogreco o il turco, venendo anche a rappresentare in determinati contesti «la lingua comune dei "Franchi"» (Toso, 2014: 177). Quanto ai prestiti dall'arabo e dal turco, è noto che il genovese ebbe con queste due lingue significativi contatti, tanto che per gli arabismi vengono stimate circa «quattro-cinquecento voci» (Aprosio, 2008: 270). Non è questa, tuttavia, la sede per valutare l'attendibilità delle cifre fornite da De André, che peraltro oscillano nelle diverse interviste e non sono supportate dalla citazione di una fonte. Del resto, ciò che interessa ai fini del nostro discorso non è la loro correttezza, ma il nesso con la vocazione plurilinguistica del disco.

²⁵ Lo stesso Coveri ha individuato due filoni principali di questa nuova tendenza, quello *endolinguistico* o *lirico-espressivo*, che si orienta al dialetto alla ricerca di soluzioni metriche e lessicali alternative a quelle dell'italiano, e quello *extralinguistico* o *simbolico-ideologico*, che invece guarda alle lingue locali al fine di rappresentare valori socioculturali e in certi casi anche una protesta di natura politica e sociale. A questo proposito, cfr. Sottile (2015: 37-41). Si noti, peraltro, che l'approccio di De André al dialetto, pur inserendosi espressamente nella prima tendenza, presenta sfaccettature che richiamano la seconda, come testimoniano certe sue frequenti dichiarazioni riguardo l'identità, le radici e le minoranze etniche e culturali, soprattutto quelle minacciate di estinzione (cfr., ad esempio, Molteni, Amodio, 2010: 57-58; Sassi, Pistarini, 2008: 249).

(Antonelli, 2010: 203)²⁶. Ciò non significa che prima di *Crênzà de mä* in Italia non si scrivessero testi in dialetto, ma si trattava di un fenomeno di nicchia, di un genere di canzone ancora profondamente radicato in quella tradizione popolare, in particolare partenopea, che abbiamo visto essere una delle fonti della moderna canzone italiana. La canzone neodialettale, invece, da un lato, si apre a «tutti i dialetti – non più soltanto al napoletano» e, dall'altro, lo fa con una «funzione non più folkloristica» (ivi: 238)²⁷. In altre parole, essendo oggetto di un recupero colto e consapevole, il dialetto si emancipa dal folklore e diventa una lingua capace di esprimere potenzialmente qualsiasi contenuto e di farlo attraverso ogni genere di musica, né più né meno dell'italiano²⁸. Ed è proprio in questo senso che *Crênzà de mä*, nel suo rinvio a «una realtà lontana nel tempo e nello spazio, più orientale e mediterranea che vernacolare e folkloristica», può essere considerato «l'archetipo della canzone neodialettale» (Coveri, 1996: 18).

Ciò che a noi interessa, in questa sede, è il fatto che lo sviluppo della canzone neodialettale può essere messo in relazione con l'evolversi del quadro sociolinguistico del paese, nella fattispecie quello dei rapporti tra dialetto e italiano, un nesso che è stato messo in luce da chi si è occupato della storia linguistica della canzone. Antonelli (2010: 203-204) osserva che il ritorno alla canzone dialettale «va di pari passo con l'affermarsi di una nuova immagine del dialetto», il quale cessa di essere percepito dai parlanti quale «marca d'inferiorità culturale», come dimostra il fatto che nei rilevamenti statistici il numero di coloro che dichiarano di parlare sia italiano sia dialetto in determinati contesti comunicativi «passa rapidamente da circa un quarto a un terzo esatto della popolazione». Si tratta della stessa conclusione a cui giunge Sottile (2015: 19, 20, 27) in una recente monografia sulla canzone neodialettale, il cui capitolo introduttivo è dedicato proprio a mostrare come la premessa del ritorno al dialetto sia rappresentata da una mutata situazione sociolinguistica: pur nel quadro di una progressiva affermazione dell'italiano, si è assistito negli ultimi decenni a «un rallentamento di questa tendenza» e a «una conseguente tenuta del dialetto», il quale non viene più percepito come «stigma di condizioni sociali subalterne» o «simbolo di arretratezza culturale». In sintesi, se la moderna canzone italiana nasce nella seconda metà dell'Ottocento, parallelamente all'affermarsi della lingua nazionale, attraverso un processo di italianizzazione della canzone dialettale, un secolo più tardi si determina un processo speculare, ossia, in concomitanza alla rivalutazione del dialetto, si assiste a un significativo ritorno nel panorama della musica leggera delle altre lingue romanze della penisola.

È utile, ai fini del nostro discorso sul plurilinguismo, analizzare più a fondo il fenomeno appena delineato. Gli studi sociolinguistici hanno effettivamente messo in luce come a partire dagli anni Novanta si sia manifestata una controtendenza nei rapporti tra italiano e dialetto: se, da un lato, continua il calo dei dialettofoni esclusivi, dall'altro aumentano coloro che combinano italiano e dialetto in particolari contesti comunicativi. Si tratta di quello che Berruto (2007: 145) chiama «comportamento linguistico mistilingue» e

²⁶ Anche Liperi (2016: 231, 232) annota che *Crênzà de mä* «si rivela un'esperienza fondamentale per la trasformazione della musica "popolare" del dopoguerra e per la sua influenza sulla canzone d'autore» e che De André e Pagani «anticipano il grande rilancio delle lingue locali avvenuto all'inizio degli anni Novanta».

²⁷ Esemplari a questo proposito i dati che emergono dallo studio del *corpus* selezionato da Di Franco e Nobile (1995: 133): se tra il 1970 e il 1989 su 51 canzoni dialettali se ne contano ben 46 in napoletano, nel triennio successivo il rapporto cala drasticamente a 2 su 23. D'altro canto la canzone partenopea, in virtù del ruolo seminale avuto nella storia della musica leggera italiana, ha sempre goduto di una sorta di extraterritorialità, al punto da non essere più percepita come un fenomeno dialettale in senso proprio, come dimostra il fatto che «viene accolta da tutto il pubblico italiano come se fosse in italiano, mentre ciò non accade per un brano in genovese o in calabrese» (Liperi, 2016: 53).

²⁸ Non a caso, come precisa Coveri (1996: 18), sarebbe più corretto, tanto per la poesia quanto per la canzone, utilizzare l'espressione *in dialetto* anziché *dialettale*, proprio per sottolineare la natura colta e non popolare di questa tendenza.

definisce come «l'utilizzazione alternante e frammista di italiano e dialetto nello stesso atto comunicativo». Nel comportamento mistilingue, dunque, rientrano due diverse modalità di interazione tra gli idiomi coinvolti: la prima è il *code switching* o *alternanza tra codici* e si configura come «il passaggio da una lingua all'altra all'interno dello stesso discorso», mentre la seconda è il *code mixing* o *mescolanza di codici* e si presenta come «l'inserimento di parole dialettali in un discorso in italiano o viceversa» (Antonelli, 2010: 204). Entrambe queste modalità, come abbiamo visto, si ritrovano con una certa frequenza nella canzone italiana nella forma del contatto tra italiano e lingue straniere, mentre risultano decisamente più rare in quella del contatto tra lingua nazionale e dialetti²⁹.

Vi è, tuttavia, un esponente della canzone neodialettale che ha fatto di queste forme di interazione tra codici la cifra della sua produzione artistica. Stiamo parlando del cantautore lombardo Davide Van De Sfroos, i cui testi, se pur nel quadro di una sostanziale prevalenza del dialetto *laghée*, parlato sulla riva occidentale del lago di Como, sono contraddistinti da un significativo tasso di plurilinguismo³⁰. Nei suoi dischi, infatti, non solo si alternano brani in dialetto e in lingua, ma lombardo e italiano si mescolano all'interno dei singoli pezzi con una frequenza che non sembra avere precedenti nella storia della canzone italiana.

Il plurilinguismo di Van De Sfroos, peraltro, non riguarda solo il piano linguistico ma anche quello musicale, visto che l'artista mette insieme «un linguaggio universale come il country rock e una tradizione locale come il dialetto laghè» (Liperi, 2016: 549-550) e che nei suoi brani troviamo «una forte compenetrazione tra le vecchie musiche popolari e i nuovi stili come il punk e il rock», ottenuta anche attraverso l'utilizzo di strumenti che provengono «da tradizioni musicali molto diverse tra loro» (Vitali, 2014: 59). Si tratta, insomma, di un genere di contaminazione che sul piano formale richiama quella realizzata da De André e Pagani attraverso la fusione tra la moderna musica europea e le sonorità etniche del Mediterraneo.

La discografia del cantautore lombardo conta al momento, tra album e singoli, un totale di 123 brani, dei quali 62 in dialetto, 6 in italiano e 55 mistilingui³¹. Quest'ultimi possono a loro volta essere suddivisi in due gruppi: da un lato i brani in dialetto contenenti inserti in italiano, che variano dalla singola frase all'intero verso e oltre; dall'altro quelli che alternano parti in dialetto e parti in lingua, generalmente con strofe in italiano inframmezzate da un ritornello o da un bridge in comasco, anche se capita che le parti in dialetto contengano a loro volta degli inserti in italiano e viceversa, ampliando ulteriormente l'intreccio tra i due codici³². Abbiamo così 36 pezzi che rientrano

²⁹ Nel *corpus* preso in esame da Di Franco e Nobile (1995: 133) si trovano inserti dialettali soltanto nel 2,5% dei brani, il 44% e il 35% dei quali riguardano rispettivamente il napoletano (che abbiamo visto godere di una sorta di condizione di extraterritorialità nell'ambito della canzone italiana) e il romanesco (che essendo una variante del toscano non può neppure essere considerato un vero e proprio dialetto, se con questo termine intendiamo le lingue italo-romanze diverse dall'italiano), mentre agli altri dialetti, con la sola eccezione del sardo, spettano «percentuali pressoché irrisorie».

³⁰ È curioso il fatto che una sorta di gioco plurilinguistico si manifesti già nel nome d'arte scelto da Davide Bernasconi: Van De Sfroos suona apparentemente come un cognome olandese, anche se in realtà è una frase in lombardo che significa “vanno di frodo” e si riferisce ai contrabbandieri che attraversavano la frontiera con la Svizzera. Peraltro, involontario o meno che sia, il gioco è talmente ben riuscito che si è diffusa l'errata dicitura «Van der Sfroos», una svista da cui non sono immuni neanche specialisti del settore come Liperi (2016: 549, 550, 560, 682).

³¹ Oltre a un paio di singoli finora mai inseriti in un disco, abbiamo preso in esame tutti i brani inediti pubblicati negli album in studio, dal vivo e nelle raccolte, compresi quelli della prima fase della sua carriera, quando non si presentava come solista ma come gruppo. Non abbiamo incluso, invece, le collaborazioni e i brani scritti per altri artisti, nonché i pezzi eseguiti dal vivo ma mai usciti ufficialmente.

³² Non abbiamo, invece, incluso tra i mistilingui i tanti pezzi in dialetto che contengono singole parole italiane, considerando quest'ultime, più che veri e propri inserti, come dei prestiti, ossia italianismi che hanno sostituito il corrispondente termine dialettale o suppliscono alla sua assenza. Venendo ai brani, *La ballata*

nell'ambito della mescolanza di codici e 19 in quello dell'alternanza, anche se quest'ultimo gruppo, volendo considerare gli album come un discorso unitario, si potrebbe ampliare andando a includere anche i brani monolingui nel loro alternarsi all'interno del disco³³.

Nel complesso, dunque, il lombardo è ampiamente prevalente sull'italiano, il che ci conferma l'appropriatezza della definizione di Van De Sfroos come cantautore dialettale. Nello stesso tempo, tuttavia, i brani mistilingui eguagliano sostanzialmente quelli in comasco. Anzi, il fatto che 9 pezzi in dialetto abbiano il titolo in italiano e che altri 2 di essi presentino inserti in una lingua inventata porta, in linea teorica, a 66, ossia alla maggioranza assoluta, i testi plurilingui. Le cifre mostrano, peraltro, un'evidente tendenza verso il plurilinguismo: se infatti consideriamo soltanto la carriera da solista, tralasciando gli album degli esordi, dove il comasco prevale nettamente, la percentuale di brani mistilingui sale ulteriormente dal 54% al 61%. Alla luce di queste considerazioni, la previsione di Berruto (2007: 145) secondo cui «l'enunciazione mistilingue pare destinata a configurarsi come la principale forma di vita futura del dialetto» sembra trovare piena realizzazione nella produzione artistica del cantautore lombardo.

4. LA CANZONE DIALETTALE PLURILINGUE NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2

Il plurilinguismo di Van De Sfroos ci fornisce l'occasione per concludere il nostro discorso con alcune considerazioni sulle possibili ricadute didattiche della canzone dialettale. A questo proposito, occorre subito premettere che il dialetto rappresenta con tutta evidenza il «grande escluso» (Fiamenghi, 2019: 1) dell'insegnamento dell'italiano a stranieri. Infatti, nonostante che la maggioranza della popolazione continui tutt'oggi a usare in via prevalente o in alternanza con l'italiano una delle tante varietà linguistiche presenti nella penisola, queste appaiono inspiegabilmente confinate in un ruolo «marginale» (ivi: 1) nell'ambito della didattica L2³⁴. Eppure, i dati dimostrano che gli apprendenti stranieri si trovano quotidianamente immersi in una realtà linguistica complessa, la quale comporta la necessità di confrontarsi, oltre che con l'italiano e le sue varietà regionali, ossia i veri e propri dialetti, anche con altre lingue italo-romanze, molto spesso di difficile comprensione anche per gli stessi italo-foni. Ciò vale in modo particolare

del Cimino è un chiaro esempio della prima tipologia, *Foglie* della seconda. *L'Alain Delon de Lenn* e *La frontiera*, invece, pur rientrando in modo inequivocabile nell'ambito dell'alternanza, presentano anche occasionali forme di mescolanza: il primo contiene inserti in lingua nel ritornello dialettale, il secondo inserti in lombardo nelle strofe in italiano. Da segnalare, infine, *Dove non basta il mare*, in cui l'italiano si alterna ad altre quattro varietà parlate nel nostro paese, ossia friulano, siciliano, calabrese e neogreco: un pezzo che è stato scritto in occasione del 150° anniversario dell'unificazione e che, a sottolineare ulteriormente la vocazione plurilinguistica del cantautore lombardo, si chiude con alcuni versi in una lingua inventata, apparentemente simile a quella già usata in *Fendin* e *Retha Mazur*.

³³ Si noti che nel pur esteso corpus esaminato da Antonelli (2010: 204) gli unici casi «nitidi» di alternanza tra dialetto e italiano sono il coro in milanese di *Ho visto un re* di Jannacci e il ritornello in sardo cantato dai Tazenda in *Spunta la luna dal monte* di Berti, oltre all'inserto napoletano di *Caruso* di Dalla. A questi si possono aggiungere, per il genovese, i cori del già citato *Dolcenera* di De André e il ritornello di *Invisibili* di suo figlio Cristiano.

³⁴ I più recenti rilevamenti statistici confermano la sostanziale tenuta della tendenza che abbiamo visto essersi manifestata a partire dagli anni Novanta. Ad esempio, coloro che in ambito familiare usano prevalentemente il dialetto o lo alternano con l'italiano rappresentano la maggioranza della popolazione (46,2%), superando di poco coloro che usano esclusivamente l'italiano (45,9%). In alcune zone del paese l'uso del dialetto è ancora più diffuso, raggiungendo il 62% in Veneto, regione dove peraltro è piuttosto elevata la presenza di immigrati, e il 68% al Sud, con un picco di oltre il 75% in Campania. Significativo, inoltre, il fatto che l'uso esclusivo o prevalente del dialetto sia particolarmente elevato in certe fasce della popolazione, arrivando al 32% tra gli over 75, categoria con la quale si trovano ad interagire quotidianamente i molti apprendenti stranieri impegnati nell'assistenza domiciliare od ospedaliera agli anziani. A questo proposito, cfr. Istat (2015: 2, 5, 6).

per certe categorie di apprendenti, ad esempio quella degli adulti immigrati, i quali, soprattutto in alcune regioni e in determinati contesti lavorativi, si trovano ad avere il loro primo contatto linguistico con varietà romanze diverse dall'italiano³⁵. Nonostante ciò, come ha mostrato una recente ricerca condotta nell'ambito di scuole primarie ad alta percentuale di alunni stranieri, la maggioranza degli insegnanti usa il dialetto in classe «con poca frequenza, e soprattutto per uno scopo ludico-ricreativo», ossia per scherzare o sdrammatizzare e solo in misura minore per svolgere riflessioni di tipo lessicale o grammaticale, una situazione, questa, che sembra discendere anche dalla «mancanza da parte dei docenti di una metacompetenza sul dialetto», al punto che alcuni di essi lo escludono totalmente, anche per il timore che possa produrre «interferenze negative» nell'uso dell'italiano (Gullotti, 2010: 7).

Venendo alla canzone dialettale e tralasciando volutamente la questione dell'importanza della canzone in generale nell'ambito della didattica L2³⁶, vi è da dire, innanzitutto, che un brano interamente in dialetto risulterebbe poco adatto a essere didattizzato nell'ambito di un corso di italiano per stranieri, in quanto le inevitabili difficoltà di comprensione non sarebbero evidentemente bilanciate da sufficienti benefici per gli apprendenti, quanto meno sul piano linguistico, se pur con la parziale eccezione dei livelli più avanzati, in particolare dei corsi universitari per italianisti, nell'ambito dei quali l'occasionale presentazione di un testo dialettale potrebbe rivelarsi utile per prendere coscienza della varietà linguistica del nostro paese, spesso poco conosciuta anche tra gli specialisti. La canzone dialettale plurilingue, invece, si presta decisamente meglio a essere utilizzata nella didattica dell'italiano L2, tanto nei livelli più alti, quanto, se la complessità delle parti in italiano lo consente, in quelli più bassi.

È possibile, da questo punto di vista, immaginare diverse tipologie di lavoro a seconda della natura dell'interazione tra italiano e dialetto, la cui presenza non deve essere ritenuta a priori come un ostacolo insormontabile alla comprensione del testo³⁷. Nel caso dell'alternanza tra codici, ad esempio, si può lavorare sulle parti in italiano, fornendo eventualmente la traduzione a fronte di quelle in dialetto. Questa modalità di lavoro, peraltro, è favorita dalla circostanza che, come abbiamo avuto modo di vedere, spesso sono le strofe a essere in lingua, mentre il ritornello è in dialetto, ragion per cui la presenza di quest'ultimo non impedisce di lavorare alla ricostruzione della storia narrata dalla canzone, la quale si sviluppa normalmente proprio nelle strofe. Nell'ambito di questa prima modalità di lavoro, pertanto, ci si concentra inizialmente solo sulla parte in italiano, riservando a un secondo momento e ai livelli più alti eventuali attività sulle parti in dialetto, la quale viene in ogni caso ad assumere un valore di memento culturale e sociolinguistico.

Nel caso, invece, della mescolanza di codici si può immaginare un'attività globale sul testo che coinvolga in modo particolare gli inserti in italiano o in dialetto, ad esempio

³⁵ Esemplare, in proposito, il caso del Veneto, dove «l'importanza del dialetto è tale che anche gli immigrati [...] sentono la necessità di acquisirne una certa competenza», dal momento che «per un pieno e completo inserimento nella società veneta, a qualsiasi livello, il dialetto è tutt'oggi uno strumento indispensabile», tanto che la dialettologia degli immigrati, inquadrabile nell'ambito della cosiddetta «semi-dialettologia secondaria», può essere considerata a tutti gli effetti parte del repertorio sociolinguistico della regione (Santipolo, 2004: 21, 23).

³⁶ Il tema per la sua ampiezza e complessità, nonché per la sua vastissima bibliografia, ci condurrebbe al di là dei confini della nostra ricerca. Ci limitiamo, dunque, per una panoramica sui benefici glottodidattici della musica in generale e della canzone in particolare, a rinviare a Caon, Lobasso (2008: 55-61).

³⁷ Del resto, se è vero che a volte i dialetti presentano particolarità morfosintattiche tali da costituire «importanti barriere all'intelligibilità nonostante i lessemi individuali siano altrimenti individuabili», spesso le semplici variazioni fonologiche, anche grazie alla conservatività della grafia, «non si manifestano nemmeno nella consapevolezza del lettore» e comunque, al pari di quelle lessicali, tendono a non ripercuotersi più di tanto «sulla comprensione generale del testo» (Ledgeway, 2011: 127, 129, 134).

proponendo agli apprendenti, preferibilmente divisi in gruppi, una sorta di caccia all'intruso e invitandoli poi a ricercare – liberamente nei livelli più alti o attraverso un esercizio di abbinamento in quelli più bassi – la corrispondente forma italiana di una serie di vocaboli dialettali, iniziando magari da quelli che presentano solo minimi cambiamenti a livello fonetico, per arrivare poi, una volta che si è acquisita una certa pratica, a quelli che hanno un'etimologia differente rispetto all'italiano.

In ogni caso, qualunque sia la modalità di lavoro scelta e il suo livello di difficoltà, riteniamo che lavorare su brani dialettali plurilingui rappresenti per l'apprendente straniero una preziosa occasione per venire a contatto, attraverso il piacevole veicolo della musica, con l'affascinante complessità linguistica del nostro paese, ossia quello stesso variegato e multiforme mondo dal quale abbiamo visto prendere vita la storia della canzone italiana.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2010), *Ma cosa vuoi che sia una canzone. Mezzo secolo di italiano cantato*, il Mulino, Bologna.
- Aprosio S. (2008): “Genova centro di formazione e di irradiazione del vocabolario marittimo nel Mediterraneo occidentale”, in Orioles V., Toso F. (a cura di), *Circolazioni linguistiche e culturali nello spazio mediterraneo*, Le Mani, Recco, pp. 267-278.
- Berruto G. (2007), “Sulla vitalità sociolinguistica del dialetto, oggi”, in Raimondi G., Revelli L. (a cura di), *La dialectologie aujourd'hui*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 133-148.
- Caon F., Lobasso F. (2008), “L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero”, in *Studi di glottodidattica*, II, 1, pp. 54-69.
- Coveri L. (1996), “Per una storia linguistica della canzone italiana”, in Coveri L. (a cura di), *Parole in musica. Lingua e poesia nella canzone d'autore italiana. Saggi critici e antologia di testi di cantautori italiani*, Interlinea, Novara, pp. 13-24.
- Di Franco G., Nobile S. (1995), *L'Italia che si dispera e l'Italia che si innamora. Temi, valori e linguaggi in 25 anni di canzone italiana*, Paper, Roma.
- Fiamenghi N. (2019), “Il dialetto nella didattica dell'italiano L2: riflessioni, esempi e proposte pratiche”, in *Italiano per stranieri*: <https://italianoperstranieri.loescher.it/files/5418>.
- Gullotti V. (2010), “Il plurilinguismo e l'italiano L2”, in *In.it*, X, 26, pp. 6-9.
- Istat (2015), *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere*: https://www.istat.it/it/files//2017/12/Report_Uso-italiano_dialetti_altrelingue_2015.pdf.
- Ledgeway A. (2011), “Il ruolo del dialetto nell'apprendimento dell'italiano L2: alcuni esempi napoletani”, in Cennamo M., Lamarra A. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 125-138.
- Liperi F. (2016), *Storia della canzone italiana*, Rai Eri, Roma.
- Molteni F., Amodio A. (2010), *Fabrizio de André e Crêuza de mä*, Arcana, Roma.
- Pistarini W. (2011), *Fabrizio De André. Il libro del mondo. Le storie dietro le canzoni*, Giunti, Firenze.
- Romana C. G. (2009), *Smisurate preghiere. Sulla cattiva strada con Fabrizio De André*, Arcana, Roma.

- Romana C. G. (2017), *Amico fragile: Fabrizio De André*, Arcana, Roma.
- Santipolo M. (2004), “Quando l’italiano non basta: immigrati e dialetto”, in *In.it*, IV, 13, pp. 20-23.
- Sassi C., Pistarini W. (2008), *De André talk. Le interviste e gli articoli della stampa d’epoca*, Coniglio, Roma.
- Sottile R. (2015), *Il dialetto nella canzone italiana degli ultimi venti anni*, Aracne, Roma.
- Tomatis J. (2019), *Storia culturale della canzone italiana*, Il Saggiatore, Milano.
- Toso F. (2008), *Le minoranze linguistiche in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Toso F. (2014), “Luoghi, testi e vicende del genovese nel Levante”, in *Bollettino dell’atlante linguistico italiano*, XXXVIII, pp. 171-195.
- Vitali G.P. (2014), “La lingua del lago di Davide Van De Sfroos”, in *Gentes*, I, 1, pp. 55-60.
- Zuliani L. (2018), *L’italiano della canzone*, Carocci, Roma.

PLURILINGUISMO NEL CINEMA: TRA REALISMO E PARODIA

Domenica Elisa Cicala¹

1. IL TESTO AUDIOVISIVO NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE

Nell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere l'uso di testi audiovisivi può rappresentare una straordinaria risorsa didattica per vari motivi. Tenendo conto che il fattore motivazionale risulta determinante per stimolare un'acquisizione significativa, intesa cioè in termini di stabilità e fruibilità, e condividendo le riflessioni di Mariani (2012: 1) sia a proposito della tendenza a reputare la motivazione come una sorta di «pesante ipoteca che grava sugli interventi pedagogici e didattici», sia in merito all'opportunità di definirla come complesso multidimensionale basato sull'integrazione di dimensioni sia psicologiche sia socioculturali, si è del parere che l'impiego del mezzo filmico a lezione possa contribuire ad aumentare l'interesse all'apprendimento, suscitare entusiasmo e migliorare il livello di attenzione, rappresentando un momento, per così dire, alternativo rispetto allo svolgimento di attività didattiche previste in libri di testo, esercizi e schede di lavoro.

Accanto a ragioni motivazionali vanno considerati anche vantaggi di natura neurolinguistica, poiché, mediante l'attivazione contemporanea di vista e udito, l'impiego di documenti audiovisivi introduce uno stimolo polisensoriale che può agevolare la stabilizzazione dell'informazione in memoria, coinvolgendo entrambi gli emisferi cerebrali².

Inoltre, l'utilizzo del video può fornire un utile supporto per sviluppare e potenziare competenze non solo linguistiche, ma anche para- ed extralinguistiche, in quanto, accanto al sistema linguistico e all'interazione comunicativa, il testo audiovisivo consente di analizzare codici non verbali, quali l'intonazione e l'inflessione della voce, la gestualità e la mimica, fattori che attribuiscono alla comunicazione verbale precise sfumature di significato. Tramite la visione di scene video – siano esse trailer, sequenze tratte da film, documentari, telegiornali, programmi televisivi, messaggi pubblicitari o videoclip musicali – è possibile far accostare i discenti all'osservazione e all'analisi di una realtà socioculturale, oltre che linguistica, focalizzando l'attenzione su codici cinesici, prossemici, vestemici e oggettistici. Operando una scelta oculata che tenga conto di determinati fattori – quali, ad esempio, il numero degli interlocutori, il rapporto tra immagini, sonoro e scrittura, il tipo di pronuncia o la presenza di rumori di sottofondo³ – si può offrire l'occasione di un approfondimento contenutistico che miri alla decodificazione di *input* audio/visivi, al coinvolgimento emotivo e al potenziamento delle capacità di ricezione e interpretazione⁴.

Come indicato nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) tra le attività e le strategie di comunicazione linguistica, accanto a quelle legate alla produzione e alla ricezione orale e scritta, sono da considerare anche le attività di ricezione audiovisiva,

¹ Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.

² Tra gli altri, cfr. Cardona (2007) e Cardona (2009: 103).

³ Sui criteri di selezione cfr. Diadori (2001: 299-303).

⁴ Sui vantaggi dell'uso didattico di testi audiovisivi si consenta il rinvio a Cicala (2014: 50-52); Cicala (2015: 134-135). Fra i numerosi studi sull'uso di film a lezione cfr. Schröter (2009).

al cui proposito viene fornita una scala esemplificativa relativa alla visione della televisione o di film⁵. A partire dal livello B1 si fa riferimento alla capacità del discente di seguire molti film, purché la lingua usata sia chiara e lineare; a livello B2 l'apprendente è in grado di comprendere «la maggior parte dei film in lingua standard»⁶ e, infine, a livello C1 «è in grado di seguire film in cui si fa largo uso di espressioni gergali e idiomatiche»⁷. Alla luce di tali indicazioni appare opportuna una riflessione sulla lingua usata nel cinema italiano, per valutare la fattibilità di un suo sfruttamento in chiave didattica per lo sviluppo della competenza testuale e mediale. Quest'ultima, infatti, come afferma Felini (2009: 147) comprende «non solo le abilità operative di impiego degli strumenti tecnologici, ma anche e soprattutto le competenze di comprensione, senso critico, scrittura dei messaggi nei vari linguaggi mediali e loro consapevole fruizione». Ci si interroga, in particolare, sul ruolo del cinema come specchio della lingua ovvero come miniera da cui estrarre segmenti specifici utilizzabili in contesti di insegnamento dell'italiano a stranieri per soffermarsi sull'uso delle varietà linguistiche italiane. Segue, dunque, la presentazione di alcune tappe di un percorso didattico realizzato nell'ambito di un corso universitario dedicato all'uso didattico del cinema e che ha perseguito lo scopo di selezionare sequenze filmiche contenenti osservazioni e passaggi esplicativi riguardanti la lingua italiana nel suo rapporto con il dialetto e le varietà diatopiche.

2. LA LINGUA DEL CINEMA ITALIANO: TAPPE DI UN PERCORSO DIDATTICO

Definito come la settima arte, il cinema si è imposto sin dalle origini come prodotto artistico, mezzo di intrattenimento e al tempo stesso come arma potente in grado di esercitare influenza sul pubblico, facendosi veicolo di diffusione di paradigmi ideologici e culturali. Strumento rivelatore dei costumi e delle abitudini sociali di un Paese, il cinema ne riflette anche gli usi linguistici, divenendo espressione del proprio tempo e cassa di risonanza di variazioni ed elementi ibridi. Oltre che a livello diacronico e diatopico, è infatti possibile registrare dei cambiamenti linguistici in relazione al contesto comunicativo e all'identità dei parlanti, varietà diafasiche e diastratiche di cui il cinema fornisce echi e risonanze che contribuiscono a delineare un quadro particolareggiato delle trasformazioni sociolinguistiche dell'italiano⁸.

In particolare, la tematica del rapporto tra lingua e dialetto nel cinema italiano può essere affrontata trattando la cosiddetta stagione del neorealismo, in cui la produzione cinematografica è caratterizzata da un uso realistico delle varietà di dialetto e di italiano popolare tipico delle classi subalterne, misto alla presenza di una pluralità di registri linguistici scelti per documentare e denunciare la realtà umana rappresentata. Per citare degli esempi, *Roma città aperta*, girato nel 1945 da Roberto Rossellini, è il film che inaugura la stagione neorealista e, pur senza una forte connotazione a livello dialettale, presenta un lessico ricercato e una sintassi ipotattica che avvicinano la lingua usata più allo stile colto dello scritto letterario che alla lingua parlata⁹. Emblematico è, invece, l'inserimento di vari dialetti su uno sfondo di italiano standard o regionale in *Paisà* (1946) di Rossellini, film diviso in sei episodi che, in un itinerario geografico e linguistico dalla Sicilia a Porto Tolle, lungo il delta del Po, ripercorrono l'avanzata degli alleati. E ancora, *Ladri di biciclette* (1948) di Vittorio De Sica, tratto dall'omonimo romanzo di Luigi Bartolini, mette in scena

⁵ Cfr. Consiglio d'Europa, 2002: 90.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*. Per il livello C2 vale la stessa descrizione del livello C1.

⁸ Sulla storia del cinema italiano cfr. Brunetta (1993), Brunetta (2007) e Russo (2007). Sulla lingua del cinema italiano, tra gli altri, cfr. Menarini (1955) e Raffaelli (2006: 143-162).

⁹ Cfr. Rossi, 2006: 190-192.

dialoghi in dialetto romanesco, di cui si riproducono caratteristiche fonologiche, morfologiche e sintattiche. Il dialetto rappresenta, quindi, uno strumento di imitazione della realtà, un mezzo che consente di realizzare una mimesi del mondo raffigurato con intenti documentaristici, temi realistici e sguardi antiretorici. A riguardo, si pensi al repertorio linguistico del film *La terra trema* (1948) di Luchino Visconti, ispirato al romanzo *I Malavoglia* di Giovanni Verga, ambientato ad Acitrezza e girato in siciliano, come recita la scritta iniziale:

I fatti rappresentati in questo film accadono in Italia, e precisamente in Sicilia, nel paese di Acitrezza, che si trova sul mare Jonio a poca distanza da Catania. La storia che il film racconta è la stessa che nel mondo si rinnova da anni, in tutti quei paesi dove uomini sfruttano altri uomini.
Le case, le strade, le barche, il mare sono quelli di Acitrezza.
Tutti gli attori del film sono stati scelti tra gli abitanti del paese: pescatori, ragazze, braccianti, muratori, grossisti di pesce.
Essi non conoscono lingua diversa dal siciliano per esprimere ribellioni, dolori, speranze.
La lingua italiana non è in Sicilia la lingua dei poveri¹⁰.

Il racconto filmico di Visconti si propone come rispecchiamento e raffigurazione della realtà, di cui traccia un affresco sociale; gli attori non professionisti si esprimono in dialetto, riprodotto nei vari registri, e una voce fuori campo introduce la scena. Come afferma Rossi (2006: 208), in questo film l'uso del dialetto, oltre che in funzione polemica, è da interpretare anche in un'ottica espressiva e ideologica. Diversamente, ne *La grande guerra* (1959) di Mario Monicelli gli attori professionisti (tra cui Alberto Sordi e Vittorio Gassman) parlano dialetti diversi che, tuttavia, risultano comprensibili, grazie a una sorta di «mistione attendibile di varietà regionali d'italiano e di dialetti» (Raffaelli, 1992: 124). In sintesi, l'innovazione linguistica compiuta dal cinema neorealista consiste soprattutto «nell'aver dato 'dignità' al dialetto quale strumento di comunicazione» (Rossi, 2006: 189), affiancandolo sia all'italiano sia alle lingue straniere, in un quadro plurilinguistico dialettale volto a raffigurare uno spaccato linguistico realistico.

Rispetto all'uso del dialetto in funzione imitativa si distingue la scelta del dialetto a scopo stereotipato del cosiddetto neorealismo rosa, che si considera inaugurato dal film *Due soldi di speranza* (1952) di Renato Castellani, presente in *Pane, amore e fantasia* (1953) di Luigi Comencini e ravvisabile, secondo alcuni critici, almeno fino a *Poveri, ma belli* (1957) di Dino Risi¹¹. In questi film, sebbene l'ambientazione rimanga realistica, il tono perde il carattere drammatico e critico dei precedenti; per quanto concerne la lingua, il napoletano del film di Castellani è marcato e realistico, invece quello del film di Comencini è più ricercato ed è accompagnato dal romanesco e dal veneto, oltre che dall'italiano della voce fuori campo, presente anche in *Due soldi di speranza*. Sulla scelta del dialetto rispetto all'italiano così si esprime Antonio, il protagonista del film di Castellani:

Antonio: Io so' tornato 'e fà 'o soldato e volesse firmare il congedo.
Maresciallo: Con undici mesi che sei stato in città non sei riuscito a parlare l'italiano.
Antonio: Eh, signor maresciallo, se io volessi toscaneggia', farei la figura del fesso. Invece quando parlo il dialetto mio, mi capisco.
Maresciallo: E tutti gli altri come ti capiscono?

¹⁰ Il film è consultabile su <https://www.youtube.com/watch?v=Wj18uFYrbhA>.

¹¹ Cfr. Rossi (2006: 220).

Antonio: Eh, si mettono con le recchie più vicine e mi capiscono¹².

In questo film a dominare è una visione positiva e ottimistica della vita, in cui l'amore si impone e viene legittimato dal matrimonio, mentre si traccia un affresco di tematiche sociali e aspetti di costume di Boscotrecase, un paesino nel napoletano. Tuttavia, a riguardo così scrive Giacobelli: «[...] un'ambientazione realistica, personaggi ispirati a gente vera, attori non professionisti, dialetto, povertà e panni sporchi. In realtà, poi, tutto questo realismo è più apparente che reale: la sceneggiatura fu riscritta da Titina De Filippo in un napoletano molto italianizzato; gli attori si doppiarono o furono doppiati in studio (il film era stato girato senza sonoro)» (1995: 24). Pertanto, risulta opportuno valutare come il cinema, pur consentendo un rispecchiamento realistico del contesto di ambientazione, ne deformi a tratti il codice linguistico, adattandolo anche a esigenze di natura tecnica.

Nel riprodurre dialoghi verisimili vicini a forme di parlato spontaneo, il cinema degli anni Cinquanta presenta più varietà di italiano regionale. Soprattutto l'uso del romanesco contraddistingue la cosiddetta «commedia all'italiana» che si propone di mettere in scena una realtà italiana tragicomica, di realizzare una satira di costume in un'ambientazione borghese e di dipingere, non senza amarezza di fondo e toni ironici, vizi e virtù dell'italiano medio, raffigurato in un contesto sociale in rapido cambiamento, quale quello degli anni del boom economico segnati da conformismo e tradimenti, arrivismo e corruzione¹³. Al dialetto, perciò, non viene più attribuito il compito di rappresentare la realtà, bensì una funzione di stereotipo finalizzata a rafforzare la caratterizzazione di personaggi comici.

Tra i film più rappresentativi vanno ricordati *I soliti ignoti* (1958) di Mario Monicelli, pellicola con cui, secondo alcuni critici, si sancisce l'inizio del genere, *I mostri* (1963) di Dino Risi e *Il medico della mutua* (1968) di Luigi Zampa. Insieme al neorealismo e agli spaghetti western, la commedia all'italiana ha riscontrato notevole successo anche all'estero, seppur rappresentasse situazioni talora tipicamente italiane, come nel caso di *Divorzio all'italiana* (1961) di Pietro Germi, film da cui è tratta l'espressione che indica tutto il filone cinematografico della «commedia all'italiana» e che tematizza l'argomento del divorzio non ammesso dalla legge italiana. Approfittando dell'articolo 587 del codice penale che prevede per il delitto d'onore una reclusione da due a cinque anni¹⁴, il barone siciliano Ferdinando Cefalù, detto Fefé (interpretato da Marcello Mastroianni), incoraggia il riavvicinamento della moglie Rosalia con il suo precedente spasimante, il pittore Carmelo Patané, in modo da potersi sbarazzare di lei e darsi al suo amore per la cugina sedicenne Angela, da cui è ricambiato. Fra le altre, la celebre scena in cui Fefé e la moglie sono a letto e lei, dopo aver chiuso un libro che stava sfogliando, lo sveglia per comunicargli i suoi pensieri, invita a ragionare sull'uso corretto della lingua italiana, in un contesto linguistico marcatamente siciliano:

Rosalia: Fefé... sai a che pensavo? Mi chiedevo: ma noi chissà perché viviamo?
Ferdinando: Ah...
Rosalia: Ma tu mai ci hai pensato qual è lo scopo vero della nostra vita, ah?

¹² La scena trascritta va dal minuto 05'21" a 05'40". Il film completo è consultabile su <https://www.youtube.com/watch?v=XRS0Ln4XWjg> (Trascrizione mia).

¹³ Sulle ragioni storiche che contribuiscono all'affermazione del genere tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio dei Sessanta cfr. Giacobelli (1995: 43). All'interno del genere Giacobelli distingue tre fasi: la *commedia del boom* (1958-1964), la *commedia del dopo-boom* (1964-1971) e la *commedia del ripensamento* (1971-1980). Cfr. *Ibidem*.

¹⁴ Tale articolo 587 del codice penale (R.D. 19 ottobre 1930, n. 1398) sul tema «omicidio e lesione personale a causa di onore» è stato abrogato dall'articolo 1 della legge 5 agosto 1981, n. 442.

Ferdinando: Eh, no... qual è?
 Rosalia: È amare! È amare! Noi viviamo per amare! Se non si amerebbe noi...
 Ferdinando: Amasse, se non si amasse...
 Rosalia: Sì, noi appassi... come tanti fiori in autunno appassiti... noi appassissimo, Fefé, ecco!
 Ferdinando: Che caldo schifoso!¹⁵

Come dimostra questa breve sequenza dialogica, la deformazione linguistica assume contorni caricaturali e farseschi, finalizzati a ridicolizzare le movenze dei personaggi che agiscono in uno spazio dai tratti retrivi e ancestrali, di cui la pellicola traccia un quadro satirico più che drammatico¹⁶.

In seguito all'avvento nel 1954 della televisione, nel cinema degli anni Sessanta, accanto a varietà linguistiche rinvianti a registri bassi, di italiano popolare e dialettale, si impone il cosiddetto «italiano dell'uso medio» che Diadori (2010: 121) definisce come «quell'italiano di media formalità che evita le forme e i costrutti tipicamente letterari e ricorre invece spesso a tratti tipici dell'oralità, relegati in passato ai margini della norma»¹⁷. Si tratta di una lingua che rispecchia la realtà e risulta comprensibile a tutti, come mostrano non solo le commedie all'italiana, ma anche pellicole culturalmente più impegnate. Per citare qualche esempio, nel film *La dolce vita* (1960) di Federico Fellini all'italiano, che si allontana dalla norma libresca, si affianca la mescolanza di lingue e dialetti, tra cui il romanesco in alcune scene con protagonista una prostituta, mentre in *Il sorpasso* (1962) di Dino Risi l'italiano dell'uso medio e l'italiano regionale (romanesco) convivono sullo schermo cinematografico¹⁸.

A partire da questo periodo nel cinema italiano si segnala a livello linguistico un intreccio e una compresenza di uso dell'italiano standard, italiano popolare, varietà regionali, nonché mescolanze e sperimentazioni linguistiche (come nei film di Pasolini), in un repertorio che nel corso degli anni Sessanta e Settanta diventa sempre più ampio. Ciò che, tuttavia, si impone a partire da questi decenni è la tendenza all'uso nei film di un parlato vicino al linguaggio quotidiano, come afferma Raffaelli (1986: 171):

Il cinema è in grado di influire direttamente sulle competenze linguistiche degli italiani soltanto a partire dagli anni Sessanta, quando l'aderenza anche della commedia alla realtà induce a modellare il parlato filmico sulla lingua quotidiana, che per molti è un italiano con varianti per così dire 'regionali'.

Continuando la riflessione sulla lingua del cinema italiano ovvero l'indagine relativa alle sequenze cinematografiche in cui si tematizza l'uso di una lingua vicina al parlato spontaneo con elementi di espressività tipici dell'oralità, non avendo la possibilità nello spazio del presente contributo di illustrare in maniera approfondita tutti gli aspetti legati alla storia del cinema trattati in sede di corso e concernenti i vari film oggetto di studio, a scopo esemplificativo si desidera soffermare l'attenzione, in particolare, su due scene. La prima, tratta dal film *Palombella rossa* (1989) di Nanni Moretti, consente di indagare la

¹⁵ Trascrizione mia; la sequenza (dal minuto 03'26" a 04'14") è presente in un video comprendente varie scene del film, consultabile su <https://www.youtube.com/watch?v=S74Efpk8iSM>.

¹⁶ Per approfondimenti sul film e la cosiddetta commedia «meridionalistica» cfr. Giacobelli (1995: 56-57).

¹⁷ Sull'italiano dell'uso medio cfr. Sabatini (1985: 154-184); Castellani (1991: 233-256), Castellani (1994: 123-126).

¹⁸ Secondo la periodizzazione proposta da Giacobelli (1995: 629), il genere della commedia all'italiana continua fino alla fine degli anni Settanta, annoverando tra gli ultimi esempi il film *La terrazza* (1980) di Ettore Scola.

presenza di forestierismi e formule fisse del gergo giornalistico, entrate nell'uso comune, come mostra il seguente dialogo:

- Michele: L'espressione, non è l'argomento, «matrimonio a pezzi». Ma come parla?
- Giornalista: Preferisce «rapporto in crisi»? Però è così kitsch.
- Michele: *Kitsch*. Ihh... Dove l'è andata a prendere quest'espressione?
- Giornalista: Io non sono alle prime armi...
- Michele: *Alle prime armi!* Ma come parla!
- Giornalista: Anche se il mio ambiente è molto cheap.
- Michele: Il suo ambiente è molto?
- Giornalista: È molto *cheap*.
- Michele: Ah (*le dà uno schiaffo*). Ma come parla?
- Giornalista: Senta, ma Lei è fuori di testa!
- Michele: (*le dà un altro schiaffo*) Come parla? Come parla? (*gridando*) Le parole sono importanti! Come parla!
[...]
- Michele: No, io non parlo così! Lei deve cambiare questa espressione! Lei la deve cambiare! *Trend, trend negativo!* Io non l'ho mai detto, non l'ho mai pensato! Non parlo così!
[...]
Non riesco nemmeno a ripeterle queste espressioni. Noi dobbiamo essere insensibili. Noi dobbiamo essere indifferenti alle parole di oggi. Guardi, se Lei cambia queste, sono quindici, sono venti frasi.
- Giornalista: Sono sue!
- Michele: Chi parla male, pensa male! E vive male! Bisogna trovare le parole giuste! Le parole sono importanti!
- Giornalista: È tardi, ormai l'intervista è in stampa.
- Michele: *Trend negativo!* (*ridendo*) *Trend negativo!* Io non parlo così! Non penso così! *Trend negativo!*¹⁹

Il protagonista Michele, giocatore di pallanuoto, deputato comunista deluso, uomo che ha perso la memoria dopo un incidente e sta attraversando un periodo di profonda crisi, rimprovera l'uso improprio dell'italiano a una giornalista che lo intervista, ribadendo l'importanza della scelta delle parole per esprimere concetti, opinioni, emozioni²⁰.

La seconda scena, tratta dal film *Il professor Cenerentolo* (2015) di Leonardo Pieraccioni, ha come protagonisti dei detenuti del carcere di Ventotene alle prese con la realizzazione di un video volto a mostrare le condizioni in cui vivono. In un passaggio il detenuto-regista Umberto (interpretato da Pieraccioni) ribadisce che, per raggiungere un pubblico più vasto, occorre esprimersi in italiano, eventualmente «con un po' di accento» siciliano, altrimenti bisogna ricorrere al supporto dei sottotitoli. Don Vincenzo però dichiara di non poter parlare in italiano, perché altrimenti verrebbe preso in giro dai suoi conoscenti e ciò non può permetterselo, rappresentando egli nel suo paese di provenienza un'istituzione, persino più importante di Santa Rosalia, e avendo un nome da far rispettare²¹. Come visto nella scena tratta da *Due soldi di speranza*, il cinema può, quindi, fungere da cassa di risonanza di considerazioni legate all'identità linguistica del parlante che può non riconoscersi nella lingua italiana, temendo addirittura di cadere nel ridicolo.

¹⁹ Le parti del dialogo trascritte vanno dal minuto 37'29" a 38'02", da 46'29" a 46'40" e da 47'14" a 47'53"; l'intero film è consultabile su <https://www.youtube.com/watch?v=YQYABw5mOeM> (Trascrizione mia, come anche il corsivo di alcuni termini).

²⁰ Sul film cfr. Poppi (2000: 112).

²¹ Il video contenente il dialogo, prima consultabile su Youtube, è stato rimosso dalla rete.

Particolarmente efficaci e valide da un punto di vista didattico si possono rivelare anche le sequenze cinematografiche in cui vengono date delle spiegazioni linguistiche, come nei tre esempi seguenti. Nella scena finale del film *Italians* (2009) di Giovanni Veronesi il protagonista Giulio Cesare Carminati, dentista romano interpretato da Carlo Verdone, spiega il suo Paese a dei bambini di San Pietroburgo:

- Giulio: Silenzio un attimo perché oggi vi spiegherò il mio Paese, l'Italia. Prendo uno stivale e lo metto. Uno stivale... e infatti è chiamata anche «lo Stivale». Ma non è soltanto uno stivale, perché l'Italia ha anche due isole, Sicilia – che mettiamo qua – e Sardegna – che mettiamo qua. L'Italia è divisa in tre parti: il nord, il centro e il sud.
A nord parlano tutti quanti un poco... con la voce un po' così... *el panetùn, ma vada via el ciùl, cassoenua*.
In centro, per esempio, in Toscana non riescono a dire, poverelli, certe parole perché non gli vengono certe lettere: *basà, hoba hola*... Ripetiamo?
- Bambini: *Hoba hola*.
- Giulio: Roma. Roma... molta confusione, parlano tutti quanti ad alta voce, non so... *Ooh!, Francoo!, Nnamoo!* È tutto... un po' cantato.
Campania, a Napoli parlano... gestuale, molto gestuale: *Vienna cca!, Ma ca bbuo? Ma chi t'è mmuortà?* Ripetiamo: *Chi t'è mmuortà?*
- Bambini: *Chi t'è mmuortà?*
- Giulio: Perfetto. Sicilia. *Famigghia, figghiu*, perfino il pesce, la triglia la chiamano *trigghia*. Sardegna. *Sedutto, mangiatto*.
- Bambini: *Mangiatto*.
- Giulio: Questi non riescono a dire le parole normali, le raddoppiano tutte.
(Maestre e bambini ridono)
- Giulio: Ripetiamo tutto. Nord?
- Bambini: *Hoba hola*.
- Giulio: Noo, *hoba hola* no! *Cassoenua*.
- Bambini: *Cassoenua*.
- Giulio: Al sud?
- Bambini: *Hoba hola*.
- Giulio: No, no, quello è il centro! *Hoba hola* è il centro. Roma?
- Bambini: *Ooh!, A Francoo!*²²

In una lezione estemporanea che si svolge su un prato all'aperto, l'Italia viene visualizzata con l'ausilio di giocattoli, scarpe e oggetti, opportunamente disposti a formare uno stivale, e con un linguaggio semplice e ricco di esempi si rendono esplicite alcune peculiarità fonetiche delle varietà di italiano regionale che contraddistinguono le varie parti del Paese.

Nel film *Benvenuti al Sud* (2010) durante una cena il gruppo dei campani spiega al direttore Alberto come sia facile parlare come loro e illustra il significato delle vocali:

- Mattia: Comunque, non è difficile parlare come noi. Basta togliere l'ultima lettera a 'na parola e il gioco è fatto. Per esempio, telecomando diventa «telecomandd», bicchiere diventa «u bicchierr».

²² Il video è consultabile su <https://www.youtube.com/watch?v=UElty2ma4mo> (trascrizione mia).

Alberto: Beh, se è così, è facilissimo, son capace anch'io. Il piatto diventa «piatt», la forchetta diventa a «forchett», il coltello «coltell», uomo «uomm».

Mattia: Diretto', ci ate accisu però.
(*Alberto non ha capito e tutti ridono*)

Costabile piccolo: Diretto', però, tutte queste lettere non è che vanno perse, eh!

Maria: Sì, diretto', noi qua non buttiamo niente!

Mattia: Noi recuperiamo tutto, diretto'. Per esempio, una semplice vocale diventa una parola fatta. Per esempio, la «e» diventa affermativo; diventa: «Eeee». La «o» è avvertimento; per esempio uno dice: «O, e che verament sta' facennu, magari quaccosa stai a di ggia?»

Alberto: «Oo».

Mattia: La «i» per esempio significa: «I me n'ha già i», «i» «andare», «i» «andare».

Alberto: E «u»?

Mattia: La «u» e la «a» si aggiungono insieme e diventa stupore. Per esempio, uno vede una bella donna, dice: «Ua!».

Tutti: «Ua!».

Mattia: Poi per esempio vince a un terno...

Tutti: «Ua!».

Mattia: Per esempio arriva il direttore da Milano che non s'aspettava assolutamente che potesse arrivare da un momento all'altro...

Alberto: «Ua!».

Maria: No.

Tutti: «Uaa...»
(*Alberto guarda in modo deluso e tutti ridono*)

Costabile grande: Cin cin!

Tutti: Cin cin!²³

Si tratta di chiarimenti linguistici pertinenti, che alla regola fanno seguire l'esempio ed evidenziano l'importanza del codice para- ed extralinguistico, esplicitando come, in base all'intonazione di voce e all'espressione facciale, il significato di un'esclamazione può cambiare radicalmente. Fra l'altro, la scena mette in evidenza un uso tipico dell'italiano locale, ossia la caduta della sillaba finale nell'allocutivo «diretto'» (al posto di «direttore»), tratto fonetico diffuso nelle varie zone della regione campana.

Infine, nel film *Benvenuti al Nord* (2012) il direttore Alberto presenta il suo amico Mattia ad altri impiegati dell'ufficio postale milanese:

Dodi: Direttore?

Alberto: Ah, quella è la Dodi... vieni che la conosci.

Mattia: Volpe Mattia, piacere, Ladodi.

Dodi: Piacere.

Alberto: No «Ladodi», è Dodi.

Mattia: Tu hai detto che si chiama «Ladodi».

Dodi: No, io mi chiamo Dodi, però si dice «la Dodi».

Sandrino: Piacere, io sono Sandrino, lui è il Comisoni.

Mattia: E perché lui è «i» Comisoni e tu solo Sandrino?

Alberto: Allora, se parli in prima persona l'articolo non ci va, altrimenti ci va. Io sono Alberto, per te sono «l'Alberto». Se parli con lei

²³ Trascrizione mia. Video consultabile su <https://www.facebook.com/napolitanteam/videos/731354803726606/> da 0'52" a 2'02".

di me, dici: «Sai che l'Alberto...». Se, invece, parli a me, dici:
«Ue, Alberto»
Mattia: Ho capito. Piacere, il Comisoni.
Sandrino: Si dice «Comisoni», senza il.
Mattia: Piacere, il Comisoni senza il. (*Gli altri ridono*)
Comisoni: Piacere mio. Ragazzi, questa sera ricordatevi la clèr.
Mattia: La Clèr sarebbe la ragazza bruna allo sportello cinque?
Dodi: Questo è fuori (*ride*)... Quella è la Betti... glielo devo troppo
dire alla Claire.
Alberto: A Milano la «clèr» è la saracinesca.
Mattia: Ah...²⁴

La scena analizzata consente di tematizzare l'uso dell'articolo determinativo con i nomi propri di persona, una tendenza in uso in alcune regioni settentrionali, soprattutto in Lombardia, sebbene non contemplata nelle grammatiche²⁵.

Volendo concentrarsi in modo più dettagliato su un esempio, come numerose scene di *Benvenuti al Nord* possono costituire validi spunti per affrontare argomenti legati alle specificità culturali del Nord e del Sud Italia, così anche il teaser trailer, video pubblicitario che annuncia l'uscita del film nelle sale cinematografiche²⁶, contiene peculiarità linguistiche dell'italiano regionale. Tra queste:

- l'epitesi vocalica nell'espressione «Qui siamo nel Nord», cioè l'inserimento della vocale finale *e*, caratteristico delle varietà che non ammettono finale consonantica, con conseguente rafforzamento della consonante finale;
- la geminazione consonantica interna, ovvero il raddoppiamento delle consonanti (in questo caso di tipo espressivo nella parola «*commə*» in cui la consonante è scempia), l'oscuramento della vocale atona *o* in *u* (in «*truvammu*»), il trattamento di metaforesi regressiva della vocale finale atona in un suono indistinto nelle frasi: «*Commə i truvammə*» e «*Mica ci capimmə*»;
- l'uso del *Voi* al posto del *Lei* nella modalità di allocuzione con cui il gruppo meridionale si rivolge all'interlocutrice, nel rispetto di norme di cortesia vigenti al Sud nella varietà di italiano popolare, scritto e parlato da persone incolte o semicolte che hanno come madrelingua il dialetto, come mostra il seguente passaggio dialogico:

– Escusemi... Voi...
– Noi chi?
– Voi, voi... militari, diciamo...
– Io? Eh.
– Siete di qua?

Per quanto riguarda il milanese, a partire dai due versi della canzone popolare «Oh mia bela Madunina / che te brilet de luntan» posta a *incipit* del video e considerata melodia simbolo del capoluogo lombardo, si evince che le consonanti si pronunciano sempre tenui e non intense²⁷ e che le parole con terminazione consonantica sono frequenti (come ad esempio in *brilet e luntan*). Inoltre, l'espressione in milanese *se-gh'è?* che significa “che cosa c'è?” e interpretata come “seghetto” può fornire lo spunto per soffermarsi su equivoci che, creando situazioni spesso comiche, non impediscono tuttavia la comprensione finale del messaggio. Nel caso rappresentato, nonostante l'incomprensibilità della lingua parlata,

²⁴ Trascrizione mia. Il video, prima consultabile su youtube, è stato rimosso dalla rete.

²⁵ Sull'uso dell'articolo determinativo davanti a nomi propri cfr. Trifone, Palermo (2000: 34-35).

²⁶ Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=oy17UnRSY80>.

²⁷ Sul tema cfr. Pavia (2001: 4): «Nella loro i Milanesi [...] non pronunciano consonanti doppie; essi pronunciano le consonanti sempre semplici». Il corsivo è dell'autore.

in particolare da Scapece, anche grazie alla mimica e all'espressività dei gesti, la comunicazione tra la vigilessa e i campani in cerca di Mattia e Alberto ha esito positivo e il gruppo riceve l'informazione richiesta.

Richiamando in maniera evidente il film *Totò, Peppino e la... Malafemmina* (1956), il teaser trailer ricalca in particolare la celebre scena in cui i due protagonisti si trovano in Piazza Duomo a Milano e chiedono informazioni al vigile che, non avendo capito, ripete più volte in milanese la domanda: «Se-gh'è?». Mentre in quest'ultimo caso la lingua di Totò presenta una mescolanza di giochi di parole e nonsense, polisemie e virtuosismi, termini inventati e parole storpiate a scopi espressivi che acquistano un'impronta di napoletanità grazie ai gesti e al linguaggio non verbale²⁸, nel teaser trailer di *Benvenuti al Nord* si rende chiaramente percepibile la variazione diatopica, accanto a quella diastratica e a quella diafasica dell'italiano dei parlanti.

Al termine di questo percorso, si può concludere che rispetto alla norma dell'italiano standard le varietà linguistiche diatopiche hanno caratterizzato le varie fasi del cinema sin dalle origini, ma in maniera diversificata a seconda di molteplici fattori, tra cui quelli legati al periodo storico e al genere: se, ad esempio, il cinema di genere risulta solitamente meno regionalizzato rispetto a quello d'autore, il cinema comico lo è più di quello drammatico, mentre è possibile affermare che il cinema dell'ultimo ventennio tende a rappresentare vari dialetti e lingue minoritarie in modo meno edulcorato e meno prossimo all'italiano rispetto ai film del passato. Nelle dovute differenziazioni il testo filmico rappresenta una realtà sociale e ambientale caratterizzata dalle varietà regionali di italiano che costituiscono la base linguistica del cinema italiano. Anche mediante ibridismi usati con finalità espressive, il cinema si fa così veicolo di trasmissione di una sorta di parlato simulato, un linguaggio tra scritto e parlato, con elementi realistici e anti-realistici, espressionistici e mimetici²⁹.

3. CINEMA E DIDATTICA TRA VARIETÀ E NORMA

Oltre a essere un moderno cantastorie che emoziona, il cinema può esercitare una potenza evocativa che appassiona e coinvolge. Ricorrendo alla definizione di norma linguistica data da Giovanardi (2010: 17) che la considera «come un insieme di regole, che riguardano tutti i livelli della lingua (fonologia, morfologia, sintassi, lessico, testualità), accettato da una comunità di parlanti e scriventi (o per lo meno dalla stragrande maggioranza) in un determinato periodo e contesto storico-culturale», appare evidente come il cinema si faccia specchio di riflessione di varietà regionali che spesso si allontanano dalla norma dell'italiano standard codificato e sovraregionale. Nel suo essere ibrido, ovvero connotato dalla presenza di elementi linguistici di natura diversa, di dialetto e lingua, lo schermo cinematografico trasmette mescolanze e incroci, sovrapposizioni e accostamenti che fungono da portavoce di una realtà plurale, molteplice e variegata. Pertanto, riconoscendo con Raffaelli (2006: 160) che «[i]l grande schermo ha esercitato in Italia, forse più che altrove, un notevole influsso sulla lingua reale», si ribadisce con Vedovelli (2017: 6) che il cinema «non semplicemente rispecchia quanto avviene linguisticamente nella società, ma *ripropone*, amplificandoli, gli usi comunicativi». Poiché, dunque, il dialogo cinematografico può assumere la funzione di modello per apprendenti stranieri, risulta indispensabile una selezione accurata di opere cinematografiche o sequenze filmiche da proporre in contesti di insegnamento dell'italiano come lingua

²⁸ Sull'unicità della lingua di Totò, considerata come italiano regionale stereotipato, cfr. Rossi (2006: 230-246).

²⁹ Cfr. Coveri, 1994: 75-98.

seconda (L2) o lingua straniera (LS). In base agli obiettivi da raggiungere possono essere applicate tecniche diverse e realizzate attività in cui vengono usati il canale visivo e quello sonoro, oppure solo le immagini o solo il sonoro della scena, o ancora entrambi i canali con i sottotitoli nella stessa lingua del sonoro o nella madrelingua degli studenti o, infine, la trascrizione del sonoro.

Secondo i descrittori del QCER, a proposito delle attività e strategie interattive relative alla comprensione di un interlocutore parlante nativo, un discente con una competenza linguistica di livello B2 è in grado di comprendere un messaggio in maniera dettagliata se questo viene espresso in lingua standard; a livello C1 è richiesta la conferma del parlante se il discente non ha familiarità con la varietà linguistica; invece è solo a livello C2 che si fa cenno alla possibilità di capire quanto viene detto in una «varietà linguistica non standard» (Consiglio d'Europa, 2002: 94). Nonostante la capacità di comprendere le differenze linguistiche sia prevista solo per i livelli più avanzati di competenza linguistica, appare opportuno tematizzare l'argomento già a livelli intermedi e sensibilizzare i discenti riguardo alle varietà linguistiche della lingua italiana. Come dimostrato, a tale scopo il cinema rappresenta un ottimo strumento che, mostrando la lingua nel contesto, ne riflette gli usi e le variazioni, facendosi veicolo di espressione anche di regionalismi diffusi e comprensibili su scala nazionale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Brunetta G. P. (1993), *Storia del cinema italiano*, Editori Riuniti, Roma.
- Brunetta G. P. (2007), *Il cinema italiano contemporaneo: da "La dolce vita" a "Centochiodi"*, Laterza, Roma-Bari.
- Cardona M. (a cura di) (2007), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino.
- Cardona M. (2009), "Uso del cinema e della tv", in Serragiotto G. (a cura di), *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Cafoscarina, Venezia, pp. 103-104.
- Castellani A. (1991), "Italiano dell'uso medio o italiano senz'aggettivi?", in *Studi linguistici italiani*, XVII, pp. 233-256.
- Castellani A. (1994), "Ancora su... L'italiano dell'uso medio" e l'italiano normale", in *Studi linguistici italiani*, XX, pp. 123-126.
- Cicala D. E. (2014), "Le mille e un'Italia. Percorsi tematici a partire dal film *Benvenuti al Sud*", in Ankli R., Lüderssen C., Paffenholz S. E. (a cura di), *L'Italia unita – Le unità d'Italia. Vorschläge und Materialien für den Unterricht*, Narr, Tübingen, pp. 47-57.
- Cicala D. E. (2015), "Testi letterari e audiovisivi a lezione. Tra teoria e pratica didattica", in Küster L., Lütge C., Wieland K. (a cura di), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*, Lang, Frankfurt am Main et al., pp. 131-142.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Coveri L. (1994), "I dialetti della nuova 'Commedia all'italiana'", in De Anna P., La Grassa G., Lindgren L. (a cura di), *Italianistica scandinava 2*, Università di Turku, Turku, pp. 75-98.
- Diadori P. (2001), "L'uso didattico degli audiovisivi", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 298-308.
- Diadori P., Micheli P. (2010), *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.

- Felini D. (2009), “Galassia elettronica, comunicazione globale e questione educativa”, in *Pedagogia e Vita*, 2, pp. 144-159.
- Giacovelli E. (1995), *La commedia all'italiana. La storia, i luoghi, gli autori, gli attori, i film*, Gremese, Roma.
- Giovanardi C. (2010), *L'italiano da scrivere. Strutture, risposte, proposte*, Liguori, Napoli.
- Mariani L. (2012), “La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-19:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2267>.
- Menarini A. (1955), *Il cinema nella lingua. La lingua nel cinema. Saggi di filmologia linguistica*, Bocca, Milano-Roma.
- Patota G., Rossi F. (a cura di) (2017), *L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Pavia L. (2001), *Sulla parlata milanese e suoi connessi. Nuovi studi fonico-grafici, filologici, storici, comparativi*, Lampi di Stampa, Milano.
- Poppi R. (2000), *Dizionario del cinema italiano. I film dal 1980 al 1989*, Gremese, Roma, vol. 5, tomo 2, M-Z.
- Raffaelli S. (1986), “La lingua e i dialetti della commedia”, in Napolitano R. (a cura di), *Commedia all'italiana. Angolazioni e controcampi. La lingua e i dialetti della commedia*, Gangemi, Roma-Reggio Calabria, pp. 161-177.
- Raffaelli S. (1992), *La lingua filmata. Didascalie e dialoghi nel cinema italiano*, Le Lettere, Firenze.
- Raffaelli S. (2006), “La lingua del cinema”, in Trifone P. (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Carocci, Roma, pp. 143-162.
- Rossi F. (2006), *Il linguaggio cinematografico*, Aracne, Roma.
- Russo P. (2007), *Storia del cinema italiano*, Lindau, Torino.
- Sabatini F. (1985), “L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in Holtus G., Radtke E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen, pp. 154-184.
- Schröter E. (2009), *Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren*, Beltz, Weinheim-Basel.
- Trifone P., Palermo M. (2000), *Grammatica italiana di base*, Zanichelli, Bologna.
- Vedovelli M. (2017), “Il cinema e il nuovo spazio linguistico italiano fra immigrazione e emigrazione”, in *Mosaic. The Journal of Language Teachers*, XII, 1, pp. 5-32.

LA VALORIZZAZIONE DELLE OPERE LETTERARIE, COME FONTE SPECIALE STORICA E CULTURALE, NELL'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE NELL'AMBITO DELL'APPROCCIO MULTICULTURALE DELL'EPOCA MODERNA: IL CASO DELL'ITALIANO IN GRECIA

Georgia Milioni¹, Athanasia Drakoul², Sofia Mamidaki³

1. INTRODUZIONE

In un contesto di educazione multiculturale, come quello della Grecia contemporanea, l'uso della letteratura nella didattica e in particolare nell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere, può costituire uno strumento prezioso per l'attivazione di approcci ed esperienze con i diversi concetti che ogni lingua esprime. Si tratta dell'arte che è capace di raffigurare e rivelare, mediante la parola, ogni espressione di particolarità culturale dei popoli, del loro sviluppo storico, dei loro comportamenti morali e sociali e, in genere, tramite il suo studio può renderci familiare ogni varietà culturale.

Tanti e importanti sono stati nel passato i sostenitori delle opere letterarie, in quanto rilevanti testimonianze storico-culturali. Dopo la fine del 19° secolo, la storiografia, avvalendosi di strumenti metodologici pari a quelli usati nelle altre scienze (antropologia, archeologia, ecc.), ha definito le fonti scritte dei testi ufficiali come quelle più oggettive e valide per la ricerca, superando così gli altri generi di testimonianze, tra cui le opere letterarie. Queste ultime, considerate materiale di approccio diverso alla realtà furono sistematicamente ignorate e in particolare tenute lontane per decenni dalla ricerca storica.

Attualmente si registra una tendenza all'approfondimento del divario che si è creato tra la storiografia classica, che ormai non detiene più il monopolio della conoscenza più autentica del passato, e l'acquisizione dei fatti storici così come ci vengono testimoniati (dai singoli o dai gruppi) da "fonti popolari", portatori di punti di vista soggettivi della realtà umana (Δρακούλη, 2018). Le opere letterarie, documenti e testimonianze della eredità culturale di ogni Paese, appartengono ad esse.

Per quanto la legittimità dell'uso delle fonti letterarie nella ricerca storica costituisca un argomento che è stato spesso oggetto di dubbi e obiezioni, più che altro a causa del fatto che si tratta di documenti segnati inevitabilmente dalla soggettività dell'autore, queste opere acquistano importanza perché rappresentano un diverso modo per la ricostruzione storica del passato. Come sostengono molti studiosi⁴, coloro che narrano le proprie esperienze personali non rappresentano mai un "solitario ego", ma elementi inseparabili

¹ Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Università Nazionale e Capodistriaca di Atene).

² Πανεπιστήμιο Κρήτης (Università degli Studi di Creta).

³ MA in didattica della lingua e della cultura italiana per stranieri, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata". Pur comune la progettazione del lavoro, Georgia Milioni ha curato i §§ 2, 4.1, 4.4., 4.5.3 e 4.5.5, Athanasia Drakouli §§ 1, 4.3, 4.5.1 e 4.5.4, Sofia Mamidaki §§ 3, 4.2, 4.5.2, 4.5.6 e 5.

⁴ Cfr., tra l'altro, Le Goff (1974: 81-82), Havelock (1987: 89), Chartier (1996: 31).

di un più largo complesso sociale. Di conseguenza, quando una persona trae dalle sue memorie (soprattutto nel caso di esperienze traumatiche) gli avvenimenti di cui è stato spettatore o protagonista, ricostruisce il suo passato in quanto membro di una comunità sociale. Questo significa che l'identità del narratore-testimone racchiude anche "l'altro da sé"; la sua memoria è fonte di una conoscenza socio-culturale che abbraccia elementi socioeconomici e culturali del gruppo a cui appartiene. Così avviene anche per la lingua del narratore: essa testimonia sempre l'eredità culturale nel suo insieme sociale e così le idee-forze della coscienza popolare.

2. L'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA OGGI, IN GRECIA, NELL'AMBITO DELL'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO COME LS

L'insegnamento della letteratura oggi, in Grecia, nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento dell'italiano come lingua straniera, è estremamente limitata. Si insegna prevalentemente nelle Facoltà di Filologia Italiana di Atene e di Salonicco per la preparazione dei futuri insegnanti d'italiano, in corsi che si organizzano presso l'Istituto Italiano di Cultura e la Scuola Statale Italiana di Atene e presso vari istituti linguistici privati.

Come parte dell'esame per la conoscenza della lingua italiana si incontra soltanto nell'ambito del *Diploma Superiore di Lingua e Cultura Italiana* (livello C2) in cui un'opera letteraria italiana a piacere, tra una decina di opere contemporanee proposte, è inserita nell'esame orale. In tutti questi casi, però, le opere della letteratura italiana vengono studiate secondo un approccio puramente letterario (la trama dell'opera narrata sommariamente, il profilo dei protagonisti, il tempo e l'ambientazione dell'opera, e così via); approccio che, se pur valorizza l'aspetto culturale, lascia però molto a desiderare per quello storico (a volte non se ne parla nemmeno).

Lo stesso orientamento seguono anche i vari libricini con brani letterari di autori italiani che si trovano nelle librerie greche (ma anche nel resto dell'Europa) per integrare i vari libri di testo dell'italiano. Per fare solo un esempio nel manualetto di Bianca Maria Brivio, *Rapito*, del 2007 (livello 1, Milano: Edizioni Bonacci) della collana *Mosaico italiano: Racconti per stranieri*, tra le 32 attività proposte solo due sono di carattere culturale: 1) «Quali di questi sono nomi di dolci in italiano» e 2). «...»pizza quattro stagioni» e «pasta e fagioli»: Conosci queste specialità italiane? Ti piacciono? Parla in classe di altri piatti tipicamente italiani» (pp. 48, 50).

3. LA NOSTRA PROPOSTA

Ritenendo utile e vantaggioso per l'apprendente un approccio interdisciplinare all'insegnamento della lingua, vorremmo che testi letterari in lingua italiana (romanzi, racconti, novelle, poesie e canti⁵) venissero inseriti in tutti i corsi di lingua italiana in Grecia, utilizzandoli anche nella loro componente storico-culturale. In questo modo ci potrà essere una analisi multilaterale di ogni argomento che di sicuro supererà i limiti della lezione tradizionale.

Il singolo fatto, l'evento a cui ogni opera letteraria fa riferimento, porterà alla luce e, perché no, in alcuni casi mostrerà più chiaramente l'evento stesso e il contesto storico in cui si inserisce la narrazione, la geografia antropologica, le varietà sociali della lingua e il

⁵ La canzone popolare, quella che narra un evento storico e quella politica rappresentano, ciascuna nella sua indipendenza culturale, un'autentica fonte storica (Νεοατζής, 2015: 94).

focus di ogni Paese (elemento illuminante della letteratura in quanto testimonianza storica).

Inizialmente, come sussidiari e complementari dei libri di testo in circolazione, i testi letterari (contenenti brani per intero o parti di essi selezionati) potrebbero essere utilizzati nell'insegnamento dell'italiano LS in Grecia sia come libri di testo che come fonte speciale storica e culturale del Paese di cui si studia la lingua. Tale fonte verrebbe "sfruttata" tramite appropriate attività, finalizzate al potenziamento della competenza interculturale degli apprendenti, riguardanti sia la storia e la cultura della lingua d'arrivo sia quelle della lingua di partenza.

4. UN ESEMPIO CONCRETO

In questo paragrafo proponiamo, a titolo di esempio, una lezione per allievi greci adulti a livello B2 (*Quadro Comune Europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*) di apprendimento della lingua italiana. Questo è il *target group* ultimamente più incontrato in Grecia: persone adulte (prevalentemente donne) con un medio livello di conoscenza dell'italiano che hanno l'obiettivo di proseguire i loro studi per conseguire un diploma, allo scopo di riuscire a trovare un lavoro soddisfacente o di migliorare la loro posizione lavorativa.

La lezione si sviluppa secondo la traccia che segue:

1. *La preparazione della lezione prima di entrare in classe* (nell'ambito della *pianificazione a breve termine della lezione in lingua straniera* da svolgersi in classe).

L'insegnante di lingua straniera, nel nostro caso di italiano, sceglie un brano da un'opera (preferibilmente in prosa, ma potrebbe essere anche in versi) contenente elementi storico-culturali interessanti (più o meno conosciuti) che trattano, oppure semplicemente accennano, pagine della storia e della civiltà italiana. In ogni singola occasione la scelta del testo si farà considerando il livello di conoscenza della lingua degli apprendenti, la loro età, i loro bisogni educativi e i loro interessi.

2. *L'opera letteraria* su cui abbiamo deciso di impostare la nostra lezione-modello, come fonte storica e culturale privilegiata, è il romanzo di Susanna Tamaro: *Va' dove ti porta il cuore*. Tale scelta è motivata, in particolare, dal fatto che questo romanzo:

- a) costituisce un «vero caso» della letteratura italiana contemporanea: il romanzo tradotto in più di 35 lingue, è quello che in assoluto ha venduto il maggior numero di copie (più di 14 milioni in tutto il mondo)⁶;
- b) non è propriamente un romanzo storico, ma il racconto, in forma epistolare, che un'anziana signora fa alla propria nipote lontana, delle vicende della famiglia cui appartiene: "vita, morte e miracoli", come si suol dire, e i segreti mai prima di allora confessati! Nell'opera i riferimenti storici sono limitati (quasi inesistenti), mentre quelli socio-culturali (sicuramente molto più consistenti e frequenti) riguardano soprattutto i rapporti interpersonali e convenzionali nella società italiana del nord-est, dalla fine della seconda guerra mondiale al 1992;

⁶ L'informazione è stata tratta dal sito elettronico dell'Istituto di Cultura Italiana del Guatemala: https://iicguatemala.esteri.it/iic_guatemala/it/gli_eventi/calendario/va-dove-ti-porta-il-cuore-di-susanna-tamaro.html.

- c) è stato inserito, tra le opere letterarie italiane contemporanee, nel piano di studio indicato per superare la prova dell'esame della lingua italiana per il livello di conoscenza C2 dell'Istituto Italiano di Cultura in Grecia⁷.

Per tutti questi motivi quest'opera si presta come una provocazione per noi, per dimostrare che ogni opera letteraria può offrire validi ed interessanti spunti storico-culturali da utilizzare con profitto in classe.

3. Il brano da noi scelto⁸ è breve, ma dal contenuto “provocatorio”, tale da non stancare il lettore ma da attirare la sua attenzione e indurlo a continuare la lettura. Esso fa parte di una lettera con riferimenti a un momento molto importante della storia dell'Italia contemporanea, ossia agli avvenimenti accaduti nel 1968 che vanno sotto il nome di *rivoluzione studentesca* (noto anche come «*il '68 italiano*»). Si tratta di un fenomeno socio-culturale che provocò una trasformazione radicale dell'opinione pubblica, non solo italiana ma mondiale, soprattutto di quella giovanile.

[...]. Erano gli anni della liberazione sessuale, l'attività erotica veniva considerata come una normale funzione del corpo: andava fatta ogni volta che se ne aveva voglia, un giorno con uno, un giorno con l'altro. Ho visto comparire al fianco di tua madre decine di giovanotti, non ne ricordo uno solo che sia durato più di un mese. Da questa precarietà amorosa Ilaria già instabile di per sé, era rimasta travolta più di altri. Anche se non le ho mai impedito nulla, né mai l'ho criticata in alcun modo, ero piuttosto turbata da questa improvvisa libertà nei costumi. Non era tanto la promiscuità a colpirmi, quanto il grande impoverimento dei sentimenti. Caduti i divieti e l'unicità della persona, era caduta anche la passione. Ilaria e le sue amiche mi sembravano delle ospiti di un banchetto afflitte da un forte raffreddore, per educazione mangiavano tutto quello che veniva loro offerto senza però sentirne il gusto: carote, arrosti e bignè per loro avevano lo stesso sapore.

(Tamaro Susanna, 1994 [2008], *Va' dove ti porta il cuore*, p. 104)

4. Accurata preparazione della stesura della lezione: prima dello svolgimento della lezione in classe, l'insegnante prepara accuratamente non solo l'analisi (linguistica, letteraria e socio-culturale) del brano scelto come parte dell'intera opera letteraria da cui è stato tratto, ma anche il modo in cui esso verrà presentato ed analizzato in classe. Tale preparazione riguarda tutte le parti del percorso didattico che si sceglierà di seguire: dal metodo alle tecniche e alle strategie didattico-operative da mettere in atto.

5. La stesura (e, di conseguenza, l'andamento) della lezione da noi proposta, si arricchirebbe con:

a) La proiezione di un video (tramite un computer portatile) contenente la lettura del brano scelto, preceduta dalla presentazione di una breve introduzione sull'autrice e sull'intera opera, eseguita da un/una parlante di madre lingua italiana⁹.

⁷ Il romanzo di Susanna Tamaro è stato inserito tra altre nove opere della letteratura italiana contemporanea da portare a scelta per il superamento dell'esame di lingua italiana, livello C2, presso l'Istituto Italiano di Cultura in Grecia (sede di Salonicco), negli anni accademici 2014/15 e 2015/16.

⁸ Tamaro Susanna, 2008 [1994], *Va' dove ti porta il cuore*, Bompiani / Giunti Editori. La prima pubblicazione del libro risale al 1994 (editori Baldini e Castoldi).

⁹ Nel nostro caso, la presentazione è stata eseguita dalla signora Carmela Pietrosanto-Καλλιμάκη, professoressa di lingua e cultura italiana, che ringraziamo di cuore.

Sfruttando le potenzialità delle nuove tecnologie al servizio dell'apprendente grecofono che studia l'italiano in un contesto in cui questa lingua non viene utilizzata (se non in specifici ambienti) e che, nella maggior parte delle volte, ha come insegnante un/una docente di madre lingua greca, gli si offre, tra l'altro, la possibilità di (cfr. Milioni-Bertinelli, Drakouli, 2009; Drakouli, Milioni-Bertinelli, 2010; Μηλιώνη, Δρακούλη, Μαμιδάκη, 2011):

1. essere “teletrasportato” in un “ambiente italiano”;
2. sentire il testo letterario pronunciato correttamente da un italiano¹⁰;
3. sentire il brano oggetto del suo studio “recitato” o letto in modo appropriato;
4. conoscere la letteratura italiana nell'ambito di “incontri personalizzati” con la vitalità che offrono le immagini, i colori e i suoni;
5. venire a conoscenza di informazioni relative alla vita e all'opera di un/un'autore/trice italiano/a;
6. esercitarsi sull'ascolto con lo svolgimento di relative attività di comprensione orale sulle informazioni fornite dal video.

Indicativamente si potrebbe chiedere di:

1. «Riportare almeno tre delle caratteristiche generali del romanzo offerte dall'annunciatrice del messaggio audiovisivo» oppure di
2. «Riportare e commentare l'informazione più interessante di quanto si è appena sentito nella registrazione del video».
- 2a. Una seconda lettura del brano trattato, questa volta eseguita da parte degli apprendenti, li aiuterà ad ottenere una maggiore dimestichezza con la pronuncia e l'ortografia delle parole contenute nel brano scelto;
- 2b. Qualche attività mirata ad individuare il livello della comprensione del brano trattato, prima di ogni tipo di analisi, faciliterà maggiormente l'andamento della lezione.
Per esempio: «Di che cosa parla il brano trattato?», «Riassumiamo oralmente quanto appena letto» oppure «Quali elementi vi hanno maggiormente colpiti?».

b) L'analisi del lessico nuovo o delle espressioni più particolari (difficili, bizzarre o idiomatiche) da parte dell'insegnante, con la partecipazione attiva degli apprendenti stimolata, tramite relative domande, contribuirà ad arricchire il repertorio lessicale degli studenti.

Per esempio: «Spiegate in greco il significato delle seguenti frasi» o «Sostituite con sinonimi i seguenti termini» o ancora «costruite delle frasi contenenti le seguenti parole o espressioni»:

- liberazione sessuale
- precarietà amorosa
- libertà nei costumi
- unicità della persona
- normale funzione del corpo
- era rimasta travolta
- promiscuità
- era caduta anche la passione

¹⁰ A questo punto ricordiamo che i grecofoni, di solito, non pronunciano bene le doppie e non fanno nessuna distinzione tra vocali aperte e chiuse.

c) La traduzione del testo in greco da parte degli apprendenti (con l'aiuto dell'insegnante) vuole sottolineare la diversità del costruito e dei meccanismi costitutivi di una frase che esistono tra la lingua madre e quella che si apprende. Inoltre fa capire che molti dei problemi che si presentano durante l'apprendimento di una lingua straniera si possono risolvere attraverso l'analisi contrastiva e la comparazione del "sistema" linguistico della lingua che si apprende con quello della propria lingua madre (cfr. Drakouli, 2016 e Δρακοῦλη, Μαμιδάκη, 2019: xx-xxi).

d) La discussione in classe sul punto storico-culturale centrale trattato nel brano, magari preceduta da una piccola introduzione o presentazione da parte dell'insegnante, per facilitare la partecipazione attiva degli apprendenti qualunque sia l'argomento trattato. La presentazione riguarderebbe sia l'argomento storico-culturale stesso che il ruolo che esso ha all'interno della storia narrata in un determinato capitolo o nell'intera opera in questione.

Nel nostro caso, l'insegnante potrebbe parlare un po' degli avvenimenti accaduti nel '68 in Italia sottolineando il fatto che la protesta che va sotto il nome di *rivoluzione studentesca* – le cui prime manifestazioni si ebbero negli USA tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 (quelle americane erano contro la guerra imperialista in Vietnam) –

- (i) era partita dall'Università di Milano contro una riforma universitaria giudicata del tutto inadeguata a risolvere i problemi dell'università italiana che, tra l'altro, prevedeva l'aumento delle tasse imposte dal Rettore dell'Università stessa;
- (ii) le manifestazioni, però, dopo non molto, ebbero carattere popolare: tutti (studenti, operai, lavoratori, disoccupati...) parteciparono in massa perché scontenti della loro situazione economica e sociale;
- (iii) ben presto emerse tutta una serie di richieste di cambiamento della società nel suo complesso. Furono messi in discussione principi, valori, modi di pensare consolidati da decenni. E la rivoluzione divenne globale.

In un tale contesto, la "liberazione sessuale" rappresentava per le ragazze dell'epoca e, per le donne in generale, la rivolta contro i tabù imposti da usi e costumi secolari che volevano le donne esclusivamente procreatrici di figli, senza alcuna voce in merito; non persone pensanti, non capaci di scegliere, ma destinate solo alla "riproduzione" della razza di mussoliniana memoria.

Nel romanzo della Tamaro, l'anziana signora-protagonista dell'opera, ripensa alla confusione ideologica della figlia, libera sessualmente, ma resa infelice in quel suo passare continuamente da una esperienza amorosa all'altra. La ragazza non aveva mai provato passione per un uomo, mai un amore che avesse dato senso alla sua vita e, alla fine, questa situazione l'aveva resa schiava di uno psicanalista, che l'aveva plagiata e sfruttata economicamente, al punto di ridurla in miseria!

e) L'analisi degli aspetti morfosintattici più rilevanti e complessi per la comprensione del brano, magari tramite domande a cui rispondere o attività di diverso tipo e di varia difficoltà (che vanno dalle più semplici – come quelle di rispondere a domande a scelta multipla, vero/falso o simili, alle più complicate (come la libera compilazione, la divisione in categorie) da svolgere in classe. A causa della mancata presenza della lingua italiana nella realtà quotidiana dell'apprendente grecofono, è resa ancor più difficile la sua capacità di creare automatismi linguistici per cui gli occorre molto più tempo per scoprire le strutture grammaticali e sintattiche dell'italiano (Milioni-Bertinelli, Drakouli, 2012: 306-308).

Per questo motivo è necessario ricorrere a spiegazioni semplici e di facile approccio (per un apprendente medio), ad analisi metodiche, particolareggiate e le più esaurienti, in

modo tale che l'insegnante possa affrontare ciascuna parte della lingua secondo la sua personale valutazione, ma anche secondo l'interesse dimostrato dai suoi studenti. Le attività proposte dovrebbero essere da una parte relative al lessico del brano scelto, dall'altra collegate con i fenomeni linguistici trattati nell'unità didattica in cui il brano selezionato si inserisce.

Le attività proposte hanno come obiettivo la comprensione approfondita e completa del nuovo *input* linguistico ma anche l'immediata attuazione e applicazione delle strutture morfosintattiche insegnate. In questo modo l'apprendente potrà passare più rapidamente e con maggior profitto alla fase di produzione linguistica e all'enunciazione orale e scritta delle sue personali idee e opinioni.

Poiché l'argomento trattato nell'unità didattica del nostro *target group* è il modo congiuntivo, le attività morfosintattiche sul testo proposto potrebbero essere, ad esempio:

1. «Individuate nella frase “[...] *non ne ricordo uno che sia durato più di un mese*” il modo a cui appartiene il verbo e giustificatene l'uso».
2. «“Rimodellate la frase”: come diventerebbe la frase “*Anche se non le ho mai impedito nulla, né mai l'ho criticata in alcun modo, ero piuttosto turbata da questa improvvisa libertà nei costumi*” se cominciasse con la congiunzione “*Nonostante*” al posto del “*Anche se*”?»

f) L'assegnazione di almeno un compito o di una tesina scritta (da svolgere a casa) riguardante:

- a) l'approfondimento del punto storico-culturale centrale trattato nel brano in confronto alla relativa situazione nel Paese d'origine;
- b) la lettura dell'intero capitolo di cui fa parte il brano;
- c) l'individuazione e il commento per iscritto di eventuali altri aspetti storico-culturali che vengono accennati o affrontati nell'ambito del resto del capitolo a cui appartiene il brano trattato in classe: «Il brano letto e commentato in classe è tratto dalla lettera scritta dalla protagonista il primo dicembre 1992. Leggete l'intera lettera (pp. 99-105 del romanzo) e riassumete il suo contenuto», «Cercate di individuare altri aspetti storici e socioculturali che vengono affrontati nell'ambito della lettera stessa, confrontateli con fatti analoghi avvenuti in Grecia mettendo in luce analogie o differenze. In seguito, proponeteli per la discussione in classe».

5. RIASSUMENDO

Tirando le somme possiamo dire che tramite lo studio di un brano tratto da un'opera letteraria dell'Italia contemporanea, l'apprendente grecofono ha l'occasione di seguire una lezione nella lingua straniera che studia:

- a) per lavorare e sviluppare tutte e quattro le abilità linguistiche fondamentali: lettura, comprensione, produzione orale e scrittura;
- b) assumere nuovo *input* tramite lo studio contrastivo tra le strutture (del lessico, della grammatica e della sintassi) dell'italiano e delle analoghe della lingua di partenza;
- c) conoscere altri aspetti (letterari, storico-culturali) della realtà e della civiltà italiana in un modo alternativo, vivace e piacevole, in grado di tenere alta l'iniziale motivazione della sua scelta;
- d) individuare analogie (e/o differenze) tra l'Italia e il proprio Paese d'origine non solo a livello linguistico, ma anche a livello storico-culturale, a livello di mentalità e di modi di vita.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aristotele, “*Περὶ ποιητικῆς* 9 (1451b09-1451b14)”, in B. Μοσκόβης (trad.greca), (1989), *Αριστοτέλους Πολιτικά*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Brivio B. M. (2007), *Rapito*, Bonacci Editore (Collana Mosaico italiano: Racconti per stranieri), Roma.
- Chartier R. (1996), “Διανοητική ή κοινωνικοπολιτισμική ιστορία”, in Chartier R., La Capra D., White H. (eds.), *Διανοητική ιστορία*, Μνήμων, Αθήνα, pp. 17-65.
- Drakouli A., Milioni-Bertinelli G. (2010), “Una proposta per l’insegnamento dell’italiano come LS in Grecia: la prospettiva dell’utilizzo della TV satellitare nella scuola statale greca”, in Labella A., Andronico A., Patini F. (a cura di), *Tecnologie Informatiche per la Didattica*. Atti del Congresso Didattica (Roma 21-23 Aprile 2010), AICA-Università di Roma, Roma, pp. 1-8.
- Drakouli A. (2016), “La traduzione come support nell’insegnamento dell’italiano come lingua straniera ad apprendenti grecofoni”, in Scotti-Jurić R., Poropat Jeletić N., Matticchio I. (a cura di), *Traduzione e Plurilinguismo. Significati ed Equivalenze*, Pola: Università Juraj Docrila di Pola, Pola, pp. 35-41.
- Havelock E. A. (1987), *La musa impara a scrivere*, Laterza, Bari.
- Le Goff J. (1974), “Les mentalities. Une histoite ambiguë”, in Le Goff J., Nora P. (eds.), *Faire de l’histoire*, vol. 3, Gallimard, Paris, pp. 76-94.
- Milioni-Bertinelli G., Drakouli A. (2009), “L’utilizzo del computer nell’insegnamento della lingua italiana come LS in Grecia: la situazione attuale, problematiche, proposte metodologiche”, in Andronico A., Colazzo L. (a cura di), *Atti del Congresso Didattica 2009* (Trento, 22-24 Aprile 2009), AICA, Trento, pp. 1-4.
- Milioni-Bertinelli G., Drakouli A. (2012), “Considerazioni generali sulla grammatica e il suo uso nell’ambito dell’insegnamento della lingua italiana come LS in Grecia”, in *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών*, vol. ΜΙ (2011-2012), pp. 281-314.
- Tamaro S. (2008 [1994]), *Va’ dove ti porta il cuore*, Bompiani, Milano.
- Δρακούλη Α., Μαμιδάκη Σ. (2019), “Proposta didattica per l’insegnamento-apprendimento dell’italiano come LS nella sua interezza – Note introduttiva delle autrici”, in Drakouli A., Mamidaki S., *L’italiano non è solo...una lingua straniera. Alla scoperta delle sue ricchezze!*, Edizioni Disigma, Iraklio (Creta), pp. xii-xxiii.
- Δρακούλη Α. (2018), *Η διδασκαλία της Ιταλικής γλώσσας στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση 1830-1950-Διδακτορική διατριβή*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Ζέη Α. (2016), *Η συνισταμένη των ανοσιών της υφελίου*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μηλιώνη Γ., Δρακούλη Α. & Μαμιδάκη Σ. (2011), “Διδακτική πρόταση αξιοποίησης της Δορυφορικής Τηλεόρασης στη διαδικασία εκμάθησης της Ιταλικής ως Ξένης Γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση”, in Παναγιωτακόπουλος Χ. Θ. (ed.), *Ένταξη και Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαιδευτική διαδικασία-Πρακτικά εργασιών του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου (Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011)*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, pp. 533-543.
- Νερατζής Ι. Γ. (2015), *Λογοτεχνία και Ιστορία: αμφίδρομη σχέση*, Εκδόσεις Αργώνιον Αρχαίων Αρχαιολογίας και Ιστορίας Δ. Στερεάς Ελλάδος, Αργίονιο.

5.

LINGUE E CULTURE A CONFRONTO

VORTIT ITALICE. LA LINGUA ITALIANA DELLA TRADUZIONE. LINEE GUIDA PER LA DEFINIZIONE DEL TRADUTTESE DALLE LINGUE CLASSICHE

Laura Bigoni¹, Marco Palma^{2*}

1. INTRODUZIONE

La traduzione in italiano dalle lingue classiche, nonostante polemiche e attacchi, rappresenta ancora oggi un esercizio affrontato da migliaia di studenti³. La resa del testo di partenza solleva molte questioni relative alla natura dell'italiano impiegatovi, poiché esiste uno scarto tra la lingua utilizzata per la produzione scritta dai nativi e quella delle traduzioni⁴. Ronconi (1971: 109) parla di «un linguaggio convenzionale che è diverso da quello che lo scolaro [...] usa nei suoi componimenti o nel parlare di ogni giorno». Per tentare di definire lo scarto in modo rigoroso, questo articolo intende consolidare un approccio bifronte alla questione, fondato sull'apporto combinato di linguistica e statistica⁵. Sulla base di un *corpus* di testi tradotti e di un secondo *corpus* “di controllo” composto da testi redatti in italiano da parlanti nativi, si tenterà di definire le relative differenze qualitative e quantitative, per fornire un quadro generale del fenomeno del cosiddetto “traduttese” in ambito scolastico⁶.

Esistono molti studi sulla “lingua italiana della traduzione”, ovvero quella lingua marcata che risulta dalla trasposizione di un testo in lingua straniera⁷. Molta attenzione è stata rivolta ai calchi e alle storpiature sintattiche che nascono spontaneamente nella traduzione dalle principali lingue moderne europee. Da questa panoramica restano però escluse le lingue classiche, probabilmente per il ridotto volume di testi tradotti da queste lingue all'interno del mercato librario italiano. Esse rappresentano una nicchia linguistica in cui gli studiosi lasciano spesso in sospeso il problema della traduzione per scopi accademici, ma spesso anche didattici⁸. Nell'insegnamento delle lingue antiche in Italia, l'esercizio della traduzione è centrale per la valutazione dell'apprendimento. L'esperienza

¹ Università di Strasburgo (Francia).

² Università di Warwick (Coventry, Regno Unito).

* Il lavoro è stato condotto nel periodo della nostra permanenza presso il Collegio Superiore dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Desideriamo ringraziare sentitamente il Professor Federico Condello per il suo affettuoso supporto nel condurre questa ricerca.

³ Per dati approfonditi, si veda Condello (2018).

⁴ In proposito si vedano Condello, Pieri (2011) e Neri, Tosi (2009).

⁵ L'approccio è lodato *e.g.* da Salsnik, 2007: 123s., che riporta anche una breve cronistoria del suo sviluppo.

⁶ Per una breve storia del termine, si veda Condello (2013: 426s, n. 12).

⁷ Si veda *e.g.* Cardinaletti, Garzone (2005).

⁸ Milanese (2012: 69) lamenta la distanza tra le lingue moderne e quelle classiche a livello di apprendimento (e quindi, implicitamente di diffusione) tra gli studenti delle scuole secondarie superiori, imputandola senz'altro al metodo didattico. Sul problema del riconoscimento dei lavori di traduzione a livello accademico, si veda l'articolo di Emma Gee apparso su *Times Higher Education* il 17 marzo 2016, con il titolo *Classics' elitism should be lost in translation* (<https://www.timeshighereducation.com/comment/classics-elitism-should-be-lost-in-translation>), in cui si fa riferimento alla valutazione della ricerca nelle università, dove le traduzioni non vengono considerate nel computo dei lavori di ricerca.

della traduzione si interseca con la didattica in un doppio senso, ovvero quello di verifica dell'apprendimento della lingua di partenza (LP) e di miglioramento della padronanza della lingua di arrivo (LA)⁹. Questa bivalenza della traduzione nella prassi scolastica riguarda le lingue classiche, diversamente – per molti aspetti – da quanto accade per le lingue moderne. Per queste caratteristiche, le lingue classiche hanno effetti diversi sulla «grammatica mentale» del traduttore rispetto alle lingue moderne¹⁰.

2. CONSIDERAZIONI PRELIMINARI

Lo studio rappresenta la prima fase di un progetto più ampio, volto alla raccolta e all'analisi di un *corpus* di testi “originali” effettivamente prodotti da studenti e studentesse delle scuole secondarie superiori. Si presenta qui l'analisi effettuata su un *corpus* pilota, propedeutica all'applicazione diretta in ambito scolastico, con un *corpus* controllabile dal punto di vista della provenienza dei testi. A questo scopo si è creato un questionario da abbinare ai testi raccolti, al fine di contestualizzare meglio la ricerca e trarne quindi informazioni più rilevanti. Parallelamente si deve creare un *corpus* di controllo di testi nativi, con cui effettuare confronti¹¹. L'importanza di costruire *corpora* paragonabili viene espressa da Salsnik (2007: 123) nel senso di creare «un insieme di testi tradotti da una o più lingue accompagnato da un altro gruppo di testi che coprono lo stesso ambito, la stessa varietà di linguaggio e lo stesso periodo storico dei primi»; si comprende che queste caratteristiche non sono verosimili nel caso delle lingue classiche. Si vuole comporre il *corpus* in modo paragonabile almeno per quanto riguarda gli autori, cioè studenti e studentesse della stessa fascia d'età. La creazione del *corpus* prevede la partecipazione tanto dei docenti quanto dei singoli studenti. I primi possono partecipare assegnando una versione a un gruppo ristretto di studenti e compilando il questionario a loro riservato, nel quale si richiedono la regione, la provincia e la tipologia di scuola. Vengono poi richieste altre informazioni per contestualizzare meglio le traduzioni in rapporto al metodo didattico utilizzato e al livello della competenza linguistica degli studenti, in particolare:

- la classe in cui la versione era stata assegnata;
- il metodo di insegnamento (tradizionale, natura, altro da specificare);
- la frequenza media con cui il docente assegna verifiche di traduzione;
- il grado di “letteralità”¹² richiesto o apprezzato nella traduzione (da 1 = molto letterale a 5 = traduzione a senso);
- l'importanza assegnata alla traduzione dal docente ai fini della valutazione finale, rispetto ad altre competenze riguardanti la materia;
- il manuale di grammatica utilizzato per le spiegazioni;
- data della versione.

Il secondo questionario è dedicato agli studenti. In questo caso le domande sono

⁹ Cfr. *e.g.* Santini, 2005: 18.

¹⁰ Negli studi sulle lingue moderne, come Cardinaletti, Garzone (2005), si parla sempre dei traduttori come di “parlanti quasi nativi” della LP; nel caso delle lingue classiche probabilmente una tale definizione risulterebbe impropria, in virtù del fatto che l'apprendimento del latino e del greco avviene attraverso uno solo dei quattro canali tipici delle lingue straniere, ovvero quello ricettivo scritto (cfr. Milanese, 2012: 77).

¹¹ Cfr. Zanettin, 2000.

¹² Si veda in proposito la problematizzazione dei concetti di “letteralità” e “fedeltà” della traduzione in Condello, Pieri (2011).

ancora più dettagliate e mirate a comprendere la situazione dello studente al momento della traduzione, oltre ad una serie di informazioni contestuali, ad esempio se la versione sia stata o meno valutata dal docente o quanto lo studente si sia trovato in difficoltà nella comprensione del testo.

È indubbio che ogni lingua porta con sé non solo un codice grammaticale, ma anche un'intera cultura di cui è frutto e veicolo di espressione; non si traduce mai da una semplice lingua, ma da una *linguocultura*¹³. La traduzione dal latino e dal greco comporta uno sforzo notevole in questo senso, poiché la distanza temporale sottende cambiamenti anche radicali di usi, ma soprattutto di concezioni¹⁴. Come ricorda Pasetti (2015: 2), molti errori di traduzione a livello scolastico derivano da «un'immagine poco plausibile del mondo di cui i testi parlano». Per far fronte alla difficoltà di trasmettere simultaneamente lingua e cultura, si incorre spesso in una serie di automatismi nello studio della grammatica e di conseguenza nella traduzione. Un'altra peculiarità della traduzione da queste lingue riguarda la competenza linguistica dei traduttori, non paragonabile ai cosiddetti «parlanti quasi nativi» (Cardinaletti, 2005: 59) di altre lingue da cui si traduce; l'attrito linguistico che si verifica nell'atto traduttorio è alla base dei principali fenomeni di distorsione della grammatica della LA in traduzione ed è riconducibile a quel processo mentale per cui il contatto prolungato con una lingua straniera modifica parzialmente la grammatica mentale del parlante nativo. La chiave di queste variazioni nel caso del latino è probabilmente da scoprirsi nei metodi didattici utilizzati.

Anche uno dei fenomeni più tipici della traduzione merita qui una menzione, ovvero l'*interferenza*, per la quale la grammatica della LA viene forzata sulla base della struttura grammaticale della LP¹⁵. Toury (1995: 271-279) afferma che l'impatto del fenomeno dell'interferenza dipende da fattori come l'esperienza del traduttore, il prestigio della lingua fonte, il livello di tolleranza della lingua d'arrivo¹⁶. Per le lingue classiche si dovrà trattare la questione con più attenzione, per il prestigio della lingua fonte: nel caso in esame, la LA è storicamente derivata dalla LP e nei piani didattici si sottolinea come l'apprendimento della lingua antica debba migliorare le competenze nell'uso dell'italiano¹⁷. All'orecchio del traduttore la LP suona come la vera portatrice dell'italiano alto e non esiste – per parafrasare Milanese (2012: 77) – «sanzione sociale» nell'impiego di termini e costrutti di chiara ascendenza latina; al contrario tali espressioni non solo sono tollerate, ma si mantengono anche quando l'italiano standard le abbia ormai abbandonate¹⁸.

La specificità delle traduzioni scolastiche è legata all'identità dei traduttori e allo scopo della versione. Attraverso i questionari sopra descritti, si cerca di risalire nel modo più preciso possibile alla situazione didattica da cui i testi scaturiscono, nella convinzione che la contestualizzazione possa individuare i tic traduttivi più diffusi. Si tratta di studenti e studentesse con una conoscenza incompleta della lingua, per i quali la traduzione ha per sua natura carattere di esercizio e non di prodotto finito. A proposito dello scopo della traduzione, Pasetti (2015: 3) individua le finalità del docente quando assegna l'esercizio di traduzione, dividendole tra competenze passive e attive, e insieme ammettendo che lo

¹³ Cfr. Salmon (2005: 17). In questo contesto si definiscono i tratti ritenuti universali e perciò trasversali rispetto alle linguoculture e quelli invece relativi in ciascuna di esse. Una problematizzazione del concetto di «universale della traduzione» si trova invece in Salsnik (2007).

¹⁴ Cfr. le riflessioni di Pieri (2009: 215-219) a proposito della resa delle metafore legate al contesto della LP e dei *Realien*, tra la volontà di restituire un «effetto equivalente» e quella di «trasmettere quella distanza spazio-temporale».

¹⁵ Per la definizione di interferenza e dei fenomeni di interfaccia, si rimanda a Chomsky (1995); cfr. Cardinaletti, 2005: 68.

¹⁶ Cfr. anche Salsnik, 2007: 102.

¹⁷ In proposito cfr *e.g.* Santini, 2005: 18.

¹⁸ Condello (2013: 431) ha sottoposto al vaglio di un *corpus* di controllo di testi italiani alcuni calchi verbali comuni nelle versioni, con risultati impressionanti in termini di frequenze relative.

scopo didattico prevale sul versante comunicativo: «una traduzione che si inserisce nel processo di apprendimento delle strutture morfosintattiche risponde alla finalità di controllare che tali strutture siano state recepite e può quindi essere più aderente al testo di partenza e (entro limiti ragionevoli) un po' meno funzionale sul piano della comunicazione».

Si noterà che la competenza linguistica, diversamente da quanto avviene per lingue moderne, è per il latino e il greco quasi esclusivamente concentrata sulla conoscenza precisa delle forme grammaticali, a scapito di altre competenze attive¹⁹. In questo contesto la traduzione assume di per sé un valore paradigmatico: «lo studio delle strutture del latino o del greco non si effettua attraverso una descrizione funzionale interna alla lingua che si vorrebbe apprendere, ma attraverso meccanismi traduttivi»²⁰. È dunque in un certo senso la metodologia didattica stessa a imporre l'automatismo tipico di queste traduzioni, indotto ad esempio dalle traduzioni campione contenute nelle grammatiche o dai dizionari. Questo dipende dalla scarsa confidenza dei discenti con la lingua, che li porta a stereotipare il più possibile, allo stesso modo di chi apprende una lingua straniera e inizialmente associa un solo significato ad ogni nuova parola (cfr. Blum-Kulka, 1986: 132). In questo contesto, lo scopo della traduzione è proprio tradurre, nel senso di capire il testo fin nelle sue minuzie grammaticali, e non produrre un testo italiano raffinato; la comprensione avviene per lo più in senso passivo e il testo che ne deriva appare nettamente *source-oriented*²¹. Manca, e per un motivo strutturale, una vera e propria conversione del testo a livello pragmatico. Lo studente che traduce opera dunque in questa situazione “estrema”, in cui tra le due lingue sceglie di privilegiare la LP ogni volta che gli si presenti una difficoltà, e tanto si abitua a questa impostazione da arrivare a non riconoscere più la stranezza del suo italiano. Inoltre, spesso si trova a operare anche in assenza di contesto, cotesto e intertesto²². In virtù dello scopo specifico della traduzione in ambito scolastico, la varietà di testi proposti non è considerevole: si tratta quasi sempre di testi in prosa, con uno stile medio-alto, di forma tipicamente narrativa o argomentativa, spesso selezionati o rivisitati; in generale si prediligono pericopi poco marcate dal punto di vista diafasico, come le narrazioni storiche. In questo modo si vogliono evitare, oltre alle difficoltà di testi marcati nella LP, anche alcuni dei crucci tipici del traduttore letterario, ben esposti da Pieri (2009), tra cui proprio la variazione del livello stilistico. Una certa piattezza nei testi in LA è forse anche imputabile alla monotonia di quanto proposto nella LP. In ogni caso, non si possono confinare tali fenomeni all'ambito scolastico, come del resto rivela già Condello (2013: 432s.) quando afferma che è in atto in tutti gli ambiti di competenza della traduzione da lingue antiche «un sistematico travaso di convenzioni».

Per rivolgere al *corpus* domande che evidenzino lo scarto tra l'italiano della traduzione e lo standard, si prendono in considerazione alcuni aspetti propri delle lingue moderne oltre ad alcuni peculiari del latino²³. Alcuni tratti di interesse nel confronto tra italiano originale e tradotto sono i seguenti:

- a) Incidenza dei pronomi personali soggetto e dei dimostrativi; come l'italiano, anche il latino non esplicita il soggetto pronominale, se non per una particolare enfasi, mentre

¹⁹ Salvo alcuni casi, riportati da Pasetti (2015: 1), come la lettura ad alta voce degli esercizi svolti o la produzione autonoma di semplici sintagmi.

²⁰ Milanese (2012: 78), nell'ambito di una critica al metodo didattico «grammaticale-traduttivo», definito «una sciagura» (ivi: 69); riserve sul «metodo pan-grammaticale» si trovano anche in Santini (2005: 21ss.).

²¹ Cfr. Bertazzoli (2006: 78) per la definizione del concetto di *source* e *target oriented*; cfr. Pieri (2009: 215, n. 15).

²² Si veda a tal proposito il recente dibattito sull'impostazione della seconda prova di maturità del Liceo Classico.

²³ Una disamina ampia dei “traduttismi più comuni” si trova già in Condello (2013).

per la terza persona usa i determinativi (*is* o *ipse*) o il dimostrativo *ille*, per ciascuno dei quali esiste una traduzione stereotipata. Il traduttore finisce per usare (e considerare naturali) i pronomi “egli” ed “ella”, in luogo dei ben più diffusi “lui” e “lei”²⁴, anaforici che hanno come valore proprio esattamente quello dei pronomi latini, ovvero la ripresa e l’enfasi. Spesso il soggetto è ripetuto nelle frasi subordinate con lo stesso soggetto della principale, dove l’italiano ricorre alla costruzione implicita. In casi come questo il pronome diventa un «segno» più che una traduzione vera e propria²⁵.

- b) Uso smodato del gerundio; si tratta della forma più comune di traduzione di molte costruzioni latine come il *cum* e congiuntivo ed evita al traduttore un’interpretazione netta del testo²⁶.
- c) Uso del participio, specialmente passato, per motivazioni simili.
- d) Presenza di forme trapassate, ormai pressoché scomparse nell’uso corrente della lingua italiana, ma traduzione quasi obbligata del rapporto di anteriorità nel passato tipico della *consecutio temporum* del latino.
- e) Impiego diffuso del congiuntivo²⁷; quando il congiuntivo non è obbligatorio in italiano, il suo impiego è una scelta di registro alto, tratto tipico delle traduzioni dalle lingue classiche. La complessa sintassi del congiuntivo latino, specialmente nei suoi usi indipendenti, lascia spesso nel dubbio gli studenti, che rischiano l’ipercorrettismo.
- f) Tendenza spiccata all’ipotassi: ci si aspetta che la lunghezza dei periodi sia in media maggiore nei testi tradotti rispetto a quelli originali.
- g) Tendenza al calco semantico, specialmente nel caso dei *Wertbegriffe*, tradotti in modo univoco e spesso antiquato, quando non concettualmente errato²⁸.
- h) Tendenza all’arcaismo lessicale, talvolta definito «*jet lag traduttorio*»²⁹.
- i) Particolare uso del *focus*: le frasi tradotte tendono a mantenere l’*ordo verborum* della LP, con esiti marcati in italiano³⁰.
- j) Scarsa varietà del vocabolario; una delle tendenze considerate universali della traduzione è quella alla normalizzazione del testo di partenza, con la connessa semplificazione delle possibilità espressive della LA³¹. Nel caso del latino ci si aspetta che si usino poche parole, ma particolarmente marcate verso l’italiano alto (o ritenuto tale dal traduttore).

²⁴ Sabatini (1985: 159) afferma che l’uso di questi pronomi come soggetto è invalso ormai «in ogni tipo di parlato, anche formale, e nelle scritture che rispecchiano atti comunicativi reali»; cfr. Garzone (2005: 46).

²⁵ Di «segno» parla Condello (2013: 433) a proposito, ad esempio, del classico “o” che precede il vocativo. Si tratterebbe di convenzioni automatiche adottate dai traduttori per far capire al docente che il testo latino è stato compreso nelle sue strutture grammaticali.

²⁶ Come afferma Ronconi (1971: 109-110), «se nella traduzione libera si poteva temere un pretesto a giustificare (o a nascondere) le incomprensioni del testo, la fedeltà pedantesca può diventare scappatoia che dispensa dalla esatta penetrazione».

²⁷ Cfr. l’affermazione di Garzone (2005: 48) secondo la quale nell’italiano della traduzione «non mancano elementi di marcatezza nella gestione del sistema verbale che, come è facilmente prevedibile, si rilevano soprattutto nelle aree di maggiore instabilità di tale sistema»; il congiuntivo ha nell’italiano corrente proprio le caratteristiche di un modo instabile. Per le affermazioni che seguono sul registro, cfr. *ibid.*, p. 49.

²⁸ Alcuni esempi in Pasetti (2015: 3).

²⁹ L’espressione è di Magrelli (2009: 41); cfr. Condello, 2013: 434.

³⁰ Sul *focus* nei testi tradotti, si veda Giusti (2005).

³¹ Cfr. Salsnik, 2007: 106-108.

3. COSTRUZIONE E PRETRATTAMENTO DEL CORPUS

L'analisi del fenomeno della traduzione dalle lingue classiche ha richiesto la compilazione di un nuovo *corpus* pilota monolingua. In questo studio si considera un *corpus* di piccole dimensioni costituito da testi reperiti su Internet in licenza *Creative Commons*.

I testi in italiano tradotti dal latino (testi T, in linea con la notazione proposta in Volansky *et al.*, 2015) corrispondono a traduzioni di capitoli in prosa di letteratura latina. Per evitare eventuali effetti di distorsione dovuti all'autore e agli argomenti dei testi latini sono state escluse le traduzioni di opere troppo estese e sono stati selezionati testi appartenenti a epoche diverse. Il numero complessivo di *token* (punteggiatura compresa) è 259594.

Dal gruppo di testi originali in italiano (testi O) sono state escluse trascrizioni di discorsi concepiti in forma orale e interviste, per garantire una certa omogeneità nel corpus. Anche in questo caso per una esigenza di variabilità delle fonti sono stati selezionati testi di diversi argomenti (con una preponderanza di testi a carattere storico per esaltare la compatibilità con i testi T) e diversi generi. Il numero complessivo di *token* (punteggiatura compresa) è 236873.

Il *corpus* così ottenuto è stato sottoposto ad una prima annotazione strutturale: è stato tokenizzato e segmentato in brani di circa 1500 *token* (compresi i segni di interpunzione), per garantire che le differenze osservate non dipendano dalla dimensione del brano. Tutti i brani terminano in corrispondenza della fine di un periodo. La scelta del numero di *token* per brano è stata effettuata in base ad un compromesso tra il numero indicato in letteratura (2000 *token* in Avner *et al.*, 2016) e l'esigenza, dettata dalla disponibilità dei testi, di ottenere un campione sufficientemente ampio ai fini dell'analisi. I brani sono stati inoltre sottoposti ad una procedura di analisi grammaticale (*Part-of-Speech Tagging*) e lemmatizzazione automatiche.

Tutte le procedure sono state implementate nell'ambiente di lavoro *open-source* R³². Per l'analisi grammaticale e la lemmatizzazione è stato richiamato il software TreeTagger³³ con il *tagset* implementato da Marco Baroni³⁴.

4. ANALISI STATISTICA

4.1. Metodi

L'obiettivo di distinguere automaticamente i testi T e O consta di due operazioni:

1. individuare alcuni caratteri linguistici misurabili sui testi che risultino rilevanti nello spiegare le differenze tra le due tipologie di testi;
2. misurare l'entità dell'effetto di ogni carattere linguistico selezionato sulla capacità di predire se un testo non precedentemente analizzato sia T oppure O.

L'informazione portata da ogni testo viene riassunta in un certo numero di caratteri di interesse. Nel problema in esame, la variabile che si cerca di prevedere ("testo tradotto") può assumere solo due valori.

Un approccio classico per lo studio di problemi con variabile dipendente binaria è noto con il nome di classificazione supervisionata: un algoritmo (classificatore) viene addestrato

³² R Core Team, 2016. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.r-project.org/>.

³³ <http://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/>.

³⁴ <http://sslmit.unibo.it/~baroni/collocazioni/itwac.tagset.txt>.

a riconoscere la classe di appartenenza di un insieme di unità statistiche per cui questa è conosciuta (*training set*), così da misurare il tasso di errore compiuto. Se l'errore è ridotto, la prestazione del classificatore è buona e quindi questo può essere utilizzato per predire la classe di appartenenza di una nuova unità statistica per cui invece tale classe non è nota a priori (*test set*). Nel caso del traduttese i vettori di valori osservati dei caratteri linguistici in ogni testo del *corpus* per cui è nota anche la classe di appartenenza (T oppure O) fungono da *training set*. Se i caratteri linguistici utilizzati sono rilevanti per la discriminazione dei testi T dai testi O, il classificatore sarà capace di predire se un nuovo testo è tradotto oppure originariamente scritto in LA.

Nei pochi studi quantitativi sul riconoscimento del traduttese, tutti concentrati sulle lingue vive, l'approccio della classificazione supervisionata è stato largamente impiegato (cfr. Baroni, Bernardini, 2006; Ilisei *et al.*, 2010; Volansky *et al.*, 2015). Tali studi hanno il vantaggio di considerare collezioni di testi molto omogenei tra loro per autore e per genere, eliminando da un lato qualsiasi effetto dovuto a tali aspetti, ma dall'altro riducendo le possibilità di generalizzare i risultati. Nel caso di specie, in cui costruire un *corpus* effettivamente comparabile risulta difficile, quantomeno per l'evidente problema di diacronia, si preferisce invece ricorrere alla specificazione di modelli di regressione logistica per variabile dipendente binaria, in modo da controllare tutte le possibili fonti di variabilità che possano condurre all'errata individuazione dei caratteri linguistici più rilevanti.

In particolare, con il modello di regressione logistica si valuta la probabilità (per definizione compresa tra 0 e 1) che un qualsiasi brano sia T in funzione del vettore dei p caratteri linguistici osservati su di esso:

$$P(Y = 1|X) = \frac{\exp(\beta_0 + \beta_1x_1 + \dots + \beta_px_p)}{1 + \exp(\beta_0 + \beta_1x_1 + \dots + \beta_px_p)} \Leftrightarrow \text{logit}(P(Y = 1|X)) = \beta_0 + \beta_1x_1 + \dots + \beta_px_p.$$

Nella formula, $P(Y = 1)$ indica la probabilità che un brano sia T; ogni carattere osservato sul brano i è indicato con x_i e il rispettivo coefficiente β_i indica la direzione e l'entità del suo effetto sulla probabilità. Se il coefficiente relativo al carattere x_i è negativo vuol dire che all'aumentare di tale valore la probabilità che un testo sia T si riduce; al contrario, se il coefficiente è maggiore di 0, allora all'aumentare di tale numero medio corrisponderà anche un aumento nella probabilità che un testo sia T. Per ogni coefficiente viene data anche una misura della sua variabilità (*standard error*) che serve per verificarne la significatività, ovvero se l'effetto misurato mediante il coefficiente sia statisticamente diverso da 0 (e quindi il carattere linguistico di interesse non mostri alcun effetto sulla probabilità che un testo sia T). La significatività di ogni coefficiente si indica mediante il *p-value*, ovvero la probabilità che, data una certa distribuzione statistica, si osservi nei dati un valore uguale o più estremo di una certa soglia.

Il brano sarà classificato come T se la probabilità stimata è maggiore di 0,5, oppure come O se la probabilità è minore. Questa procedura prevede la possibilità di errore: nella classificazione binaria dei testi, si commette errore quando un brano O viene classificato dal modello come T o viceversa.

Sulla base delle previsioni ottenute e delle classi di appartenenza realmente osservate per i brani si costruisce una matrice di confusione le cui righe contengono le due classi previste e le colonne le classi osservate. Il numero di brani correttamente classificati è uguale alla somma dei valori sulla diagonale principale della matrice; il tasso di corretta classificazione si ottiene dividendo tale numero per il numero complessivo di brani. La massima accuratezza possibile corrisponde al 100% (quando tutti i brani sono classificati

correttamente), mentre il livello minimo è il 50%, corrispondente alla prestazione di un classificatore che assegna ogni brano casualmente ad una classe.

Il modello di regressione logistica può essere riadattato laddove si possano ipotizzare delle strutture di correlazione tra le osservazioni oppure qualora venga meno l'ipotesi di indipendenza tra i brani nel campione. Se questa correlazione fosse rilevante, potrebbe oscurare o amplificare la significatività delle stime ottenute, limitando pertanto la possibilità di generalizzazione delle conclusioni³⁵.

4.2. Descrizione dei caratteri linguistici utilizzati

La scelta dei caratteri linguistici da valutare si è basata sulla letteratura esistente, con particolare attenzione alle ipotesi che tali indici intendono verificare. Essi sono raggruppati in grandi famiglie, ognuna delle quali corrisponde a fenomeni specificamente designati nell'ambito dei *translation studies*. Nella definizione delle ipotesi e delle corrispettive misure si seguono le direttrici proposte in Volansky *et al.* (2015), eliminando indici che sembrano poco coerenti con il problema della traduzione dalle lingue classiche. In questo modo risulta ancora più interessante il ragionamento intorno all'universalità di tali ipotesi, uno degli aspetti-cardine di diverse teorie linguistiche sul processo della traduzione.

Le ipotesi da tenere in considerazione corrispondono ai concetti di:

- semplificazione degli aspetti complessi nel testo in LP;
- esplicitazione dei riferimenti impliciti in LP;
- normalizzazione e preferenza per la “grammatica convenzionale”;
- interferenza di strutture di LP in LA.

Per caratterizzare queste ipotesi le seguenti misure sono state calcolate su ogni brano:

- a) **Numero di token**: risulta poco variabile in quanto il valore medio è fissato per evitare che emergano evidenze sperimentali troppo legate alla lunghezza dei brani. Viene tenuto in considerazione solo come quantità di controllo per le unità del database.
- b) **Lunghezza media delle parole**: misura il numero medio di caratteri che compongono le parole nel brano. È un indicatore legato all'ipotesi di semplificazione, in quanto si può ritenere che nei testi tradotti si utilizzino parole più semplici e più brevi.
- c) **Lunghezza media dei periodi**: nella letteratura per la traduzione delle lingue moderne si assume che la lunghezza media dei periodi (in numero di parole) nei brani T sia inferiore a quella dei testi originariamente scritti nella lingua di arrivo. Questa misura sarà correlata inversamente al numero di periodi per brano, una volta fissato il numero di token.
- d) **Type-Token Ratio (TTR)**: misura di variabilità lessicale ottenuta dividendo il numero di tipi di *token* per il numero di *token* nel testo. Si ipotizza che il vocabolario utilizzato nei testi T sia ridotto rispetto a quello dei testi O.
- e) **C di Herdan**: simile al TTR, si ottiene dividendo il logaritmo del numero di tipi per il logaritmo del numero di *token*.
- f) **Densità lessicale**: la proporzione di *token* che non sono nomi, aggettivi, avverbi o verbi, potenzialmente sintomo di semplificazione nel brano tradotto.

³⁵ Per approfondimenti si vedano Baayen (2008) e Gries (2013).

- g) **Mean multiple naming**: l'esplicitazione consiste nella spiegazione dei nomi propri che sono noti nella lingua di origine ma non nella lingua in cui si traduce. Diversamente da Volansky *et al.* (2015), si è costruito l'indicatore relativo al numero medio di nomi propri consecutivi.
- h) **Connettivi**: sono spesso utilizzati a fine di esplicitazione.
- i) **PMI medio**: le collocazioni di *token* sono presentate in letteratura come possibili misure di normalizzazione delle traduzioni. Per valutare la rilevanza di questa ipotesi si costruisce l'indice PMI (*pointwise mutual information*) medio sui bigrammi di parole di ogni brano, secondo la formula in Volansky *et al.* (2015).
- j) **Proporzione delle forme passive tra tutti i verbi**: in Volansky *et al.* (2015), si congettura che i traduttori tendano a mantenere il verbo nella diatesi in cui si trova in LP. Il numero di forme passive viene calcolato contando i bigrammi misti composti da qualsiasi forma del verbo essere più un verbo al participio passato. Nonostante talvolta rientrino nel computo anche forme non passive, si ipotizza che esse non differiscano significativamente tra brani T e O.
- k) **Participi presenti**: se ne calcola la presenza nell'ipotesi che il latino ne faccia un uso più largo rispetto all'italiano.
- l) Altre variabili: **ausiliari al participio passato** (*tag* "AUX:ppast"), **avverbi che terminano in -mente** (*tag* "ADV: mente"), **frequenza di pronomi** (*tag* che iniziano per "PRO"), **frequenza di pronomi clitici** (compresi quelli che compaiono come suffisso ai verbi), **frequenza di "forse"**.

4.3. Risultati

Prima di costruire il modello si è proceduto con il calcolo delle correlazioni tra i caratteri linguistici considerati. Le uniche correlazioni rilevanti (ovvero superiori in valore assoluto alla soglia di 0,4) sono attese in quanto dovute alla costruzione delle misure. Ad esempio, fissato il numero di *token* per testo, la lunghezza media dei periodi è negativamente correlata con il numero di periodi. Per questo motivo nei modelli verrà utilizzato solo il numero medio di parole nel periodo. Analogamente, emerge una correlazione positiva tra le due misure di ricchezza lessicale, quindi si considera solo l'indice C di Herdan. In questa fase esplorativa risulta inoltre che i brani T presentano in media un più alto numero di pronomi e clitici rispetto ai brani O; al contrario, la lunghezza media delle parole e il numero di avverbi che terminano in -mente sono maggiori in media per i brani O.

Nel modello di regressione logistica molti dei caratteri impiegati risultano significativamente associati alla variabile indicatrice della traduzione. Tra le variabili che non mostrano significatività si annoverano il numero di connettivi, il PMI medio, la frequenza di participi presenti e il numero di clitici. Deboli invece sono le evidenze per quanto concerne l'importanza dell'indice C di Herdan, l'indice di densità lessicale, il numero di nomi propri consecutivi e i verbi ausiliari al participio passato. Su questo modello è stato applicato un metodo di selezione automatica delle variabili con processo *backward* e sono state inoltre eliminate la misura di densità lessicale e la frequenza di clitici. I risultati sono riportati in Tabella 1.

Tabella 1. Risultati del modello di regressione logistica

	Stima	Std. Error	p-value	
Intercetta	-44,85149	22,50606	0,046276	*
Lung.media.parole	-11,81755	1,96833	1,93e-09	***
Lung.media.frase	0,23834	0,06309	0,000158	***
TTR_herdanC	109,37015	26,72090	4,26e-05	***
NPR_consec	-0,08576	0,03053	0,004960	**
Rapp.ppast.ver	53,58729	12,74992	2,63e-05	***
Pronomi	0,15714	0,03569	1,07e-05	***
ADVmente	-0,50769	0,09356	5,75e-08	***
Freq.forse	-1,40393	0,30727	4,90e-06	***
Significatività: 0 '***' 0,001 '**' 0,01 '*' 0,05				

La probabilità che un qualunque brano sia T è più alta quando la lunghezza media delle parole è più bassa e quando i periodi sono più lunghi; inoltre, all'aumento dell'indice C di Herdan aumenta anche la probabilità di essere T. Anche un rapporto alto di passivi fra tutti i verbi e un'alta frequenza di pronomi sono buoni predittori per identificare brani T; al contrario, l'aumento del numero di nomi propri consecutivi, di avverbi che terminano in -mente e di "forse" fa aumentare la probabilità che un testo sia O.

L'entità in termini assoluti dei coefficienti dell'indice C di Herdan e della proporzione di passivi inducono a ritenere che il modello possa presentare dei problemi di specificazione, probabilmente dovuti alle correlazioni tra brani dello stesso testo o autore. Nonostante ciò, si presta favorevolmente per gli scopi di previsione. La matrice di confusione in Tabella 2 mostra che il tasso di corretta classificazione per questo modello è pari al 92,7%: oltre 9 brani su 10 sono dunque classificati correttamente.

Tabella 2. Matrice di confusione per il modello logistico

<i>Classificati Osservati</i>	<i>T</i>	<i>O</i>	
<i>T</i>	163	15	178
<i>O</i>	9	144	153
	172	159	331

4.4. Discussione

Le variabili inerenti l'ipotesi di semplificazione sono significative ma non sempre in linea con quanto atteso: sebbene i brani T tendano ad avere parole più brevi, i periodi risultano più lunghi rispetto ai brani O e anche la varietà lessicale misurata mediante l'indice C di Herdan, se alta, favorisce la classificazione dei brani come O. Si può ipotizzare dunque che il fenomeno di suddivisione dei periodi lunghi non si presenti nella traduzione delle lingue classiche e dunque che non si possa parlare in questo caso della semplificazione come universale della traduzione.

Anche per quanto concerne normalizzazione ed esplicitazione non si hanno evidenze chiare: da un lato il PMI medio non è significativo, come già rilevato in Volansky *et al.*

(2015), ma anche i connettivi non appaiono mai rilevanti ai fini della classificazione. Altrettanto interessante è la considerazione relativa al carattere del numero medio di nomi propri consecutivi: all'aumentare di questo valore, aumenta la probabilità che il brano sia classificato come O. Anche in questo frangente la deviazione dalla situazione attesa potrebbe essere spiegata banalmente dal fatto che nei testi tradotti possono essere state utilizzate delle sigle che non sono state interpretate come nomi propri dal *POS tagger*.

5. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE DI RICERCA

L'analisi qui illustrata presenta alcune limitazioni. Intanto occorre precisare che i testi non sono stati controllati per quanto riguarda la correttezza della traduzione; ci possono essere dunque sia errori di traduzione (ovvero di scorretta interpretazione del testo latino), ma anche errori in italiano, ovvero scelte contrarie alla norma in concomitanza con proprietà strettamente sintattiche³⁶. L'analisi statistica offre una visione complementare di fondamentale importanza: il modello non mira infatti semplicemente a descrivere il fenomeno del traduttese, ma ha anche lo scopo di distinguere un testo dato e mai analizzato prima tra le due categorie di "testo originale" e "testo tradotto". Si tratta di un passo avanti notevole rispetto alla riflessione linguistica teorica, di stampo descrittivo³⁷.

Alcuni degli aspetti che si consideravano interessanti, come ad esempio l'uso del congiuntivo, non possono ancora essere rilevati con questo metodo, anche se i tratti che risultano controllabili danno già un buon orientamento alle considerazioni linguistiche. La natura arcaizzante del lessico non può essere stimata se non con ricerche mirate sull'occorrenza relativa di una lista di termini rappresentativi. La tendenza all'uso di "parole lunghe" non sembra essere rilevante dal punto di vista linguistico: probabilmente l'indice si riferisce a letteratura in lingua inglese, dove forse vale l'equivalenza "parola lunga = parola difficile", che non sembra dimostrato per le lingue qui prese in esame. Quello che semmai si può osservare (ma bisognerebbe confermarlo con studi specifici) riguarda la percezione che un traduttore, specialmente in età scolare, ha delle parole lunghe, ovvero se le ritenga o meno veicolo preferenziale per l'espressione di uno stile alto. Occorre a tal proposito specificare il *target* delle traduzioni che si prendono in esame: spesso la letteratura sull'argomento si riferisce alle traduzioni per l'editoria, dove le tendenze alla semplificazione, alla normalizzazione ed all'esplicitazione sono consuete e preferibili per una migliore fruizione del testo tradotto, mentre in questo studio si considera l'ambito scolastico con le sue specificità. Le traduzioni dalle lingue classiche inoltre tendono a mantenere il più possibile le strutture della LP, ritenute di registro più alto. La particolare tendenza alla subordinazione e al periodo lungo rilevata non rispecchia nel caso specifico delle lingue classiche le teorie linguistiche più diffuse³⁸. Questo indizio rende interessante la prospettiva di esplorare il campo della traduzione da queste lingue considerandola un sistema a sé, connesso ma non identico a quello della traduzione da lingue moderne vive. Gli indirizzi più promettenti riguardano il rapporto tra innovazione e conservazione linguistica, l'influsso delle LP sulla LA e i fenomeni di interferenza.

I risultati positivi ottenuti in questa prima fase su un *corpus* pilota non ideale (per la provenienza eterogenea dei testi, le dimensioni ridotte e l'impossibilità di ottenere metadati) incoraggiano ad applicare le linee guida del progetto in contesti scolastici reali.

³⁶ Cfr. la distinzione di Cardinaletti (2005: 68) tra ciò che è interpretabile a livello di uso della lingua e ciò che invece è contrario al codice grammaticale della lingua stessa, ovvero tra «proprietà strettamente sintattiche» e «proprietà interpretabili dal punto di vista semantico».

³⁷ Cfr Salsnik, 2007: 101-103.

³⁸ In questo caso il *discourse transfer* è molto marcato e la complessità della frase latina viene riportata intatta in quella italiana; cfr. Garzone, 2005: 35.

Tale approccio suscita nuovi spunti di ricerca per lo studio e la didattica delle lingue classiche: si è rilevato infatti che alcune tendenze comuni nella traduzione delle lingue moderne non trovano corrispondenza nel caso di specie. I tratti linguistici qui monitorati sembrano essere un buon punto di partenza per ulteriori indagini sul traduttese dalle lingue classiche. La questione può generare interesse anche negli altri campi dei *translation studies*, fornendo rilevanti evidenze per supportare o confutare le teorie sugli universali della traduzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Avner E. A., Ordan N., Wintner S. (2016), “Identifying translationese at the word and sub-word level”, in *Digital Scholarship in the Humanities*, 31, 1, pp. 30-54.
- Baayen R. H. (2008), *Analyzing linguistic data: A practical introduction to statistics using R*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Baker M. (1993), “Corpus linguistics and translation studies: Implications and applications”, in Francis G., Baker M., Tognini Bonelli E. (a cura di), *Text and technology: in honour of John Sinclair*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 233-252.
- Baroni M., Bernardini S. (2006), “A new approach to the study of translationese: Machine-learning the difference between original and translated text”, in *Literary and Linguistic Computing*, 21, 3, pp. 259-274.
- Bertazzoli R. (2006), *La traduzione: teorie e metodi*, Carocci, Roma.
- Blum-Kulka S. (1986), “Shifts of cohesion and coherence in translation”, in House J., Blum-Kulka S. (a cura di), *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies*, Gunter Narr, Tübingen.
- Canfora L. (2002), “Il fiume si scava il suo letto”, in Dionigi I. (a cura di), *Di fronte ai classici. A colloquio con i Greci e i Latini*, Rizzoli, Milano.
- Cardinaletti A. (2005), “La traduzione: un caso di attrito linguistico”, in Cardinaletti A., Garzone G. (a cura di), 2005, pp. 59-84.
- Cardinaletti A., Garzone G. (a cura di) (2005), *L'italiano delle traduzioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Condello F. (2013), “Su qualche caratteristica e qualche effetto del «traduttese» classico”, in Canfora L., Cardinale U. (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, il Mulino, Bologna, pp. 423-441.
- Condello F. (2018), *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Mondadori, Milano.
- Condello F., Pieri B. (a cura di) (2011), *Note di traduttore*, Pàtron, Bologna.
- Garzone G. (2005), “Osservazioni sull'assetto del testo italiano tradotto dall'inglese”, in Cardinaletti A., Garzone G. (a cura di), 2005, pp. 35-57.
- Giusti G. (2005), “La struttura informativa della frase e il *focus* nell'italiano delle traduzioni”, in Cardinaletti A., Garzone G. (a cura di), 2005, pp. 107-122.
- Gries S. T. (2013), *Statistics for linguistics with R: A practical introduction*, De Gruyter Mouton, Berlin.
- Ilisei I., Inkpén D., Pastor G.C., Mitkov R. (2010), “Identification of translationese: A machine learning approach”, in Gelbukh A. (a cura di), *International Conference on Intelligent Text Processing and Computational Linguistics*, Springer, Berlin-Heidelberg, pp. 503-511.
- Magrelli V. (2009), “Finalmente liberi dai Greci e dai Romani”, in Andreotti R. (a cura di), *Resistenza del classico*, Rizzoli, Milano, pp. 38-46.

- Milanesi G. (2012), “Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni”, in Oniga R., Cardinale U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, il Mulino, Bologna, pp. 67-82.
- Milanesi G. (2014), “Dopo i miti didattici, a partire dal “Documento dei Saggi””, in *Nuova Secondaria Ricerca* 9, pp. 16-24.
- Neri C., Tosi R. (2009), (a cura di), con la coll. di Garulli V., *Hermeneuein. Tradurre il greco*, Pàtron, Bologna.
- Pasetti L. (2015), “Quale traduzione a scuola? Riflessioni su un esercizio difficile”, relazione per il seminario di studio *Insegnare i classici – apprendere competenze*, nell’ambito del progetto “Didattica delle Lingue e delle Letterature classiche”, organizzato da USR del Veneto e AICC, Padova, 24 settembre 2015 (disponibile su AlmaDL Campus).
- Pieri B. (2009), “La traduzione dalle lingue antiche fra prassi e riflessione: appunti da un esperimento didattico”, in Neri C., Tosi R. (a cura di), con la coll. di Garulli V., 2009, pp. 211-241.
- Ronconi A. (1971), “Traduzione e interpretazione”, in Id., *Interpretazioni grammaticali*, Edizioni dell’Ateneo, Roma, pp. 107-135.
- Sabatini F. (1985), “L’italiano dell’uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in Holtus G., Radtke E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Gunter Narr, Tübingen.
- Salmon L. (2005), “Su traduzione e pseudotraduzione, ovvero su italiano e pseudoitaliano”, in Cardinaletti A., Garzone G. (a cura di), 2005, pp. 17-33.
- Salsnik E. (2007), “Dagli universali traduttivi all’italiano delle traduzioni”, in Montella C., Marchesini G., *I saperi del tradurre. Analogie, affinità, confronti*, FrancoAngeli, Milano, pp. 101-132.
- Santini C. (2005), “L’insegnamento della lingua latina: dalla autarchia alla complementarità ovvero l’*aureolum magnum* di Atalanta”, in Rocca S. (a cura di), *Latina didaxis XX. Atti del Congresso Genova – Bogliasco 8-9 aprile 2005*, Compagnia dei Librai, Genova, pp. 17-38.
- Toury G. (1995), *Descriptive translation studies and beyond*, John Benjamins, Amsterdam.
- Vecchiato S. (2005), “Interferenza e strategie stilistiche nella traduzione dal francese all’italiano”, in Cardinaletti A., Garzone G. (a cura di), 2005, pp. 153-192.
- Volansky V., Ordan N., Wintner S. (2015), “On the features of translationese”, in *Digital Scholarship in the Humanities*, 30, 1, pp. 98-118.
- Zanettin F. (2000), “Parallel Corpora in Translation Studies: Issues in Corpus Design and Analysis”, in Olohan M. (a cura di), *Intercultural Faultlines: research models in translation studies I. Textual and cognitive aspects*, Routledge, Manchester, pp. 105-118.

FRA CONGIUNTIVO E CONDIZIONALE: USI DISCORDANTI IN ITALIANO E IN FRANCESE

Stefano Corno¹

Nella pratica dell'insegnamento scolastico della lingua italiana in Francia mi sono ripetutamente imbattuto in difficoltà inerenti alla traduzione fra le due lingue (italiano e francese), che riguardano una diversa distribuzione del condizionale nelle due lingue. Si notano infatti casi in cui in francese viene usato un condizionale in contesti in cui l'italiano adopera il congiuntivo. Per quanto gli usi di entrambi i modi siano ampiamente descritti nelle grammatiche di entrambe le lingue, non sono riuscito a trovare una disanima completa dei casi in cui ad un condizionale francese corrisponda un congiuntivo italiano, né un'analisi storica in grado di indagare queste differenze di distribuzione. Cercherò quindi in quest'articolo di indicare alcuni casi in grado di esemplificare tali divergenze (senza pretesa di esaustività), sia quando ad un condizionale francese corrisponde un congiuntivo italiano, sia quando l'italiano utilizza altre strategie. Proverò poi ad osservare l'origine comune di questa forma verbale alla ricerca di un'origine della diversificazione.

1. CONDIZIONALE IN FRANCESE VS. CONGIUNTIVO IN ITALIANO

I principali casi che esprimono questa configurazione sono quelli legati alla categoria dell'eventualità e al periodo ipotetico. Comincerò con le espressioni eventuali, a mio avviso le più difficili da spiegare e da trasmettere nei corsi di traduzione.

1.1. L'eventualità

Sotto il nome di *eventualità* faccio riferimento ad enunciati come quelli indicati in (1a) e (1b):

- (1) a) Les personnes qui *seraient* intéressées sont priées de s'adresser au secrétariat.
- b) Le persone che *fossero* interessate sono pregate di rivolgersi in segreteria.
- c) *Les personnes qui *soient/fussent* intéressées sont priées de s'adresser au secrétariat.
- d) *Le persone che *sarebbero* interessate sono pregate di rivolgersi in segreteria.

Per entrambe le lingue si tratta di una scelta esclusiva, che non ammette altre scelte, come mostra l'agrammaticalità di (1c) e (1d). In italiano queste frasi sono spesso introdotte da *chi* (cfr. Schmitt Jensen, 1970: 492-493):

¹ Université Lumière Lyon II, laboratoire HiSoMA (UMR 5189).

- (2) a) L'arrivo a Manhattan è forse la più grande emozione che sia dato di provare girando il mondo ma non per chi scenda a Ellys [sic!] Island senza un soldo (Repaci).
- b) Chi desideri consultare il catalogo generale della collana può spedirci il seguente tagliando (*Mondo*, 27/8/63 pag. 16, pubblicità).

Questa reggenza si ritrova essenzialmente in proposizioni relative, ma anche in espressioni temporali, come in (3):

- (3) a) J'aurais appelé la police dès qu'il *serait parti*.
- b) Avrei chiamato la polizia non appena *fosse andato via*.

Inoltre, in francese il condizionale è richiesto anche dalle espressioni introdotte da *au cas où* – e rispettivamente il congiuntivo nelle frasi italiane introdotte da *nel caso in cui*, *casomai* (cfr. Schmitt Jensen, 1970: 476):

- (4) a) Au cas où tu *serais* libre, tu peux/pourrais venir m'aider².
- b) Nel caso in cui/Casomai tu *fossi* libero, puoi/potresti venire ad aiutarmi.

Come osserva l'*Académie française*, la locuzione *au cas où* ha sostituito nell'uso le forme più obsolete *en cas que*, *au cas que*, le quali, però, si costruiscono con il congiuntivo (5):

- (5) En cas qu'il *vienne*, tenez-vous prêts.

Nelle descrizioni grammaticali francesi questo tipo di proposizione non è trattato diversamente da altri esempi del *condizionale temporale*, come mostrano i seguenti esempi tratti da Veters (2001: 170). Le tre frasi presentano casi molto interessanti per la traduzione dall'italiano in francese: infatti solo la prima e la terza riguardano il caso dell'eventualità, mentre la seconda è un futuro nel passato, che richiede anche in italiano il condizionale (cfr. *infra*). Nonostante ciò lo studioso presenta le tre frasi affiancate, cosa che non sarebbe possibile in italiano. Questo dimostra che la distribuzione del congiuntivo nelle due lingue non è sovrapponibile e che la concezione delle sfumature espresse da questa forma verbale è diversa nelle due lingue:

- (6) a) Il a ajouté que celui qui n'*aurait* pas *communié* aurait la tête coupée (Camus).
- b) Hier à l'aube, je savais qu'à dix heures, le vaisseau *aurait sombré*.
- c) Je savais que le vaisseau aurait sombré quand le secours *arriverait*.
- d) Ha aggiunto che chi non *si fosse comunicato* avrebbe avuto la testa mozzata.
- e) Ieri all'alba sapevo che alle dieci il vascello *sarebbe sprofondato*.
- f) Sapevo che il vascello sarebbe sprofondato quando il soccorso *fosse giunto*.

I casi fin qui considerati richiamano quelli che circoscrivono il secondo tipo di periodo ipotetico nel greco classico. Tale periodo ipotetico viene appunto definito *dell'eventualità*

² In realtà il condizionale dopo *au cas où* comincia ad essere sentito meno naturale, se si osservano articoli, come quello del *Figaro* del 18 maggio 2017, che mettono in guardia i lettori contro i numerosi errori (rintracciabili soprattutto in rete) e che vedono il più spesso un futuro (**au cas où tu seras*), ma anche presente indicativo o congiuntivo dopo *au cas où*. La presenza del futuro menzionata qui sopra è imputabile anche ad una padronanza approssimativa della morfologia verbale che in più casi porta gli studenti francesi a confondere futuro e condizionale. Cfr. <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2017/05/18/37003-20170518ARTFIG00012-au-cas-o-ne-faites-plus-la-faute.php>.

ed è l'unico che nella protasi usa il congiuntivo. Questo è l'elemento che lo distingue dagli altri e soprattutto dal terzo (detto *della possibilità*), che nella protasi presenta l'ottativo.

(7)	a)	Εἰ λέγεις, Εἰ λέγεῖς, Indic. pres.	ἀκούω ακούῳ Indic. pres.	I tipo (realtà)
→	b)	Ἴάν λέγῃς, Εάν λέγεῖς Cong. pres.	ἀκούω ακούῳ Indic. pres.	II tipo (eventualità)
	c)	Εἰ λέγοις, Εἰ λέγοις, Ottativo pres.	ἄν ἀκούοιμι άν ακούοιμι Ottat. pres.	III TIPO (possibilità)
	d)	Εἰ ἔλεγες, Εἰ ἐλέγες, Indic. imperf.	ἄν ἤκουον άν ἔκουον Indic. imperf.	IV tipo (irrealtà)

Nel caso del secondo periodo ipotetico greco la pratica scolastica italiana consiglia di tradurre la congiunzione subordinante *εἰάν* con *qualora*, che richiede anche in italiano il congiuntivo e di tradurre il congiuntivo greco con un congiuntivo italiano, magari preceduto dall'avverbio *eventualmente*. Nell'esempio citato la traduzione del secondo tipo del periodo ipotetico sarebbe quindi "Qualora (eventualmente) tu parli, io ti ascolto"³. Se in tale costruzione l'avverbio (pur rendendo la traduzione estremamente pesante) è tollerato sintatticamente, ciò significa che siamo in presenza di un periodo ipotetico del secondo tipo.

Mi sembra che questo trucco possa funzionare anche nella traduzione dal francese in italiano per reperire le frasi francesi al condizionale che sarà necessario tradurre al congiuntivo. Si tratta di un accorgimento empirico, che però non si rivela del tutto soddisfacente, poiché si applica meno bene ad esempi come i succitati (3a) e (6c).

Del resto il legame con il periodo ipotetico è abbastanza stretto; Grevisse (2006¹³: 1669) osserva che la protasi di un periodo ipotetico può essere introdotta da *lors même que, quand même* (il che attribuisce una sfumatura di eventualità), ma in tal caso il verbo va al condizionale.

Ci troviamo qui al cuore della questione di distinguere modo e modalità. Infatti possiamo definire con Becker (2015: 63) la modalità come una «dimensione linguistica fondamentale che permette di tematizzare alternative rispetto al mondo reale (a ciò che percepiamo come la nostra realtà) e che può essere realizzata linguisticamente tramite mezzi lessicali e grammaticali messi a disposizione dal sistema linguistico. [...] Non esiste una relazione bi-univoca fra modo e modalità, come se uno specifico modo codificasse una precisa modalità». Nel caso della presente analisi, infatti, le due lingue esprimono con modi verbali diversi il carattere di eventualità, che mi sembra avvicinarsi a quella che Becker, 2015 definisce "modalità valutativa".

³ Si tratta di un tentativo scolastico di differenziare questa sfumatura, che indica un'eventualità, dalla possibilità del terzo tipo ("Se tu parlassi, ti ascolterei?"), dove la differenza, oltre che nella protasi, si riflette nell'apodosi, non più all'indicativo, modo della realtà, bensì all'ottativo, modo che esprime il desiderio.

1.2. *Periodo ipotetico*

La differenza principale nell'uso dei modi verbali all'interno del periodo ipotetico in francese ed in italiano riguarda com'è ovvio il fatto che nella protasi in italiano figurino il congiuntivo imperfetto o trapassato, laddove il francese contemporaneo usa gli stessi tempi del modo indicativo. Questo è dovuto ad uno sviluppo ulteriore del francese, poiché anticamente (almeno fino al XII secolo) il congiuntivo era usato per esprimere sia la protasi che l'apodosi in enunciati controfattuali, come rileva Becker (2014: 437):

- (8) “Que n'am perneies en ta povre herberge? Se Deu *plouïst*, sire en *doüsses* estra (sic!)” (*St. Alexis*)
- (9) “Un algier tint ki d'or fut *espernét* / ferir l'en volt se n'en fust *desturnét*” (*Chanson de Roland*)

Si osserva l'uso della stessa forma verbale (*doüsses* – *plouïst*; *espernét* – *desturnét*) nella protasi e nell'apodosi. Questo tratto risale direttamente al latino, che nel periodo ipotetico II e III (rispettivamente della possibilità e dell'irrealtà) usa il congiuntivo sia per la protasi che per l'apodosi:

- | | | | | |
|------|----|--|---|---------------------|
| (10) | a) | Si eum <i>vidis</i> ,
Indic. pres.
Se tu lo vedi, | certe <i>agnoscis</i>
Indic. pres.
lo riconosci sicuramente | I tipo realtà |
| | b) | Si eum <i>videas</i> ,
Cong. pres.
Se tu lo vedessi, | certe <i>agnoscas</i>
Cong. pres.
lo riconosceresti sicuramente | II tipo possibilità |
| | c) | Si eum <i>videres</i> ,
Cong. impf.
Se tu lo avessi visto, | certe <i>agnosceres</i>
Cong. impf.
lo avresti riconosciuto sicuramente | III tipo irrealtà |

Il condizionale, innovazione romanza, fa la sua comparsa in francese solo con i romanzi del ciclo arturiano, come vediamo nell'esempio (11), dove all'apodosi con il condizionale, si contrappone nella protasi *si* + *imperfetto*:

- (11) “Sire, ge vos *diröie* une chose a conseil; se ge ne cuidöie que il vos en pesast”.
(*La Mort le Artu*, 6.008-6.009)

In italiano, invece, l'apodosi del periodo ipotetico ha sempre contemplato, in enunciati possibili o controfattuali, il condizionale⁴. Se in italiano antico in alcuni casi ad una protasi al congiuntivo piuccheperfetto corrisponde un'apodosi all'indicativo imperfetto, come indicato da Salvi (2010: 1030) in un esempio riportato in (12), non si verifica però mai il caso in cui, come in latino e in francese antico, la stessa forma verbale possa apparire sia nella protasi che nell'apodosi (tranne ovviamente nell'ipotesi al doppio indicativo, che costituisce l'unico modo di esprimere il periodo ipotetico del primo tipo):

⁴ Per una disamina completa della sintassi delle proposizioni ipotetiche in italiano contemporaneo rimando a Renzi (2001²: 751-784).

- (12) La mortalitate fu grande, e la terra fu quasi tutta presa; e sed e' non *fossero stati* misericordiosi, tutta la *poteano* distruggere a ffuoco ed a ferro.
(*Cronica fiorentina*, p. 124, rr. 30-32)

Questo dato va in controtendenza rispetto alla maggiore vicinanza al latino testimoniata dalla sintassi italiana rispetto a quella francese, documentata più volte per altri aspetti anche da Martin Becker (2014), che si serve della sintassi italiana proprio come pietra di paragone per dimostrare le evoluzioni del francese rispetto al modello tradizionale.

Del resto un'altra testimonianza della permanenza del congiuntivo nell'apodosi del periodo ipotetico francese è fornita dalla possibilità valida ancora nel francese contemporaneo, benché legata ad un registro aulico, di sostituire in un enunciato controfattuale il condizionale passato con un congiuntivo piuccheperfetto (cfr. Haillet, 2002: 12):

- (13) a) S'il n'était pas intervenu, nous n'aurions pas obtenu satisfaction.
b) S'il n'était pas intervenu, nous n'eussions pas obtenu satisfaction.

Un'equivalenza del condizionale passato e del congiuntivo imperfetto in francese si registra anche nell'espressione *ne fût-ce que/ne serait-ce que*, traducibile in italiano esclusivamente con il congiuntivo imperfetto *non fosse che/non foss'altro che*.

Ma, al di là dell'uso dei modi, c'è un uso particolare francese sul quale vorrei soffermarmi: si tratta della possibilità, in un enunciato controfattuale, di trasformare la protasi in proposizione principale al condizionale, lasciando l'apodosi come principale coordinata (denotante la conseguenza dell'azione), come esemplificato in (15a). Si tratta di un uso colloquiale, ancora proscritto nella lingua scritta e colta, ma perfettamente possibile all'orale. Come si può vedere da (15b), invece, la formulazione corrispondente è agrammaticale in italiano. L'unica variante che l'italiano permette è l'ellissi della congiunzione subordinante *se* (14c), ma si tratta semplicemente di una variante di (14b), rispetto alla quale rivela un registro più informale, ma soprattutto non modifica la struttura "protasi + apodosi" (la frase ellittica resta una subordinata):

- (14) a) Si tu me l'avais dit, je l'aurais su.
b) Se me l'avessi detto, l'avrei saputo.
c) Me l'avessi detto, l'avrei saputo.

- (15) a) Tu me l'aurais dit, j'aurais su.
b) *Me l'avresti detto, l'avrei saputo.

D'altra parte si può vedere un antecedente della forma (15b) già nelle lingue antiche. Infatti le congiunzioni subordinanti dovevano essere originariamente avverbi e il rapporto fra le due proposizioni doveva essere simile a quello esemplificato in (15b). Ne abbiamo un esempio nel latino arcaico, per esempio nelle forme di invocazione, come quella indicata in (16), se si tiene conto che la coordinazione subordinante *si* doveva avere in origine il senso di "così, in questo modo" (cfr. Bréal, 1897: 225):

- (16) Si haec, dii, faxitis, aedem vobis constituam.
Fate questo, o dei, ed io vi costruirò un tempio.

2. ALTRI TIPI DI DISCORDANZA

Indicherò qui di seguito due altri tipi di discordanza nell'uso del condizionale. In questo caso ad un condizionale francese non corrisponde, però, un congiuntivo italiano: vengono invece utilizzate altre soluzioni che o attenuano la sfumatura di distanza che il condizionale vuole instaurare in francese o necessitano dell'introduzione in italiano di un verbo modale.

2.1. *Evidenzialità*

Il terzo tipo di uso contrastante che intendo trattare è diverso dai precedenti, perché non si traduce con un congiuntivo in italiano. Si tratta di casi in cui il francese tende ad esprimere il condizionale in proposizioni principali in contesti vicini a quelli che si definiscono “evidenziali”: questo condizionale prende vari nomi a seconda della semantica espressa:

- *conditionnel journalistique* perché usato per riferire un pensiero altrui e fatti non verificati, come fa un giornalista in un articolo;
- *conditionnel épistémique*, che mostra «le refus du locuteur de prendre en charge le contenu cognitif de son énoncé» (cfr. Kronning, 2012: 84).

In italiano tale uso è possibile, ma mi sembra che sia meno sistematico e meno diffuso. L'enunciato presentato in (17) può essere tradotto con un condizionale in italiano, mentre l'uso del condizionale in (18) appare più artificiale in italiano, dove mi sembra più appropriato tradurre con una formula come “sembra che io sia”, “dicono che io sia”:

- (17) Cette épreuve éveille en chacun de nous le syndrome que j'*appellerais* “du radeau de la Méduse”.
- (18) Mon attitude professionnelle face au risque est libérale. Je *serais* proche de la position que consiste à dire que l'on se choisit soi-même.

Tuttavia l'uso del condizionale giornalistico sembra svilupparsi anche in italiano, come si vede dal titolo di un recente articolo:

- (19) Versace in vendita a Michael Kors. Donatella resterà nella società. La maison di moda sul mercato: a breve l'annuncio. Kering e Lvmh *avrebbero studiato* il dossier ma si sarebbero chiamati fuori.
(*La Repubblica*, 24 settembre 2018)

2.2. *Potenziale*

Un altro caso in cui il condizionale italiano necessita di un'integrazione rispetto al francese si registra nell'idea di potenziale. Infatti il condizionale francese è in grado di esprimere più pienamente tale idea, laddove in italiano è necessario integrare il verbo *potere*. Lo si può osservare nell'enunciato (20):

- (20) Comme on se trompe ! Encore ce « on » à la place du « je »... , on *croirait* que je désire disparaître d'un épisode où la réalité m'a joué un mauvais tour.
(Christian Giudicelli, *Quartiers d'Italie*)

Il contesto espresso da questa frase è definito da Riegel *et al.* (2018⁷: 560) come “*opinion illusoire*” e si verifica in dipendenza da un verbo dichiarativo o d’opinione il cui soggetto è generalmente impersonale (*on*). Se vogliamo tradurre letteralmente “*on croirait*”, siamo obbligati a introdurre un verbo servile *potere*: *si potrebbe credere*. Altrimenti si possono ovviamente scegliere traduzioni meno letterali, in cui il condizionale semplice è possibile (es: *sembrerebbe che*), per quanto anche qui un indicativo presente attenuato da un avverbio (*sembra quasi*) o l’aggiunta di *potere* (*può sembrare che*) mi sembra preferibile.

Una particolarità è legata inoltre al verbo francese *savoir* al condizionale, che esprime una sfumatura potenziale:

- (21) Il répétait qu’on ne *saurait* devenir un grand architecte sans avoir étudié sur place les ouvrages de Bramante, de Giacomo Della Porta, de Vignola, de Sangallo, de Michel-Ange.
(Dominique Fernandez, *La course à l’abîme*)

In questa struttura l’uso del verbo *sapere* non è consigliato in italiano e anche il condizionale non sembra la migliore scelta di traduzione. Conviene usare un semplice indicativo presente: *Non si può / Non è possibile diventare*.

2.3. Futuro nel passato

Il futuro nel passato costituisce il vero impiego temporale del condizionale (cfr. Comrie, 1985: 75). La principale differenza nelle due lingue è l’uso del condizionale passato in italiano, laddove il francese, come del resto tutte le altre lingue romanze, usano un condizionale presente⁵. È da segnalare il fatto che l’uso del condizionale presente per esprimere il futuro nel passato è regolare nell’italiano antico. Anzi, il condizionale presente si può ritrovare fino alla prosa letteraria del XIX secolo, come dimostra il passo seguente tratto dal primo capitolo dei *Promessi Sposi* di Alessandro Manzoni (1840):

- (22) Il fatto sta che don Abbondio aveva forse tanta voglia di scaricarsi del suo doloroso segreto, quanta ne avesse Perpetua di conoscerlo; onde, dopo aver respinti sempre più debolmente i nuovi e più incalzanti assalti di lei, dopo averle fatto più d’una volta giurare che non *fiaterebbe*, finalmente, con molte sospensioni, con molti ohimè, le raccontò il miserabile caso.

Si è scritto molto su questa particolarità. Maiden (1996: 169-170) sostiene che il condizionale, come il futuro, sia una categoria che mischia valori modali e valori temporali. Il *futuro nel passato analitico*, ovvero realizzato col condizionale passato in luogo del condizionale presente, sarebbe un modo di spogliare la forma di valori modali, esprimendo solo la sequenza temporale: «L’aspetto perfettivo, all’interno di una narrazione, ha chiaramente un valore deittico [...] Per di più, il perfettivo, in quanto correlato con la compiutezza, connota anche il reale verificarsi dell’azione, e quindi serve

⁵ In realtà nell’espressione del futuro nel passato in francese condizionale presente e condizionale passato sono entrambi possibili, ma si oppongono sul piano aspettuale: «de premier présente un procès en cours de déroulement (non accompli), le second envisage un procès accompli dans l’avenir, toujours par rapport au passé: *Elle affirmait qu’elle rentrerait / serait rentrée à midi*. L’opposition entre ces deux formes est semblable à celle qui existe entre le futur simple et le futur antérieur par rapport au présent: *Elle affirme qu’elle rentrera / sera rentrée à midi*» (Riegel *et al.* (2018⁷ : 555-556). Un esempio di futuro nel passato in francese con il verbo al congiuntivo passato è fornito qui nella frase (6b).

a mettere a fuoco l'azione futura. Associato a valori deittici ed oggettivi, il tipo 'avrebbe fatto' s'instaura affianco al condizionale sintetico più sfumato ed altamente modale».

3. ORIGINE COMUNE, SVILUPPI DIVERSI

È risaputo che il condizionale è una creazione delle lingue romanze: nelle altre lingue indoeuropee non è contemplata una forma verbale con le stesse funzioni del condizionale e perfino il latino ne era sprovvisto. L'origine del condizionale come forma verbale è legata ovviamente al futuro, che nelle lingue romanze è il frutto di una grammaticalizzazione della perifrasi data dall'infinito e dal presente del verbo *habeo*, che da verbo con valore semantico pieno passa ad ausiliare.

La relazione esistente tra futuro e condizionale è la stessa che esiste fra presente ed imperfetto, come rivela Rohlf's (1969: 55). Esso è formato dall'infinito e da una forma di passato del verbo *habeo*: in italiano sono in concorrenza due formazioni, quella con l'imperfetto *habebam* (che dà *canterea*) e quella con il perfetto (che dà *canterei*).

Tale genesi sembra suggerire quindi che l'origine del condizionale sia piuttosto temporale che modale.

L'aspetto modale, invece, è quello che mette in rilievo la distanza dal presente e dalla realtà: cfr. Palmer (2001) che definisce "past modal" le forme verbali devolute all'espressione di modalità controfattuali.

Nella descrizione del condizionale le grammatiche francesi mettono in evidenza questo doppio ruolo modale e temporale. Grevisse (2006¹³: 859) accentua l'aspetto temporale, mentre le grammatiche italiane descrivono il condizionale come un modo verbale, subordinando a questa funzione gli usi temporali come quelli visti qua sopra.

Rohlf's (1969: 55) asserisce: «Da un punto di vista funzionale, non si tratta né di un tempo né di un modo, potendo avere sia l'una sia l'altra funzione»⁶.

All'interno dell'analisi della "modalità metafisica", ed in particolare per quanto riguarda le proposizioni condizionali controfattuali, Becker (2015: 76) analizza il condizionale «come composto da marcatori di prospettività e di passato. Mentre il marcatore di prospettività segnala la relazione di conseguenza, il secondo (quello di passato) mondi massimamente distanti».

Se andiamo alla ricerca delle origini del condizionale possiamo vedere, come osserva Väänänen (1981: 165), che il periodo ipotetico latino del terzo tipo, quello dell'irrealità, ovvero controfattuale, tende a generalizzare nel latino tardo e volgare il congiuntivo piuccheperfecto in luogo del congiuntivo imperfetto (e infatti le forme del congiuntivo imperfetto italiano derivano formalmente appunto dal congiuntivo piuccheperfecto latino). Ma d'altra parte si trovano strutture come quella indicata in (23), presente già in un autore del I secolo dopo Cristo, come Valerio Flacco, ma generalizzatasi in seguito:

- (23) Si timuissem, occideras
"Se avessi temuto, saresti morto"

⁶ Cfr. anche Haßler (2016: 144): «Während der Konditional, der griechisch-lateinischen Grammatiktradition folgend, in Grammatiken häufig als Modus beschrieben wird, erscheint seine Einordnung als Ausdrucksmittel der Temporalität ebenfalls gerechtfertigt. Nicht alle Verwendungen des Konditionals hängen von einer expliziten oder impliziten Bedingung ab. Außerdem weist der Konditional einige funktionale Gemeinsamkeiten mit dem Futur auf. Dies betrifft nicht nur das zum Futur parallele Vorhandensein einer einfachen und einer zusammengesetzten Form (z. B. *il chanterait; il aurait chanté*), sondern auch seine Verwendung mit temporalen und modalen Funktionen».

Qui protasi e apodosi sono espresse con lo stesso tempo (piuccheperfecto), ma se la protasi mantiene il modo congiuntivo, nell'apodosi viene utilizzato l'indicativo. Il risultato sembra anticipare la situazione già vista nel brano della *Cronica fiorentina* commentato nell'esempio (12), che riflette un uso che ancora oggi ritroviamo nell'italiano colloquiale (*eri morto* al posto di *saresti morto*).

Appare chiaro comunque che il condizionale nelle due lingue, pur avendo un'origine comune, ha subito una diversa distribuzione. Il caso forse più evidente è quello dell'eventualità descritto qui sopra, che mostra che l'uso del condizionale in proposizione subordinata è molto più frequente in francese. Il condizionale italiano può apparire in proposizione subordinata⁷; tuttavia sembra che il suo impiego in questo contesto fosse più frequente in italiano antico: Consales (2012: 418) ne mostra l'uso in proposizioni concessive, “quando in luogo di un'azione effettiva è presentata un'azione eventuale”:

- (24) E avegna che forse *piacerebbe* a presente tractare alquanto della sua partita da noi, non è lo mio intendimento di tractarne qui per tre ragioni.
(Dante, *Vita nuova*, XIX, 2)

4. CONCLUSIONI

Dagli esempi forniti possiamo osservare che l'uso del condizionale ricopre ambiti più ampi in francese che in italiano: i contesti d'impiego del condizionale francese ricoprono in parte contesti d'uso del congiuntivo in italiano (è il caso dell'eventualità), ma anche di altre strategie verbali. In particolare abbiamo visto l'uso evidenziale del condizionale francese con lo scopo di una presa di distanza o di affermare le opinioni del soggetto (un uso simile a quello del Konjunktiv I in tedesco): tale uso è più limitato in italiano, benché sembra che si stia sviluppando, soprattutto nel contesto giornalistico.

Inoltre il francese può usare nello stesso contesto il condizionale o l'imperfetto indicativo (es. protasi di periodi ipotetici controfattuali), anche se non nello stesso registro linguistico, mentre in italiano un condizionale non ha accesso alla protasi di un periodo ipotetico e solo raramente appare in proposizione subordinata – come in (24).

La differenza nell'uso è osservabile fin dai testi medievali. Sarebbe interessante osservare il comportamento delle altre lingue romanze per avere uno sguardo più completo dello sviluppo diacronico del condizionale.

Inoltre nel presente contributo sono stati analizzati solo testi di lingua letteraria (o giornalistica) standardizzata. Occorrerebbe una disanima variazionale, che appare però difficilmente realizzabile nel contesto di uno studio diacronico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Becker M. G. (2014), *Welten in Sprache. Zur Entwicklung der Kategorie «Modus» in romanischen Sprachen* (Beibefte zur Zeitschrift für romanische Philologie, 386), De Gruyter, Berlin-Boston.
Becker G. (2015), “Il sistema dei modi in italiano – un'analisi semantico-modale”, in *Italienisch*, 74, pp. 62-85:

⁷ Per una presentazione esaustiva, cfr. Serianni, 1989 : 477.

<https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjFnrKfgsjqAhUsIcUKHaZGAdIQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fperiodicals.narr.de%2Findex.php%2Fitalienisch%2Farticle%2Fdownload%2F2495%2F2391&usq=AOvVaw06ggqO6RpH0fbNb9JPudYJ>.

- Bréal M. (1897), *Essai de sémantique*, Slatkine, Genève.
- Comrie B. (1985), *Tense*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Consales I. (2012), “Le proposizioni concessive”, in Dardano M. (a cura di), *Sintassi dell’italiano antico*, Carocci, Bologna, pp. 413-440.
- Grevisse M. (2006¹³), *Le bon usage. Grammaire française*, De Boeck, Louvain-la-Neuve.
- Haillet P. P. (2002), *Le conditionnel en français: une approche polyphonique*, Ophrys, Paris.
- Haßler G. (2016), *Temporalität, Aspektualität und Modalität in romanischen Sprachen*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Kronning H. (2012), “Le conditionnel épistémique : propriétés et fonctions discursives”, in *Langue Française*, 173, pp. 83-97.
- Maiden M. (1996), “Ipotesi sulle origini del condizionale analitico come ‘futuro del passato’ in italiano”, in Benincà P., Cinque G., De Mauro T., Vincent N. (a cura di), *Italiano e dialetti nel tempo. Saggi di grammatica per Giulio C. Lepschy*, Bulzoni, Roma, pp. 149-173.
- Palmer F. R. (2001²), *Mood and Modality*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (2001²), *Grande grammatica di consultazione* (tre volumi), il Mulino, Bologna.
- Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (2018⁷), *Grammaire méthodique du français*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Rohlf G. (1969), *Grammatica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Sintassi e formazione delle parole*, Einaudi, Torino.
- Salvi G., Renzi L. (2010), *Grammatica dell’italiano antico* (due volumi), il Mulino, Bologna.
- Schmitt Jensen J. (1970), *Subjonctif et hypotaxe en italien*, Odense University Press, Odense.
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Väänänen V. (1981³), *Introduction au latin vulgaire*, Klincksieck, Paris.
- Vetters C. (2001), “Ultérieur du non-actuel”, in Dendale P., Tasmowski L.(éd.), *Le conditionnel en français*, Université de Metz, Metz, pp. 169-207.

FINALITÀ E GRAMMATICA DELLE COSTRUZIONI NELLA COMPARAZIONE ITALIANO-TEDESCO: CONSIDERAZIONI PER LA DIDATTICA DELLA L2

Sibilla Cantarini¹, Elmar Schafroth²

1. LA FINALITÀ NELLE GRAMMATICHE TRADIZIONALI DELL'ITALIANO E DEL TEDESCO³

Nelle grammatiche tradizionali dell'italiano la finalità è trattata nell'ambito della subordinazione; per esempio, Renzi, Salvi, Cardinaletti (1988-1995) distinguono le subordinate argomentali da quelle avverbiali, di cui fanno parte anche le subordinate finali e, più recentemente, Serianni (2006²) suddivide le subordinate in complete e non complete: fra le non complete rientrano le frasi finali, descritte sulla base delle diverse congiunzioni o preposizioni che tipicamente le introducono, per esempio *perché* unitamente al congiuntivo, *affinché* e *per*. Analogamente, nelle grammatiche del tedesco, la finalità è argomento affrontato esclusivamente nell'ambito della subordinazione. In Engel (1996: 735) le frasi finali sono definite *Angabesätze* e fanno parte quindi delle subordinate non complete. Nella grammatica di U. Engel gli elementi subordinatori che introducono frasi finali sono *auf daß*, *damit*, *um...zu*, inoltre *außer um*, che può occorrere talvolta con valore finale. Detti subordinatori sono inseriti nella medesima categoria di quelli causali, in quanto il concetto di causa (*Grund*) è usato *lato sensu*⁴. In Zifonun *et al.* (1997), le frasi finali si trovano accanto alle causali, alle consecutive e alle concessive⁵; le congiunzioni subordinanti che tipicamente le introducono sono *damit*, la più rilevante, e *daß* con valore colloquiale, *auf daß* appartiene invece al registro aulico. Nella medesima grammatica si rileva anche che le frasi finali possono essere commutate con le costruzioni infinitive (*um...zu*) (cfr. Zifonun *et al.*, 1997: 2318). Infine, sempre con riferimento al tedesco, si osserva in Götze, Hess-Lüttich (2004: 427), che è a differenza delle grammatiche

¹ Università degli Studi di Verona.

² Heinrich-Heine-Universität di Düsseldorf.

Il presente lavoro è frutto di una comune impostazione da parte degli autori ed è da intendersi così ripartito: Sibilla Cantarini ha scritto i par. 1, 2, 3, 4 e Elmar Schafroth il par. 5. Il paragrafo 6 è stato scritto insieme. Gli esempi per i quali non è indicata una fonte sono forniti da informanti, parlanti nativi dell'italiano e del tedesco, e sono caratterizzati da una semantica e sintassi lineare, volta ad illustrare con chiarezza l'aspetto linguistico di volta in volta oggetto di analisi. Si ringrazia Michele Prandi per l'attenta lettura del presente articolo e i preziosi suggerimenti.

³ Per motivi di spazio si accenna unicamente ad alcune grammatiche descrittive o normative dell'italiano e del tedesco.

⁴ «Dabei ist 'Grund' hier, wie in den meisten Grammatiken üblich, in einem recht weiten Sinne zu verstehen. Die Ursache im engeren Sinne nennen nur *da*, *nachdem*, *nun (da)*, *weil*, *wo* und *zumal*. Andere (im weiteren Sinne kausalen) Subjunktionen nennen die Folge (konsekutiv), Bedingung oder Voraussetzung (konditional), unwirksamen Gegengrund (konzessiv), Ziel oder Beweggrund (final) und Mittel zum Zweck (instrumental)» (Engel, 1996: 711).

⁵ «Finalsätze sind wie Konsekutivsätze Konsequenz-Nebensätze. Allerdings liegt über der konditionalen Struktur hier eine deontische oder epistemisch-volitve Schicht. Es wird nicht allein mit Regularitäten argumentiert, sondern mit dem Erwünschtsein oder Erforderlichsein von Sachverhalten, die durch Handeln gemäß bestimmten Regularitäten herbeigeführt werden können» (Zifonun *et al.*, 1997: 2294).

summenzionate una grammatica per apprendenti, un breve accenno a connettori finali facoltativi, quali *in der Absicht+Infs...* e *zu dem Zweck+Infs...*, benché non si prenda in considerazione nello specifico l'uso di questo tipo di connettori né la gamma di nomi predicativi che può occorrere in questo tipo di strutture.

In sintesi, le grammatiche considerate dell'italiano e del tedesco offrono un quadro riduttivo della finalità. Una prospettiva più articolata della finalità e decisamente innovativa è fornita, invece, nel lavoro fondamentale di Gross e Prandi (2004) sul francese e successivamente in quello, in parte derivato dal lavoro sul francese, di Prandi, Gross, De Santis (2005), che ha come oggetto l'italiano. Con riferimento al tedesco si menzionano Schwarz (2003-2004), tesi di laurea basata sulla tesi di dottorato di C. De Santis, quest'ultima pubblicata successivamente, in una versione rielaborata, in Prandi, Gross, De Santis (2005), e i lavori di Cantarini (2005, 2008, 2012a, 2012b, 2016), che si fondano sostanzialmente sulla medesima metodologia descrittiva dei lavori sul francese e sull'italiano succitato, ma ne sviluppano aspetti specifici con riferimento al tedesco⁶.

In quanto segue si focalizzano alcune caratteristiche delle frasi finali che mostrano come la finalità sia un'importante relazione concettuale, più complessa rispetto a quanto emerge dalle grammatiche descrittive o normative tradizionali, che basano, come si è visto, la descrizione su categorie prototipiche. Se si esaurisce la finalità, che è primariamente, come sottolinea Prandi nei suoi lavori, una relazione concettuale fra processi che ammette diverse forme di espressione, nel quadro descrittivo formale della grammatica che identifica la finalità con le frasi finali, il rischio non è solo quello di fornirne una prospettiva parziale ma anche quello, con riferimento alla lingua straniera, di non facilitarne l'apprendimento, questo a maggior ragione in considerazione del fatto che i mezzi linguistici che la realizzano, in molti casi fraseologici, si prestano ad essere descritti, ai fini didattici, anche secondo approcci costruzionisti (cfr. Schafroth, 2015 e Imperiale, Schafroth, 2019), con evidente vantaggio per gli apprendenti. Per questi motivi, nella seconda parte di questo lavoro, dopo aver preso in esame i connettori complessi nella lessicografia e nell'ambito degli studi fraseologici, se ne considera il loro trattamento secondo un approccio costruzionista, che ne dimostra l'utilità ai fini della didattica della L2.

2. CONCETTO DI FINALITÀ: CARATTERISTICHE SINTATTICHE E SEMANTICHE DELLA CAUSA E DEL MOTIVO

Come sottolineano Prandi, Gross, De Santis (2005: 93) «Il trattamento tradizionale del fine e della causa può essere considerato come una delle conseguenze paradossali del monopolio della frase complessa nello studio delle relazioni transfrastiche», difatti, l'attenzione per le caratteristiche formali delle frasi causali e finali ha finito per opporre, così Prandi, causa e fine, mentre tra causa e fine non vi è opposizione, essendo il fine un tipo particolare di motivo dell'azione. La distinzione pertinente è invece quella tra causa e motivo dell'azione, un aspetto questo già messo in luce da Daneš (1985) e successivamente da Previtiera (1988, 1996). Per poter giungere ad una definizione del concetto di finalità è necessario quindi, innanzitutto, distinguere tra il concetto di causa e quello di motivo. Prandi, Gross, De Santis (2005: 93) chiariscono che «Le cause trovano posto all'interno della nostra categorizzazione spontanea degli eventi del mondo fenomenico; i motivi rinviano invece all'universo delle azioni compiute da esseri umani

⁶ I lavori sono frutto di una collaborazione scientifica di lunga data fra Sibilla Cantarini, Gaston Gross e Michele Prandi.

liberi e responsabili, capaci di valutare e di decidere, e attribuite per analogia agli animali». Pertanto, date le frasi dell'italiano

- 1) La tettoia è caduta *perché* ha nevicato per tutta la notte.
- 2) *Costanza ha preso l'automobile perché hanno indetto lo sciopero dei treni.*

è evidente che la medesima congiunzione subordinante *perché* unitamente al modo indicativo⁷ introduce nella frase 1) la causa e nella frase 2) il motivo. Esempi analoghi sono riproponibili in tedesco:

- 3) Die Rohre sind geplatzt, *weil* Frost herrscht⁸.
- 4) Sie bleibt in der Bibliothek, *weil* sie ihre Arbeit fortsetzen soll.

Gli esempi summenzionati mostrano che non sono evidentemente le congiunzioni subordinanti *perché* e *weil* ad imporre la relazione alla frase complessa, in primo luogo perché i subordinatori *perché* e *weil* sono polifunzionali, cioè possono connettere sia eventi del mondo fenomenico sia azioni riconducibili a comportamenti liberi e responsabili degli esseri umani, in secondo luogo e a maggior ragione perché, ferma restando la relazione di causa o motivo, si potrebbero esprimere le medesime relazioni con due frasi distinte:

- 5) La tettoia è caduta. Ha nevicato per tutta la notte.
- 6) Costanza ha preso l'automobile. Hanno indetto lo sciopero dei treni.
- 7) Die Rohre sind geplatzt. Es herrscht Frost.
- 8) Sie bleibt in der Bibliothek. Sie soll ihre Arbeit fortsetzen.

Si osservi che l'esito non sarebbe analogo con riferimento a frasi complete, in cui la semplice giustapposizione annulla la relazione semantica presente invece nella frase complessa originaria:

- 9) Temo che non venga.
- 10) *Temo. Non viene.

La frase 9) è una frase complessa che contiene due predicati, *temere* e *venire*. Il verbo della frase principale, *temere*, è un verbo che necessita di essere saturato, pertanto solo il processo subordinato, *Non viene*, soddisfa semanticamente la condizione di indipendenza. Difatti, mentre il processo espresso da *Non viene* può essere concepito indipendentemente dall'atteggiamento psicologico del soggetto, il concetto di timore non può essere concepito indipendentemente dalla sua relazione con l'oggetto, non si ha quindi, come nella frase 1), un processo semplice, *La tettoia è caduta*, che entra in relazione con un altro processo semplice, *Ha nevicato per tutta la notte*, originando una relazione concettuale complessa, in questo caso causale, bensì un processo intrinsecamente complesso⁹. Sul piano sintattico i processi intrinsecamente complessi possono essere realizzati da frasi complete, la cui complessità è data da un verbo bivalente, nel caso summenzionato *temere*, che necessita di un oggetto introdotto dal complementatore *che*, diversamente non solo dalle relazioni causali ma anche dai processi complessi inerenti al motivo, si veda la frase 2), attualizzati da strutture transfrastiche in cui una frase semplice, *Costanza ha preso*

⁷ D'ora in avanti, qualora non specificato, si intenderà il subordinatore *perché* seguito dal modo indicativo.

⁸ Cfr. Zifonun *et al.* (1997: 2296).

⁹ Cfr. in generale Prandi (1996) e più specificamente Prandi, Gross, De Santis (2005: 37).

l'automobile, è connessa ad un'altra frase semplice, *Hanno indetto lo sciopero dei treni*, tramite una congiunzione subordinante, ma dove la frase introdotta dal subordinatore non ha evidentemente la funzione di complemento.

Le osservazioni di cui sopra sulla differenza tra strutture transfrastiche e completeive in italiano sono applicabili al tedesco; tuttavia, si osserva che le relazioni intrinsecamente complesse non sono necessariamente attualizzate da frasi complesse, in cui alla frase principale segue la secondaria introdotta dalla congiunzione subordinante *dass*. Difatti, anche la giustapposizione di frasi semplici può esprimere in tedesco relazioni gerarchiche fra processi, ferma restando l'occorrenza di un verbo insaturo nella prima proposizione; in sostanza, non vi è necessaria corrispondenza fra gerarchia processuale e frasale, come mostrano gli esempi (11)-(12) entrambi grammaticali:

11) Ich fürchte, dass er es bemerken wird.

12) Ich fürchte, er wird es bemerken¹⁰.

Posta la distinzione generale tra frasi subordinate completeive e non completeive, quindi tra frasi complesse *stricto sensu* e strutture transfrastiche, va da sé che sul piano comunicativo rimane valido quando affermato in Engel (1996: 183):

Aus der Tatsache, daß Ergänzungen zum grammatischen Grundbestand des Satzes gehören, Angaben jedoch nicht, darf keineswegs geschlossen werden, daß Ergänzungen immer die inhaltlich wichtigeren, Angaben die weniger wichtigen Teile seien; oft ist es gerade umgekehrt. Was in einem Satz wichtig, was unwichtig ist, hängt ausschließlich von dem ab, was der Sprecher sagen will, was er meint.

Le considerazioni di Engel sopra riportate, che mettono in rilievo l'importanza delle frasi non completeive dal un punto di vista della semantica della frase e più in generale sul piano comunicativo, consentono di introdurre un'importante distinzione inerente alle frasi non completeive medesime. In considerazione del fatto che la causa e il motivo possono essere espressi, sia in italiano sia in tedesco, con il medesimo subordinatore e che nel linguaggio comune parole come *causa*, *motivo* o *ragione* sono usate per riferirsi alla causa così come al motivo di un'azione e stante che i termini *avverbiale* e *circostanziale* e *Angabesätze*, rispettivamente in italiano e tedesco, sono usati nelle grammatiche per descrivere le subordinate, ma non tengono conto del fatto che all'interno delle subordinate non completeive vi sono differenze fondamentali, si rende necessario introdurre il termine *marginie* per chiarire meglio la differenza tra causa e motivo di cui sopra. Il termine *marginie*, introdotto da Thompson, Longacre (1985: 206), è usato nei lavori di Prandi per denominare le subordinate non completeive, ovvero le subordinate che non sono argomenti del processo principale. Per poter stabilire se una proposizione subordinata è un argomento del verbo, cioè una subordinata completeiva, oppure una subordinata non completeiva, Prandi (1987: parte II, par. 3.2.1.) e Prandi, Gross, De Santis (2005: 108-113) propongono il test della ripresa anaforica del contenuto della frase principale tramite un verbo supplente di significato generale, operazione il cui fine è quello di staccare la secondaria dalla frase originaria: se l'esito è coerente – e questo è possibile se e solo se il verbo della frase principale è saturo – la secondaria non fa parte evidentemente del nucleo della frase principale e quindi non solo non è completeiva, ma il verbo supplente usato segnala la natura della frase non completeiva così isolata:

¹⁰ Questo tipo di struttura è definita in Engel (1996: 241) «Hauptsatzkomplex (in dem der eingebettete Satz potentiell autonom ist)».

- 1) La tettoia è caduta perché ha nevicato per tutta la notte.
 13) La tettoia è caduta. È *accaduto* perché ha nevicato per tutta la notte.
- 2) *Costanza ha preso l'automobile perché hanno indetto lo sciopero dei treni.*
 14) *Costanza ha preso l'automobile. L'ha fatto perché hanno indetto lo sciopero dei treni.*

Con riferimento agli esempi sopra riportati si osserva che l'espressione della causa è staccata dall'effetto avvalendosi del verbo *accadere*¹¹, mentre l'espressione del motivo viene isolata tramite il verbo *fare*, che diventa unitamente al pronome clitico *lo (farlo)* l'iperonimo dei verbi di azione. Diversamente dalle lingue *pro-drop* come l'italiano, per applicare il test in tedesco, in modo analogo, è necessario esplicitare nella seconda frase il soggetto tramite un pronome o nomi predicativi di significato generale che rimandano al valore della frase che sostituiscono (questi ultimi possibili anche in italiano)¹²:

- 3) *Die Rohre sind geplatzt, weil Frost herrscht.*
 15) *Die Rohre sind geplatzt. Das ist passiert, weil Frost herrscht.*
- 4) *Sie bleibt in der Bibliothek, weil sie ihre Arbeit fortsetzen soll.*
 16) *Sie bleibt in der Bibliothek. Das tut sie, weil sie ihre Arbeit fortsetzen soll.*

La causa, che è un processo indipendente dall'agente, può diventare nel periodo il motivo del fare, cioè il motivo affinché l'agente compia una determinata azione, si veda l'esempio riportato in Engel (1996: 730)

- 17) *Sie blieb zu Hause, weil draußen ein böses Unwetter wütete.*

in cui un evento del mondo fenomenico, *Unwetter*, spinge il soggetto a prendere una decisione e compiere una determinata azione: *Sie blieb zu Hause*. L'evento fenomenico non costituisce, evidentemente, nell'esempio succitato la causa, in quanto non è condizione necessaria e sufficiente affinché il soggetto della frase subordinata compia l'azione di rimanere a casa; tuttavia, se l'agente, in considerazione del maltempo, prende la decisione di rimanere a casa, il maltempo diventa il motivo dell'azione da questi compiuta. Quando la causa diviene il motivo del fare, cioè il motivo affinché l'agente compia una determinata azione, la ripresa anaforica sarà parimenti in italiano e tedesco con i verbi *fare* e *tun/machen*:

- 18) *Costanza ha preso l'automobile perché piove a dirotto.*
 19) *Costanza ha preso l'automobile. L'ha fatto perché piove a dirotto.*
- 17) *Sie blieb zu Hause, weil draußen ein böses Unwetter wütete.*
 20) *Sie blieb zu Hause. Das machte sie, weil draußen ein böses Unwetter wütete.*

Nel caso di frasi complete, anche rette da verbi indicanti azioni finalizzate e che hanno quindi un contenuto finale *lato sensu*, il test non dà invece esiti coerenti:

- 21) *Le ha consigliato di visitare la mostra di Rembrandt.*
 22) **Le ha consigliato. L'ha fatto di visitare la mostra di Rembrandt.*

¹¹ Similmente potrebbero essere usati i verbi supplenti *avvenire, succedere, verificarsi* ecc.

¹² Per esempio, con riferimento alla causa, *evento, avvenimento, episodio* e *Geschehen, Geschehnis, Ereignis, Vorfall* rispettivamente in italiano e tedesco.

- 23) Der Rat hat die nigerianische Regierung aufgerufen, die Menschenrechte von Frauen zu achten.
- 24) *Der Rat hat die nigerianische Regierung aufgerufen. Das hat er getan, die Menschenrechte von Frauen zu achten.

I verbi supplenti consentono quindi di distinguere tra cause e motivi. Nella perifrasi con i verbi *accadere* e *passieren* si osserva che quanto espresso nella frase iniziale è ripreso globalmente, conseguentemente la perifrasi considera l'espressione dell'effetto come saturato. Del resto, la causa non fa parte concettualmente della struttura interna dell'effetto e pertanto è da considerarsi *marginale esterno* rispetto al processo che costituisce l'effetto. *Mutatis mutandis*, il fatto che l'espressione del motivo debba essere ripresa con i verbi *fare* e *tun/machen* indica che il motivo è concettualmente interno alla struttura del processo antecedente poiché i verbi summenzionati, pur non riprendendo la valenza dei verbi specifici sostituiti, conservano due caratteristiche fondamentali del processo precedente, ovvero l'agente e l'azione, insite nel semantismo di *fare* e *tun/machen*. Queste due caratteristiche dimostrano che il motivo non è una circostanza che incornicia un processo dall'esterno, come la causa, e costituisce quindi un *marginale interno* del medesimo. In quanto *marginale interno*, il motivo non è parte della struttura formale della proposizione principale, non costituisce cioè un argomento del verbo saturando una sua valenza, tuttavia contiene informazioni aggiuntive importanti che modificano il contenuto della principale completandolo.

3. CAUSA E MOTIVO: STRUTTURA TEMPORALE DELLA FINALITÀ

Da un punto di vista concettuale la struttura temporale della causa differisce da quella del motivo marcatamente. La struttura della causa è, come osservano Prandi, Gross, De Santis (2005: 117-119), semplice, in quanto un processo costituito da un evento fenomenico, la causa, precede un altro processo, ovvero un ulteriore evento fenomenico che è l'effetto. La struttura temporale riguarda solo il mondo esterno al soggetto, senza alcun coinvolgimento di quest'ultimo (*La tettoia è caduta perché ha nevicato per tutta la notte; Die Robre sind geplatzt, weil Frost herrscht*). Diversamente dalla causa, il motivo ha una struttura temporale complessa costituita da due livelli, cui corrispondono diverse realizzazioni sul piano linguistico. Il primo livello riguarda due processi che coinvolgono il soggetto: il primo processo è interno al soggetto e consiste nella decisione presa da quest'ultimo, decisione che precede il secondo processo, l'azione compiuta dal soggetto. I medesimi connettori che esprimono la causa in italiano e tedesco, *perché* e *weil*, possono realizzare il primo livello della struttura concettuale del motivo, come nei periodi seguenti, in cui la decisione precede necessariamente sul piano temporale l'azione:

- 25) Ho comprato il biglietto del treno *perché* ho deciso di andare a Düsseldorf.
- 26) Ich nehme meine Bücher mit, *weil* ich beschlossen habe, in die Vorlesung zu gehen.

Il secondo livello della struttura temporale del motivo mette in relazione il processo che costituisce il motivo dell'azione, visto come fatto, prescindendo quindi dal processo decisionale che l'ha determinato, e l'azione medesima. Se il motivo è retrospettivo i connettori *perché* e *weil* realizzano il motivo, come già messo in luce nel paragrafo 2. e come evidenziano nuovamente gli esempi (27) e (29); diversamente, se il motivo è prospettivo e non coincide evidentemente con una previsione, cioè il soggetto progetta un'azione o è

interessato da un processo che si svolgerà nel futuro¹³, i costrutti finali possono essere introdotti da subordinatori finali tipici, come nella frase (28), oppure monofunzionali, come in (30):

- 27) Ho comprato il biglietto del treno *perché* sono stata invitata a Düsseldorf.
- 28) Ho comprato il biglietto del treno *per* andare a Düsseldorf.

- 29) Ich nehme meine Bücher mit, *weil* die Bibliothek wegen Umbauarbeiten geschlossen wurde.
- 30) Ich nehme meine Bücher mit, *um* in die Vorlesung zu gehen.

In sintesi, come sottolinea Anscombe (1968: 149-150), quando l'agente assume un evento del passato come motivo dell'azione il motivo è di tipo retrospettivo ed è definito *backward-looking motive*, mentre quando l'agente assume come motivo dell'azione il contenuto di un'intenzione riguardante il futuro il motivo è di tipo prospettivo ed è definito da Anscombe *forward-looking motive*. Come sottolineano Prandi, Gross, De Santis (2005: 118) «In presenza di un motivo retrospettivo, i 'punti pertinenti' sono tre: quello della percezione del fatto passato, quello della decisione e quello dell'azione. Nessuno dei punti pertinenti segue temporalmente l'azione principale. In presenza di un motivo prospettivo, i punti pertinenti sono quattro: quello (...) del progetto (o intenzione, n. d. s.), quello della decisione, quello dell'azione e quello della realizzazione del fatto (...) progettato (o intenzionato, n. d. s.)»; pertanto, solo in quest'ultimo motivo si dà un punto pertinente che, nel tempo fenomenico, segue l'azione principale. Stante la struttura temporale della finalità, i mezzi di espressione che la realizzano possono mettere in primo piano il momento soggettivo dell'intenzione e della decisione, oppure eliminare ogni riferimento all'intenzione e alla deliberazione del soggetto. Se si mette in primo piano l'intenzione del soggetto – così come osservato con riferimento alla deliberazione del soggetto, si vedano gli esempi (25) e (26), che segue l'intenzione del soggetto medesimo – i connettori polifunzionali *perché* e *weil* esprimono la finalità, nel secondo caso si riscontrano invece, nuovamente, connettori tipicamente finali in italiano o monofunzionali in tedesco:

- 31) Ho preso l'automobile *perché* voglio visitare la campagna toscana.
- 32) Ho preso l'automobile *per* visitare la campagna toscana.

- 33) Ich kaufe die *Süddeutsche Zeitung*, *weil* ich täglich Nachrichten über Süddeutschland lesen *will*.
- 34) Ich kaufe die *Süddeutsche Zeitung*, *um* täglich Nachrichten über Süddeutschland *zu* lesen.

Prescindendo dalla forma, non prioritaria quindi e in parte fuorviante nell'analisi della finalità sia con riferimento all'italiano sia al tedesco, è importante invece rilevare sul piano concettuale e semantico che i connettori finali collegano direttamente l'azione della frase principale (*prendere l'automobile* e *die Süddeutsche Zeitung kaufen*) al motivo prospettivo (*visitare la campagna toscana* e *täglich Nachrichten über Süddeutschland lesen*), mentre i connettori *perché* e *weil* collegano l'azione della principale all'intenzione o alla decisione dell'agente che precedono l'azione progettata nel futuro.

¹³ Si vedano i seguenti esempi, in cui predicati nominali stativi non permanenti occorrono in strutture finali: *I giovani acquistano la droga per provare sensazioni di piacere e di estasi*, *Kinder in Unsicherheiten suchen besonders den Körperkontakt der Eltern, um Sicherheit und Zufriedenheit zu empfinden*.

In sintesi, non è il tipo di congiunzione subordinante che determina nel periodo il valore di una frase come frase finale, quantomeno nelle lingue oggetto della presente analisi, fondamentale è invece la relazione che intercorre fra i contenuti delle proposizioni nel periodo, che può essere, fra l'altro, non codificata a livello sintattico; per esempio, le frasi in (35)-(38) sono legate sul piano semantico da una relazione finale, tuttavia sono sintatticamente giustapposte:

35) Ho preso l'automobile. Voglio visitare la campagna toscana.

36) Ho preso l'automobile. Ho deciso di visitare la campagna toscana.

37) Ich kaufe die *Süddeutsche Zeitung*. Ich will täglich Nachrichten über Süddeutschland lesen.

38) Ich kaufe die *Süddeutsche Zeitung*. Ich habe beschlossen, täglich Nachrichten über Süddeutschland zu lesen.

4. PREDICATI NOMINALI CHE ESPRIMONO LA FINALITÀ: LO SPAZIO E IL SOGGETTO NEI CONNETTORI COMPLESSI CON PREDICATO NOMINALE E VALORE FINALE

Come messo in luce nel paragrafo introduttivo, nelle grammatiche tradizionali dell'italiano e del tedesco l'espressione della finalità è rappresentata da alcuni connettori prototipici quali, rispettivamente, *perché* unitamente al modo congiuntivo, *affinché*, *per* e *damit*, *um...zu* ecc. La finalità può essere espressa, tuttavia, anche da mezzi linguistici diversi dai connettori prototipici, ovvero da nomi predicativi, che possono occorrere in strutture definibili in base alle categorie grammaticali tradizionali *locuzioni congiuntive*¹⁴, ovvero connettori complessi la cui testa è costituita da un predicato nominale con valore finale. Allo stato attuale della ricerca le macroclassi di predicati nominali con valore finale sono cinque:

- predicati nominali con significato locativo o generale (*scopo, obiettivo, fine, finalità...*, *Zweck, Ziel, Finalität...*);
- predicati nominali di modalità, cioè che evidenziano il modo dell'azione volta a raggiungere un determinato obiettivo (*sforzo, tentativo, ricerca...*, *Bemühen, Bestrebungen, Versuch...*);
- predicati nominali di percezione (*vista, prospettiva, ottica...*, *Perspektive, Aussicht...*);
- predicati nominali di intenzione (*intenzione, idea, progetto...*, *Absicht, Gedanke, Plan...*);
- predicati nominali di sentimento (*aspettativa, speranza, desiderio, brama...*, *Erwartung, Hoffnung, Wunsch, Verlangen...*)¹⁵.

Ad una attenta osservazione delle classi di appartenenza dei predicati nominali con significato finale (macroclassi e classi), che vanno determinate sia su basi sintattiche sia semantiche, si rileva nelle lingue in oggetto, in considerazione del semantismo esibito dai predicati, un cambiamento progressivo di prospettiva, dallo spazio esterno al soggetto allo spazio interno (sfera intellettuale, sfera emotiva) del soggetto medesimo¹⁶. I predicati

¹⁴ La definizione *locuzione congiuntiva* va intesa in considerazione della funzione sintattica che ha questo tipo di locuzione, ovvero quella di introdurre frasi o gruppi nominali con valore di frase.

¹⁵ I predicati nominali con valore finale sono parzialmente riclassificati in questo lavoro, pertanto la tassonomia risulta articolata in cinque macroclassi (comprendenti di diverse classi), diversamente da Prandi, Gross, De Santis (2005), in cui sono considerate solo quattro classi.

¹⁶ Questo aspetto è rilevato in Prandi (2010); tuttavia, poiché si citano solo tre classi di nomi predicativi, il passaggio dallo spazio esterno a quello interno del soggetto appare meno progressivo e semanticamente modulato, inoltre, l'analisi è inerente unicamente all'italiano.

nominali appartenenti alla prima macroclasse rappresentano l'intenzione metaforicamente come una meta (*fiene, Ziel*) e i predicati nominali della seconda classe focalizzano il modo in cui la meta è raggiunta (*tentativo, Versuch*). Attraverso i predicati della terza macroclasse si passa dall'oggetto (mondo esterno) al soggetto, nella fattispecie i nomi chiamano in causa il senso della vista (*prospettiva, Aussicht*) attraverso cui il mondo esterno è percepito: il soggetto 'vede' la meta. Infine, i predicati della quarta macroclasse mettono in rilievo la sfera intellettuale (*progetto, Plan*) e quelli della quinta macroclasse la sfera dei sentimenti del soggetto (*desiderio, Wunsch*). I predicati nominali sono quindi in grado di modulare finemente il significato finale dei costrutti in cui occorrono. Detti predicati possono anche occorrere con determinazione anaforica, sia in italiano sia in tedesco, in connettori complessi con funzione avverbiale; in questo caso, la connessione riguarda frasi coordinate o giustapposte:

- 39) Ho deciso di visitare la campagna toscana e con questo progetto ho preso l'automobile.
 40) Ho deciso di visitare la campagna toscana. Con questo progetto ho preso l'automobile.
- 41) Ich will täglich Nachrichten über Süddeutschland lesen und zu diesem Zweck kaufe ich die *Süddeutsche Zeitung*.
 42) Ich will täglich Nachrichten über Süddeutschland lesen. Zu diesem Zweck kaufe ich die *Süddeutsche Zeitung*.

Invece, quando il connettore complesso introduce la frase finale, la subordinata può essere implicita, esplicita oppure nella forma nominale; per motivi di spazio, le strutture sottoelencate rappresentano costrutti in cui il connettore complesso è seguito da una subordinata implicita o da una subordinata nella forma nominale:

- x con il *fiene* di y
- x con lo *scopo* di y
- x con l'*intenzione* di y, x nell'*intenzione* di y
- x con il *pensiero* di y
- x con il *progetto* di y
- x con la *volontà* di y
- x con l'*aspettativa* di y, x nell'*aspettativa* di y
- x con la *speranza* di y, x nella *speranza* di y
- x con il *desiderio* di y, x nel *desiderio* di y
- x con il *sogno* di y
- x nello *sforzo* di y, x con lo *sforzo* di y
- ...

- x + mit dem *Ziel* + y, x + mit dem *Ziel* + NGgen
- x + zu dem (*zum*) *Zweck* + y, x + zum *Zweck* + NGgen, x + zu *Zwecken* + NGgen
- x + mit der *Absicht* + y, x + mit der *Absicht* + NGgen, x + in der *Absicht* + y, x + in der *Absicht* + NGgen
- x + mit dem *Gedanken* + y, x + mit dem *Gedanken* + NGgen
- x + mit dem *Plan* + y, x + mit dem *Plan* + NGgen
- x + mit dem *Willen* + y, x + mit dem *Willen* + zu + NGdat, x + mit dem *Willen* + NGgen, x + in dem *Willen* + y, x + in dem *Willen* + zu + NGdat, x + in dem *Willen* + NGgen

x + *mit der Erwartung* + y, x + *mit der Erwartung* + NGgen, x + *in der Erwartung* + y, x
 + *in der Erwartung* + NGgen, x + *in Ø Erwartung* + NGgen
 x + *mit dem Wunsch* + y, x + *mit dem Wunsch* + nach + NGdat, x + *mit dem Wunsch* +
 NGgen
 x + *mit dem Begehren* + y, x + *mit dem Begehren* + nach + NGdat
 x + *mit dem Traum* + y, x + *mit dem Traum* + von + NGdat, x + *mit dem Traum* +
 NGgen
 x + *in dem Bemühen* + y, x + *in dem (im) Bemühen* + um + NGakk¹⁷
 ...

Con riferimento alle strutture di cui sopra si osserva che in italiano sono soprattutto le preposizioni *con* e *in* ad alternare, mentre *in* e *mit* sono le più frequenti in tedesco. I periodi seguenti esemplificano costrutti in cui il connettore complesso è seguito da subordinate implicite:

- 43) La legalità si realizza attraverso le risposte alla cittadinanza, non *con la smania di diffamare*¹⁸.
- 44) Das Argo Ensemble wurde *mit der Ambition* gegründet, *die Welt der klassischen Musik und des klassischen Konzerts innovativ mitzugestalten und weiterzuentwickeln*¹⁹.

I fenomeni trattati rivestono grande interesse non solo in ragione delle considerazioni svolte²⁰, ma anche perché risultano a livello strutturale fenomeni fraseologici²¹ e si prestano quindi, in quanto tali, ad essere descritti ai fini didattici sulla base di approcci teorici diversi dal quadro descrittivo della grammatica tradizionale, quali, per esempio, quelli costruzionisti.

5. CONNETTORI COMPLESSI CON PREDICATO NOMINALE E VALORE FINALE NELLA FRASEOLOGIA E NELLA CXG IN PROSPETTIVA DIDATTICA

Come si è visto nei paragrafi precedenti, la finalità può essere espressa da connettori semplici prototipici come *per*, *perché*, *affinché*²², ovvero da connettori complessi²³, per esempio *con lo scopo di*, *al fine di*, *mit dem Ziel*, *mit den Gedanken*, seguiti da una subordinata implicita (a, d), da un gruppo nominale introdotto o meno da preposizione (b, e), oppure da una proposizione subordinata esplicita (introdotta dalla congiunzione *che* o *da:s*) (c, f):

- (a) «con la speranza di risolvere il problema»
 (b) «con la speranza del posto fisso»
 (c) «con la speranza che il sogno diventi realtà» (*ifTenTen16*)

¹⁷ Le variabili x, y rappresentano rispettivamente la frase principale e la frase infinitiva. Si osservi che quest'ultima concorre frequentemente in tedesco con gruppi nominali, preceduti o meno da preposizione, in cui il nome ha valore predicativo e che equivalgono, pertanto, a frasi.

¹⁸ <https://www.pdpeschiera.it/1/molinari-e-la-smania-di-diffamare/>.

¹⁹ <https://it-it.facebook.com/ArgoOrchestra/>.

²⁰ Un quadro più completo inerente a questo tipo di connettori nel tedesco odierno, anche a livello comparativo con riferimento all'italiano contemporaneo, è in Cantarini (2008; 2012a; 2012b; n. pubbl., a, b; 2016).

²¹ I fenomeni di cui sopra sono definibili in ambito fraseologico, per esempio, come *grammatical collocations* (Benson, Benson, Ilson, 2009³: xix-xxx) ovvero *strukturelle Phraseologismen* (Burger, 2015⁵: 36).

²² I connettori *affinché* e *perché* sono, in realtà, come è noto, il risultato di un processo di grammaticalizzazione e univerbazione che ha interessato i sintagmi *a fin che* e *per che* nel corso del tempo.

²³ D'ora in avanti, per brevità, indicati con la sigla CC.

- (d) «in der Erwartung, eine interessante Geschichte zu lesen»
- (e) «in der Erwartung seiner Wiederkunft»
- (f) «in der Erwartung, dass diese Aktien im Kurs steigen» (*deTenTen13*).

In quanto segue si prende dapprima in esame il trattamento dei connettori complessi nell'ambito della fraseologia. Successivamente, si considera la Grammatica delle Costruzioni (CxG) e si valuta in che misura questi connettori possano essere spiegati *anche* – o forse *meglio* – alla luce di questa teoria. Infine, si adotta la prospettiva della didattica delle lingue straniere: i connettori complessi possono essere un argomento nell'insegnamento/apprendimento (avanzato) dell'italiano o del tedesco come lingua straniera?

5.1. Connettori complessi come oggetto d'indagine nella fraseologia

Per quanto riguarda l'importanza dei CC nella fraseologia, si può affermare che la germanistica se ne è occupata solo marginalmente, il che è dovuto principalmente al fatto che soprattutto le «frasi idiomatiche» (cfr. Lüger, 1999: 49) e, all'interno di questa categoria, principalmente i sintagmi verbali sono stati al centro degli studi tradizionali in ambito fraseologico²⁴. Va da sé che ci sono fenomeni più o meno rappresentativi (cfr. Dobrovol'skij, 2016: 54 s.) nella categoria delle espressioni idiomatiche, che è fra l'altro *für* (cfr. Nunberg, Sag, Wasow, 1994: 492) – aspetto questo che sarà discusso successivamente.

Fleischer (1997) identifica diverse classi di fraseologismi, nello specifico i fraseologismi verbali, sostantivali, aggettivali, preposizionali e avverbiali, ma non i fraseologismi congiunzionali. Lo studioso cita brevemente le «mehrteilige (korrelative) Konjunktionen», come *von ... bis, zu ... als daß, entweder ... oder, weder ... noch* (Fleischer, 1997: 55, 134), che pone accanto ai «fraseologismi a schema fisso» (*Phraseoschablonen*) e che Klappenbach chiama «syntaktische Schablonen» (Fleischer, 134). Sono «erst dann sinntragend», secondo Fleischer, «wenn sie durch andere gehaltvolle Wörter aufgefüllt werden, die ihnen hinzutreten müssen» (*ibid.*). Tuttavia, questa condizione strutturale-semantiche non si applica facilmente ai connettori complessi oggetto della presente analisi, perché la loro struttura morfologica e sintattica contiene solo in alcuni casi posizioni aperte (variabili), ad es. *con il fine di/che, ai fini di/che*, e il loro significato è determinato dai loro costituenti formali.

Secondo Burger gli *strukturelle Phraseme* («frasemi strutturali»), tra cui anche quelli congiunzionali, hanno la funzione di creare relazioni sintattiche' (cfr. Burger, 2015³: 31), ma l'autore dà solo pochi esempi, che sono simili a quelli forniti da Fleischer: *wenn auch, um zu, sowohl – als auch* (Burger, 2015⁵: 32).

Per quanto riguarda la tradizione demauriana, devono essere menzionate le «congiunzioni polirematiche», tra cui *nella misura in cui* (Voghera, 2004: 57), ma anche *dopo che, salvo che, nonostante che, dal momento che, nel caso che, fermo restando che, in quanto, per quanto* ecc.²⁵ (Voghera, 2004: 68), che sono, certamente, congiunzioni complesse, ma di diversa natura, tanto più che le polirematiche sopra elencate non esprimono la finalità.

Se i CC non sono trattati come fraseologismi o polirematiche, potrebbero essere oggetto di analisi negli studi inerenti alle collocazioni, anche se il classico concetto di

²⁴ Cfr. Fleischer (1997: 154): «Die verbalen Phraseologismen sind am reichsten entwickelt und weisen die mannigfaltigsten Strukturen auf».

²⁵ «In totale nel LIP sono registrate 38 polirematiche congiunzionali, l'81% delle quali è costituito da strutture con il complementatore *che*, mentre le strutture costituite da SP+REL [come *nella misura di*] sono circa l'8» (Voghera, 2004: 68).

collocazione comprende solo due elementi lessicali, una base autosemantica (B) e un collocatore sinsemantico (C) (cfr. Hausmann, 2004), come in *perseguire_C uno scopo_B* o in *un obiettivo_B, ambizioso_C*. Hausmann considera anche strutture con tre elementi lessicali (Hausmann, 2004: 316). Si tratta però di casi come *esercitare una violenta critica (contro qlcu.)* o, in tedesco, *massive Kritik (an jemandem) üben*, dove si riscontrano rispettivamente le strutture C(BC) e (CB)C, che non si applicano ai connettori complessi esaminati, che hanno un nucleo semantico preceduto da preposizioni e seguito da preposizioni o congiunzioni, e che non costituiscono quindi combinazioni «lessicali». Mentre una collocazione lessicale a+b non è solo definita strutturalmente, ma anche semanticamente (affinità semantica tra gli elementi che la compongono), questo non è il caso per i CC, i cui elementi si definiscono solo in base alla struttura, anche se formano una unità di senso.

Non sorprenderebbe dunque se i dizionari di collocazioni non registrassero i CC finali. Diamo quindi uno sguardo ai «dizionari di collocazioni», che non si chiamano necessariamente così, bensì anche *Dizionario delle Combinazioni lessicali* (Urzi, 2009) o *Dizionario combinatorio compatto italiano* (Lo Cascio, 2012: in Urzi (2009) e Tiberii (2012), denominato *Dizionario delle collocazioni*, non li troviamo, in Lo Cascio (2012) invece sì, almeno alcuni, perché a differenza degli altri due dizionari Lo Cascio comprende anche locuzioni «preposizionali» (lemma in grassetto): «*al fine di* [allo scopo di, affinché]», «*con l'idea di* [con l'intenzione, il piano, il proposito di]», «*con l'intenzione di* [con il proposito di, con la volontà di]», «*col proposito di* [con l'intenzione di]», «*allo/con lo scopo di* [con il fine di, con l'intenzione di]». Queste locuzioni preposizionali, come si è chiarito sopra, fanno parte evidentemente della nostra categoria di CC.

Si considerino ora alcune grammatiche, non citate in precedenza, che potrebbero trattare i CC nei capitoli delle congiunzioni e/o delle preposizioni. Si constata che né la grammatica dell'italiano di Schwarze (1995) né quelle tedesche di Duden (2016), Hentschel (2010) e di Imo (2016) riportano CC di questo tipo²⁶.

Prendiamo infine in considerazione i dizionari monolingue. Il *Großes Wörterbuch der deutschen Sprache* (GWDS) della casa editrice Duden registra alcuni CC finali, ma non tutti: nelle microstrutture dei lemmi *Ziel*, *Zweck*, *Erwartung* si trovano le costruzioni in questione, incorporate in esempi e munite di una breve parafrasi semantica («*sie studiert mit dem Ziel (der Absicht), in die Forschung zu gehen*», «*in der Erwartung (indem ich hoffe), bald von dir zu hören, geh ich jetzt*»), mancano però esplicitamente *in/mit der Absicht*²⁷, *in dem/im Bemühen* e altre. Per quanto riguarda i dizionari italiani, bastano tre per farsi un'idea del trattamento dei CC: il Devoto-Oli non ne registra nemmeno uno come unità lessicale, ma li utilizza nella parafrasi semantiche (ad es. «*affinché* cong 1 ELEV. Perché, con lo scopo che, al fine che»); Sabatini/Coletti (2007) identificano solo un CC, cioè *nell'intento/con l'intento di*, che definiscono *loc. prep.*, spiegandola tramite altri CC («con l'intenzione di, allo scopo di, per»); *Lo Zingarelli* invece contiene alcuni CC segnalati come strutture separate (*con lo scopo di...*, *allo scopo di...*), ovvero accompagnati da una spiegazione («*nell'intento, con l'intento di*, con l'intenzione, al fine di»), oppure ancora incorporati negli esempi («*partì con la speranza di ritornare*»).

La scarsa presenza dei CC nei dizionari indica che la lessicografia non ritiene necessario, così parrebbe, registrarli sistematicamente, probabilmente perché sono considerati, in generale, compositivi.

²⁶ In Zifonun *et al.* (1997: 2076), grammatica citata nel paragrafo introduttivo a questo lavoro, si riscontra solo il riferimento a Wellmann (1985) che definisce combinazioni tra 'preposizione (+ articolo) + sostantivo' (come *im Laufe, im Namen, im Rahmen, zum Zwecke*) «grammatische Halbelemente» (elementi per metà grammaticali).

²⁷ C'è però «*sie trägt sich mit der Absicht (gehoben; beabsichtigt) zu verreisen*» che riflette la struttura valenziale *sich mit etwas tragen* ('avere l'intenzione di fare qualcosa'); i collocatori tipici sono *Plan, Gedanken, Absicht*.

Le osservazioni di cui sopra ci portano a considerare i criteri di definizione dei fraseologismi. A secondo dell'approccio teorico si riscontrano varie definizioni del concetto di fraseologismo e anche il termine per definire l'unità di base fraseologica differisce in molti casi; tuttavia, in questo lavoro si preferisce mantenere il termine *fraseologismo*. Si prendano, quindi, in esame gli esempi seguenti:

- a) *alti e bassi, andata e ritorno, usa e getta, giorno e notte, sano e salvo*
- b) *di gran lunga, in fin dei conti, pecora nera, fare carte false, arrampicarsi sugli specchi*
- c) *lavarsi i denti, mettere/togliere i punti, il sole si alza/tramonta*

Gli esempi elencati sono fraseologismi, ma soddisfano criteri differenti. Si considerino ora i criteri sottoelencati:

1. un fraseologismo è un'unità plurilessicale o espressione multiparola (cfr. Masini, 2012), che può consistere solo di parole lessicali (es. *tavola rotonda*), solo di parole grammaticali (es. *di per sé*) o di parole lessicali e grammaticali (es. *mettersi in ghingheri*); questa unità ha il suo valore autonomo nel sistema linguistico, cioè viene memorizzata nel lessico come segno linguistico;
2. il significante di un fraseologismo è (più o meno) fisso per quanto riguarda la struttura; alcuni fraseologismi possono però permettere variabilità morfologica, lessicale o sintattica;
3. il significato di un fraseologismo non è compositivo, in altre parole l'unità fraseologica intera (forma e contenuto) è idiomatica;
4. il significante di un fraseologismo contiene un elemento non prevedibile, cioè idiosincratice, mentre il fraseologismo, nel complesso, rimane compositivo.

Gli esempi in a) soddisfano solo i primi due criteri, mentre quelli in b) rispondono anche al terzo criterio e quelli in c) soddisfano i primi due e il quarto criterio. I fraseologismi in a) sono *fraseologismi binomi*, quelli in b) *espressioni idiomatiche* e quelli in c) *collocazioni*²⁸. Le collocazioni sono in genere composizionali. L'elemento idiosincratice in una collocazione è normalmente il collocatore. L'idiosincrasia emerge soprattutto quando si cerca l'equivalente di una collocazione in un'altra lingua: *sich die Zähne putzen* (*lavarsi i denti*), *die Fäden ziehen* (*togliere i punti*). Per *mettere i punti* il tedesco non prevede nemmeno un fraseologismo ma un semplice verbo (*nähen*).

Che cosa significa questo per lo stato fraseologico dei connettori complessi? Il primo criterio è soddisfatto: i CC sono espressioni multiparola e sono lessicalizzati nel senso che solo alcuni predicati nominali sono autorizzati in questo *pattern* sintagmatico (diversamente sarebbero sintagmi liberi). Il secondo criterio è solo parzialmente realizzato, in quanto il «margine di manovra» esiste sia a livello sintagmatico che paradigmatico: in alcuni casi c'è una variazione tra le preposizioni *con* e *nel* o *mit* e *in* (ad es. *con/nella speranza, mit/in der Erwartung*); inoltre, c'è la possibilità di estendere sintagmaticamente il predicato nominale con aggettivi attributivi (ad es. *con lo scopo dichiarato, esplicito di*)²⁹. Il terzo criterio non è pertinente: i CC sono composizionali³⁰, comprensibili, quindi non idiomatici il che vuol dire che non sono espressioni idiomatiche. Neanche il quarto criterio, a prima vista, sembra essere giustificato, tranne, forse, quando

²⁸ Escludiamo per semplicità le formule e i proverbi. I fraseologismi a schema fisso (*Phraseoschablonen*) sono parzialmente idiomatici ed evidenziano in genere anche una certa idiosincrasia. Di questi si dirà, brevemente, in seguito.

²⁹ Ulteriori casi di variabilità in Cantarini, Fratter (2012a).

³⁰ Cfr. anche Cantarini, Fratter (2012a), che arrivano allo stesso risultato.

il CC è introdotto da it. *nel* (*nell', nella*) e ted. *in*, preposizioni che non sono necessariamente attese in questa posizione. A differenza di *con* e *mit*, le preposizioni *nel* e *in* non sembrano motivate semanticamente (perché *nell'aspettativa?*), quindi idiosincratice. In più, l'idiosincrasia si riflette anche nelle varianti aleatorie: *con il fine di/ai fini di* (preposizione, numero), *con l'intenzione/nell'intenzione* (preposizione).

La conclusione da trarre da quanto detto sopra può essere solo la seguente: i connettori complessi non sono particolarmente buoni rappresentanti della categoria 'fraseologismi': sono espressioni multiparole, lessicalizzate (v. sopra), strutturalmente non sempre e non interamente fisse, e parzialmente idiosincratice.

Se seguiamo l'approccio teorico di Dobrovol'skij (2016), che vede l'idiomaticità come una categoria radiale, arriviamo alla conclusione che ci sono espressioni idiomatiche "migliori" e "peggiori":

Je mehr Irregularitätsmerkmale ein bestimmtes Idiom hat bzw. je stärker diese Merkmale ausgeprägt sind oder je wichtiger sie für die Bestimmung der kategorialen Zugehörigkeit erscheinen, desto höher ist sein DOM (*degree of membership* sensu Rosch), d.h. desto zentraler ist seine Position innerhalb dieser Idiom-Kategorie (Dobrovol'skij, 2016: 54 s.).

Dobrovol'skij (31-53) cita tutta una serie di parametri oppositivi che permettono di "misurare" la prototipicità di un'espressione idiomatica:

- a) composizionalità vs. non-composizionalità del significato idiomatico;
- b) isomorfia vs. allomorfia tra la struttura formale e la struttura semantica;
- c) complessità vs. semplicità semantica;
- d) permeabilità vs. impermeabilità sintattica;
- e) variabilità vs. fissità dei costituenti;
- f) estensione connotativa-pragmatica del significato idiomatico: neutro vs. marcato;
- g) specificazione formale: neutro vs. marcato;
- h) inventario dei costituenti: unità lessicali convenzionali vs. costituenti unici;
- i) regolarità vs. anomalia del paradigma;
- j) compatibilità vs. incompatibilità semantiche dei costituenti;
- k) ambiguità semantica: una sola interpretazione vs. due interpretazioni;
- l) espressioni idiomatiche motivate vs. opache.

Se cerchiamo di applicare questi criteri ai CC, arriviamo ai seguenti risultati:

- a) composizionali;
- b) isomorfici;
- c) semplici;
- d) permeabili;
- e) variabili solo in alcuni casi;
- f) neutri;
- g) parzialmente marcati;
- h) convenzionali;
- i) [non applicabile];
- j) [non applicabile];
- k) una sola interpretazione;
- l) motivati.

Senza, come fa Dobrovol'skij, lavorare con una fattorizzazione aritmetica (56 s.), si può dire che i CC non sono espressioni idiomatiche, tanto più che i criteri (a) e (f), che non sono soddisfatti per i CC, contano tre volte nelle valutazioni di Dobrovol'skij. La maggior parte dei criteri (tranne (g)) indica che i CC non sono assolutamente espressioni idiomatiche ma piuttosto fraseologismi «deboli» nel senso spiegato sopra.

5.2. Connettori complessi dal punto di vista della Grammatica delle Costruzioni

Da quanto esposto in precedenza, si può concludere che i CC non sono prototipicamente unità grammaticali né unità lessicali o fraseologismi. Il fatto che combinazioni simili siano considerate da alcuni linguisti collocazioni suggerisce che lo *status* linguistico del CC possa essere spiegato meglio da una teoria che non traccia un confine tra il lessico (e la fraseologia) e la sintassi. Questa teoria è la Grammatica delle Costruzioni, che è più propriamente il termine generale per diversi approcci con principi teorici simili (cfr. Ziem, Lasch, 2013, Masini, 2016), che non possono, per ragioni evidenti, essere trattati complessivamente in questa sede.

La *costruzione* viene definita come un segno linguistico, ovvero come l'associazione convenzionalizzata di una forma e di una funzione, dove con funzione si intende informazione di natura sia semantica che pragmatico-discorsiva (cfr. Masini, 2016). La differenza rispetto ad altri modelli grammaticali è che secondo la CxG

[l]a nostra competenza linguistica è fatta di Costruzioni: non esistono quindi moduli della grammatica come la sintassi, il lessico o la morfologia. Le strutture che vengono tradizionalmente associate a questi livelli di analisi sono tutte ricondotte alla Costruzione, producendo un'uniformità di rappresentazione dei fatti linguistici che garantisce anche il trattamento di tutte quelle espressioni che non sono chiaramente ascrivibili all'uno o all'altro livello (come i già noti *idioms*) (Masini, 2016: 49).

Esistono dunque costruzioni poco complesse e specifiche, come in figura 1 le parole grammaticali e lessicali, ma anche costruzioni più complesse e astratte, come le strutture argomentali:

Figura 1: *Continuum* lessico-sintassi secondo Croft (2007)

Table 18.1. The syntax-lexicon continuum		
Construction Type	Traditional Name	Examples
Complex and (mostly) schematic	syntax	[SBJ <i>be-TNS</i> verb-en <i>by</i> OBL]
Complex and (mostly) specific	idiom	[pull-TNS NP-'s <i>leg</i>]
Complex but bound	morphology	[NOUN-S][VERB-TNS]
Atomic and schematic	syntactic category	[DEM], [ADJ]
Atomic and specific	word/lexicon	[<i>this</i>], [<i>green</i>]

Se i CC dovessero essere localizzati su questo *continuum*, probabilmente li troveremmo, secondo la figura 1, immediatamente al di sopra del livello delle espressioni idiomatiche, perché sono, infatti, relativamente specifici, ma possono anche mostrare variabilità nella preposizione e nel numero, indicando la qualità del *partially filled*. Inoltre, non va dimenticato che lo schema completo del CC contiene una connessione sintattica: *di*-INF, *di*-NP, *che*-S_{SENTENCE}³¹. I costituenti INF, NP e S_{SENTENCE} sono dunque posizioni aperte, *slots*, il che vuol dire che i CC sono costruzioni parzialmente complete se guardiamo il loro intero quadro sintattico³²: *con lo scopo di* INF, *con la speranza di* NP, *con l'intento che* S_{SENTENCE}.

La CxG assume che il sapere linguistico debba essere pensato come *constructicon*³³, «ein taxonomisch strukturiertes, feinkörniges Netzwerk von miteinander verbundenen Konstruktionen» (*una rete tassonomicamente strutturata, a grana fine, di costruzioni interconnesse*) (Ziem, Lasch, 2013: 198, trad. d. s.). Inoltre, entra in gioco l'idea di ereditare proprietà linguistiche da una costruzione o da costruzioni diverse da un'altra costruzione. Ci sono però due concezioni fondamentalmente diverse del principio dell'eredità nella CxG: a) il *complete inheritance model* dell'approccio «basato sull'unificazione», come lo postula la *Berkeley Construction Grammar* (BCxG) di Fillmore e Kay (la costruzione gerarchicamente inferiore o eredita tutte le strutture caratteristiche della costruzione superiore o non ne eredita affatto), oppure b) il *full entry model*, applicato da approcci cognitivi e *usage-based*, come la *Cognitive Construction Grammar* (CCxG) di Lakoff e Goldberg, che «prevede la possibilità di rappresentare tutta l'informazione necessaria a qualsiasi livello della gerarchia» (Masini, 2016: 26), cioè una costruzione può ereditare contemporaneamente aspetti di forma e significato da più costruzioni di livello superiore (eredità multipla) (Ziem, Lasch, 2013: 97, 203). Nel modello *full-entry*, per poter spiegare la rappresentazione e l'elaborazione del sapere linguistico, deve essere preso in considerazione il principio del radicamento cognitivo (*entrenchment*), secondo il quale la frequenza di occorrenza di un'unità linguistica o la cooccorrenza di più unità linguistiche ha effetti sul consolidamento cognitivo di tale unità nella conoscenza linguistica (cfr. Ziem, Lasch, 2013: 97).

Applicando ai CC l'approccio della CCxG, questo significherebbe che si suppone che nel sapere linguistico del parlante siano presenti strutture con diversi gradi di astrazione e con diversi aspetti di forma e di significato. In base a Traugott (2008) è possibile applicare i seguenti livelli di astrazione per le costruzioni: *macrostrutture* (1), cioè coppie 'forma-significato' definite dalla loro struttura e la loro funzione, *mesostrutture* (2), cioè una serie di costruzioni specifiche che si comportano in modo analogo, *microstrutture* (3), che sono i singoli tipi di costruzione, e *costrutti* (4) o, in altre parole, i *token*³⁴.

³¹ Lo stesso vale, *mutatis mutandis*, per i CC tedeschi.

³² Guardando all'intera struttura sintattica in cui un fraseologismo può essere incorporato, si può dire che la Grammatica delle Costruzioni continua dove finisce la fraseologia.

³³ Il termine inglese, in tedesco *Konstruktikon*, è nato come contaminazione da *construction* e *lexicon* (Ziem, Lasch, 2013: 95).

³⁴ Invece di una macrocostruzione (1), realizzata in 'S_{SUBJ} [...], (e) ha lo scopo di INF (NP₂) / di NP₂ / che-S_{SENTENCE}', sarebbe anche concepibile una struttura astratta [INF NP₂ ESSERE_{fl} ART NP₁ di SUBJ]. Quindi, dato il costrutto (*token*) 'È stata fondata nel 1995 con lo scopo di sviluppare moto da competizione', il costrutto della macrostruttura è: 'Sviluppare moto da competizione [...] è lo scopo di S_{SUBJ}'. Per ragioni di spazio, tuttavia, escludiamo questa possibilità dalla nostra analisi. Con riferimento alla tipologia di strutture e *token* utilizzati nella tabella si confrontino i lavori di Cantarini (2005, 2008, 2012a, 2012b).

1	S _{SUBJ} AVERE _{INFL.} ART NP ₁ di INF (NP ₂) / di NP ₂ / <i>che</i> -S _{SENTENCE} (S _{SUBJ} [...], (e) ha lo scopo di INF (NP ₂) / di NP ₂ / <i>che</i> -S _{SENTENCE})		
	↓	↓	↓
2	S _(SUBJ) - PREP ART NP ₁ di INF _{VT} NP ₂ ³⁵	S _(SUBJ) -PREP ART NP ₁ di NP ₂	S _(SUBJ) -PREP ART NP ₁ <i>che</i> -S _{SENTENCE}
	↓	↓	↓
3	S _(SUBJ) -con lo scopo di INF	S _(SUBJ) -con lo scopo di NP	S _(SUBJ) -con lo scopo <i>che</i> -S _{SENTENCE}
	↓	↓	↓
4	È stata fondata nel 1995 <i>con lo scopo di sviluppare moto da competizion e [...]</i> . ³⁶	Si tratta formazioni milit ari autoorganizzate nate <i>con lo scopo della difesa</i> dell'ordine pubblic o	[...] una specie di linea immaginaria tracciata <i>con lo scopo che</i> il giocatore si avvicini si curo alla sfera
	A	B	C

È ovvio che la cooccorrenza di *token* nei tipi da A a C rafforza anche il consolidamento cognitivo delle loro microcostruzioni e mesocostruzioni più astratte.

Uno dei risultati della percezione reciproca e della cooperazione della fraseologia e della CxG è la focalizzazione sul *continuum* lessico-sintassi (Feilke, 2007; Dobrovolskij, 2011; Schafroth, 2015; Ziem, 2018). Se si cerca di combinare entrambe le aree di ricerca, i CC possono essere descritti come segue:

- nonostante le differenze formali (sintattiche), le costruzioni discusse qui (A-C) hanno lo stesso significato denotativo, ereditato da una macrostruttura (ipostatizzata);
- sono al confine tra lessico e sintassi;
- dispongono di *slot* lessicalmente non specificati (nella struttura interna del CC stesso: NP₁, nella struttura esterna: S_{SUBJ}, NP₂, S_{SENTENCE})³⁷;
- sono per lo più compositivi per quanto riguarda la preposizione e il numero (*al/ con il fine di, ai fini di*).

Siccome la caratteristica della non-composizionalità del significato non è data, non possiamo neanche applicare alcuna idiomatilità sintattica per i CC, che sarebbe il prerequisito per poter parlare di *Phraseoschablonen* (cfr. Fleischer, 1997: 131) o fenomeni simili. I CC sono semplicemente dei *pattern* sintagmatici strutturalmente stabili e relativamente complessi con un significato trasparente (qui quello della finalità) e una flessibilità considerevole per la sintassi esterna.

³⁵ L'uso dei verbi transitivi, che sono usati qui nell'infinito (INF_{VT}), domina di gran lunga. I verbi intransitivi sono molto rari e di solito hanno un complemento (es. *rimanere* + *complemento di luogo* o *di maniera*).

³⁶ Tutti gli esempi al livello dei costrutti (*token*) sono tratti dal corpus *Paisà*.

³⁷ Per i termini *sintassi interna* e *sintassi esterna*, cfr. Imperiale, Schafroth (2019).

5.3. Connettori complessi e didattica della L2

Come applicare proficuamente le conoscenze acquisite dalla fraseologia e dalla Grammatica delle Costruzioni alla didattica delle lingue straniere?³⁸

Strutture linguistiche quali quelle considerate non sono generalmente affrontate esplicitamente né nell'insegnamento della lingua madre né in quello delle lingue straniere. Ciò è deplorabile, in quanto l'importanza dei CC per la produzione e la ricezione dei testi è indiscussa. Naturalmente, gli apprendenti (avanzati) della L2 devono essere consapevoli del fatto che i connettori complessi sono utilizzati principalmente nella *lingua scritta*³⁹ (o consapevoli «della distanza», per quanto riguarda la concezione, cfr. Koch 2005), soprattutto nella sua realizzazione grafica, ma deve anche essere chiaro che sono *frequentemente* utilizzati sia in tedesco sia in italiano.

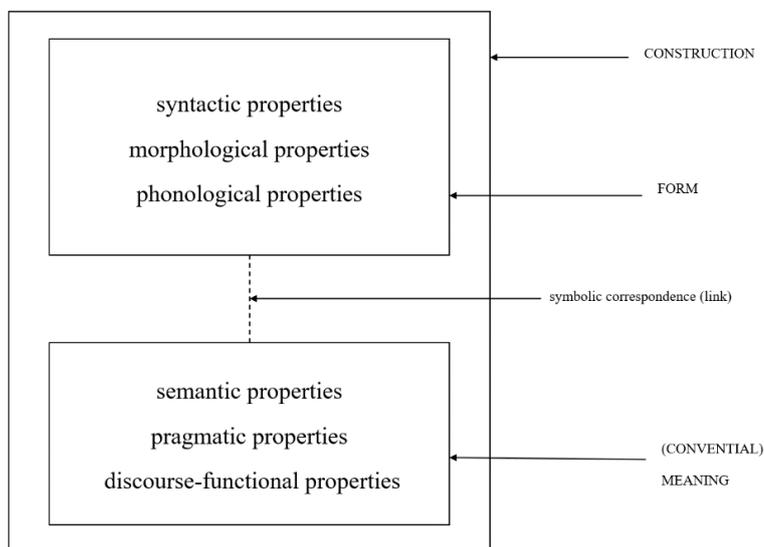
Inoltre, va sottolineato quali *tipi di costruzione* formali esistono (a livello sintattico) per rendere lo stesso significato denotativo e quale di essi è il più comune: non c'è dubbio che il prototipo sia [Präp Art NP di INF_{VT}], e all'interno di questo tipo sono prototipici tutti i CC con la preposizione *con (mit)* e l'articolo determinativo al singolare e un verbo transitivo all'infinito: per esempio *con lo scopo di sviluppare il progetto* [Paisà]).

È anche molto importante rendere gli apprendenti consapevoli che molti dei predicati nominali (*pensiero, volontà, aspettativa, speranza, Erwartung, Wunsch, Bemühen* ed altri) si basano sui corrispondenti verbi (transitivi) (cfr. Cantarini, 2005): *pensare, volere, aspettare*⁴⁰ ecc.

Gli schemi astratti dei tipi di costruzione devono naturalmente essere descritti in maniera illustrativa, non formalistica e facilmente comprensibile.

Bisognerebbe inoltre descrivere i CC su tutti i livelli formali e funzionali necessari per capirli e saperli utilizzare. Il grafico di Croft (2001) illustra quali sono questi livelli:

Figura 2: *La struttura simbolica di una costruzione* (Croft, 2001: 18)



³⁸ Riflessioni proficue sulle possibilità di applicare la Grammatica delle Costruzioni alla didattica delle lingue straniere e di collegarla ad aspetti del multilinguismo sono già state avviate rispettivamente da De Knop, Gilquin (2016), Herbst (2017) e da Erfurt, De Knop (2019).

³⁹ Occorre inoltre chiarire in che misura i CC sono tipici per la lingua amministrativa italiana o tedesca e per i testi giuridici. Cfr. Proietti (2010) a proposito del burocrate: «Frequente anche il ricorso a locuzioni preposizionali di sapore libresco: *a far tempo da, ai sensi di, con riferimento a, a mezzo di, in ordine a, in osservanza a* ecc.».

⁴⁰ Con riferimento all'aspetto specifico delle trasformazioni si confronti anche Cantarini (2008, 2012a, 2012b).

Oltre alle caratteristiche morfologiche, sintattiche e semantiche, le peculiarità pragmatiche e discorsive, che possono verificarsi in determinate situazioni di comunicazione, devono essere descritte in termini semplici (senza usare la terminologia linguistica qui utilizzata). Inoltre, vanno elencati i CC più comuni e più frequenti (*con il fine, con lo scopo, nell'aspettativa* ecc.) e dovrebbe essere specificato il loro tipo di costruzione più comune (*con il fine di INF* ecc.) e quello meno usuale (*nell'aspettativa che* ecc.).

In aggiunta è importante illustrare gli altri *slot* aperti (S_{SUBJ} , INF, NP₂, $S_{SENTENCE}$) con esempi significativi di *corpora*, e aumentare la consapevolezza delle connessioni tra i tipi di costruzione (da A a C).

Dopo tutto, l'obiettivo ideale sarebbe quello di progettare un inventario dei più comuni CC, specificando anche le differenze stilistiche, diafasiche e diamesiche.

6. CONCLUSIONI

Nel presente lavoro si sono messi in luce diversi aspetti della finalità con riferimento alla struttura concettuale della relazione finale e ai mezzi di espressione che la realizzano in italiano e tedesco. Se si sostituisce alla prospettiva tradizionale della grammatica categoriale, in base alla quale le relazioni transfrastiche sono codificate da categorie prototipiche secondarie, la prospettiva concettuale e semantica secondo cui la relazione finale si stabilisce innanzitutto a partire dal contenuto dei concetti espressi, si osserva non solo che l'opposizione pertinente è fra causa e motivo dell'azione, ma si rileva anche una vasta gamma di mezzi linguistici, costituita da fraseologismi strutturali, ovvero connettori complessi che hanno come testa un predicato nominale, che esprimono la finalità modulandola semanticamente. Questo tipo di connettori non sono generalmente menzionati nelle grammatiche tradizionali, oppure ricorrono con breve accenno senza alcuna spiegazione in merito alla complessità della relazione finale. La disamina effettuata offre a livello comparativo un quadro piuttosto uniforme, poiché le macroclassi di nomi predicativi individuate esprimono la finalità sia in italiano sia in tedesco e stabiliscono una relazione finale nelle lingue esaminate sostanzialmente in modo analogo⁴¹.

La prospettiva semantico-sintattica proposta nella prima parte di questo lavoro, che non applica evidentemente un modello specifico, bensì, si presenta, più propriamente, come prospettiva olistica di analisi che si avvale di una metodologia che pone l'accento sui dati linguistici, offre evidenti vantaggi ai fini dell'apprendimento del tedesco e dell'italiano rispettivamente da parte di parlanti italo-foni e tedesco-foni. Nella didattica della lingua straniera la grammatica esplicita non costituisce l'obiettivo primario, poiché l'insegnamento e l'apprendimento si basano oggi su un approccio didattico orientato all'azione e sono incentrati sulle competenze. Pertanto, l'attenzione dovrebbe essere rivolta innanzitutto alle strutture concettuali e ai fatti linguistici. Successivamente, una volta messi in primo piano fenomeni linguistici che la grammatica tradizionale pone sullo sfondo, questi potrebbero essere trattati in base a teorie grammaticali recenti e più efficaci ai fini della didattica della L2. Nella fattispecie, con riferimento ai fenomeni esaminati, si è osservato che generalmente anche la lessicografia, la ricerca inerente alle collocazioni e la fraseologia non ne offrono una descrizione adeguata, mentre invece gli approcci elaborati nell'ambito della CxG ne consentono quantomeno un trattamento sistematico.

⁴¹ Una certa variazione si riscontra, invece, nei fenomeni di norma che possono interessare i connettori complessi descritti in questo lavoro (cfr. Cantarini, n. pubbl., b).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anscombe G. E. M. (1956), "Intention", in *Proceedings of the Aristotelian Society*, 57, pp. 321-332.
- Benson M., Benson E., Ilson R. F. (1999), *Students' Dictionary of Collocations*, ed. riveduta, Cornelsen, Berlino.
- Benson M., Benson E., Ilson R. F. (2009), *The BBI combinatory dictionary of English. Your guide to collocation and grammar*, 3^a ed., Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- Burger H. (2015), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, 5^a ed., Schmidt, Berlino.
- Burger H. et al. (a cura di) (2007), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, 2 voll., de Gruyter, Berlino, New York.
- Cantarini S. (2005), "Konjunkionalgefüge: zwischen Sprachforschung und Sprachunterricht", in *Studi Linguistici e Filologici Online*, 3, 1, pp. 107-124: <http://www.humnet.unipi.it/slifo/>.
- Cantarini S. (2008), "Nominalprädikate und argumentative Funktionen: die Erklärung", in *L'Analisi Linguistica e Letteraria*, XVI, 1, Special Issue, pp. 107-121.
- Cantarini S., Fratter I. (2012a), "Composizionalità delle 'locuzioni congiuntive' con significato finale: tedesco, francese e italiano a confronto", in *Lingue e Linguaggi*, 7, pp. 23-36.
- Cantarini S., Fratter I. (2012b), "Locuzioni congiuntive con significato finale nel tedesco e nell'italiano contemporanei", in Colombo L., Dal Corso M., Frassi P., Genetti S., Gorris Camos R., Ligas P., Perazzolo P. (a cura di), *La sensibilità della ragione. Studi in omaggio a Franco Piva*, Edizioni Fiorini, Verona, pp. 119-131.
- Cantarini S. (n. pubbl., a), "Predicati di secondo ordine e finalità", contributo presentato al Convegno *Lessico e lessici a confronto: metodi, strumenti e nuove prospettive*, Università degli Studi di Verona, 3 febbraio 2012.
- Cantarini S. (2016). "Grammatica del tedesco: le espressioni del fine in prospettiva contrastiva con l'italiano", in De Marco A. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 181-190.
- Cantarini S. (n. pubbl., b), "Collocazioni grammaticali di secondo ordine con esemplificazioni in italiano e tedesco", contributo presentato al Convegno *Kollokationen und Phrasem-Konstruktionen im Fremdsprachenunterricht*, Heinrich-Heine-Universität, Düsseldorf, 8 dicembre 2016.
- Cantarini S., Gross G. (2017a), "Kausalität im Gegenwartsdeutsch", in Moroni M. C., Ricci Garotti F. (a cura di), *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*. Collana: "Linguistic Insights", vol. 232, Peter Lang, Berna, pp. 211-241.
- Cantarini S., Gross G. (2017b), "Forme di espressione della causalità nel confronto francese-tedesco", in *L'Analisi Linguistica e Letteraria*, 1, pp. 131-146;
- Cantarini S. (2018), "Lessico causativo nell'italiano e nel tedesco odierni", in Nicklaus M., Wirtz N., Costa M., Ewert-Kling K., Vogt W. (a cura di), *Lexeme, Phraseme, Konstruktionen. Aktuelle Beiträge zu Lexikologie und Phraseologie*, Peter Lang, Berlino, pp. 25-37.
- Croft W. (2001), *Radical Construction Grammar. Syntactic Theory in Typological Perspective*, Oxford University Press, Oxford.
- Daneš F. (1985), "Some remarks on casual relationship in language and text", in *Recueil linguistique de Bratislava*, 8, pp. 151-157.
- De Knop S., Gilquin G. (a cura di) (2016), *Applied Construction Grammar*, de Gruyter, Berlino, Boston.

- deTenTen13 = German web corpus, 2013:
https://www.google.it/url?sa=t&rc=t&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi38KT58sTqAhWxyKYKHZ2UCwQQFjABegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.sketchengine.eu%2Fdetenten-german-corpus%2F&usg=AOvVaw05aVkJQGA_iM0J_r_uBo-SW.
- (Il) Devoto-Oli = Serianni L., Trifone M. (a cura di) (2008), *Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana 2009*, Le Monnier, Firenze.
- Dobrovolskij D. (2011), "Phraseologie und Konstruktionsgrammatik", in Lasch A., Ziem A. (a cura di), *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 111-130.
- Dobrovolskij D. (2016), *Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik. Studien zum Thesaurus deutscher Idiome*, 2^a ed., Stauffenburg, Tübingen.
- Engel U. (1996), *Deutsche Grammatik*, Groos, Heidelberg.
- Erfurt J., De Knop S. (a cura di) (2019), *Konstruktionsgrammatik und Mehrsprachigkeit, OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)*, 94, Universitätsverlag Rhein-Ruhr an der Universität Duisburg-Essen.
- Feilke H. (2007), "Syntaktische Aspekte der Phraseologie III: Construction Grammar und verwandte Ansätze", in Burger *et al.* (a cura di), pp. 63-76.
- Götze L., Hess-Lüttich E. W. B. (2004), *Grammatik der deutschen Sprache*, Zanichelli, Bertelsmann, Bologna.
- Gross G. (1998), "Pour une typologie des prédicats nominaux", in Forsgren M., Jonasson K., Kronning H. (a cura di), *Prédication, assertion, information. Actes du Colloque d'Uppsala en Linguistique Française, 6-9 juin 1996*, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, pp. 221-230.
- Gross G. (1999), "Sémantique lexicale et connecteurs", in *Langages*, 136, pp. 76-84.
- Gross G., Prandi M. (2004), *La finalité. Fondements conceptuels et genèse linguistique*, De Boeck-Duculot, Bruxelles.
- GWDS = Dudenredaktion (Hg.) (2012), *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*, 4^a ed., cd-rom, Dudenverlag, Berlino;
<https://www.munzinger.de/search/query?query.id=query-duden>.
- Duden-Grammatik = Wöllstein A., Dudenredaktion (2016), *Duden. Die Grammatik*. 9^a ed. interamente riveduta e aggiornata, Dudenverlag, Berlino.
- Fleischer W. (1997), *Phraseologie der deutschen Gegenwartsprache*, 2^a ed., Niemeyer, Tübingen.
- Hausmann F. J. (2004), "Was sind eigentlich Kollokationen?", in Steyer K. (a cura di), *Wortverbindungen - mehr oder weniger fest*, de Gruyter, Berlino, New York, pp. 309-334.
- Hentschel E. (Hg.) (2010), *Deutsche Grammatik*, de Gruyter, Berlino, New York.
- Herbst T. (2017), "Grünes Licht für Pädagogische Konstruktionsgrammatik", in *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46, 2, pp. 119-135.
- Imo W. (2016), *Grammatik. Eine Einführung*, Metzler, Stoccarda.
- Imperiale R., Schafroth E. (2019), "Frasesologia italiana basata sull'uso. Lessicografia digitale per apprendenti tra la Frame Semantics e la Grammatica delle Costruzioni", in *Italiano LinguaDue*, 11, 1, pp. 1-28:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11872>.
- itTenTen16 = Italian web corpus, 2016:
<https://www.google.it/url?sa=t&rc=t&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi8hNSJ98TqAhXmpYsKHcHlCz4QFjABegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.sketchengine.eu%2Fcorpora-and-languages%2Fitalian-text-corpora%2F&usg=AOvVaw3RvCXlQdSXBGlVQTuyDDdc>.

- Koch P. (2005), “‘Parlato/scritto’ quale dimensione centrale della variazione linguistica”, in Burr E. (a cura di), *Tradizione & Innovazione. Il parlato: teoria – corpora – linguistica dei corpora*, vol. 1, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 41-56.
- Lo Cascio V. (2012), *Dizionario Combinatorio Compatto Italiano*, Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- Lüger H.-H. (1999), *Satzwertige Phraseologismen. Eine pragmalinguistische Untersuchung*, Praesens, Vienna.
- Masini F. (2012), *Parole sintagmatiche in italiano*, Caissa Italia, Cesena-Roma.
- Masini F. (2016), *Grammatica delle Costruzioni. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- Nunberg G., Sag I. A., Wasow Th. (1994), “Idioms”, in *Language*, 70, pp. 491-538.
- PAISÀ: <http://www.corpusitaliano.it/>.
- Prandi M. (2010), “Espressione della finalità”, in Enciclopedia Treccani: http://www.treccani.it/enciclopedia/espressione-della-finalita_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Prandi M. (a cura di) (1996), *La subordinazione non completiva. Un frammento di grammatica filosofica*, numero monografico di *Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXV, 1.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Prandi M., Gross G., De Santis C. (2005), *La finalità. Strutture concettuali e forme d'espressione in italiano*, Olschki, Firenze.
- Previtera L. (1988), “Grammatica e competenza della lingua scritta: costrutti causali e loro trattazione in alcuni manuali delle medie”, inserto di *Scuola e didattica*, XXXIV, 3, pp. 50-64.
- Previtera L. (1996), “I costrutti causali”, in Prandi (a cura di), pp. 29-46.
- Proietti D. (2010), “burocratese”, in Simone R. (Dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 161-163: [http://www.treccani.it/enciclopedia/burocratese_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/burocratese_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Sabatini F., Coletti V. (2007), *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana 2008*, Sansoni, Milano.
- Schafroth E. (2015), “Italian Phrasemes as Constructions, How to Understand and Use Them”, in *Journal of Social Sciences*, 1, 3, 2015, pp. 317-337: <https://thescipub.com/abstract/10.3844/jssp.2015.317.337>.
- Schwarz M. V. (2003-2004), *La finalità: struttura concettuale e espressione in italiano e tedesco*. Tesi di Laurea. Relatore: Prof. Michele Prandi. Università degli Studi di Bologna, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Forlì.
- Schwarze Ch. (1995), *Grammatik der italienischen Sprache*, 2^a ed. migliorata, Niemeyer, Tübingen.
- Serianni L. (con la coll. di A. Castelveccchi, 2006²), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Stumpf S. (2017), “Ist das Zentrum-Peripherie-Modell in der heutigen Phraseologieforschung noch haltbar”, in *Sprachwissenschaft*, 42, 1, pp. 59-96.
- Thompson S. A., Longacre R. E. (1985), “Adverbial clauses”, in Shopen R. (a cura di), *Language Typology and Syntactic Description. Vol. II. Complex Constructions*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 171-234.
- Tiberi P. (2012), *Dizionario delle collocazioni*, Zanichelli, Bologna.
- Traugott E. C. (2008), “Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: suggestions for the development of degree modifiers in English”, in Eckhardt R., Jäger G., Veenstra T. (a cura di), *Variation, selection, development: probing the evolutionary model of language change*, de Gruyter, Berlino, New York, pp. 219-250.

- Urzi F. (2009), *Dizionario delle combinazioni lessicali*, Convivium, Lussemburgo.
- Voghera M. (2004), “Polirematiche”, in Grossmann M., Rainer F. (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Niemeyer, Tübingen, pp. 56-69.
- Ziem A. (2018), “Construction Grammar meets Phraseology: eine Standortbestimmung”, in *Linguistik online*, 90, 3, pp. 3-19.
- Ziem A., Lasch A. (2013), *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*, de Gruyter, Berlino, Boston.
- Zifonun G., Hoffmann L., Strecker B. et al. (1997), *Grammatik der deutschen Sprache*, de Gruyter, Berlino.
- (Lo) Zingarelli = *Lo Zingarelli online 2019, Vocabolario della lingua italiana di Nicola Zanicelli*, Zanicelli, Bologna 2018.

LA FUTURITÀ IN ITALIANO E IN TEDESCO: CONSIDERAZIONI TEORICO-CONTRASTIVE E PROSPETTIVE DIDATTICHE

Claudio Di Meola¹

1. INTRODUZIONE

In questo mio contributo mi occuperò di tempi verbali da un punto di vista prevalentemente semantico-funzionale. Oggetto di studio è l'espressione linguistica degli eventi futuri in italiano e prospettive didattiche per discenti con tedesco L1. Eventi futuri vengono principalmente codificati da due tempi verbali, presente (*domani vado dal medico*) e futuro semplice (*domani andrò dal medico*). Sulla base di un ampio corpus di testi orali e scritti di varia provenienza, si delinea dapprima la semantica dei tempi verbali italiani (§ 2), poi quella dei corrispondenti tempi in tedesco (§ 3). Viene successivamente elaborato un sistematico confronto tra le due lingue (§ 4). Una finestra sulle prospettive didattiche chiude il contributo (§ 5).

2. I TEMPI DELLA FUTURITÀ IN ITALIANO

In letteratura, il tempo verbale del futuro semplice ha ricevuto relativamente poca attenzione. Sono da annoverare alcuni studi su aspetti molto specifici quali l'uso orale (Berretta, 1994), usi concessivi (Berretta, 1997) o epistemicici (Rocci, 2000). Alcune osservazioni interessanti si trovano in lavori contrastivi tedesco-italiano (Walther, 1997, Gaeta, 2006). Una panoramica degli usi del futuro è inoltre fornita dai lavori sul sistema dei tempi verbali in generale (Pusch, 1983; Bertinetto, 1986). È proprio Bertinetto (1986: 483-491) che offre la descrizione più dettagliata individuando, accanto ad un uso propriamente temporale, con vari gradi di probabilità di realizzazione dell'evento futuro, varie "accezioni modali":

- dubitativo: *Farà bello, domani?*
- concessivo: *Tu riuscirai anche a batterlo, non lo nego; ma lui gioca decisamente meglio*
- volitivo/intenzionale: *Domani verrò*
- imperativo/ingiuntivo: *Domani gli andrai a chiedere scusa; siamo intesi?*
- deontico: *D'ora innanzi, i trasgressori pagheranno il doppio della penale fissata in precedenza*
- attenuativo: *Non vi nasconderò che...*
- ipotetico: *Se verrai, ci farai piacere*

Sul presente come tempo della futurità vi è accordo in letteratura che esso rappresenti il tempo più diffuso (Pusch, 1983: 256; Walther, 1997: 179). Inoltre, il presente viene visto come tempo verbale della certezza (Pusch, 1983: 224; Bertinetto, 1986: 337), della

¹ Università "La Sapienza", Roma.

controllabilità (Pusch, 1983: 224), della vicinanza temporale (Bertinetto, 1986: 337; Berretta, 1994: 20-21) e dell'oralità informale (Bertinetto, 1986: 337; Berretta, 1994: 4).

Tali classificazioni sono state poi sistematizzate e verificate empiricamente nello studio contrastivo tedesco-italiano di Di Meola (2013), sulla base di un *corpus* di complessivamente 3.000 esempi, equamente ripartiti tra lingua scritta e lingua orale. Per lo scritto sono stati considerati libri di saggistica aventi come argomento scenari futuri (politica, globalizzazione, economia, clima); per l'orale dialoghi cinematografici ed episodi della trasmissione televisiva "Grande Fratello". I due tempi verbali hanno mostrato la seguente distribuzione quantitativa, con il presente come tempo non marcato e il futuro come tempo marcato:

Tabella 1. *Frequenza dei tempi verbali della futurità in italiano*

	presente	futuro	presente in %	futuro in %
scritto	817	683	54,47	45,53
orale	1323	177	88,20	11,80
totale	2140	860	71,33	28,67

Ogni frase contenente almeno uno dei due tempi verbali è stata inserita in un database e classificata in base a 30 parametri. Tra i più importanti vi sono i parametri morfologici (persona grammaticale, diatesi, modo), sintattici (frase principale/secondaria, negazione, indicatori avverbiali temporali, indicatori avverbiali modali), semantici (distanza temporale, continuità temporale, importanza dell'evento), pragmatici (atto linguistico, rapporto tra gli interlocutori) e categoria verbale (classe verbale, verbo modale). Sulla base di tali parametri sono state individuate quattro funzioni per il tempo verbale marcato, vale a dire per il futuro semplice: pragmatica, semantica, temporale e grammaticale. Nelle prime tre funzioni, il futuro serve ad una messa in rilievo; nella quarta, invece, si ha un uso desemantizzato.

Nella **funzione pragmatica**, con l'uso del futuro il parlante pone al centro del suo agire il rapporto con l'interlocutore. Il futuro è attestato con frequenza superiore alla media principalmente in atti linguistici commissivi come la promessa o atti direttivo-commissivi come la minaccia²:

- (1a) Giancarlo (a fidanzata da lui tradita): Ti giuro che non **succederà** più. Te lo giuro.
(*Ma quando arrivano le ragazze?*, 1:19 h)
- (1b) Luca (a Leone dopo una lite): Stai zitto! Tu ridi, non ti preoccupare. Ti **vedrò**, ti **vedrò** senza telecamere!
(*Grande fratello*, 21.11.2011, 0:59 h)

Altri esempi sono l'assunzione di un impegno o una dichiarazione di intenti:

- (1c) Leone (assicura Mario che non lo provocherà più): Ti garantisco che non ti **saluterò** più così.
(*Grande fratello*, 14.11.2011, 2:22 h)

² Qui e di seguito, il grassetto evidenzia il futuro semplice/Futur I, il corsivo il presente/Präsens. Il sottolineato segnala espressioni rilevanti per l'interpretazione temporale della frase.

- (1d) Uomo (ad amici): Sono contrario al divorzio. Così contrario che non mi **sposerò** mai.
(Casomai, 1:29 h)

Nella **funzione semantica**, il parlante sottolinea in generale la rilevanza dell'evento futuro:

- (2a) Caterina: Questo è un appello che io faccio a tutti i genitori dei bambini che si separano: che bisogna stare attenti a far vivere delle scene ai propri figli perché non se ne **dimenticheranno** mai.
(Grande fratello, 31.10.2011, 2:14 h)
- (2b) Il punto caldo in discussione è in che modo i paesi più ricchi **finanzieranno** l'impegno dei paesi in via di sviluppo a limitare l'aumento delle emissioni [...].
(Caserini: 152)

Il futuro ricorre con frequenza superiore alla media in presenza di un deciso cambiamento rispetto alla situazione attuale oppure in caso di ostacoli che si frappongono al suo compimento:

- (2c) Il mondo **continuerà** a esistere anche dopo il 2012, ma molto probabilmente **cambierà** più velocemente e radicalmente di quanto sia ora possibile immaginare. Il „triennio incandescente“ **inaugurerà** questo processo che, con ogni probabilità, **muterà** lo scenario mondiale rapidamente.
(Giannuli: 12 [2010])
- (2d) Rimuovere o quanto meno contribuire ad alleviare in ambito nazionale le componenti industriali della crisi **sarà** in ogni caso un impegno oneroso e di lunga durata [...].
(Gallino: 250)

In altri esempi il futuro codifica eventi fuori dalla diretta sfera di controllo dell'uomo:

- (2e) Bisogna ricordare innanzitutto che il riscaldamento non **sarà** graduale e non **sarà distribuito** omogeneamente. Un aumento di 3 °C nelle temperature del pianeta nel 2100 non significa affatto che in ogni punto del globo ogni stagione di quell'anno si **misurerà** esattamente tale aumento di temperatura, e fino ad allora dappertutto gli aumenti **saranno** minori.
(Caserini: 129)

Nella **funzione temporale**, il parlante enfatizza la distanza temporale nonché la discontinuità rispetto alla situazione presente:

- (3a) Nel 2025 si prevede che 2 miliardi di individui non **disporranno** di acqua bevibile.
(Sartori: 27 [2011])
- (3b) Nel 2012 invece gli junk-bond in scadenza **balzeranno** di colpo a quota 155 miliardi. E da quell'anno in poi **sarà** peggio: 212 miliardi nel 2013, infine 338 miliardi nel 2014.
(Giannuli: 101 [2010])

Vi sono, infine, in entrambe le lingue, casi in cui il tempo verbale futuro risulta totalmente desemantizzato. Questa **funzione grammaticale** è particolarmente evidente in contesti in cui i tempi presente e futuro si alternano senza alcuna differenza di significato, riducendosi a una funzione di mera variatio stilistica. Così abbiamo ad esempio la sequenza presente-futuro-presente (4a) o l'alternanza futuro-presente (4b):

- (4a) In conclusione, l'unica cosa che sembra certa è che i costi netti dovuti ai danni dei cambiamenti climatici *sono* molto probabilmente significativi e **aurmenteranno** nel tempo, tanto più si *aspetta* a intervenire per contrastare il riscaldamento del pianeta.
(Caserini: 131)
- (4b) Nel caso che le suddette competenze debbano essere acquisite dall'esterno, **bisognerà** stabilire se i maggiori costi di gestione [...] sono compatibili con le finalità e il rendimento dei piani di Investimento economicamente mirato considerati. | Nel caso invece che l'ente gestore non disponga delle suddette competenze né intenda acquisirle, *bisogna* verificare se il CdA del fondo o il sindacato di settore ritengano o meno di formarsele al proprio interno, e in misura adeguata.
(Gallino: 249)

Le quattro funzioni hanno nel *corpus* la seguente distribuzione quantitativa, con la funzione grammaticale che rappresenta oltre la metà delle attestazioni:

Tabella 2. *Funzioni del futuro semplice in percentuale*

	futuro semplice in %
funzione pragmatica	17,67
funzione semantica	11,74
funzione temporale	17,91
funzione grammaticale	52,67
totale	100,00

Vediamo ora la distribuzione tra corpus orale e scritto. La funzione pragmatica domina nell'orale, mentre le funzioni semantica, temporale e grammaticale prevalgono nettamente nello scritto:

Tabella 3. *Funzioni del futuro semplice in percentuale: corpus orale vs. corpus scritto*

	orale in %	scritto in %
funzione pragmatica	80	20
funzione semantica	9	91
funzione temporale	5	95
funzione grammaticale	9	91

Passiamo ora alle funzioni del presente come tempo della futurià. A parte gli usi ampiamente desemantizzati, nei quali il presente funge da *elsewhere condition* rispetto al

futuro, è da rilevare una sua **funzione temporale**. Con frequenza superiore alla media il presente ricorre per esprimere vicinanza temporale o continuità temporale:

- (5a) Insegnante (per telefono al marito): Dario, *sono* a casa tra mezz'ora.
(*Un giorno perfetto*, 0:57 h)
- (5b) “Da tre mesi sono passata a un contratto a tempo determinato, grazie a un concorso. E’ migliorata la mia posizione contrattuale, ovviamente. Adesso *ho* le ferie retribuite, *ho* la mutua se mi ammalo, *maturo* il Tfr [...].”
(Napoleoni: 102-103)

Nel complesso emerge che i tempi futuro semplice e presente sono di regola intercambiabili in un determinato contesto ma non sempre risultano sinonimi in quanto sussistono differenze di significato più o meno marcate.

3. I TEMPI DELLA FUTURITÀ IN TEDESCO

Anche in tedesco vi sono due tempi verbali per codificare la futurità: il *Präsens* (*morgen gehe ich zum Arzt*) e il *Futur I* (*morgen werde ich zum Arzt gehen*).

In letteratura, il *Futur I* ha ricevuto molta attenzione, principalmente in considerazione della sua struttura morfologica di tipo analitico. In particolare, si discute da tempo se la costruzione “*werden+infinito*” possa essere considerata un tempo verbale futuro a tutti gli effetti o piuttosto un’espressione di modalità. La discussione ruota intorno alla natura del verbo *werden*: si tratta di un ausiliare desemantizzato (come sostengono i cosiddetti temporalisti; cfr. Matzel, Ulvestad, 1982; Welke, 2005 e molti altri) oppure di un modale vero e proprio (modalisti, cfr. tra i tanti ad es. Vater, 1975)? L’opposizione tra i due tempi della futurità è stata oggetto di numerosi studi: innanzitutto i lavori di Dittmann (1976), Brons-Albert (1982), Matzel, Ulvestad (1982), Hacke (2009), Di Meola (2013), ma anche le più brevi analisi di Sherebkow (1967), Dončeva-Mareva (1971), Žuikin (1975, 1978), Pfeffer, Conermann (1982), Ulvestad (1989), Latzel (1997), Myrkin (1998), Di Meola (2006, 2015), Welke (2009).

Nel presente studio ci basiamo anche per il tedesco sull’analisi di Di Meola (2013) che contempla un *corpus* di 6.000 esempi equamente divisi tra scritto e orale. Vediamo la distribuzione quantitativa:

Tabella 4. *Frequenza dei tempi verbali della futurità in tedesco*

	<i>Präsens</i>	<i>Futur I</i>	<i>Präsens in %</i>	<i>Futur I in %</i>
scritto	2138	862	71,27	28,73
orale	2754	246	91,80	8,20
totale	4892	1108	81,53	18,47

Sulla base degli stessi parametri considerati per l’italiano, sono state individuate le stesse quattro funzioni già enucleate per l’italiano: messa in rilievo pragmatica, semantica, temporale nonché funzione meramente grammaticale.

Vediamo rispettivamente qualche esempio per usi pragmatici (6a, 6b), semantici (7a, 7b, 7c), temporali (8a, 8b) e puramente grammaticali (9):

- (6a) Parrucchiere (a cliente): Ich kann an Ihnen ein Meisterwerk vollbringen. Vertrauen Sie mir! Sie **werden** dieses Geschäft **verlassen** und Sie **werden** in von Begeisterung dahinschmelzende Männergesichter **blicken**. Das verspreche ich Ihnen.
(*Shoppen*, 0:14 h)
- (6b) Rebecca (al marito da cui intende divorziare): Ich **werde** dich **zermalmen**, ich **werde** nichts mehr **übriglassen** von dir in meinem Leben!
(*Bis zum Ellenbogen*, 0:55 h)
- (7a) Uomo (all'ex moglie che gli rimprovera di trascurare il loro figlio): Ich will mehr Verantwortung übernehmen. Ich **werde heiraten**. Heike ist schwanger.
(*Selbstgespräche*, 0:10 h)
- (7b) Das Antlitz unseres Landes **wird** sich weiter **verändern**: Die Wohnghettos in den Großstädten **werden wachsen**. Muslimische Organisationen **werden** Gewicht und Einfluss auf die deutsche Politik **vergrößern**.
(Diekmann: 211)
- (7c) So mögen die Hürden zunächst unüberwindlich erscheinen. Trotzdem **werden** sich die neuen und die alten Mächte der vernetzten Welt in nicht allzu ferner Zukunft der Frage nach einer Radikalreform des Finanzsystems **stellen müssen**.
(Schumann, Grefe: 143)
- (8a) Untersuchungen zur Entwicklung des Pflegebedarfs in Deutschland vor dem Hintergrund der demografischen Veränderungen gelangen zu dem Ergebnis, dass in den nächsten 20 Jahren der Bedarf um die Hälfte **zunehmen wird**. Bis zum Jahr 2045 **wird** er sogar von heute 2,3 Millionen auf 4,7 Millionen Pflegefälle **ansteigen**. Das heißt, auch bei der Pflegeversicherung **werden** die Beiträge **steigen** und steigen, bis 2045 [...] auf bis zu 6 Prozent.
(Diekmann: 136-137)
- (8b) Im Jahr 2010 **wird** ein Rentner auf drei Erwerbstätige **kommen**. 2025 **werden** es zwei Erwerbstätige **sein**. Anders gesagt: 2015 **werden** bereits 25 Prozent der japanischen Bevölkerung älter als fünfundsechzig **sein**.
(Otte: 182 [2006])
- (9) Die Zukunft *bringt* ein weiteres Abschmelzen der Eisschilde, der Gletscher und ein Auftauen der Permafrostböden mit sich, Taifune und Hurrikans *treten* häufiger und an ungewohnter Stelle auf, die Regenwahrscheinlichkeit **wird** nach Norden zu- und nach Süden hin **abnehmen**, und aufgrund von Interaktionseffekten zwischen diesen Prozessen **werden** sich wahrscheinlich auch Meeresströmungen **verändern**.
(Welzer: 55-56)

Le quattro funzioni hanno nel *corpus* la seguente distribuzione quantitativa; la sola funzione grammaticale fornisce oltre la metà delle attestazioni:

Tabella 5. *Funzioni del Futur I in percentuale*

	Futur I in %
funzione pragmatica	18,77
funzione semantica	8,48
funzione temporale	18,05
funzione grammaticale	54,69
totale	100,00

Vediamo ora la distribuzione tra *corpus* orale e scritto; nell'orale si ha una prevalenza della funzione pragmatica, nello scritto una predominanza delle restanti tre funzioni:

Tabella 6. *Funzioni del Futur I in percentuale: corpus orale vs. corpus scritto*

	orale in %	scritto in %
funzione pragmatica	70	30
funzione semantica	10	90
funzione temporale	4	96
funzione grammaticale	14	86

Passiamo ora al Präsens che ha la **funzione temporale** di indicare una futurità prossima o una continuità temporale:

(10a) Ludo (a sua sorella): Ich muss sofort los. Wladimir Klitschko *macht* jetzt gleich Yvonne Catterfeld einen Heiratsantrag.
(*Kein Obr Hasen*, 0:10 h)

(10b) Der Klimawandel *beschleunigt* die Veränderungen in der Staatenfiguration, *erhöht* die Spannungen und *erzeugt* Druck, schnelle Lösungen zu finden. Dass dies keine düstere Prognose, sondern bereits ein Teil der Gegenwart ist, zeigt die folgende Übersicht gewaltförmiger Umweltkonflikte [...].
(Welzer: 158)

4. ANALISI CONTRASTIVA ITALIANO-TEDESCO

Abbiamo visto che le due lingue presentano notevoli somiglianze. Riassumiamole qui brevemente:

- 1) per esprimere futurità, è possibile utilizzare due tempi verbali: il futuro e il presente;
- 2) il futuro è attestato con minor frequenza rispetto al presente; pertanto, il futuro rappresenta il tempo marcato della futurità ed il presente il tempo non marcato (cfr. Tabella 1 e Tabella 4);
- 3) il futuro ha tre funzioni di messa in rilievo: a livello pragmatico, semantico e temporale;
- 4) il futuro è attestato anche con funzione puramente grammaticale, risultando del tutto desemantizzato;

- 5) le quattro funzioni del futuro (pragmatica, semantica, temporale e grammaticale) hanno una frequenza paragonabile nelle due lingue; la più diffusa è proprio quella grammaticale che rappresenta oltre la metà delle attestazioni, seguono quella pragmatica e temporale, ultima quella semantica (cfr. Tabella 2 e Tabella 5);
- 6) paragonabile è anche la distribuzione quantitativa tra corpus orale e corpus scritto; la funzione pragmatica prevale nell'orale, tutte le altre funzioni dominano nello scritto (cfr. Tabella 3 e Tabella 6).

Passiamo ora alle **differenze**. In primo luogo, va osservato una differenza che riguarda la diffusione quantitativa del futuro: maggiore in italiano (29%), minore in tedesco (18%). Ciò significa che in italiano la messa in rilievo risulta più debole in relazione a tutte le funzioni comunicative, ovvero la funzione pragmatica, semantica e temporale. La percentuale più alta in italiano è inoltre dovuta al fatto che vi sono contesti strutturali (frasi passive, frasi secondarie e frasi contenenti un verbo modale) in cui il futuro semplice risulta assai più diffuso rispetto al Futur I nel corrispondente tipo di frase tedesca. Ciò è determinato principalmente dalla minore complessità morfologica del futuro italiano come tempo verbale sintetico. Rispetto al tedesco, che come tempo verbale analitico nelle frasi passive e con verbi modali presenta ben due verbi oltre a quello principale, l'italiano ne ha solo uno: *er wird getötet werden* vs. *verrà ucciso*; *er wird töten müssen* vs. *dovrà uccidere*. Si osservino i seguenti dati statistici:

Tabella 7. *Frequenza del futuro in italiano (futuro semplice) e in tedesco (Futur I) – contesti strutturali*

	Italiano: futuro semplice	Tedesco: Futur I
frasi passive	44,80%	7,93%
frasi secondarie	33,25%	13,60%
frasi con verbi modali	8,90%	3,18%

In secondo luogo, le modalità delle varie funzioni possono differire nelle due lingue anche quando l'incidenza quantitativa della rispettiva funzione è paragonabile. Per quanto riguarda la funzione pragmatica del futuro, in tedesco si hanno anche contesti in cui essa è più estesa rispetto all'italiano può coinvolgere il ruolo dell'ascoltatore, segnalando un rapporto problematico tra parlante e ascoltatore (cfr. Di Meola, 2015).

Se in un dialogo un interlocutore A si riferisce a un evento futuro usando il presente, l'interlocutore B potrà rispondere con un presente (risposta neutrale) oppure con un futuro. Scegliendo il futuro, B intende rimarcare una sua netta presa di distanza e mancata cooperazione. Vediamo alcuni esempi. In (11) l'interlocutore B non dà seguito all'atto linguistico di A in quanto si rifiuta di fornire l'informazione richiesta; in (12), B esprime un'opinione differente rispetto ad A; in (13) il contrasto tra i due interlocutori va ben oltre una semplice divergenza di opinioni, in quanto la donna è irritata dal comportamento del suo fidanzato nullafacente:

- (11) „Hopper“: Wer *bezahlt* das Ganze? | Compagna: Das **wird** sich **zeigen**.
(*Nie mehr zweite Liga*, 0:48 h)
- (12) Timmy (discute i criteri per ordinare il pranzo): Also, ich glaub, wenn sich mehrere *anschließen*, dann *bin* ich auch dabei. | Cosimo: Ich glaub, da **wird's** Probleme **geben**.
(*Big Brother*, 9.05.2011, 0:32 h)

- (13) Sascha (litigando con la compagna): Es *ist* eine Frage der Zeit, bis die mir ne eigene Show *anbieten*. | Compagna (vuole che finalmente inizi un lavoro „serio“): Ich weiß, und das **wirst** du auch **schaffen**, aber du brauchst doch irgendwie Absicherung.
(*Selbstgespräche*, 0:36 h)

In italiano, l'uso del futuro in contesti corrispondenti da parte del parlante B è ovviamente possibile ma di minore impatto pragmatico.

In conclusione, possiamo notare che complessivamente le somiglianze tra le due lingue per quel che riguarda l'espressione della futurità sono di gran lunga più rilevanti rispetto alle differenze, e ciò nonostante il fatto che italiano e tedesco appartengano a famiglie linguistiche diverse.

5. PROSPETTIVE DIDATTICHE

A partire da questi dati contrastivi passiamo ora alle considerazioni didattiche. Premessa fondamentale di queste nostre considerazioni è il fatto che, in determinati contesti didattici, spiegazioni grammaticali esplicite possono risultare particolarmente proficue. Questo è soprattutto il caso di un insegnamento a discenti adulti che sono già in possesso di competenze linguistiche in un'altra lingua straniera, che sono limitatamente esposti ad input della lingua oggetto di studio e che devono confrontarsi con fenomeni linguistici complessi (cfr. Di Meola, 2019).

Per quanto riguarda l'espressione grammaticale della futurità in italiano, il discente germanofono deve sapere innanzitutto che vi sono notevoli somiglianze nell'uso dei rispettivi tempi nelle due lingue. A livello principianti e fino a livello B1 questa indicazione dovrebbe bastare nel confermare il discente nel transfert positivo. Più in dettaglio, andrebbe detto che:

- in italiano, come in tedesco, vi sono due tempi della futurità, un tempo non marcato (presente) e un tempo marcato (futuro semplice);
- il tempo marcato ha in italiano le stesse funzioni di messa in rilievo a livello pragmatico, semantico e temporale che ha in tedesco.

In riferimento a discenti avanzati (da livello B2) potrebbe essere utile specificare le differenze tra le due lingue. Più in dettaglio andrebbe sottolineato che:

- il futuro semplice italiano ha una diffusione maggiore rispetto al Futur I tedesco in quanto compare spesso anche in contesti strutturali in cui in tedesco invece di norma non compare, ovvero frasi passive, secondarie e con verbi modali;
- nella lingua orale il futuro italiano ha un uso più ristretto rispetto a quello tedesco in quanto non prevede la funzione pragmatica di presa di distanza dall'interlocutore.

Ai discenti di livello avanzato va detto altresì che esistono contesti in cui i rispettivi due tempi verbali del futuro sono ampiamente desemantizzati e si alternano liberamente senza differenze di significato, per motivi di variazione stilistica.

Per quanto riguarda l'insegnamento della traduzione, consideriamo la traduzione dall'italiano al tedesco, vale a dire verso la lingua madre di discenti germanofoni. In linea di massima, nella traduzione è possibile mantenere i tempi verbali dell'italiano, vale a dire tradurre un futuro semplice con un Futur I e un presente con un Präsens. Tuttavia, in ragione della maggiore diffusione del futuro italiano rispetto al Futur I, ci sono casi in cui si deve considerare l'opportunità di rendere un futuro italiano con un Präsens tedesco. Come già detto, ciò si verifica quando si hanno frasi passive, secondarie e con un verbo

modale, dove la resa in tedesco “deve” essere un Präsens a prescindere dal tempo nell’originale italiano, quindi anche quando nell’originale si è in presenza di un futuro semplice.

Va inoltre considerato che, proprio in virtù della sua maggiore diffusione, il valore di messa in rilievo del futuro semplice in italiano è più debole rispetto al Futur I tedesco. Va pertanto valutato caso per caso, se sia più opportuno tradurre il futuro semplice con un Futur I, aumentando così la forza comunicativa dell’atto linguistico, oppure sia meglio ricorrere ad un Präsens, abbassando la forza comunicativa. Una terza possibilità è data dall’uso del Präsens con l’aggiunta di un elemento rafforzativo. Vediamo qualche esempio delle varie alternative ipotizzabili:

- (14) Domani **arriverò** puntuale, te lo prometto.
- (14a) Morgen **werde** ich pünktlich **kommen**, das verspreche ich.
- (14b) Morgen *komme* ich pünktlich, das verspreche ich.
- (14c) Morgen *komme* ich pünktlich, wirklich, das verspreche ich. / Klar *komme* ich morgen pünktlich, das verspreche ich.

- (15) Non gli telefonerò più.
- (15a) Ich **werde** ihn nicht wieder **anrufen**.
- (15b) Ich *rufe* ihn nicht wieder *an*.
- (15c) Ich *rufe* ihn nie wieder *an*.

La forza illocutiva della promessa (14) può essere resa con il Futur I (14a) oppure con il Präsens (14b) eventualmente rafforzato da particelle quali *wirklich* o *klar* (14c). La forza illocutiva della dichiarazione di intenti (15) può trovare equivalenza in un Futur I (15a) oppure in un Präsens (15b) con il rafforzamento della particella negativa *nie* in luogo del semplice *nicht* (15c). Saranno il contesto comunicativo e il co-testo ad indicarci di volta in volta la soluzione traduttiva più appropriata.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Berretta M. (1994), “Il futuro italiano nella varietà nativa colloquiale e nelle varietà di apprendimento”, in *Zeitschrift für romanische Philologie*, 110, pp. 1-36.
- Berretta M. (1997), “Sul futuro concessivo: riflessioni su un caso (dubbio) di de/grammaticalizzazione”, in *Linguistica e filologia*, 5, pp. 7-41.
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell’indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Brons-Albert R. (1982), *Die Bezeichnung von Zukünftigem in der gesprochenen deutschen Standardsprache*, Narr, Tübingen.
- Di Meola C. (2006), “Präsens versus Futur I: Nähe und Distanz bei der Versprachlichung zukünftigen Geschehens”, in *Muttersprache*, 116, pp. 122-139.
- Di Meola C. (2009), “Die Versprachlichung von Zukünftigkeit: Präsens vs. Futur I”, in Di Meola C. *et al.* (eds.), *Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Rom, 14.-16. 2. 2008), Lang, Frankfurt a.M. *et al.*, pp. 125-135.

- Di Meola C. (2013), *Die Versprachlichung von Zukünftigkeit durch Präsens und Futur I. Eine ebenenübergreifende Untersuchung samt kontrastivem Ausblick auf das Italienische*, Stauffenburg, Tübingen.
- Di Meola C. (2015), “Die Zukunftstempora Präsens und Futur I in Dialogsequenzen: eine pragmatische Perspektive”, in Imo W., Moraldo S. (eds.), *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 333-346.
- Di Meola C. (2016), “L’espressione della futurità in tedesco e italiano”, in Puato D. (ed.), *Lingue europee a confronto. La linguistica contrastiva tra teoria, traduzione e didattica*, Sapienza Università Editrice, Roma, pp. 41-58.
- Di Meola C. (2019), “Zehn Desiderata für eine explizite Grammatikvermittlung im (universitären) DaF-Unterricht”, in Di Meola C., Gerdes J., Tonelli L. (eds.), *Germanistische Linguistik und DaF-Didaktik*, Frank & Timme, Berlin, pp. 9-15.
- Dittmann J. (1976), *Sprechhandlungstheorie und Tempusgrammatik. Futurformen und Zukunftsbezug in der gesprochenen deutschen Standardsprache*, Hueber, München.
- Dončeva-Mareva L. (1971), “Zur Anwendung mathematischer Methoden auf dem Gebiet der Linguistik, gezeigt an der Untersuchung zur Verbreitung der zwei Tempusformen Präsens und Futur mit Zukunftsbedeutung in der deutschen Belletristik”, in *Deutsch als Fremdsprache*, 8, pp. 20-27.
- Gaeta L. (2006), “Il Futur tedesco tra temporalità e modalità”, in Schena L., Preite C., Vecchiato S. (eds.), *Gli insegnamenti linguistici dell’area economico-giuridica in Europa. Il concetto di futurità nella codificazione linguistica. XIV Incontro del Centro Linguistico Università Bocconi (26 novembre 2005)*, Egea, Milano, pp. 183-201.
- Hacke M. (2009), *Funktion und Bedeutung von werden + Infinitiv im Vergleich zum futurischen Präsens*, Winter, Heidelberg.
- Matzel K., Ulvestad B. (1982), “Futur I und futurisches Präsens”, in *Sprachwissenschaft*, 7, pp. 282-328.
- Myrkin V. (1998), “Zur Konkurrenz zwischen Futur I und Präsens mit Zukunftsbezug. Antworten auf Fragen von Mayumi Itayama”, in *Deutsch als Fremdsprache*, 35, pp. 108-110.
- Pfeffer J. A., Conermann J. (1982), “Das Futur mit und ohne *werden* in Wort und Schrift”, in Pfeffer J. A. (ed.), *Probleme der deskriptiven Grammatik*, Groos, Heidelberg, pp. 47-57.
- Pusch L. F. (1983), “Das italienische Tempusystem”, in Schwarze Ch. (ed.), *Bausteine für eine italienische Grammatik*, Bd. 1, Narr, Tübingen, pp. 209-263.
- Rocci A. (2000), “L’interprétation épistémique du futur en italien et en français: une analyse procédurale”, in *Cahiers de Linguistique Française*, 22, pp. 241-274.
- Sherebkow W. A. (1967), “Präsens oder Futur? ”, in *Deutsch als Fremdsprache*, 4, pp. 89-91.
- Ulvestad B. (1989), “Präsens versus Futur in der zukunftsbezogenen Äußerung”, in Matzel K., Roloff H. G. (eds.), *Festschrift für Herbert Kolb zu seinem 65. Geburtstag*, Lang, Frankfurt a.M. et al., pp. 759-770.
- Vater H. (1975), “*Werden* als Modalverb”, in Calbert J. P., Vater H. (eds.), *Aspekte der Modalität*, Narr, Tübingen, pp. 71-148.
- Walther A. (1997), *Das Futur im Deutschen in kontrastiver Betrachtung aus der Sicht des Italienischen*. Tesi di Laurea, Universität Mannheim.
- Welke K. (2005), *Tempus im Deutschen. Rekonstruktion eines semantischen Systems*, de Gruyter, Berlin-New York.
- Welke K. (2009), “Contra Invarianz – Tempus im DaF (I): Präsens und Futur”, in *Deutsch als Fremdsprache*, 46, pp. 210-217.
- Žuikin J. N. (1975), “Futur I und futurisches Präsens im unabhängigen Satz”, in *Deutsch als Fremdsprache*, 12, pp. 44-50.

Žuikin Ju. N. (1978), “Einige explizite Aktualisatoren der Aspektualität im Deutschen in ihrem Zusammenhang mit der Distribution von Futur I und futurischem Präsens”, in *Deutsch als Fremdsprache*, 15, pp. 350-355.

Fonti citate: italiano

Caserini S. (2009), *Guida alle leggende sul clima che cambia. Come la scienza diventa opinione*, Edizioni Ambiente, Milano.

Gallino L. (2011), *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*, Einaudi, Torino.

Giannuli A. (2010), *2012: la grande crisi*, Salani, Milano.

Napoleoni L. (2011), *Il contagio*, Rizzoli, Milano.

Sartori G. (2011), *Il Paese degli struzzi. Clima, ambiente, sovrappopolazione*, Edizioni Ambiente, Milano.

Casomai (I, 2003); 114 minuti.

Ma quando arrivano le ragazze? (I, 2005); 97 minuti.

Un giorno perfetto (I, 2009); 105 minuti.

Fonti citate: tedesco

Diekmann K. (2007, 2009), *Der große Selbstbetrug. Wie wir um unsere Zukunft gebracht werden*, Piper, München.

Otte M. (2006, 2009), *Der Crash kommt. Die neue Weltwirtschaftskrise und was Sie jetzt tun können. Komplett aktualisiert und erweitert*, Ullstein, Berlin.

Schumann H., Grefe Ch. (2008, 2009), *Der globale Countdown. Gerechtigkeit oder Selbstzerstörung – die Zukunft der Globalisierung*, Kiepenheuer & Witsch, Köln.

Welzer H. (2009, 2010), *Klimakriege. Wofür im 21. Jahrhundert getötet wird*, Fischer, Frankfurt a.M.

Bis zum Ellenbogen (D, 2007); 82 minuti.

Kein Ohr Hasen (D, 2007); 111 minuti.

Nie mehr zweite Liga (D, 2000); 90 minuti.

Selbstgespräche (D, 2008); 97 minuti.

Shoppen (D, 2007); 91 minuti.

DIFFORMITÀ SINTATTICHE FRA ITALIANO E TEDESCO: TRADURRE L'ESPRESSIVITÀ DELL'AGGETTIVO ITALIANO PREPOSTO IN LINGUA TEDESCA

**Uno studio contrastivo applicato all'analisi delle *Cosmicomiche* di Italo
Calvino e della sua traduzione di Burkhart Kroeber**

*Maria Francesca Ponzì*¹

1. INTRODUZIONE

Il presente studio prende le mosse dalla riflessione contrastiva sulla difformità sintattica fra italiano e tedesco circa la posizione dell'aggettivo attributivo (cfr. § 2). Se la sintassi del tedesco impone a esso una posizione fissa, ovvero quella pre nominale (cfr. Zifonun *et al.*, 1997), quella dell'italiano – così come di altre lingue romanze – permette invece una maggiore flessibilità.

Nonostante nell'italiano sia la posizione posposta a rappresentare la norma, diverse grammatiche (cfr. Serianni, 1988, Nespor in Renzi *et al.*, 1988) teorizzano che la posizione preposta dell'aggettivo attributivo è interpretabile come spia linguistica di una maggiore soggettività espressa dal parlante/scrivente. Tale sequenza sembrerebbe dunque essere caratterizzata da una certa potenzialità di carattere emotivo.

Sulla base del testo letterario *Le Cosmicomiche* (1965) di Italo Calvino e della sua traduzione di Burkhart Kroeber (1989) il presente studio intende indagare le strategie alternative messe in atto nel tedesco per rendere la suddetta sfumatura emotiva pur non disponendo della stessa flessibilità sintattica dell'italiano.

Dopo la descrizione del *corpus* di riferimento nonché dei criteri metodologici circa la sua selezione (cfr. §. 3) seguirà l'analisi prima quantitativa (cfr. § 4.1) e poi qualitativa (cfr. §. 4.2) delle varie soluzioni traduttive messe in atto da Kroeber per rendere il carattere espressivo dell'anticipazione aggettivale italiana.

2. LA POSIZIONE DELL'AGGETTIVO ATTRIBUTIVO IN ITALIANO E IN TEDESCO: RIFLESSIONI CONTRASTIVE

Come dimostrano diverse grammatiche dell'italiano (Serianni, 1988; Nespor in Renzi *et al.*, 1988) la posizione non marcata dell'aggettivo attributivo italiano è rappresentata dalla sua posposizione rispetto al sostantivo. Questa tendenza si allinea con il più generico principio sintattico secondo il quale l'informazione nuova della frase si collocherebbe tendenzialmente nella sua area destra:

La frase italiana, com'è noto, è 'aperta a destra', nel senso che ogni elemento lessicale che costituisce una nuova informazione rispetto ad un elemento

¹ Università "La Sapienza", Roma.

precedente tende a collocarsi normalmente alla sua destra. Assumiamo quindi come ‘normale’ la posizione postnominale dell’aggettivo in quanto questo costituisce una nuova informazione sul nome (D’Addio, 1974: 79).

Nonostante le grammatiche teorizzino la posposizione aggettivale come la sequenza sintattica standard dell’italiano, diversi studi empirici (D’Addio, 1974: 79; Vincent, 1986; Cecchini, 1986) dimostrano però che gli aggettivi qualificativi italiani presentano spesso anche un’alternativa preposta.

Il presente lavoro si fonda sull’assunto teorico che la mobilità sintattica della posizione dell’aggettivo attributivo – prerogativa dell’italiano, così come di altre lingue romanze – giochi un ruolo significativo nell’ambito dell’espressione linguistica delle emozioni. Come evidenzia Serianni (1988), infatti, l’anticipazione dell’aggettivo rispetto al nome al posto della sua più prevedibile posposizione, presenta una specifica funzione espressiva:

Quando un aggettivo qualificativo precede il nome, esso indica di solito una maggiore soggettività di giudizio in chi parla o scrive, una particolare enfasi emotiva o ricercatezza stilistica [...] La differenza stilistica e semantica tra frasi come ‘gli occhi *neri*’, ‘gli alberi *alti*’, e frasi come ‘i *neri* occhi’, ‘gli *alti* alberi’ balza subito evidente: nel primo caso gli aggettivi *neri* e *alti* qualificano per così dire oggettivamente i nomi cui si riferiscono [...] nel secondo gli stessi aggettivi, oltre a qualificare i nomi cui si riferiscono, mettono in risalto una tal quale volontà di elaborazione stilistica (come ad es. nella lingua poetica) di chi parla o scrive (Serianni, 1988: 171).

Il fatto che la preposizione aggettivale sia così frequente nella lingua poetica², codice espressivo per eccellenza, rappresenta una ulteriore prova della suddetta ipotesi.

Inoltre è interessante ricordare l’intervento di Nespor (in Renzi *et al.*, 1988) che, in linea con un’interpretazione emotiva della sequenza sintattica marcata in questione, rintraccia nella posizione rispettivamente preposta o posposta dell’aggettivo una differenza di carattere semantico:

Stanno nell’ordine sintatticamente non marcato e cioè in posizione postnominale, gli aggettivi che hanno funzione restrittiva, cioè denotativa o referenziale. [...] Stanno nell’ordine sintatticamente marcato cioè in posizione prenominali, gli aggettivi che hanno un ruolo semanticamente connotativo rispetto al nome, cioè gli aggettivi che, esprimendo un gusto o un parere del parlante, producono determinate emozioni nel parlante e/o ascoltatore (Nespor, in Renzi *et al.*, 2001 [1988]: 442-444).

In termini analoghi si era già espressa anche D’Addio nel suo studio monografico *La posizione dell’aggettivo italiano nel gruppo nominale* avanzando l’ipotesi che segue:

Partiamo dall’ipotesi che quanto più un aggettivo ha carattere di ‘oggettività’, tanto più esso è atto a degenerare il nome collocandosi alla sua destra. [...] Ci sono aggettivi la cui informazione è riportabile ad una norma relativa convenzionalmente accettata o stabilita di volta in volta rispetto al nome modificato, ed altri ancora che informano soltanto sul giudizio o apprezzamento del parlante, cioè su ciò che questi pensa del nome. Secondo

² La preposizione aggettivale è molto frequente nella lingua poetica italiana e antica e moderna. Per dare un’idea della produttività di tale sequenza sintattica si citino esemplificativamente i casi indicati da Serianni, 1988: 170: « *le gravi* per molto adipe *dame* » (Parini, *La notte*, 268); « questa/ *bella* d’erbe *famiglia* e d’animali » (Foscolo, *Dei Sepolcri*, 4-5); « *ritte* allo steccato/ *cianciano le comari* in campanello » (Pascoli, *In Campanello*, 2-9).

la nostra ipotesi, man mano che l'oggettività decresce, all'aggettivo diviene mobile e la sua posizione è determinata da alcuni fattori esterni, ravvisabili a livello di 'discorso' (D'Addio, 1974: 79-80).

Com'è noto la grammatica del tedesco, così come quella di altre lingue germaniche, non gode della stessa flessibilità sintattica in quanto essa impone la sistematica collocazione dell'aggettivo attributivo nell'area sinistra del sostantivo (cfr. Zifonun *et al.*, 1997: 1991).

Nell'ambito di tale rigidità sintattica non sembra esserci dunque nessuno spazio per l'intervento individuale del parlante/scrivente, previsto invece nel caso dell'italiano.

Tale nodo contrastivo fra le due lingue è stato largamente tematizzato soprattutto in ambito acquisizionale poiché, come dimostrano diversi studi (Chini, 1995; Blasco Ferrer, 1999; Rizzi, 2013; Bosco Coletos, Costa, 2013: 82-84), esso costituisce indubbiamente una delle difficoltà più evidenti negli apprendenti tedeschi dell'italiano come L2. Meno studiate sembrano essere invece le conseguenze di tale differenza strutturale fra le due lingue sul piano più squisitamente linguistico.

Questo lavoro si propone dunque di indagare gli effetti del nodo contrastivo in questione in merito alla sopra accennata problematica dell'espressione linguistica delle emozioni. Viste le potenzialità espressive della flessibilità sintattica della posizione aggettivale dell'italiano e l'assenza invece di tale elasticità in tedesco quali sono strategie linguistiche alternative messe in atto da quest'ultimo per rendere la medesima espressività manifestata dal primo? Come più dettagliatamente tematizzato nel paragrafo seguente, si è scelto di indagare tale problematica sulla base dell'analisi linguistica della traduzione delle *Cosmicomiche* di Italo Calvino per mano del pluripremiato traduttore tedesco Burkhart Kroeber³.

3. IL CORPUS: COSMICOMICS DI BURKHART KROEBER

Il *corpus* preso in esame è costituito in tutto da 28 racconti, di cui 14 attingono dall'ampia rosa delle *Cosmicomiche* calviniane, mentre gli altri 14 sono rappresentati dalle rispettive traduzioni tedesche di Burkhart Kroeber raccolte nel volume *Cosmicomics* del 1989. Quest'ultimo ha un impianto autonomo sia per quanto riguarda l'ordine sia per quanto riguarda la scelta stessa dei testi rispetto alla raccolta calviniana *Le Cosmicomiche* (1965). Per la composizione delle sue *Cosmicomics*, Kroeber seleziona infatti diversi racconti tratti rispettivamente oltre che dall'originale sopra citato anche dai testi *Ti con Zero* (1967) e dalla sezione "Altre storie cosmicomiche" uscita nel volume *Tutte le Cosmicomiche* (1997)⁴. Si tratta in realtà della seconda traduzione dell'opera calviniana in questione, tradotta per

³ Nato a Potsdam nel 1940, egittologo di formazione, traduttore di professione, Burkhart Kroeber è vincitore di numerosi premi per la traduzione fra i quali spiccano il *Kulturkreis des BDI* ottenuto nel 1983, il *Johann-Heinrich-Voss-Preis* del 2001, il *Münchener Übersetzerpreis* del 2006, il *Christoph-Martin-Wieland-Übersetzerpreis* del 2011 e infine il *Deutsch-italienischer Übersetzerpreis* del 2013. (Burhart Kroeber, 2006, https://literaturuebersetzer.de/uevz/eintraege/Kroeber_Burkhart.htm?q=kroeber).

⁴ Nello specifico le *Cosmicomics* di Kroeber sono costituite dai seguenti racconti: "Der Onkel im Wasser" (orig. *Lo zio acquatico*), "Die Dinosaurier" (orig. *I dinosauri*), "Ohne Farben" (orig. *Senza colori*), "Die Entföhnung des Mondes" (orig. *La distanza della Luna*) e "Bei Tagesanbruch" (orig. *Sul far del giorno*) tratti dalla raccolta *Le Cosmicomiche* (1965); "Die Herkunft der Vögel" (orig. *L'origine degli uccelli*), "Die Kristalle" (orig. *I cristalli*) e "Der weiche Mond" (orig. *La molle luna*) tratti da *Ti con Zero* (1967); "Der Himmel aus Stein" (orig. *Il cielo di pietra*), "Die Meteoriten" (orig. *I meteoriti*), "Die Töchter des Mondes" (orig. *Le figlie della Luna*), "Der Mond als Pilz" (orig. *La luna come un fungo*), "Solang die Sonne hält" (orig. *Fino a che dura il Sole*) e "Sonnem Sturm" (orig. *Tempesta solare*) tratti dalla sezione "Altre storie cosmicomiche" uscita nel volume *Tutte le Cosmicomiche* (1997).

la prima volta da Heinz Riedt con il titolo *Kosmikomische Geschichten* (Koesters Gensini, 2017: 33).

La scelta di esaminare proprio la traduzione di Kroeber è giustificata da criteri funzionali agli scopi della presente ricerca. La prima motivazione è di carattere strettamente linguistico. Insigne conoscitore della cultura italiana, noto soprattutto per la resa tedesca di *Il nome della rosa* e per essersi cimentato nella più recente versione tedesca dei *Promessi Sposi*, l'assai stimato Burhart Kroeber (cfr. n. 3) sembra essere il più autorevole dei numerosi traduttori di Calvino (Koesters Gensini, 2017: 26). La specificità dell'argomento qui preso in esame richiede indubbiamente un livello di sensibilità linguistica estremamente sottile che sembra incarnarsi proprio nella personalità di Kroeber. Quest'ultimo è inoltre ben consapevole dell'assoluta precisione della lingua calviniana in cui ogni dettaglio linguistico è investito di un senso stilistico specifico. A tale proposito è doveroso citare il seguente estratto di un'intervista in cui Kroeber commenta la lingua di Calvino:

Und bei Calvino [...] da ist schon fast jedes Komma wichtig, also da muss man dreimal hingucken, bevor man da irgendwas ändert und man muss immer wieder gucken, wie krieg ich da auch den Rhythmus hin [...] ⁵ (Kroeber, 2013 in Koesters Gensini, 2017: 27).

Del resto, com'è noto, nelle sue celebri *Lezioni americane* (1988), Calvino stesso promuoveva proprio l'esattezza e dunque «un linguaggio il più preciso possibile come lessico e come resa delle sfumature del pensiero e dell'immaginazione» come uno dei sei valori letterari fondamentali e auspicabili per il futuro della letteratura alle porte dell'inizio del nuovo millennio (Calvino, 1993: 66).

Il secondo motivo che fa dell'opera di Kroeber il materiale linguistico ideale ai fini della presente analisi riguarda più specificatamente la sua idea teorica sulla traduzione. Secondo una metafora immaginata dallo stesso Kroeber, infatti, la traduzione letteraria sarebbe assimilabile a una “ricostruzione architettonica” di un testo su un terreno diverso rispetto all'originale (Kroeber, 2006). Il traduttore è quindi visto come un secondo autore che non si limita a trasporre meccanicamente i contenuti da una lingua all'altra ma che miri piuttosto a ri-costruire il testo nella lingua di arrivo non senza una certa creatività (Koesters Gensini, 2017: 27). In effetti nel caso specifico della resa espressiva della preposizione aggettivale italiana in tedesco non sembra essere sufficiente il solo criterio dell'assoluta fedeltà al testo originale – cosa che prevedrebbe la sistematica preposizione dell'aggettivo anche nel testo di arrivo. A essere chiamato in causa è invece un certo spirito di iniziativa da parte del traduttore che deve cimentarsi nella proposta di soluzioni alternative in grado di riprodurre il grado enfatico espresso dalla marcatezza della costruzione italiana.

4. LA RESA TRADUTTIVA DELL'ESPRESSIVITÀ DELL'AGGETTIVO ITALIANO PREPOSTO IN LINGUA TEDESCA

Visto il sopra tematizzato nodo contrastivo (cfr. § 2), è dunque evidente che quell'enfasi emotiva provocata nell'italiano dalla preposizione dell'aggettivo dovrà essere resa in tedesco attraverso strategie linguistiche espressive differenti che coinvolgono altri

⁵ Per Calvino [...] li direi... è importante quasi ogni virgola; lì, insomma, bisogna davvero pensarci tre volte prima di cambiare una cosa qualsiasi e bisogna sempre chiedersi: “Ma come faccio a far tornare il ritmo?” (trad. di Koesters Gensini, 2017: 37).

livelli linguistici. Si fornirà in seguito la trattazione di questa problematica in una prospettiva prima quantitativa (cfr. § 4.1), poi qualitativa (cfr. § 4.2).

4.1. *Analisi quantitativa*

Nell'ambito dei 14 racconti qui presi in esame in italiano si contano in tutto 655 aggettivi attributivi in posizione postnominale e 255 invece in posizione pre nominale⁶. Ciò conferma l'assunto grammaticale sopra ricordato (cfr. § 2) secondo il quale in italiano la preposizione aggettivale rappresenta effettivamente una costruzione standard e in quanto tale più frequente rispetto alla sequenza alternativa aggettivo-sostantivo. Tuttavia un numero considerevole di aggettivi attributivi appare nel *corpus* in posizione preposta. Da un punto di vista quantitativo tale anticipazione dell'aggettivo è senz'altro significativa in quanto corrisponde circa al 28% dell'intero *corpus*.

Tale marcatura viene percepita e resa nella traduzione tedesca in 55 casi, cifra che corrisponde circa al 22% e dunque a quasi un quarto del campione marcato in italiano. Dall'altra parte va detto però che sono ben 200 dunque i casi in cui la marcatezza sintattica italiana non viene percepita dal traduttore tedesco. L'analisi sulla natura di questi ultimi casi e sulle motivazioni della loro mancata resa traduttiva esula dagli obiettivi della presente ricerca e meriterebbe uno studio a parte.

Coerentemente con la problematica sopra esposta in merito all'indagine sulle diverse marcature possibili nel tedesco nella traduzione dell'enfasi dell'anticipazione aggettivale italiana, l'analisi qualitativa qui proposta è dunque circoscritta ai 55 casi percepiti e resi marcatamente in tedesco. Questi ultimi, pur non costituendo un campione enorme, rappresentano senz'altro un numero discreto per una classificazione tipologica delle marcature. Come si approfondirà in seguito, infatti, nell'ambito della resa traduttiva tedesca della sequenza marcata italiana si distinguono strategie di enfattizzazione di diversa natura. Nel campione qui preso in esame le marcature intonative (cfr. § 4.2.1) riguardano 5 dei casi presi in esame. In due casi si ricorre a una marcatura di tipo morfologico (cfr. § 4.2.2), in 9 di tipo lessicale (cfr. § 4.2.3) in 5 di tipo sintattico (cfr. § 4.2.5). A dominare in senso quantitativo è una resa traduttiva di natura semantica (cfr. § 4.2.4), riscontrata infatti in ben 40 casi. Fra questi si distinguono a loro volta tre strategie di enfattizzazione differenti: in 26 casi la marcatura avviene per intensificazione semantica, in 7 casi per iponimizzazione e in altri 7 casi per soggettivazione. In 6 casi, infine, la marcatura avviene nella traduzione sfruttando diversi livelli linguistici combinati fra loro con l'effetto di un potenziamento enfatico ancora maggiore (cfr. § 4.2.5).

4.2. *Analisi qualitativa*

Sul piano teorico è importante sottolineare che tutti i livelli qui categorizzati – intonativo, morfologico, lessicale, semantico e sintattico – sono da intendere in una prospettiva pragmatica. Come si è detto (cfr. § 2.), infatti, l'anteposizione dell'aggettivo attributivo italiano è ben lontana dall'essere una sola deviazione formale dallo standard ma sembra piuttosto svolgere la funzione squisitamente pragmatica di esprimere una particolare enfasi e un certo coinvolgimento emotivo da parte del parlante/scrivente (Serianni, 1988: 171; Nespor in Renzi *et al.*, 2001 [1988]: 442-444). È dunque proprio la natura stessa della problematica qui trattata a giustificare la struttura della seguente

⁶ La presente analisi si è limitata a considerare gli aggettivi qualificativi in posizione attributiva in quanto sono proprio questi ultimi a essere caratterizzati dalla mobilità sintattica sopra tematizzata (cfr. § 2.).

tassonomia. Distanziandosi da un paradigma di tipo complementarista, infatti, questa, non prevede l'isolamento del livello pragmatico come piano assestante. In linea con la tradizione pragmaticista⁷, che vede la pragmatica come una dimensione globale e connaturata a tutti i piani della lingua, si è optato piuttosto per la trattazione di ogni singolo livello in chiave pragmatica (Andorno, 2005; Bazzanella, 2005; Calaresu, 2013).

4.2.1. *Marcatatura intonativa*

Una prima soluzione per rendere in tedesco l'enfasi della preposizione aggettivale italiana è quella di sfruttare il livello intonativo inserendo in coda al sintagma tedesco un punto esclamativo (cfr. Benincà, 1995) assente nell'italiano, come nel caso seguente:

(1)

<p>Chi lo avrebbe detto? Le veniva un'ottima minestra; (Calvino 2011²: 316, grassetto mio)</p>	<p>– wer hätte das erwartet? Ein prächtiger Eintopf! (Calvino 1989: trad. Kroeber 88, grassetto mio)</p>
--	---

In effetti, come dimostra la discreta bibliografia sul tema⁸, la funzione primaria dell'esclamazione sembrerebbe essere proprio quella di esprimere una particolare enfasi emotiva derivata o da un senso di stupore o – come nei casi citati – da un coinvolgimento valutativo da parte del parlante/scrivente in merito al contenuto proposizionale:

[...] die betreffenden ‚Äußerungen‘ [drücken] stets eine affektiv-emotionale Haltung des Sprechers zu dem durch die Proposition des geäußerten Satzes denotierten Sachverhalts aus (Fries, 1988: 195).

4.2.2. *Marcatatura morfologica*

Un'ulteriore possibilità del tedesco per rendere l'enfasi emotiva della preposizione aggettivale italiana è rappresentata dall'alterazione del sostantivo attraverso l'inserimento di suffissi specifici, quali ad esempio diminutivi o accrescitivi. Com'è noto infatti questi ultimi non si limitano a esprimere una funzione meramente quantitativa, bensì piuttosto una funzione di carattere qualitativo. La loro presenza ha spesso un valore valutativo e affettivo che mira a soggettivizzare il senso del sintagma in questione:

Diminutive formation is evaluative (cf. the traditional term *valutativi* for Italian diminutives, augmentatives, and pejoratives), that is, diminutives express an evaluation or judgement “as to value” (not “as to fact”), according to the evaluator's intentions, perspective and standards of evaluation. An evaluation can also be characterized as an appreciation, that is, as a mental operation which assesses the value of an object or event. [...] Evaluations are inherently subjective, because they express the speaker's attitude towards an object or

⁷ La cosiddetta prospettiva “pragmaticista” è tipica della tradizione “europea-continentale” e si oppone a quella anglo-americana che mantiene invece un taglio filosofico di natura analitica. Fra gli esponenti più significativi del “pragmaticismo” si citano il secondo Wittgenstein e Eugenio Coseriu così come le impostazioni dei più recenti manuali di Andorno (2005) e Bazzanella (2005) (cfr. Calaresu, 2013: 804).

⁸ Sulla funzione emotiva del tipo esclamativo cfr. Fries (1988); Rosengren (1992); d'Avis (2003); Drescher (2003: 60); Ortner (2014: 251).

event. The attitude may, but need not, be emotive, whereas an expressed emotion is always evaluative. (Dressler, Merlini-Barbaresi, 1994: 153)

Si osservi a tal proposito il caso seguente:

(2)

Ora voi mi chiederete cosa diavolo andavamo a fare sulla Luna, e io ve lo spiego. Andavamo a raccogliere il latte, **con un grosso cucchiaino** ed un mastello.
(Calvino, 1965: 12)

Ihr werdet nun fragen, was zum Teufel wir eigentlich da auf dem Mond zu schaffen hatten. Ich will es euch erklären: Wir sammelten seine Milch, **mit einem Löffelchen** und einem Eimer.
(Calvino trad. Kroeber, 1989: 135).

In effetti in (2) il sostantivo non marcato *cucchiaino* viene tradotto in tedesco con il diminutivo *Löffelchen* probabilmente per rendere il valore enfatico dell'aggettivo italiano preposto. Ciò che stupisce però è che tale soluzione sembra essere poco coerente da un punto di vista semantico. Per rendere il significato dell'aggettivo qualificativo italiano *grosso* ci si sarebbe aspettati piuttosto la presenza di un accrescitivo del tipo *Riesenlöffel* oppure dell'intensificazione semantica dell'aggettivo come ad esempio *enormer Löffel*. Una possibile spiegazione è che nell'interpretare l'attributivo italiano in questione prevalga agli occhi del traduttore l'aspetto pragmatico-sintattico ovvero l'espressività data dall'anticipazione dell'aggettivo piuttosto che il suo valore semantico.

4.2.3. Marcatura lessicale

Un'altra strategia di cui si avvale il tedesco per rendere l'enfasi dell'aggettivo prenominalmente italiano è quella dell'inserimento di termini specifici, di solito avverbiali, dal valore focalizzante. Come spiega Lombardi Vallauri (2002), infatti, questi ultimi hanno la funzione di 'rematizzare' ovvero di enfaticizzare quel segmento frasale a cui si accostano per marcarlo in termini di importanza e per farlo così spiccare agli occhi del lettore:

La presenza di alcuni avverbi all'interno di una clausola di una frase scritta può fungere da segnale che quella clausola anche se preposta va intesa come rematica. È po' come se tali avverbi 'calamitassero' il rema (Lombardi Vallauri, 2000: 34).

Tale strategia è ben rappresentata dai casi seguenti:

(3)

Che gli uccelli possano riportarmi un giorno dalla regina Or, non ho mai smesso di sperarlo. Ma saranno **i veri uccelli**, questi che sono rimasti tra noi? Più li osservo e meno mi ricordano quello che vorrei ricordare.
(Calvino, 1967: 33)

Daß die Vögel mich eines Tages zur Königin Or zurückbringen könnten, habe ich nie aufgehört zu hoffen. Aber sind **diese Vögel hier**, die bei uns geblieben sind, **auch die richtigen?**
(Calvino, trad. Kroeber, 1989: 58)

(4)

E adesso dovevo vedere costoro prendere a modello **quel nostro piccolo mondo** così

Und jetzt mußte ich erleben, wie diese Neuen sich **unsere so kleine Welt** als Vorbild

restrittivo, così – diciamolo – noioso!
(Calvino, 1965: 123)

nahmen, eine Welt, die so rückständig war,
so – sagen wir’s ruhig – langweilig.
(Calvino, trad. Kroeber, 1989: 32)

I sintagmi *veri uccelli* (3) e *quel nostro piccolo mondo* (4) sono infatti accompagnati nella versione tedesca rispettivamente dagli avverbi *hier* (it. qui) e *so*⁹ (it. così) assenti in italiano che mirano proprio a marcare la porzione degli enunciati a cui essi si accostano. Per dar prova della carica enfatica provocata dall’inserzione degli avverbi in questione basti pensare alle medesime frasi private di questi ultimi: *Aber sind diese Vögel, die bei uns geblieben sind, auch die richtigen?; Und jetzt musste ich erleben, wie diese Neuen sich unsere kleine Welt als Vorbild nahmen*. Anche se esse restano coerenti da un punto di vista sintattico, risultano essere però molto meno efficaci in termini pragmatici.

Ancora nell’esempio seguente viene perseguita la stessa strategia:

(5)

Dovevo scappare al più presto, lasciarli cuocere nel loro brodo, non aver più a che fare **con queste vecchie storie**.
(Calvino, 1965: 126)

Mich mußte so schnell wie möglich verschwinden, sie in ihrem eigenen Saft schmoren lassen, ich hatte nichts mehr **mit all diesen alten Geschichten zu tun**.
(Calvino, trad. Kroeber 1989: 35)

Nel suddetto caso la traduzione tedesca si serve dell’inserimento di *all* (it. tutto) – assente in italiano – per rematizzare la porzione dell’enunciato che contiene l’aggettivo in questione.

4.2.4. Marcatura semantica

In ambito semantico si rintracciano almeno tre diverse strategie traduttive. La prima, rappresentata dall’esempio seguente, è quella della soggettivazione (cfr. Drescher, 2003: 100-101) di quella della porzione dell’enunciato che contiene l’aggettivo attributivo in questione:

(6)

Non levava mai lo sguardo **al vecchio pianeta**, se ne andava pallida fra quelle lande, borbottando nenie e carezzando l’arpa [...]
(Calvino, 1965: 22)

Nie hob sie den Blick **zu unserem alten Planeten**, bleich wandelte sie in jenem Brachland umher, die Lyra zupfend und Klagelieder summend [...]
(Calvino trad. Kroeber, 1989: 147)

In (6), infatti, il sintagma *al vecchio pianeta* viene tradotto con la locuzione *zu unserem alten Planeten* (it. al nostro vecchio pianeta). Evidentemente quest’ultima è soggettivizzata dall’inserimento del pronome possessivo di seconda persona plurale *unser*.

Il secondo tipo di marcatura rintracciato nella presente analisi consiste, nella resa traduttiva tedesca, nell’intensificazione semantica (cfr. Drescher, 2003: 99-100) di uno degli elementi del sintagma italiano, il sostantivo o l’aggettivo.

⁹ Sul valore intensivo della particella *so* cfr. Auer, 2006; Jannedy, 2010; Wiese, 2012: 93 ss..

(7)

Fu con sbigottimento che li riconobbi: neanche **nelle mie più nere previsioni** m'ero aspettato di vederli così rimpiccioliti dalla distanza.

(Calvino, 1965: 22)

Ich erkannte sie mit Bestürzung wieder, **in meinen schwärzesten Alpträumen** hätte ich sie nicht so winzig in der Ferne zu sehen erwartet.

(Calvino trad. Kroeber, 1989: 147)

(8)

C'era sempre un volo di bestioline minute – **piccoli granchi, calamari**, e anche alghe leggere e diafane e piantine di corallo – che si staccavano dal mare e finivano nella Luna [...]

(Calvino, 1965: 10)

Ständig schwirrte allerlei Kleingetier durch die Luft: **winzige Krebse und Tintenfische**, auch leichte, hauchzarte Algen und Korallenpflänzchen, die aus dem Meer kamen und auf dem Mond landeten

(Calvino trad. Kroeber, 1989: 133)

In (7) a essere rafforzato semanticamente è il sostantivo che dall'italiano *previsione* viene tradotto con il tedesco *Alptraum* (it. incubo). In (8), invece, è il significato dell'aggettivo a essere potenziato: il sintagma *piccoli granchi* viene tradotto in tedesco con *winzige Krebse* (it. granchi minuscoli) con indubbi effetti enfaticizzanti. Siamo dunque di fronte a una vera e propria intensificazione in termini e quantitativi e qualitativi.

Infine l'ultima strategia traduttiva qui rintracciata è quella di rendere in tedesco con un iponimo il più generico aggettivo iperonimo presente nell'originale italiano. L'enfasi data dall'anticipazione dell'aggettivo italiano sembra dunque tradursi in una maggiore specificazione del significato di quest'ultimo:

(9)

Un giorno ci eravamo inoltrati in uno di quei **fradici promontori** che cingono la laguna, dove il suolo più che di sabbia è fatto di grovigli di radici e vegetazione marcita.

(Calvino 1965: 91-92)

Eines Tages hatten wir uns auf eine von jenen **sumpfigen Landzungen** vorgewagt, die sich rings um die Lagune erstreckten, wo der Boden weniger aus Sand als aus einem Geflecht von Wurzeln und fauliger Vegetation bestand.

(Calvino trad. Kroeber, 1989: 11)

(10)

– Ma no, zio N'ba N'ga, cos'ha capito? Noi si voleva portarla a casa con noi, **in un bel praticello** ...

(Calvino, 1965: 90)

„Nein, nein Onkel N'ba N'ga, Sie haben uns falsch verstanden, wir wollten Sie mit zu uns nehmen, **auf eine grüne Wiese** ...

(Calvino trad. Kroeber, 1989: 11)

In (9) l'aggettivo italiano *fradicio* viene tradotto in tedesco con l'iponimo *sumpfig* (it. paludoso) che specifica l'iperonimo attributivo italiano alla luce del contesto che l'autore sta descrivendo ovvero una serie di promontori che cingono una laguna. Interessante è ancora il caso (10) in cui il sintagma italiano *in un bel praticello* viene tradotto in tedesco con *eine grüne Wiese*. Anche qui dunque il significato dell'aggettivo, iperonimo in italiano, sembra specializzarsi nella sua traduzione iponimica tedesca cosa che indubbiamente conferisce al quest'ultima una maggiore enfasi rispetto a una più banale traduzione del tipo *eine schöne Wiese*.

4.2.5. Marcatura sintattica

Nella resa tedesca dell'enfasi della preposizione aggettivale italiana si rintracciano infine una serie di soluzioni sintattiche.

Ad esempio, nel caso seguente il tedesco sembra sopperire all'assenza di un'alternativa marcata della posizione aggettivale attraverso l'uso di una costruzione predicativa:

(11)

C'era **un buon clima**
(Calvino, 1965: 118)

Das Klima war gut
(Calvino trad. Kroeber, 1989: 26)

Il costrutto attributivo italiano non viene reso con il suo equivalente tedesco (*Es herrschte ein gutes Klima*) ma trasformato in una struttura predicativa *Das Klima war gut* (it. Il clima era buono).

Anche se le due varianti non presentano significative differenze sul piano semantico, la costruzione predicativa sembra essere caratterizzata da un'enfasi maggiore. Secondo il principio generale dell'alternanza fra tema e rema, infatti, l'informazione nuova ovvero quella marcata in termini di importanza tende a collocarsi nell'area destra della frase (Lombardi Vallauri 2000; 2002). Ciò significa che l'attenzione del lettore si dirige prevalentemente verso il contenuto rematico dell'enunciato. Se nell'esempio attributivo fittizio sopra immaginato l'aggettivo è posto in posizione tematica, gli aggettivi predicativi hanno al contrario un valore rematico e dunque denso di maggiore enfasi.

Una strategia del tutto diversa è invece adottata da Kroeber nell'esempio seguente in cui l'enfasi è resa in tedesco attraverso l'uso di una frase scissa:

(12)

Uno speciale umore ci prendeva, in quelle
notti al largo degli scogli di Zinco;
(Calvino, 1965: 14)

Es war eine besondere Stimmung, die uns
in jenen Nächten vor den Zinkklippen
draußen erfaßte:
(Calvino trad. Kroeber, 1989: 139)

Nell'esempio (12) la frase italiana è marcata sintatticamente in modo duplice: da un lato dalla più volte tematizzata preposizione aggettivale (*uno speciale umore*), dall'altro dall'inversione della sequenza non marcata del tipo tema-remata in quella invece marcata rema-tema (*Uno speciale umore ci prendeva*). Infatti secondo il noto principio generale secondo il quale l'informazione data precederebbe quella nuova (Benincà *et al.* in Renzi *et al.*, 2001), la frase sarebbe dovuta suonare nel seguente modo: *Ci prendeva uno speciale umore, in quelle notti al largo degli scogli di Zinco*. Nella bibliografia sul tema tale procedimento è noto in genere come topicalizzazione. Nella sua resa in tedesco, Kroeber non si limita però a riprodurre la medesima strategia sintattica dell'italiano in una soluzione del tipo: *Eine besondere Stimmung erfaßte uns in jenen Nächten vor den Zinkklippen*. In tedesco infatti la marcatura sintattica viene ulteriormente potenziata. Si ricorre all'uso di un costrutto di messa in evidenza specifico: la frase scissa. Quest'ultima è il risultato della divisione di una frase semplice formata da un lato da una reggente che, contenendo il verbo essere in funzione di copula, ha la specifica funzione di mettere in rilievo il dato nuovo (*Es war eine besondere Stimmung*), dall'altro da una proposizione subordinata che fornisce invece il dato già noto (*die uns in jenen Nächten vor den Zinkklippen draußen erfaßte*) (Berretta, 1995: 156).

4.2.6. *Al di là dei confini categoriali*

Inoltre è interessante sottolineare che spesso le soluzioni traduttive avanzate da Kroeber sembrano sfuggire alla tassonomia qui proposta in quanto esse non si limitano allo sfruttamento di un unico livello linguistico ma tendono piuttosto a combinare diversi tipi di marcature la cui enfasi è data proprio dalla complessità del loro intreccio:

(13)

[...] quelli che si decidevano a fare il grande passo erano sempre **in maggior numero**
(Calvino, 1965: 87)

[...] **die Zahl** derjenigen, die sich entschlossen, den großen Schritt zu tun, **wurde immer größer**
(Calvino trad. Kroeber, 1989: 8)

In (13) la traduzione tedesca sembra voler mettere l'accento sul processo accrescitivo descritto dall'autore meno forte nell'originale italiano. Attraverso un cambio del soggetto, che nella versione tedesca è rappresentato dal sostantivo *die Zahl* (it. il numero), il *focus* della frase si sposta sul processo dinamico della crescita del numero in questione piuttosto che sul soggetto dell'originale italiano "quelli che si decidevano a fare il grande passo".

Ancora in (14) la marcatura della versione tedesca è data dall'intreccio di fattori lessicali e retorici:

(14)

[...] perduto per perduto tanto valeva che facessi loro riprovare **l'antico spavento**.
(Calvino, 1965: 122)

[...] wenn sowieso alles verloren war, sollten sie wenigstens **noch mal richtig den Schrecken von einst** wieder spüren!
(Calvino trad. Kroeber, 1989: 31)

Come nei casi tematizzati nel paragrafo 3.1.3. l'enfasi tedesca è data certamente innanzitutto dell'inserimento dell'avverbio *richtig* (it. proprio, esattamente) assente nell'italiano. Tuttavia la resa enfatica della traduzione tedesca non si limita a tale aggiunta terminologica ma trova la sua realizzazione anche nel punto esclamativo che mira a suggerire una particolare enfasi intonativa (cfr. § 2 3.1.1).

5. CONCLUSIONI

Sulla base del presente studio è possibile trarre delle conclusioni in merito alla natura delle strategie linguistiche marcate in senso espressivo che riguardano entrambe le lingue.

Le analisi quantitative e qualitative sopra esposte sembrano rappresentare una conferma empirica dell'assunto teorico secondo il quale l'anticipazione dell'aggettivo attributivo italiano sia ben lontano dal rappresentare un fatto idiosincratico, ma che sia volto al contrario a esprimere una funzione pragmatica ben precisa. Tale marcatura, infatti, rappresenta una significativa spia linguistica dell'espressione di una certa enfasi emotiva da parte del parlante/scrivente. Pur non disponendo il tedesco di un analogo flessibilità sintattica, il presente studio dimostra che esso è in grado di sopperire a tale lacuna con un'ampia rosa di alternative. Nella resa traduttiva tedesca il valore pragmatico di tale anticipazione aggettivale può essere espressa attraverso una serie di marcature che riguardano tutti i livelli linguistici: intonativo, morfologico, lessicale, semantico e infine sintattico.

Da un punto di vista metodologico l'intervento qui proposto intende dunque evidenziare come nodi contrastivi centrali rappresentino nuovi strumenti per una più

profonda conoscenza di entrambe le singole lingue in questione. Del resto citando le parole di Sabatini come premessa agli *Atti XIII congresso internazionale di studi di Asti*:

La linguistica contrastiva [...] è diventata rapidamente una branca fondamentale degli studi linguistici, liberando il suo potenziale di strumento altamente conoscitivo: da momento che nulla può essere veramente conosciuto se non 'per contrasto' (Sabatini, 1982: ix).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2005), *Che cos'è la pragmatica linguistica*, Carocci, Roma.
- D'Addio W. (1974), "La posizione dell'aggettivo italiano nel gruppo nominale", in *Fenomeni morfologici e sintattici nell'italiano contemporaneo, Atti del sesto congresso internazionale di studi*, Roma 4-6 settembre 1972, Bulzoni, Roma, pp. 79-103.
- Auer P. (2006), "Construction grammar meets conversation: Einige Überlegungen am Beispiel von 'so'-Konstruktionen", in Günthner S., Imo W. (Hg.), *Konstruktionen in der Interaktion*, De Gruyter, Berlin-New York, pp. 291-314.
- d'Avis F. (2013), "Exklamativsatz", in Meibauer J., Steinbach M., Altmann H. (Hg.), *Satztypen des Deutschen*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 171-201.
- Bazzanella C. (2005), *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Benincà P. (2001) [1995], "Il tipo esclamativo", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (1988-1995) (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di consultazione*, vol. 3°, *Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, il Mulino, Bologna, pp. 127-151.
- Benincà P. et al. (2001) [1988], "L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (1988-1995) (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di consultazione*, vol. 1°, *La frase, i sintagmi nominale e preposizionale*, il Mulino, Bologna, pp. 37-239.
- Berretta M. (1995), "Ordini dei costituenti maggiori di frase: una rassegna", in *Linguistica e Filologia*, 1, pp. 125-170.
- Blasco Ferrer E. (1999), *Italiano e tedesco. Un confronto linguistico*, Paravia Scriptorium, Torino.
- Bosco Colettos S., Costa M. (2013), *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Calaresu E. (2013), "Pragmatica Linguistica", in Iannàccaro G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni, Roma, pp. 795-830.
- Calvino I. (1965), *Le Cosmicomiche*, Einaudi, Torino.
- Calvino I. (1967), *Ti con Zero*, Einaudi, Torino.
- Calvino I. (2003) [1988], *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano.
- Calvino I. (2011²) [1997], *Tutte le Cosmicomiche*, Mondadori, Milano.
- Cavino I. (1989), *Das Gedächtnis der Welten Cosmicomics*, Übers. von B. Kroeber, dtv, München.
- Cecchini M. (1986), "Andamento informativo di alcune costruzioni attributive del linguaggio giornalistico", in Stammerjohann H. (Hg.), *Thema-Rhema im Italienischen. Symposium, Frankfurt am Main, 26/27-4-1985*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, pp. 209-216.
- Chini M. (1995), *Genere grammaticale e acquisizione: aspetti della morfologia nominale in L2*, FrancoAngeli, Milano.

- Drescher M. (2003), *Sprachliche Affektivität. Darstellung emotionaler Beteiligung am Beispiel von Gesprächen aus dem Französischen*, Niemeyer, Tübingen.
- Dressler W. U., Merlini Barbaresi L. (1994), *Morphopragmatics: diminutives and intensifiers in Italian, German, and other languages*, De Gruyter, Berlin.
- Fries N. (1988), “Ist Pragmatik schwer! Über sogenannte ‚Exklamativsätze‘ im Deutschen”, in *Deutsche Sprache*, 3, pp. 193-205.
- Jannedy S. (2010), “The usages and meanings of ‘so’ in spontaneous Berlin Kiezdeutsch”, in Weirich M., Jannedy S. (eds.), *Papers from the Linguistics Laboratory. ZAS Papers in Linguistics*, 52, pp. 43-61.
- Koesters Gensini S. E. (2017), “Italo Calvino in lingua tedesca: criticità di una ricostruzione architettonica’ ”, in *Studi di Linguistica Teorica e Applicata*, XLVI, 1, pp. 23-39.
- Lombardi Vallauri E. (2000), *Grammatica funzionale delle avverbiali italiane*, Carocci, Roma.
- Lombardi Vallauri E. (2002), *La struttura informativa dell'enunciato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Nespor M. (2001) [1988], “Il sintagma aggettivale”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, vol. 1, il Mulino, Bologna, pp. 439-455.
- Ortner H. (2014), *Text und Emotion: Theorie, Methode und Anwendungsbeispiele emotionslinguistischer Textanalyse*, Narr, Tübingen.
- Rizzi S. (2013), *Der Erwerb des Adjektivs bei bilingual deutsch-italienischen Kindern*, Narr Verlag, Tübingen.
- Rosengren I. (1992), “Zur Grammatik und Pragmatik der Exklamation”, in Rosengren I. (Hg.), *Satz und Illokution*, vol. 2, Niemeyer, Tübingen, pp. 263-306.
- Sabatini F. (1982), “Premessa”, in Calleri D., Marellò C. (a cura di), *Linguistica contrastiva: Atti del XIII congresso internazionale di studi*, Asti, 26 - 28 maggio, 1979, Bulzoni, Roma, pp. ix-x.
- Serianni L. (1988), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, con la collaborazione di Alberto Castelvechchi, UTET, Torino.
- Vincent N. (1986), “La posizione dell'aggettivo in italiano”, in Stammerjohann H. (Hg.), *Thema-Rhema im Italienischen. Symposium*, Frankfurt am Main, 26/27-4-1985, Gunter Narr Verlag, Tübingen, pp. 181-196.
- Wiese H. (2012), *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*, C. H. Beck, München.
- Zifonun G. et al. (1997), *Grammatik der Deutschen Sprache*, vol. 3, De Gruyter, Berlin-New York.

PRAGMATISCHE FUNKTION(EN) EROTETISCHER SPRECHAKTE: EINE KONTRASTIVE ANALYSE ANHAND DER SERIE *THE BIG BANG THEORY*

Ramona Jakobs¹, Miriam Ravetto²

1. EINLEITUNG

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist eine pragmatische und kontrastive Analyse der amerikanischen Serie *The Big Bang Theory*. Ausgangspunkt bildet ein besonderer Sprechakttyp, den Wunderlich als *erotetisch* bezeichnet und der sich auf die Sprechhandlung der Frage bezieht. Welche pragmatischen Funktionen im nächstsprachlichen Diskurs dieser Sprechakttyp übernimmt, soll durch eine qualitative und quantitative Analyse, die auf dem Vergleich der deutschsprachigen und der italienischen Ausgabe fußt, herausgestellt werden. Als Korpus dienen die ersten sieben Folgen der siebten Staffel von *The Big Bang Theory*. Die Wahl dieser Sitcom als Analysegrundlage erklärt sich mit den Charakteren ihrer Protagonisten, die zwar, bis auf die blonde Nachbarin Penny, hochintelligent sind, jedoch immer wieder große Defizite im sozialen Umgang und das heißt auch in der Alltagskommunikation aufweisen. Diese pragmatischen Unzulänglichkeiten der Protagonisten führen zu häufigen Reparatursequenzen innerhalb der Dialoge, wobei «[jeder] Gesprächsschritt eines Gesprächsteilnehmers [...] als Reaktion auf den bzw. die unmittelbar vorausgehenden Schritte der anderen Teilnehmer interpretiert» wird (Brinker, Sage, 2001³: 74). Innerhalb der ausgewählten Dialoge interessieren vor allem diejenigen, bei denen die Protagonisten durch Fragen in den Gesprächsverlauf eingreifen, um z.B. Verständnislücken zu schließen. Durch eine kontrastive Betrachtung der sprachlichen Gestalt und Struktur der italienischen und deutschen Redebeiträge sollen die pragmatischen Funktionen erotetischer Sprechakte herausgestellt sowie sprachenspezifische Versprachlichungsstrategien aufgedeckt werden.

Nach einer kurzen Einführung der theoretisch-methodologischen Grundlagen (Kap. 2), werden anhand ausgewählter Beispiele die sprachlichen Strukturen sowie pragmatischen Funktionen der Sprechhandlung des Fragens beschrieben (Kap. 3), an dessen Darstellung sich eine Überprüfung der erwarteten pragmatischen Funktionen anschließt. Im Fokus steht dabei eine qualitative sowie kontrastive Analyse, die durch eine quantitative Untersuchung der verschiedenen Fragetypen unterstützt wird. Von den insgesamt sieben transkribierten und analysierten Folgen wird nur die erste gänzlich kontrastiv betrachtet, d.h. die deutsche und italienische Version vollständig analysiert. Für die quantitative Analyse (Kap. 4) werden die Folgen zwei bis sieben untersucht. Die Bewertung der Folgen zwei bis vier beruht auf der italienischen, die Folgen fünf bis sieben

¹ Ruhr-Universität Bochum.

² Università del Piemonte Orientale.

Beide Autorinnen haben gemeinsam die verwendete Fachliteratur gelesen, die Korpusdaten transkribiert und untersucht und die Analyse durchgeführt. Ramona Jakobs hat Kap. 1 und 2 geschrieben, Miriam Ravetto hat Kap. 3 und 5 verfasst. Kap. 4 haben die zwei Autorinnen zusammen geschrieben.

auf der deutschen Transkription, wobei in Zweifelsfällen die jeweilige anders sprachige Version, sowie das englische Original zur Bewertung berücksichtigt werden. Die untersuchten Daten wurden teils in Anlehnung an die Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT2) von Selting *et al.* (2009) transkribiert, die für unsere Arbeit von Nutzen waren (vgl. auch die Transkription der englischen Version in <https://bigbangtrans.wordpress.com>).

Die vorliegende deutsch-italienisch sprachvergleichende Analyse, die sich auf die erotetischen Sprechakte konzentriert, verfolgt folgende Ziele:

- (i) Deutsche und italienische Fragesätze werden miteinander verglichen, um Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede bei der Formulierung erotetischer Sprechakte in den zwei untersuchten Sprachen zu identifizieren und zu beschreiben (vgl. dazu Özlem, 2012 und Koliopoulou, Leuschner, 2014).
- (ii) Die Ergebnisse der sprachvergleichenden Analyse können für anwendungsbezogene Zwecke verwendet werden, insbesondere bei der Fremdsprachenvermittlung. Im Rahmen der Didaktik und des Fremdspracherwerbs des Deutschen oder des Italienischen als Zweitsprachen können die gewonnenen Erkenntnisse bei der Konfrontation zwischen Fragesätzen zeigen, wie dieser illokutiver Akt im Deutschen bzw. im Italienischen verbalisiert wird; sie können daher den Deutsch- bzw. Italienischlernenden bei der Vermittlung von kommunikativen und pragmalinguistischen Kompetenzen von Nutzen sein. Darüber hinaus dient die Untersuchung von authentischen Daten beim Spracherwerb der Sensibilisierung für pragmatische Aspekte. Korpora medial mündlicher Sprachen, wie die im vorliegenden Beitrag untersuchte Datensammlung, ermöglichen den Sprachlernenden, die Perspektive der Gesprächsteilnehmer einzunehmen und dadurch die typischen Handlungsmuster und Strukturen zu identifizieren und sie in ihren Interaktionen zu rekonstruieren (Imo, Weidner, 2018: 233)³.
- (iii) Einen weiteren Anwendungsbereich haben die Ergebnisse der vorliegenden Analyse in der Translationswissenschaft und -praxis (vgl. Schmitt, 1991). Der Sprachvergleich zwischen den erotetischen Sprechakten in den untersuchten Sprachen soll dazu dienen, Divergenzen in den zwei Sprachsystemen zu verdeutlichen und dem Übersetzer Lösungsstrategien für die Wiedergabe von unterschiedlichen Fragetypen in den zwei Sprachen an die Hand zu geben.

2. GRUNDLAGE SPRECHAKTLEHRE

Den Grundstock für die Sprechakttheorie legt John Austin und sie wurde von seinem Schüler John Searle weiterentwickelt. Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet die Feststellung, dass «eine Sprache sprechen bedeutet, Sprechakte auszuführen» (Searle, 2007: 30). Dabei konstituiert sich jeder Sprechakt aus dem gleichzeitigen Vollzug der Lokution, Proposition und Illokution, während der vierte Teilakt, die sogenannte Perlokution auch chronologisch später vollbracht bzw. erreicht werden kann.

Sprechen heißt also handeln, wobei Handlungen grundsätzlich Ziel bzw. Zweck orientiert sind und somit «Wörter im Satzzusammenhang in bestimmten Kontexten, unter bestimmten Bedingungen und mit bestimmten Intentionen geäußert werden» (ebd., 2007: 42).

³ Für einen umfassenden Überblick über Korpora des gesprochenen Deutsch, die im Kontext der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache wichtig sind, sei auf Paschke (2018) verwiesen. Zum Italienischen vgl. u.a. Viganò (2011).

Die Intention bzw. der Zweck, in der Terminologie von Searle *illocutionary point*, bildet mit der Wort-zu-Welt bzw. Welt-zu-Wort Ausrichtung (*direction of fit*), sowie dem zum Ausdruck gebrachten psychischen Zustand (*expressed psychological state*), die drei grundlegenden Kriterien, auf denen seine Taxonomie der Sprechakte in Assertiva, Direktiva, Kommissiva, Expressiva und Deklarativa fußt. Die Taxonomie von Searle ist zwar nicht unumstritten, gilt aber bis heute als grundlegend, wie deren zahlreichen Weiterentwicklungen belegen. So baut auch Dieter Wunderlich seine Klassifikation der Sprechakte auf den Kriterien von Searle auf und erweitert sie zugleich.

2.1. Taxonomie der Sprechakte gemäß Wunderlich

Die größte Neuerung bei Wunderlich gegenüber Searle stellt die Zurückstellung der Intention und die gleichzeitige Einführung des Kriteriums der *Interaktionsbedingung* dar: «In diesem Ansatz werden Sprechakte primär in bezug auf Interaktionsbedingungen und nicht in bezug auf Intentionen von Sprechern charakterisiert. Dadurch sind Sprechakte von vornherein relativ zu einer Interaktionssequenz bestimmt» (Wunderlich, 1976: 60). Wunderlich bestimmt jeden Sprechakt durch seine Stellung zu Interaktionsbedingungen als *initiativ* oder *reaktiv*. Initiative Sprechakte, wie Aufforderungen, Bitten, Befehlen oder Fragen, führen neue Interaktionsbedingungen ein und eröffnen eine neue Handlungssequenz. Reaktive Sprechakte erfüllen bereits bestehende Interaktionsbedingungen und schließen damit die Handlungssequenz. Reaktive Sprechakte sind zum Beispiel Danksagungen, Entschuldigungen oder Begründungen. Dabei ist es nicht ungewöhnlich, dass ein Sprechakt als Reaktion auf die zuvor eingeführten Interaktionsbedingungen zustande kommt und wiederum selbst neue Interaktionsbedingungen einführt und somit ebenfalls in einen initiativen Sprechakt übergeht, was Wunderlich wie folgt begründet: «es scheint aber kaum Sprechakte zu geben, die prinzipiell keine Konsequenzen für den Handlungsablauf haben» (ebd., 1976: 60f.).

Die Klassifikation von Wunderlich baut auf Searle auf und ergänzt diese Gruppe um drei weitere Sprechakttypen: Wunderlich übernimmt die Sprechakte der Direktiva, der *Commissiva*/Kommissiva sowie der Deklarativa und bezeichnet die von Searle Assertiva genannte Gruppe als *Repräsentativa*, die Expressiva wiederum als *Satisfaktiva*. Die von Wunderlich neu eingeführte Gruppe⁴ der *erotischen* Sprechakte umfasst die Sprechhandlung des Fragens und ist stets *initiativ*, «sein Resultat bezieht sich auf die zukünftige Entwicklung einer Interaktionssituation» (ebd., 1976: 234). Bezogen auf die folgende Analyse ist tatsächlich davon auszugehen, dass die erotischen Sprechakte den Adressaten der Frage zu einer verbalen Reaktion veranlassen sollen, die meist in Form einer gewünschten Antwort besteht. Diejenigen Sprechakte, mit denen Korrekturen vorgenommen werden, wie zum Beispiel das Zurücknehmen eines Versprechens, oder das Revidieren einer Behauptung, bezeichnet er als *retraktive* Sprechakte: «Sprechakte vom Retraktiv-Typ setzen schon bestehende Interaktionsbedingungen wieder außer Kraft» (ebd., 1976: 78) und entziehen sich daher einer näheren Klassifizierung.

Dabei kann jeder Sprechakt mit unterschiedlich viel oder wenig *illokutionärer Kraft* geäußert werden, wie Wunderlich betont:

⁴ Zudem führt Wunderlich den *vokativen* Sprechakt ein, der oft zwar als initiativ zu kennzeichnen, gleichzeitig aber auch unbestimmt ist, da er vor allem der Aufmerksamkeitssteuerung dient, so dass bestehende Dialoge fortgesetzt, oder auch neue Gesprächspartner bzw. -rollen eingeführt werden können.

Die illokutionäre Kraft ist etwas, das neue Interaktionsbedingungen [...] einführt, und zwar hinsichtlich Typus und Stärke abhängig von einem gegebenen Handlungssystem und von dem momentanen Entwicklungsstand einer Situation, also insbesondere abhängig von den vorangegangenen Interaktionszügen» (ebd., 1976: 57f).

Äußerungen beinhalten Merkmale, die die jeweilige illokutionäre Kraft der Sprechakte bestimmen, wie zum Beispiel Verbmodus, Verbstellung und Satzmuster. In Anlehnung an Sökeland (1980: 78) sind auch Partikel, prosodische Mittel wie Satzintonation oder Sprechtempo und der propositionale Gehalt grundlegende Indikatoren der illokutionären Kraft. Eine Äußerung wie „Komm doch runter!“ drückt eine Aufforderung aus, er vollzieht also einen direktiven Akt. Die illokutionäre Kraft dieses Sprechakts wird durch den Imperativmodus, die Erststellung des finiten Verbs und die fallende Intonation angezeigt.

2.2. Vorläufige Taxonomie der erotischen Sprechakte

Mit Koch/Oesterreicher (2011²: 13) können die Dialoge innerhalb der Serie *The Big Bang Theory* als eindeutig der kommunikativen Nähe zugehörig eingeordnet werden, bei der Mimik und Gestik die Sprechhandlungen untermalen und die sich durch einen geringen Planungsaufwand sowie durch Vorläufigkeit auszeichnen: «Dies führt zu einer zu sparsamer Versprachlichung, zum anderen zu einer häufig extensiven, linearen und aggregativen Gestaltung („unvollständige“ Äußerungen, Parataxe etc.)» (ebd., 2011²: 12). Daher kann angenommen werden, dass die Sprechhandlung der Frage in der Serie hochfrequent ist: Erstens, zur Schließung einer Informations- bzw. Wissenslücke, d.h. der Sprecher erwartet tatsächlich eine Antwort in Form einer Ergänzung oder näheren Beschreibung (z.B. „Wo wohnst du?“; man spricht diesbezüglich von Ergänzungsfragen oder W-Fragen, vgl. u.a. Zaefferer, 1984: 78). Zweitens, in Form einer Entscheidungsfrage, mit der der Sprecher eine verbale Bestätigung oder Ablehnung erwartet („Bist du müde?“). Da dieser Typ von Frage häufig mit *Ja* oder *Nein* beantwortet wird, bezeichnet Zifonun (1997: 640ff.) ihn auch als Ja-Nein-Frage. Drittens, wenn der Sprecher die vorausgegangene Äußerung bzw. Sprechhandlung gar nicht oder zumindest teilweise nicht verstanden hat, kann er mit Hilfe einer Verständnisfrage um eine Erklärung, Präzisierung oder Reformulierung bitten (z.B. „Was meinst du genau?“). Verständnisfragen sind ein Beleg für Schwierigkeiten bei der richtigen, d.h. intendierten, Interpretation von Sprechhandlungen und können auch von sprachlicher Unsicherheit zeugen, insofern als das sprachlich Wahrgenommene einer Überprüfung unterzogen wird (vgl. Rost-Roth, 2003). Die Antwort auf eine Verständnisfrage kann in Form einer ausformulierten Ergänzung, aber auch nur durch eine kurze Bejahung oder Verneinung erfolgen. Zu dieser Gruppe zählen auch die sogenannten Nachfragen bzw. Echofragen („Echt?“)⁵, bei denen der Sprecher sich versichert, dass seine Interpretation der Sprechhandlung zutrifft. Schließlich bietet die Serie auch Raum für rhetorische Fragen, die von Weinrich (1982: 776) folgendermaßen definiert werden: «Sie werden durch Begleitinstruktionen oder in Gestalt von Kontaktmorphemen oder erwartungssteuernden Sprachzeichen so nuanciert, dass sich eine Antwort erübrigt, sei es, weil der Fragende

⁵ Nachfragen sind Fragen mit Bezugnahme auf vorausgehende Äußerungen. Es lassen sich verschiedene Möglichkeiten identifizieren, mit denen eine Referenz auf das Vorhergesagte hergestellt wird (z.B. durch Reformulierungen, Wiederholungen, explizite Verweise). Echofragen sind Nachfragen, die auf Wiederholungen basieren (Rost-Roth, 2011). Zu den Echofragen vgl. auch Reis, Rosengren (1991) und Roberts (2007).

seine Frage selber beantworten will, sei es, weil die Antwort als allbekannt und selbstverständlich entbehrlich ist» (zu den rhetorischen Fragen vgl. auch Zaefferer, 1984: 86ff.)⁶. Eine Zusammenfassung der genannten Fragetypen bietet die nachstehende Tabelle⁷:

Tabelle 1. *Taxonomie der Fragen*

Fragetyp	Antwort	Intention
I. Ergänzungsfrage	Ergänzung	S will Aufklärung
II. Entscheidungsfrage	a) Ja b) Nein c) Doch	S will Bestätigung
III.1 Verständnisfrage III.2 Nachfrage/Echofrage	a) Ergänzung b) Ja c) Nein	S will Sicherheit
IV. rhetorische Frage	a) Verbale Zustimmung b) Aufforderung ausführen	S verstärkt eigene Aussage S will H überzeugen

Unter der Spalte „Antwort“ sind die üblichen bzw. zu erwartenden Reaktionen auf den jeweiligen Fragetyp gefasst, während die Spalte „Intention“ das eigentliche Anliegen bzw. die Motivation des Sprechers umfasst. Die quantitative Analyse (s. Kap. 4) konzentriert sich jedoch hauptsächlich auf die Auswertung der Fragetypen an sich, unabhängig vom Eintreten der Perlokution.

Manchmal ist es schwierig, zwischen Ergänzungsfragen (I) und Verständnisfragen (III.1) zu unterscheiden, so auch im folgenden Beispiel aus unserem Korpus:

(1)

Raj: Misses Davis .hhh ich (.) äh (.) ich muss gestehen (.) ich äh ich bin heute nur hergekommen in der Absicht eine (.) einsame Doktorandin abzuschleppen (.) aber stattdessen sind wir menschlich in Kontakt gekommen (.) [...]

M. Davis: **Wollen Sie mich anbaggern?**

Raj: Nein nein nein (.) das wäre doch verrückt!
(18.26-18.47)

Raj: Signora Davis (.) io (.) devo confessarle che stasera ero qui nella vana speranza di rimorchiare (.) qualche ricercatrice disperata ma (.) invece sono riuscito a conoscere lei come persona (.) [...]

M. Davis: **Ci sta provando con me?**

Raj: No no no sarebbe assurdo!
(18.26-18.46)

In diesem Beispiel kann die Frage von M. Davis nicht nur als Ergänzungsfrage betrachtet werden, sondern auch als Verständnisfrage. Hier könnte Davis' Frage dazu

⁶ Vgl. diesbezüglich auch Meibauer (1976: 174) der behauptet, dass rhetorische Fragen «nur ein besonders gebräuchlicher Spezialfall rhetorischen Sprachhandelns» sind und häufig im nächstsprachlichen Diskurs auftreten.

⁷ In der Fachliteratur zum Thema werden auch andere Taxonomien von Fragesätzen vorgeschlagen. Zum Beispiel leitet Wagner (2001) die folgenden sieben Untertypen der Fragen ab: Fragen, die 1. direkte, 2. kommissive, 3. deklarative, 4. assertive, 5. emotive Antworttypen verlangen, und Fragen, die 6. handlungsbegleitend und 7. gesprächsregulierend sind. Wagner unterscheidet also zwischen Fragetypen, die eine bestimmte Antwort des Hörers erfordern und hörerbefugten sind und Fragen im Sinne von Ablehnung, Information, Kontakt, Zustimmung u.s.w.

dienen, wissen zu wollen, ob Raj sie tatsächlich anbaggern will. Auf der anderen Seite könnte die Sprecherin auch nach der Bestätigung ihrer Interpretation fragen. Die Frage würde dann wie folgt paraphrasiert werden: 'Ist das richtig, dass Sie mich anbaggern wollen? Habe ich es richtig verstanden?'

3. QUALITATIVE ANALYSE: DEUTSCH UND ITALIENISCH IM VERGLEICH

Es werden hier Sequenzen v.a. aus der Folge 1 betrachtet, die für die vorliegende Untersuchung ausgewählt wurde, weil sie ein breites Spektrum von verschiedenen Fragetypen beinhaltet und somit aufschlussreiche Erkenntnisse in kontrastiver Hinsicht zu erwarten sind.

Bevor wir die verschiedenen Fragen in der deutschen und italienischen Fassung analysieren und miteinander vergleichen, sind einige Präzisierungen notwendig. Die Struktur der deutschen Fragesätze unterscheidet sich von der italienischen Struktur. Die Stellung des finiten Verbs ist im Deutschen ein wichtiges Kriterium für die Unterscheidung zwischen Aussage- und Fragesätzen. Anders als in den Aussagesätzen ist das Verb in den Fragesätzen im Deutschen satzinitial bzw. es liegt unmittelbar nach dem W-Pronomen, falls eines vorhanden ist (Yang, 2003: 20ff.). Im spontan gesprochenen Deutsch werden auch Fragesätze mit der syntaktischen Struktur der Aussagesätze verwendet (vgl. Lötscher, 1995)⁸. In unseren Daten zeigen aber Fragen meist die Standard-Struktur des Deutschen (z.B. „Seid ihr in Gefahr?“). Im Italienischen ist die Beschaffenheit zwischen Aussage- und Fragesätzen nicht so klar wie im Deutschen: Aussage- und Fragesätze haben die gleiche Syntax und das Verb nimmt dieselbe Stellung ein (vgl. Fava, 1984). Im Italienischen unterscheiden sich die zwei Satztypen nur durch die Intonation. Zu den Belegen für unsere Untersuchung zählen also Sätze, die die Intonation der Fragesätze im Italienischen aufweisen. Für beide Sprachen haben wir sowohl vollständige (wie Beispiel 2) als auch unvollständige bzw. elliptische Fragen (wie Beispiel 3) betrachtet.

(2) Was war das? - Che cos'era?

(3) Wirklich? (.) wieso? - Davvero? (.) perché?

Auch die wenigen indirekten Fragesätze⁹, die in den Daten vorhanden sind, werden in die Untersuchung mit einbezogen.

Im Korpus zeigen sich alle vier Haupttypen von Fragen, die in 2.2. dargestellt werden. Der Vergleich zwischen Deutsch und Italienisch lässt zwei Haupttendenzen beim Gebrauch von Fragesätzen erkennen:

- (i) Im Deutschen steht eine Frage, im Italienischen nicht; das Italienische bevorzugt in vielen Fällen Aussage bzw. Aussagesätze.
- (ii) Die fragende Funktion wird im Italienischen bevorzugt durch Frage-Indikatoren am Ende des Turns signalisiert. Im Gegensatz zum Deutschen kommen häufiger abschließende Vergewisserungssignale bzw. *tag questions*¹⁰ z.B. *vero?* ('nicht wahr?') im Italienischen vor, wie das folgende Beispiel veranschaulichen mag:

⁸ Hoffmann (2013: 499) klassifiziert Fragesätze mit Verbzweitstellung als "Bestätigungsfragen".

⁹ Zu den indirekten Fragesätzen vgl. u.a. Wunderlich (1976: 185ff.) und Eisenberg (1995).

¹⁰ Vgl. diesbezüglich den Begriff *Satzrandkonstruktionen* in Selting (1994). Für die *tag questions* im Italienischen sei besonders auf Rossano (2019: 2764), Bazzanella (2001: 240f.) und Fava (2001: 123ff.) verwiesen. Zu den

(4)

Penny: Das ist lächerlich (.) .hh ich meine (.) wieso rege ich mich eigentlich auf, weil er ohne mich seinen Spaß hat?

Sheldon: Na ja (.) möglicherweise, weil du dir zwanghaft vorstellst wie er alkoholisiert mit einer anderen Frau den Koitus ausübt (..) **ist es das? Sehe ich das richtig?**

Penny: Ok hh. das das reicht (.) Hör jetzt bitte wieder auf mich weiter aufzumuntern!
(12.28-12.50)

Penny: Ovvio (.) .hh non capisco (.) perché mi irrita tanto che lui sia lontano a divertirsi?

Sheldon: Ah beh (.) probabilmente te lo stai ossessivamente immaginando intraprendere un coito da ubriaco con un'altra donna (.) **è per questo (.) ho indovinato vero?**

Penny: Ok (.) basta così! (.) Puoi anche smetterla di farmi sentire meglio.
(12.28-12.50)

Das Beispiel zeigt, dass die erste Frage *Ist es das?* der deutschen Version einem Aussagesatz (*è per questo*) im Italienischen entspricht. Der Turn von Sheldon schließt im Italienischen mit *vero?*, wobei eine steigende Intonation zu erkennen ist, durch die der Sprecher seinen illokutionären Zweck deutlich macht. Durch *vero?* erfragt Sheldon, ob seine Annahme richtig ist bzw. ob er Penny richtig verstanden hat (es handelt sich hier also in beiden Sprachen um eine Verständnisfrage).

Die Frage-Marker, die in den italienischen Daten häufig vorkommen, sind nicht nur turnfinal (wie in Beispiel 4), sondern können auch turnintern eingebettet werden, wie im Falle des Markers *sa, sai*:

(5)

M. Davis: Vergessen wir das.

Raj: **Wissen Sie dass Sie und ich (.) dass wir viel gemeinsam haben?**

M. Davis: Ist das so?
(13.38-13.46)

M. Davis: Non pensiamoci più.

Raj: **Io e lei ah io e lei sa? (.) Abbiamo molto in comune.**

M. Davis: Ne è sicuro?
(13.36-13.45)

In (5) wird ein Fragesatz im Deutschen und ein Aussagesatz im Italienischen verwendet, wie anhand der Intonation zu erkennen ist. Der Interrogativ-Marker *sa*, der im Turn liegt, signalisiert dem Gesprächspartner, dass die Aussage als Frage zu interpretieren ist und dass er eine Antwort bzw. eine Reaktion auf das Gesagte erwartet.

In den italienischen Daten werden Fragen auch durch Partikel oder satzförmige Formeln eingeleitet (vgl. die Zusatzformeln in Yang, 2003: 15ff.), die in vielen Fällen im Deutschen nicht vorhanden sind. Hierzu folgendes Beispiel:

(6)

Penny: Hä (.) okay (.) also wir wollten Dich nur anrufen, weil wir Dich so vermissen un⁶

Alle: EISBERG

Sheldon: **Seid ihr in Gefahr?**

Penny: Ah (..) okay scusate (.) abbiamo telefonato perché sentivamo la tua mancanza,

Tutti: EISBERG

Sheldon: **Aspettate un attimo! (..) Che c'è? Sei in pericolo?**

Vergewisserungssignalen im gesprochenen Deutschen vgl. auch Schwitalla (2002: 265) und Imo (2007: 56ff.)

Leonard: Nein es ist nur ein Trinkspiel (.)
immer wenn wir einen Eisberg sehen kippen
wir einen Kurzen!
(9.49-10.00)

Leonard: No eh è un giochino alcolico (.)
quando qualcuna avvista un eisberg ci
facciamo uno short!
(9.49-10.02)

Im Gegensatz zur deutschen Fassung, wo der Turn von Sheldon nur aus der Frage *Seid ihr in Gefahr?* besteht, gehen im Italienischen zwei Sätze (eine Aufforderung und eine Frage) der Frage *sei in pericolo?* voraus. Sie leiten die eigentliche Frage ein. Durch diese Einleitungssätze versucht der Sprecher, seinen Gesprächspartner Leonard auf die Frage vorzubereiten, die den Turn schließt und auf die eine Antwort erwartet wird.

Ein Vergleich mit der englischen Original-Version der ersten Folge hat gezeigt, dass auch das Englische – wie das Deutsche – keine Einleitungsform hat, wo das Italienische Einleitungssätze bzw. -marker für Fragen verwendet, die Sheldons Aufregung zeigen, wie der Aufforderungssatz *Aspettate un attimo!* und der Fragesatz *Che c'è?* im folgenden Beispiel.

(7)

Penny: Hä, ok (.) well hä we
were just calling you 'cause
we're missing you,

Penny: Hä (.) okay (.) also wir
wollten Dich nur anrufen, weil
wir Dich so vermissen un'

Penny: Ah (..) okay scusate
(.) abbiamo telefonato
perché sentivamo la tua
mancanza,

All: EISBERG

Alle: EISBERG

Tutti: EISBERG

Sheldon: **Are you in danger?**

Sheldon: **Seid ihr in Gefahr?**

Sheldon: **Aspettate un
attimo! (..) Che c'è? Sei in
pericolo?**

Leonard: No (.) it's just a
drinking game [...]
(9.48-9.57)

Leonard: Nein es ist nur ein
Trinkspiel [...]
(9.49-10.00)

Leonard: No eh è un
giochino alcolico [...]
(9.49-10.02)

4. QUANTITATIVE ANALYSE

Einen Überblick über die verschiedenen Fragetypen, die in den ersten sieben Folgen der siebten Staffel von *The Big Bang Theory* vorkommen, gibt die folgende Tabelle:

Tabelle 2. *Fragesatztypen im deutschen und italienischen Korpus. Quantitativer Überblick*

Fragetyp	Folge 1 Dt.	Folge 1 It.	Folge 2 It.	Folge 3 It.	Folge 4 It.	Folge 5 Dt.	Folge 6 Dt.	Folge 7 Dt.	Σ
I	14	7	6	9	14	16	14	21	101
II	18	12	7	12	10	13	16	14	102
III.1	5	2	6	5	3	7	6	2	36
III.2	1	1	-	-	1	2	-	-	
IV	17	10	14	11	8	20	14	13	107
unklar	-	-	2	-	2	3	1	3	11
Σ	55	33	35	37	38	61	51	53	357

Folge 1 wurde in beiden Sprachen für die sprachvergleichende Analyse (vgl. Kap. 3) untersucht, da sie – wie oben gesagt – interessante Aspekte in kontrastiver Hinsicht

beinhaltet. Die Folgen 2, 3 und 4 (in der Tabelle grau markiert) wurden nur in der italienischen Version analysiert, während die deutsche Fassung für die Folgen 5 bis 7 betrachtet wurde. Diese Folgen enthalten Belege von deutschen und italienischen Fragesätzen, die für die Untersuchung des Gebrauchs von erotischen Sprechakten in jeder einzelnen Sprache von Nutzen sind.

Vergleicht man die Gesamtzahl jedes Fragetyps im Deutschen und im Italienischen, zeigt sich ein häufiger Gebrauch der Fragen in der deutschen Fassung als in den italienischen Folgen, wie auch im Rahmen der qualitativen Analyse ersichtlich wurde (vgl. Kap. 3). Im Durchschnitt setzt sich jede Episode der Serie aus 250 bis 260 Sprechhandlungen zusammen, wobei erotische Sprechakte 50 bis 60 Mal pro Folge in der deutschen Version nachzuweisen sind und somit etwa 20% der gesamten Sprechakte ausmachen. Demgegenüber kommen in der italienischen Version durchschnittlich pro Episode nur 37 Fragen vor. Der Vergleich zwischen den deutschen und den italienischen Daten zeigt jedoch eine ähnliche Distribution der jeweiligen Fragetypen. Wie Tabelle 2 illustriert, sind Verständnisfragen (III), deren pragmatische Funktion vor allem darin besteht dem Sprecher Sicherheit im Hinblick auf seine Interpretation des Gesprächsverlaufs zu geben, in beiden Sprachen sehr selten. Ergänzungsfragen (I), mit denen der Sprecher um Aufklärung eines Sachverhaltes oder eines Missverständnisses bittet, und Entscheidungsfragen (II), deren Perlokution in einer expliziten Bestätigung besteht, sind in den zwei Vergleichssprachen sehr häufig. Beispiel (8) zeigt den Gebrauch einer Ergänzungsfrage in der deutschen und in der italienischen Fassung:

(8)

Bernadette: Rein hypothetisch gesehen (.) wenn wir mit den beiden hätten mitgehen wollen, **für welchen hättest Du Dich entschieden?**

Amy: Ich glaube für den Kleinen mit dem lustigen Haarschnitt.
(17.25-17.36)

Bernadette: Dimmi (.) ipoteticamente (.) se avessimo deciso di andare con loro, **quale dei due avresti scelto?**

Amy: Penso che avrei scelto quello basso con i capelli ridicoli.
(17.25-17.36)

Mit durchschnittlich 16 Vorkommen im deutschen sowie 11 im italienischen Korpus werden auch rhetorische Fragen (IV), für die der Sprecher die Antworten schon kennt und die nicht auf neue Erkenntnisse ausgerichtet sind, häufig verwendet, wobei zu beobachten ist, dass diese oft von den Gesprächspartnern nicht als solche erkannt werden, wie die nicht intendierten verbalen Reaktionen in Form von tatsächlichen Antworten deutlich machen. Das zeigt der folgende Beleg, in dem Pennys rhetorische Frage *weist Du was das Schlimmste ist?* von Sheldon tatsächlich beantwortet wird:

(9)

Penny: Ich bin fassungslos. Die ganze Zeit sitze ich einfach nur da und vermisse diesen Kerl und **weist Du was das Schlimmste ist?**

Sheldon: Das du dein emotionales Leiden ohne Wodka zu ertragen hast?

Penny: Nein! (.) Ja! (.) Aber weißt Du, was das zweit Schlimmste ist? Ich fehle ihm überhaupt nicht!
(11.35-11.57)

Penny: Non ci posso credere. Sono stata tutto questo tempo a pensare a lui e a quanto mi manca e **sai qual è la cosa peggiore?**

Sheldon: Che ora non puoi annegare le tue sofferenze emotive nella wodka?

Penny: No! (.) Sì! (.) E sai qual è la seconda cosa peggiore? Che io non gli manco neanche un po'!
(11.35-11.57)

5. AUSBLICK

Aus der quantitativen Analyse der sieben Folgen von *The Big Bang Theory* geht hervor, dass die erotischen Sprechakte, die am häufigsten verwendet werden, die Ergänzungs-, die Entscheidungs- und die rhetorischen Fragen sind. Verständnisfragen kommen im Korpus wesentlich seltener vor.

Die sprachvergleichende Datenanalyse sowie die quantitative Untersuchung haben gezeigt, dass die Fragen im Italienischen insgesamt seltener sind als in der deutschen Version. Es zeichnet sich die Tendenz im Italienischen ab, die fragende Funktion von Sätzen durch Frage-Marker bzw. Frage-Indikatoren zu signalisieren, die am Ende des Turns (als Endsignale) vorkommen oder im Gesprächsbeitrag eingebettet werden, wie *vero?* im folgenden Beispiel:

(10)

Amy: Ich soll Sheldon zur Arbeit fahren.

Amy: Porto Sheldon al lavoro.

Penny: Ah er ist noch sauer auf Leo[nard]?

Penny: **È ancora arrabbiato con Leonard, vero?**

Amy: [Ja] aber noch auf Dich
(16.24-16.28)

Amy: E anche con te
(16.24-16.28)

Anders als im Deutschen, wo sich oft nur eine Frage im Turn findet, werden Fragesätze im Italienischen durch Elemente eingeleitet, die die Form eines vollständigen Satzes oder einer Gesprächspartikel aufweisen, und die den Gesprächspartner auf eine darauffolgende Frage vorbereiten. Beleg (11) zeigt den Gebrauch von *allora* und *dimmi*, die der Einleitung der Frage *quanto è raro?* dienen.

(11)

Sheldon: Wie selten ist sie denn?

Sheldon: Eh **allora, dimmi, quanto è raro?**

Stuart: Oh ich hätte das nicht zeigen dürfen!
Eine Batman Wasserpistole?
(2:42-02:46)

Stuart: Ah (.) non dovevo neanche parlarne! Una pistola ad acqua di batman?
(02:41-02:46)

Gegenstand der Analyse war die gesprochene Sprache der TV-Serie *The Big Bang Theory*. Charakteristisch für dieses Register der Mündlichkeit ist die Tatsache, dass es nur bedingt spontan ist bzw. dass es zur sogenannten „fingierten Mündlichkeit“ (im Sinne von Goetsch, 1985) zählt. Anhand einer Stichprobe mit authentischen gesprochenen Sequenzen im Deutschen und Italienischen lässt sich aber zeigen, dass sich die Tendenzen, die hinsichtlich des Gebrauchs von Fragesätzen in den Filmdialogen von *The Big Bang Theory* beobachtet wurden, auch in anderen Korpora mündlicher Daten erkennen lassen. Es wurden zwei *face-to-face*-Interaktionen im Deutschen (aus dem FOLK-Korpus der DGD) und zwei im Italienischen (Audio-Aufnahmen von Konversationen im Freundschaftsbereich) betrachtet, um die Fragen, die in den zwei Datensammlungen vorkommen, zu untersuchen und miteinander zu vergleichen. Die italienischen Sprecher verwenden häufig Indikatoren bzw. Partikel mit fragender Intonation (wie *sai, no?*) sowie Frage-Einleitungen (wie *ehi, allora, che pensi?*), die auch miteinander kombiniert werden. In den deutschen Interaktionen werden reine Fragesätze ohne Einleitungsformen oder Frage-Marker bevorzugt. Im Folgenden werden zwei Gesprächsausschnitte aus der deutschen und der italienischen Datensammlung vorgestellt, die den Unterschied

zwischen beiden Sprachen hinsichtlich der Formulierung von Fragesätzen exemplarisch darstellen:

(12)

AR **was has[t du denn da schönes gestrickt oder gehäkelt]**

MB **[wieso hat (.) wieso hat ähm (.) w] anne (.) abge[sagt]**

LV [ich wu]sste nich wie warm o[der kalt es heut morgen is]

IN [anne muss arbeiten heute]

AR [ach ((Lachansatz))]

MB [ah] okay (.)

LV och das is nur ne strick[jacke]

AR ((unverständlich, 1.0s))[ne wes]te [...]

AR **wo has du wo kriss du die äh äh äh also denn her die ideen (.) hasse en buch (.)[bücher]**

LV [.h] äh[m nee das war jet]z aus so ner zeitung (raus/auch)

AR [oder internet]

MB hmhm

LV gen[au]

IN **was macht kristina jetzt is die jetzt fertig mit ihr bach mit ihrer bachelorarbeit mit ihrem (.)**

(aus: FOLK_E_00267_SE_01_T_03)

DF ehm Claudio ha scoperto che era [spiato dai] colleghi

OB [credo ehm]

DF quasi un [mese di ah .hh] ma non ehm

OB [sì erano hm] solo loro (.) **no?**

DF hmhm

OB okay

(1.6)

OB **ma (.) tu che pensi? no? (.) ha fatto bene a [fregar]sene?**

DF eh appunto hm eh (.) .h mi chiedo hm (.) esatto (.) eh dove ha lasciato tutta la sua grinta? un ehm in una di queste situazioni tempo fa avrebbe reagito non so (.) diversamente (.) **no?**
(aus: Gespräche_IT_2017)

Die hier skizzierten Verwendungen und Tendenzen des Deutschen und Italienischen sollen anhand weiterer Daten geprüft werden, aber schon die kontrastive Analyse von *The Big Bang Theory* hat ergeben, dass die zwei Sprachen Divergenzen beim Gebrauch von Fragen zeigen, wobei die Dialoge der Serie Eigenschaften der spontan gesprochenen Sprache aufweisen. Bedenkt man zudem, dass beide Fassungen Übersetzungen der englischen Originalversion sind, und somit auf ein und derselben Vorlage beruhen, stechen die Unterschiede hinsichtlich der Qualität und Quantität der Fragen besonders hervor und sollten bei einer Erweiterung der Datenanalyse noch häufiger nachzuweisen sein, obwohl ihre pragmatische Funktion innerhalb der Dialoge ein und dieselbe ist. Durch die Analyse von weiteren Daten kann man auch andere Aspekte untersuchen, z.B. ob und inwiefern der Gebrauch und die sprachliche Realisierung von Fragesatztypen von individuellen Komponenten abhängen, oder wie gewisse Merkmale der Redekonstellation (z.B. Grad der Öffentlichkeit, Zahl der Gesprächsteilnehmer, Spontaneität usw.) die Verwendung von erotetischen Sprechakten beeinflussen können.

Schließlich zeigt die Analyse das Potential der sprachvergleichenden und korpusgestützten Studien besonders im Fremdsprachenunterricht. Sprachkontrastive Untersuchungen und die Arbeit mit Sammlungen authentischer Daten ermöglichen den Sprachlernenden, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Erst-

und Zweitsprache hinsichtlich ihrer Angemessenheit in der kommunikativen Anwendung in sozialen Interaktionen zu identifizieren und adäquat zu beschreiben, und damit Handlungsmuster zu erwerben, die außerhalb des Unterrichts einsetzbar sein können. Durch welche Verfahren und in welchem Umfang Didaktisierungsversuche eingesetzt werden sollen muss in Abstimmung auf Lehrpläne und Fähigkeiten der Lerner entschieden werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bazzanella C. (2001), "I segnali discorsivi", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3. *Tipi di frasi, deissi, formazione di parole*, il Mulino, Bologna, pp. 225-257.
- Brinker K., Sager S. F. (2001), *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*, Schmidt, Berlin (= Grundlagen der Germanistik 30).
- Eisenberg P. (1995), "Probleme der Grammatik von indirekten Fragesätzen", in Schecker M. (Hrsg.), *Fragen und Fragesätze im Deutschen*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 141-150.
- Fava E. (1984), *Atti di domanda e strutture grammaticali in italiano*, Libreria Universitaria Editrice, Verona.
- Fava E. (2001), "Il tipo interrogativo", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3. *Tipi di frasi, deissi, formazione di parole*, il Mulino, Bologna, pp. 70-127.
- Goetsch P. (1985), "Fingierte Mündlichkeit in der Erzählkunst entwickelter Schriftkulturen", in *Poetica*, 17, pp. 202-218.
- Held G. (1995), *Verbale Höflichkeit. Studien zur linguistischen Theorienbildung und empirische Untersuchung zum Sprachverhalten französischer und italienischer Jugendlicher in Bitt- und Dankessituationen*, Narr, Tübingen (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 406).
- Hoffmann L. (2013), *Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*, Erich Schmidt, Berlin.
- Imo W. (2007), *Construction Grammar und gesprochene-Sprache-Forschung*, Niemeyer, Tübingen.
- Imo W., Weidner B. (2018), "Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht", in Kupietz M., Schmidt T. (Hrsg.), *Korpuslinguistik*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 231-252.
- Koch P., Oesterreicher W. (2011²), *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*, De Gruyter, Berlin-New York (= Romanistische Arbeitshefte 31).
- Koliopoulou M., Leuschner T. (2014), "Einleitung: Perspektiven der kontrastiven Linguistik", in *Germanistische Mitteilungen*, 40, 1, pp. 5-14.
- Lötscher A. (1995), "Aussagesätze, die Fragen mit-(meinen)", in Schecker M. (Hrsg.), *Fragen und Fragesätze im Deutschen*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 221-236.
- Meibauer J. (1986), *Rhetorische Fragen*, Niemeyer, Tübingen.
- Paschke P. (2018), "Korpora gesprochener Sprache von/für DaF-LernerInnen. Überblick über mutter- und lernersprachliche Korpora im Kontext von Deutsch als Fremdsprache", in Vogt B. (Hrsg.), *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*, EUT, Trieste:
https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/21304/1/Vogt_Paschke.pdf.
- Reis M., Rosengren I. (Hrsg.) (1991), *Fragesätze und Fragen. Referate anlässlich der 12. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Saarbrücken 1990*, Niemeyer, Tübingen.

- Rossano F. (2010), "Questioning and responding in Italian", in *Journal of Pragmatics*, 42, 10, pp. 2756-2771.
- Rost-Roth M. (2003), "Fragen – Nachfragen – Echofragen. Formen und Funktionen von Interrogationen im gesprochenen Deutsch", in *Linguistik online*, 13, 1: http://www.linguistik-online.de/13_01/rostroth.html.
- Rost-Roth M. (2011), "Formen und Funktionen von Interrogationen. Fragen in grammatischen Beschreibungen, empirischen Befunden und Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache", in *Linguistik online*, 49, 5: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/329/492>.
- Schmitt C. (1991), "Kontrastive Linguistik als Grundlage der Übersetzungswissenschaft. Prolegomena zu einer Übersetzungsgrammatik für das Sprachenpaar Deutsch/Französisch", in *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 3, 101, pp. 227-241.
- Searle J. R. (2007), *Sprechakte. Ein sprachphilosophisches Essay*, Suhrkamp, Frankfurt a.M (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 458).
- Selting M. (1994), "Konstruktionen am Satzrand als interaktive Ressource in natürlichen Gesprächen", in Haftka B. (Hrsg.), *Was determiniert Wortstellungsvariation?*, Westdeutscher Verlag, Opladen, pp. 299-318.
- Selting M. et al. (2009), "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)", in *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, pp. 353-402.
- Schwitalla J. (2002), "Kleine Wörter. Partikeln im Gespräch", in Dittmann J., Schmidt C. (Hrsg.), *Über Wörter Grundkurs Linguistik*, Rombach, Freiburg i. Br, pp. 259-281.
- Thaler V. (2012), *Sprachliche Höflichkeit in computervermittelter Kommunikation*, Stauffenburg, Tübingen (= Stauffenburg Linguistik 70).
- Tekin Ö. (2012), *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*, Stauffenburg, Tübingen.
- Viganò P. B. (2011), "I corpora e il loro sfruttamento in didattica", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 115-128: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1918/2171>.
- Weinrich H. (1982), *Textgrammatik der französischen Sprache*, Klett, Stuttgart.
- Wunderlich D. (1976), *Studien zur Sprechakttheorie*, Suhrkamp, Frankfurt a. M., (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 172).
- Yang Y.-S. (2003), *Aspekte des Fragens. Frageäusserungen, Fragesequenzen, Frageerben*, Niemeyer, Tübingen.
- Zifonun G., Hoffmann L., Strecker B. (1997), *Grammatik der Deutschen Sprache*, de Gruyter, Berlin-New York.

Untersuchte Daten

The Big Bang Theory Staffel 7, Folgen 1-7.

Datenbank für gesprochenes Deutsch (DGD): <https://dgd.ids-mannheim.de>.

IL LESSICO DELLA MEDICINA. UN CONFRONTO ITALIANO-TEDESCO IN PROSPETTIVA DIDATTICO-TRADUTTIVA

*Daniela Puato*¹

1. INTRODUZIONE

La lingua medica si caratterizza per la presenza di espressioni specialistiche di varia natura. Facendo riferimento alla lingua italiana, da una parte troviamo parole come *ematuria*, *leucocitosi* e *tibia*, dall'altra espressioni quali *accusare dolori*, *trattamento elettivo*, *sintomatologia severa*. I primi sono i cosiddetti tecnicismi specifici (TS), ovvero termini che indicano nozioni esclusive della scienza medica (malattie, parti anatomiche, strumenti) e che rispondono ad esigenze comunicative di tipo denotativo. I secondi sono detti tecnicismi collaterali (TC), vale a dire espressioni di tipo connotativo che realizzano soltanto un innalzamento di registro, senza nulla aggiungere sul piano referenziale.

In letteratura, il lessico medico ha ricevuto in entrambe le lingue italiana e tedesca ampia attenzione per quanto riguarda i tecnicismi specifici²; non altrettanto si può dire invece per i tecnicismi collaterali, che risultano poco studiati³. Per quanto concerne il confronto tra italiano e tedesco, i relativi studi forniscono un quadro ancora parziale⁴.

Il presente contributo prende avvio da miei precedenti lavori sulla lingua medica (principalmente Puato, 2018) ed ha l'intento di elaborare considerazioni specifiche per la didattica della traduzione (specializzata) dei tecnicismi medici dall'italiano al tedesco a discenti germanofoni. Le considerazioni qui presentate si basano sull'analisi di un *corpus* bilingue italiano/tedesco costituito da un'ampia selezione di pubblicazioni di diverso grado di specializzazione del discorso, dal divulgativo allo specialistico: studi scientifici, dizionari medici, foglietti illustrativi dei medicinali, manuali, opuscoli informativi, siti web⁵. Dapprima verranno presentati in ottica contrastiva i tecnicismi specifici (§ 2) e quelli collaterali (§ 3). Successivamente, si procederà ad analizzare i tecnicismi collaterali all'interno di testi paragonabili nelle due lingue (§ 4). Seguiranno alcune considerazioni didattico-traduttive per entrambe le tipologie di tecnicismi (§ 5).

¹ Università di Roma "La Sapienza".

² Per l'italiano si possono annoverare gli studi scientifici di Vitali (1983), Cortelazzo (1983), Mazzini (1989, 2015), Cassandro (1994, 1996), Serianni (2005). Inoltre, in opere generali possono esservi capitoli dedicati al lessico medico, così ad esempio Cortelazzo (1994) e Grossmann, Rainer (2004). Lavori di stampo manualistico sono, tra gli altri, Troncarelli (1994) e Forapani (2004).

Per il tedesco, accanto a studi specifici sull'argomento (ad esempio Nortmeyer, 1987; Kan, 2002; Puato, 2012) si possono menzionare soprattutto opere a carattere manualistico, dizionari e repertori: tra i molti ad esempio Grossgebauer (1998), Becher, Lindner, Schulze (2001), Caspar (2007), Duden (2007), Pera, Schmiederbach (2010), Roche Lexikon Medizin (2013), Lippert-Burmester, Lippert (2014), Steger (2017), Karenberg (2018).

³ Per l'italiano si vedano in primo luogo gli studi di Serianni (1985, 1989, 2003, 2005) nonché Cassandro (1994). Per il tedesco cfr. Puato (2010, 2018).

⁴ Studi contrastivi italiano-tedesco sono: Eckkrammer (1998), Cavagnoli, Tosi (2000), Ross (2004), Magris (2009, 2018), Ross, Magris (2010), Puato (2018). Lavori con focus specifico sulla traduzione sono invece Magris (1992, 1995), Puato (2011).

⁵ Per una dettagliata descrizione del *corpus* si rimanda a Puato (2018: 117-123).

2. I TECNICISMI SPECIFICI IN OTTICA CONTRASTIVA

I tecnicismi specifici del lessico medico italiano (e tedesco) possono essere il risultato di diversi processi di terminologizzazione: risemantizzazione di parole della lingua comune (*frattura, bacino*), denominazioni eponimiche (*morbo di Alzheimer, linfoma di Hodgkin*), acronimi e sigle (*AIDS, HIV*) nonché prestiti dall'inglese (*pacemaker, bypass*). La maggior parte di essi è però costituita da composti neoclassici, ovvero termini di origine dotta che compaiono con il medesimo significato e con forma quasi identica in numerose lingue (tra cui italiano e tedesco), tanto da essere anche denominati “internazionalismi”. Qui di seguito, ci concentreremo su questa ultima tipologia di TS, data la loro numerosità e rilevanza nel lessico medico.

I composti neoclassici sono formazioni altamente descrittive e trasparenti, risultanti dalla combinazione sistematica di elementi formativi di origine greco-latina, la cui decodifica si basa sulla conoscenza di un numero relativamente esiguo di elementi: prefissi, suffissi e radici⁶. Si tratta di elementi ad elevata produttività, dal significato stabile e monosemico. In gran parte, gli affissi sono utilizzati anche nella lingua comune, mentre le radici sono in genere esclusive della lingua medica.

Iniziamo con la lingua italiana e vediamo un elenco dei principali prefissi, con alcuni esempi:

ab-, an-, ana-, ante-, anti-, bi-, contro-, de-, di-, dia-, dis-, ecto-, emi-, endo-, epi-, eso-, eu-, extra-, in-, infra-, inter-, intra-, iper-, ipo-, iuxta-, mega-, meta-, oligo-, omo-, para-, per-, peri-, poli-, post-, pre-, pro-, retro-, semi-, sin-, sub-, supra-, trans-, ultra-

prefisso	significato	esempio
ecto-	all'esterno	<i>ectoderma</i>
endo-	all'interno	<i>endoculare</i>
iper-	in eccesso	<i>ipertensione</i>
ipo-	sotto la norma	<i>ipotensione</i>
post-	dopo (nel tempo e nello spazio)	<i>postprandiale / postrenale</i>
pre-	prima (nel tempo e nello spazio)	<i>prenatale / pretibiale</i>

Consideriamo ora i suffissi, dal numero più limitato:

-ale, -are, -asi, -ene, -iasi, -ina, -ismo, -ite, -oide, -oma, -osi

suffisso	significato	esempio
-are	appartenenza, relazione	<i>cerebellare</i>
-ismo	processo o stato morboso	<i>botulismo</i>
-ite	infiammazione	<i>epatite</i>
-oide	a forma di	<i>carcinoide</i>
-oma	formazione tumorale	<i>melanoma</i>
-osi	processo patologico degenerativo	<i>linfocitosi</i>

⁶ In letteratura si parla per lo più di composizione neoclassica senza distinguere in maniera netta tra derivazione e composizione. Infatti, dal punto di vista semantico gli affissi sono morfemi lessicali come le radici, dal punto di vista morfosintattico le radici sono morfemi legati come gli affissi. Per una dettagliata esame della questione si rimanda ad esempio a Grossmann, Rainer (2004: 69-87).

Come si vede, alcuni di questi affissi sono esclusivi della lingua medica, altri si ritrovano generalmente nel lessico colto, ma in contesto medico vengono in parte risemantizzati.

Prendiamo ora in esame le radici, anch'esse usate in maniera sistematica e che possono sia precedere sia seguire la base. In considerazione del gran numero di radici classiche utilizzate nel lessico medico, ci limiteremo ad una selezione e a pochi esempi:

adeno, algia, angio, artro, blasto, braccio, bradi, cardio, cervico, ciano, cito, condro, dermo, ectomia, emato, emia, encefalo, entero, epato, estesia, flebo, gastro, geronto, laparo, lepto, leuco, lipo, masto, melia, mielo, nefro, neuro, odonto, oftalmo, oro, osteo, ovo, pato, penia, plegia, pneumo, poiesi, rino, schizo, scopia, spiro, spondilo, steno, steto, tachi, tomia, trofia.

radice	significato	esempio
encefal(o)-	cervello	<i>encefalopatia</i>
gastro-	stomaco	<i>gastrite</i>
-penia	carezza	<i>leucocitopenia</i>
-poiesi	formazione, produzione	<i>ematopoiesi</i>
-scopia	ispezione	<i>artroscopia</i>
tachi-	rapido	<i>tachicardia</i>

Passiamo al tedesco. La formazione dei TS tedeschi si basa sugli stessi elementi neoclassici discussi per l'italiano. Vediamo dunque i corrispettivi esempi tedeschi per prefissi, suffissi e radici:

prefisso	significato	esempio
ecto- / ekto-	all'esterno	<i>Ektoderm</i>
endo-	all'interno	<i>endokular</i>
hyper-	in eccesso	<i>Hypertension</i>
hypo-	sotto la norma	<i>Hypotension</i>
post-	dopo (nel tempo e nello spazio)	<i>postprandial / postrenal</i>
prä-	prima (nel tempo e nello spazio)	<i>pränatal / prätibial</i>

suffisso	significato	esempio
-ar	appartenenza, relazione	zerebellar
-ismus	processo o stato morboso	Botulismus
-itis	infiammazione	Hepatitis
-oid	a forma di, simile	Karzinoid
-om	formazione tumorale	Melanom
-ose / -osis	processo patologico degenerativo	Lymphozytose

radice	significato	esempio
enzephal(o)-	cervello	<i>Enzephalopathie</i>
gastr(o)-	stomaco	<i>Gastritis</i>
-penie	carezza	<i>Leukozytopenie</i>
-poese	formazione, produzione	<i>Hämatopoese</i>
-skopie	ispezione	<i>Arthroskopie</i>
tachy-	rapido	<i>Tachykardie</i>

Anche da questi pochi esempi emerge chiaramente la piena corrispondenza semantico-strutturale tra le due lingue italiana e tedesca, con lievi adattamenti fonetico-ortografici.

Una particolarità del tedesco consiste però nel fatto che di regola tali coniazioni dotte sono affiancate da forme autoctone di origine germanica (per lo più calchi strutturali o semantici), mentre in italiano non vi sono tali doppie denominazioni:

Angiospasmus	Blutgefäßkrampf
Aphonie	Stimmlosigkeit
Atrium	(Herz)Vorhof
Gastritis	Magenentzündung
Larynx	Kehlkopf
Luxation	Verrenkung
Ovarium	Eierstock
Pankreas	Bauchspeicheldrüse
Urämie	Harnvergiftung
Urethra	Harnröhre

Nella ricerca scientifica e nella comunicazione tra esperti si privilegia la terminologia dotta, in contesti divulgativi come ad esempio nella comunicazione con il paziente la terminologia autoctona. Infatti, nelle lingue germaniche le coniazioni dotte risultano meno trasparenti per il parlante medio rispetto alle lingue romanze; motivo per il quale si facilita il dialogo con il vasto pubblico tramite l'uso di espressioni di matrice autoctona.

Non si tratta però di una distribuzione del tutto complementare. Infatti, da un lato i tecnicismi autoctoni possono comparire anche nelle pubblicazioni scientifiche, principalmente per esigenze di *variatio* stilistica, e nei registri più informali della comunicazione tra esperti. Dall'altro lato, in contesti divulgativi non è raro trovare anche termini dotti, soprattutto se si tratta di termini a larga diffusione facenti riferimento, ad esempio, a patologie ampiamente diffuse nella popolazione (*Gastritis* vs. *Magenentzündung*, *Hepatitis* vs. *Leberentzündung*).

Pertanto, confrontando le due lingue italiana e tedesca si osserva che in generale i termini dotti hanno in italiano una diffusione maggiore rispetto ai corrispettivi termini tedeschi, i quali dispongono sistematicamente di alternative di registro medio.

3. I TECNICISMI COLLATERALI IN OTTICA CONTRASTIVA

Interessante risulta il fatto che nei testi medico specialistici ricorrano, oltre ai TS, anche altre forme di tecnicismi, non motivate da esigenze di tipo denotativo. Questi tecnicismi, denominati da Serianni (1985) “tecnicismi collaterali”, sono un fenomeno riscontrabile in molte lingue speciali e in molte lingue nazionali. Sono espressioni stereotipiche che

vengono preferite ad espressioni equivalenti della lingua comune per la loro connotazione specialistica. Servono a dare una coloritura più tecnicata al discorso ma non aggiungono nulla sul piano referenziale e quindi possono essere sempre sostituite con altre espressioni. In particolare, due sono le principali finalità dei TC: segnalare all'interlocutore la competenza e autorevolezza del parlante e dare una coloritura eufemistica. Quest'ultima finalità è particolarmente evidente in usi quali *lesioni ripetitive* in luogo di *metastasi* oppure *exitus* in luogo di *decesso*.

Da queste finalità comunicative conseguono numerose differenze tra TS e TC. I TC hanno innanzitutto una funzione stilistica e non referenziale come i TS. I TS sono obbligatori in quanto indispensabili per garantire una comunicazione esatta ed adeguata ai contenuti, mentre i TC sono facoltativi nel senso che, pur contribuendo a caratterizzare linguisticamente il testo nel suo complesso, non sono necessari alla corretta trasmissione dei contenuti. Pertanto, in un determinato testo, un certo numero di TC è auspicabile, ma nessuno di loro rappresenta una scelta obbligata. Inoltre, mentre i TS rappresentano per lo più nomenclature stabili anche nel lungo periodo, i TC sono più soggetti alle "mode". Così ad esempio *accusare (dolore)* è in regresso di fronte alle alternative più recenti *lamentare* e *riferire*. Infine, mentre i TS sono in generale specifici di un determinato settore di conoscenze, i TC possono essere trasversali a più lingue speciali (così ad esempio *modesto* nel senso di 'lieve' è usato anche in meteorologia oppure la locuzione *a carico di* è ampiamente utilizzata anche in ambito giuridico).

I TC della lingua medica italiana sono stati ampiamente studiati da Serianni, in particolare nella sua monografia del 2005. Lo studioso distingue opportunamente tra tecnicismi collaterali lessicali e tecnicismi collaterali morfosintattici fornendo di entrambe le tipologie un ampio inventario. I TC lessicali possono essere sinonimi di registro più elevato (*complicanza* vs. *complicazione*) oppure lessemi che presentano uno scarto semantico rispetto alla lingua comune (*accusare* nel senso di 'manifestare', 'avere'). I TC morfosintattici fanno riferimento ad un diverso uso di alcune parti del discorso rispetto alla lingua comune (in primo luogo preposizioni) nonché alcune peculiarità a livello sintattico nella costruzione del sintagma preposizionale (locuzioni preposizionali al posto di preposizioni semplici), del sintagma nominale (aggettivo di relazione in luogo di sintagma preposizionale) e sintagma verbale (particolari usi valenziali del verbo).

Vediamo più in dettaglio alcuni esempi di TC lessicali e TC morfosintattici nella lingua italiana:

TC lessicale	Esempi
sinonimi di registro più elevato	<i>complicanza</i> vs. <i>complicazione</i> <i>evidenza</i> vs. <i>prova</i> <i>evenienza</i> vs. <i>evento</i> <i>pregresso</i> vs. <i>precedente</i>
lessemi con scarto semantico rispetto alla lingua comune	<i>accusare</i> nel senso di 'manifestare', 'avere' <i>insulto</i> nel senso di 'fattore aggressivo che determina conseguenze patologiche' <i>sostenuto</i> nel senso di 'causato' <i>rispondere</i> nel senso di 'reagire al trattamento'

TC morfosintattico	Esempi
preposizioni con valore diverso rispetto alla lingua comune	'a' con valore modale → <i>dolore a localizzazione gastrica</i> 'da' con valore causale → <i>dermatite da contatto</i>
locuzioni preposizionali vs. preposizioni semplici	a carico di → <i>a carico delle</i> vie respiratorie in presenza/assenza di → <i>in presenza/assenza di</i> sintomi acuti su base → patologia accertata <i>su base anamnestica</i> in sede → massa tumorale <i>in sede toracica</i> di origine → patologie <i>di origine psicosomatica</i> a livello → <i>a livello carotideo</i>
aggettivi di relazione vs. sintagmi preposizionali	carcinoma <i>gastrico</i> vs carcinoma dello stomaco attacco <i>emicranico</i> vs. attacco di emicrania
particolari usi verbali	<i>evolvere</i> nel senso di 'evolversi' (la malattia evolve in senso cronico) <i>diffondere</i> nel senso di 'diffondersi' (il tumore diffonde in altri organi)

Passiamo ora al tedesco, dove si ritrovano TC di tipologie paragonabili (Puato, 2018), ovvero:

- sinonimi di registro più elevato: *Kompromission* vs. *Beeinträchtigung*
- lessemi con scarto semantico rispetto alla lingua comune: *Beteiligung* vs. *Befall*
- locuzioni preposizionali (vs. preposizioni semplici). *bei Fehlen* vs. *ohne*
- aggettivi di relazione: *gastrische Biopsie* / *respiratorischer Notfall*
- particolari usi verbali: *zeigen* vs. *sich zeigen* / *entwickeln* vs. *sich entwickeln*

Complessivamente va tuttavia osservato che le espressioni tedesche sono di numero quantitativamente inferiore rispetto all'italiano, sia perché non sempre si riscontra una corrispondenza tra le due lingue sia per il fatto che eventuali espressioni corrispondenti presentano in tedesco una minor frequenza d'uso rispetto all'italiano.

Ci concentreremo ora sui tecnicismi collaterali di tipo lessicale, in quanto più facilmente riconoscibili dal lettore e più problematici dal punto di vista traduttivo. Mettendo a confronto italiano e tedesco, possiamo distinguere tre casi distinti:

- 1) italiano e tedesco presentano piena corrispondenza, anche in termini di distribuzione:

<i>accusare</i> dolori	über Schmerzen <i>klagen</i>
sintomi <i>severi</i>	<i>ernsthafte</i> Symptome
<i>porre</i> diagnosi	Diagnose <i>stellen</i>
<i>andamento</i> della malattia	<i>Verlauf</i> der Krankheit

- 2) italiano e tedesco presentano corrispondenza, ma il TC tedesco mostra un uso più ristretto rispetto a quello italiano:

prognosi <i>infausta</i>	(<i>infauste</i>) <i>ungünstige</i> Prognose
allergia <i>conclamata</i>	(<i>konklamierter</i>) <i>voll entwickelte</i> Allergie
patologia <i>concomitante</i>	(<i>konkomitierende</i>) <i>begleitende</i> Pathologie
<i>episodio</i> ischemico	ischämisches <i>Ereignis</i> (<i>Episode</i>)

- 3) italiano e tedesco non presentano corrispondenza: il tedesco cioè ha solo una espressione non tecnicizzata, l'italiano ha sia l'una sia l'altra (il più delle volte):

<i>esordio</i> della malattia	<i>Beginn</i> der Krankheit
danni <i>apprezzabili</i>	<i>erkennbare</i> Schäden
tumore con <i>modesto</i> potenziale maligno	Tumor mit <i>geringem</i> Malignitätspotential
<i>vivi</i> dolori	<i>starke</i> Schmerzen
sonnolenza <i>ingravescente</i>	<i>zunehmende</i> Somnolenz
diagnosi <i>precoce</i>	<i>frühe</i> Erkennung
la malattia <i>esita</i> in demenza	die Krankheit <i>geht</i> in Demenz <i>über</i>
i sintomi <i>suggeriscono</i> una diagnosi di polmonite	die Symptome <i>deuten</i> auf eine Pneumoniediagnose <i>hin</i>

Complessivamente, se poniamo a confronto la lingua medica italiana e quella tedesca, emerge chiaramente che il tedesco possiede sì una certa quota di tecnicismi collaterali (alcuni, soprattutto i più recenti, sono calchi semantici dall'inglese), ma risulta in linea generale meno interessata dal fenomeno rispetto all'italiano.

4. TESTI ITALIANI E TEDESCHI A CONFRONTO

Confrontiamo ora alcuni testi italiani e tedeschi appartenenti al medesimo genere testuale: lettera di dimissioni, referto e voce enciclopedica divulgativa.⁷ Si tratta di testi con diversi gradi di specializzazione del discorso: elevato per la lettera di dimissioni e il referto, che vengono scritti da medici e sono destinati a colleghi medici; medio per la voce enciclopedica, redatta non necessariamente da uno specialista e indirizzata ad un vasto pubblico di pazienti. La nostra analisi si concentrerà esclusivamente sui TC collaterali, in considerazione del fatto che i TS (dotti) sono in larghissima misura equivalenti tra le due lingue.

In generale si osserva che mentre in italiano la concentrazione di TC può essere molto elevata e caratterizzare quindi fortemente il testo, ciò di regola non avviene in tedesco. Rivolgamoci dapprima alla lettera di dimissioni (ted. *Arztbrief*). Per l'italiano consideriamo il seguente testo:⁸

Diagnosi in uscita: **episodio** di perdita di coscienza complicato da frattura *traumatica* della I vertebra lombare in paziente con ipertensione arteriosa *di grado severo in fase organica*; encefalopatia *multi-infartuale* con atrofia *parenchimale* diffusa e **decadimento** delle funzioni cognitive; BPCO, sindrome *depressiva*, osteoporosi *di grado marcato* con **pregressi** crolli *vertebrali* [...].

Anamnesi: la paziente è giunta alla nostra osservazione con diagnosi [redatta dal Pronto Soccorso] di Frattura *vertebrale L1 traumatica*, ipertensione arteriosa, BPCO, sindrome *depressiva*. Presso la nostra divisione, all'entrata, **si presentava** in condizioni generali **scadute, mutacica, soporosa**, con tremori **essenziali**. Una adeguata terapia *farmacologica*, in particolare per il **controllo** della **severa** ipertensione, è valsa a ripristinare un **quadro** delle condizioni *cliniche* generali soddisfacente. (Policlinico Umberto I Roma, novembre 2015).

⁷ La letteratura scientifica sui generi testuali della lingua medica non è particolarmente vasta, ma negli ultimi anni è andata ampliandosi. Panoramiche generali si trovano in Cavagnoli, Tosi (2000), Feyrer (2010), Weinrich (2010), Wiese (2000), Eckkammer (2016).

⁸ Qui e di seguito i TC lessicali verranno segnalati in neretto, i TC morfosintattici in corsivo.

In questo breve testo numerosi si presentano i TC lessicali: i nomi *episodio, decadimento, controllo, quadro*; gli aggettivi *severo, marcato, progressivo, scaduto, mutatico, soporoso, essenziale*; il verbo *presentarsi*. Per quanto riguarda i TC morfosintattici, si segnalano gli aggettivi di relazione *traumatico, multi-infartuale, parenchimale, depressivo, vertebrale, farmacologico, clinico* nonché le locuzioni preposizionali seguite da aggettivo di relazione *di grado severo, in fase organica*.

Vediamo ora un testo tedesco della medesima tipologia:

Diagnose: singulärer Ventrikel *von* rechtsventrikulären *Typ* mit L-Malposition der großen Arterien, geringe *infundibuläre* Pulmonalstenose. [...].

Zwischenanamnese: [...] **klagt über** Kopfschmerzen, zwischenzeitlich keine wesentlichen Infekte. An Medikamenten nehme er Aspirin 1/2 Tbl. und Lanitop 2x6 Tropfen.

Klinischer Befund: 11 1/4 jähriger, schlanker, altersentsprechend entwickelter Junge mit einem Gewicht von 30 Kg und einer **Länge** von 138 cm. Herzaktion regelmäßig, palpatorisch normale Aktivitäten. (Deutsches Herzzentrum München des Freistaates Bayern, giugno 2010).

Qui si registrano solamente due TC lessicali (*klagen über* in luogo dell'espressione comune *haben* e *Länge* in luogo di *Größe*) e due TC morfosintattici (*von* + aggettivo + *Typ*; l'aggettivo di relazione *infundibulär*).

Passiamo al genere testuale del referto e consideriamo per l'italiano un'ecografia:

Ecografia muscolo-tendinea e scheletrica (piede sx)

Non **evidenza** di **lesioni** ultrasonograficamente rilevabili *a carico* delle strutture *tendinee* esaminate. *In corrispondenza* dello spazio *intermetarsale* tra III e IV dito si osserva immagine **nodulariforme** ipoecogena del DM di 4 mm circa (neuroma di Morton?).

Concomita cisti **francamente** anecogena, **ovalare**, del tendine flessore del III dito, del DM di circa 6 mm. Si consiglia videat *chirurgico*. (CIMED, referto anonimizzato, maggio 2017).

Anche questo testo, pur nella sua brevità, risulta caratterizzato, come già la lettera di dimissioni analizzata sopra, dalla presenza di un alto numero di TC. Tra quelli di tipo lessicale si notano: *evidenza, lesione, concomitare, nodulariforme, francamente, ovalare*. Tra i TC morfosintattici prevale l'aggettivo di relazione (*muscolo-tendineo, scheletrico, tendineo, intermetarsale, chirurgico*); attestate anche le locuzioni preposizionali *a carico di* e *in corrispondenza di*.

Per il tedesco, analizziamo invece il referto di una TAC:

CT des rechten Kniegelenkes: z.A. Fraktur nach Trauma, im konventionellen Röntgenbild kein sicherer **Nachweis** einer Fraktur.

Befund: Regelrechte Artikulation. Knochenstruktur regelrecht. Glatte und scharfe Kortikalisbegrenzung von distalem Femur und proximaler Tibia und Fibula. Glatte Patellakontur. **Unauffällige** Abbildung der Eminentia intercondylaris. Kein **Nachweis** intraossärer Destruktionen. Kein Anhalt für intra- und periartikuläre Verkalkungen. Kein Gelenkerguss. **Unauffällig** abgebildete Muskulatur. Kein *pathologischer* Befund im subcutanen Fettgewebe.

Beurteilung: **Unauffälliger** Befund des Kniegelenkes. (<https://befunddolmetscher.de>)

Nel testo si registrano solamente due TC lessicali (*Nachweis* e *unauffällig*) e un TC morfosintattico (l'aggettivo di relazione *pathologisch*).

Infine, prendiamo in esame un testo divulgativo su web, più precisamente una voce enciclopedica. Iniziamo con un testo italiano:

Asma

Definizione: Sindrome caratterizzata da difficoltà *respiratoria*, dovuta a spasmo solitamente *reversibile* della muscolatura dei bronchi, in **risposta** spesso a stimoli esterni.

Cause: Le persone *affette da asma* hanno vie aeree che si contraggono più facilmente rispetto ai non asmatici. Sebbene le cause di questa iperattività *bronchiale* non siano note, **concorrono** sicuramente fattori genetici e familiari. Diversi fattori ambientali possono poi favorire lo sviluppo della malattia negli individui predisposti o scatenare gli attacchi d'asma: allergeni (cioè sostanze in grado di **indurre** una allergia come acari, peli di animali, polline), inquinamento atmosferico, fumo di tabacco, infezioni delle vie respiratorie, farmaci (specie aspirina e beta-bloccanti) e obesità. Inoltre, gli attacchi d'asma possono essere provocati da un intenso sforzo fisico o da uno stress emotivo. Di solito gli attacchi **si manifestano** in forma lieve, ma il disturbo tende a diventare **ingravescente** e può provocare un restringimento **serio** delle vie aeree.

Sintomi: Un tipico attacco d'asma, si presenta con una sensazione di oppressione al torace, tosse, respiro sibilante (specie in espirazione) e dispnea (difficoltà *respiratoria*); il viso può diventare cianotico, cioè bluastro, e può esservi senso di soffocamento. Una crisi *asmatica* può concludersi dopo pochi minuti oppure durare ore o giorni. (www.dica33.it).

Nonostante il suo carattere divulgativo, il testo è caratterizzato da un numero consistente di TC. Tra quelli di tipo lessicale annoveriamo: *risposta*, *indurre*, *manifestarsi*, *ingravescente*, *serio*. Tra i TC morfosintattici, anche in questo testo, la maggior parte delle attestazioni riguarda l'aggettivo di relazione (*respiratorio*, *bronchiale*, *asmatico*). Da segnalare, infine, un aggettivo deverbale (*reversibile*) e la locuzione *affetto da*.

Vediamo ora la stessa voce enciclopedica su un sito divulgativo tedesco:

Asthma

Beschreibung: Chronische Entzündung der Bronchien, Atemwege verengen sich, tritt in Schüben auf.

Ursachen und Auslöser: Je nach Auslöser unterscheidet man zwischen allergischem und nicht-allergischem Asthma. Ist die Atemwegserkrankung durch eine Allergie bedingt, triggern bestimmte Allergene einen Asthmaschub, etwa Pollen, Hausstaub oder Schimmelpilze. Oft tritt die Erkrankung dann zusammen mit anderen Allergien auf und beginnt meist schon im Kindesalter. Nicht-allergisches Asthma entwickelt sich dagegen meist erst im Laufe des Lebens. Es gibt auch Mischformen aus beiden Krankheitstypen.

Häufige Auslöser für allergisches Asthma: Die Beschwerden treten vor allem dann auf, wenn die Patienten bestimmten Allergenen ausgesetzt waren. Typische Trigger für allergisches Asthma sind: Pollen, Staub (Hausstaubmilben), Tierhaare, Schimmelpilze, Nahrungsmittel, Medikamente.

Häufige Auslöser für nicht-allergisches Asthma: Beim nicht-allergischen Asthma wird der Asthmaschub durch unspezifische Reize verursacht. Dazu gehören: Körperliche Anstrengung (Anstrengungsasthma), Kälte, Tabakrauch, Parfüm, Luftschadstoffe (Ozon, Stickstoffdioxid und andere), Stress,

Metalldämpfe oder Halogene (vor allem im Beruf), Medikamente wie Acetylsalicylsäure, Atemwegsinfektionen.

Symptome: Typische Asthma-Symptome sind nächtlicher Husten und Kurzatmigkeit. Solche Beschwerden können dauerhaft **bestehen**, während andere Asthma-Anzeichen plötzlich einsetzen und sich zu einem Asthmaanfall steigern. (www.netdokter.de).

In questo testo, di lunghezza paragonabile, si trova un solo TC, di tipo lessicale: il verbo *bestehen* in luogo del più diffuso *andauern* oppure *fortdauern*.

Notiamo quindi che i TC in tedesco, rispetto all'italiano, hanno ancora una certa diffusione in testi di elevato grado di specializzazione mentre in testi più spiccatamente divulgativi sono attestati di rado.

5. CONSIDERAZIONI PER LA DIDATTICA DELLA TRADUZIONE SPECIALIZZATA MEDICA

Vediamo ora come i tecnicismi specifici e quelli collaterali possono essere didattizzati nell'ambito di un modulo di traduzione (specializzata) medica italiano-tedesco per discenti germanofoni. Va premesso che la didattica delle lingue speciali in ottica traduttiva si rivolge ad un pubblico di discenti che già conosce bene la lingua comune italiana, vale a dire almeno un livello B2 per le abilità scritte.

I discenti dovranno affrontare due ordini di problemi: la corretta comprensione del testo italiano e una sua adeguata resa stilistico-funzionale in tedesco.

Affrontiamo dapprima la questione della comprensione del lessico specialistico. I tecnicismi specifici italiani non dovrebbero costituire una particolare difficoltà per i discenti germanofoni. Prerequisito è naturalmente la conoscenza dei meccanismi di formazione del lessico dotto, ovvero composizione e derivazione per mezzo di elementi di origine greca e latina, con semantica dei singoli elementi equivalente nelle due lingue. In quest'ottica, anche i numerosi manuali e repertori di terminologia medica tedesca possono essere un utile supporto. Ad ogni buon conto i dizionari (specializzati e non) trattano adeguatamente questo tipo di tecnicismi⁹.

Più complesso è invece il discorso per i tecnicismi collaterali. Questi infatti possono costituire un'importante difficoltà di comprensione, in quanto spesso presentano uno scarto semantico rispetto alla lingua comune. Il discente germanofono con ogni probabilità intenderà *lamentare* nel senso di 'lagnarsi' o 'dispiacersi' anziché in quello tecnicato di 'riferire' e *suggestere* nel senso di 'consigliare' o 'raccomandare' in luogo di 'mostrare/indicare'. Il discente potrebbe cioè non accorgersi di essere di fronte ad un tecnicismo collaterale, che in quanto tale merita particolare attenzione. A ciò si aggiunga il fatto che molto spesso i TC non sono documentati nei dizionari (specialistici e generali) oppure presentano un trattamento non adeguato se non addirittura errato (cfr. Puato, 2010). La didattica dei tecnicismi medici dovrà quindi concentrarsi sui TC, ad esempio elaborando un inventario delle espressioni più comuni nei testi medici, spiegandone il significato e mostrando esempi d'utilizzo in vari generi testuali medici.

Passiamo ora agli aspetti traduttivi. Entrambi i tipi di tecnicismi richiedono attenzione da parte del discente traduttore. Per quanto riguarda i TS italiani, essi devono essere tradotti diversamente in relazione al livello di specializzazione del testo e al destinatario

⁹ Cfr. ad esempio il dizionario medico italiano-tedesco Eistermeier (2004) nonché dizionari generali ted-it-ted come Giacoma, Kolb (2019⁴), Paravia, Langenscheidt (2012⁵) e Sansoni (2012⁷). Sui dizionari medici in generale vd. anche Dressler, Schaedler (1994).

della traduzione; in linea di massima si preferirà il termine tedesco dotto per gli alti livelli di specializzazione del discorso, quello autoctono per i livelli divulgativi.

Per i tecnicismi collaterali italiani, sulla base dei diversi casi di corrispondenza con il tedesco discussi sopra, è possibile delineare tre specifiche strategie traduttive. Consideriamo dapprima il caso in cui il tedesco presenta un TC omologo all'italiano, anche in termini di frequenza di attestazione. Il TC italiano va reso con il TC tedesco, la traduzione non presenta alcuna criticità:

<i>accusare</i> dolori	über Schmerzen <i>klagen</i>
sintomatologia <i>severa</i>	<i>ernsthafte</i> Symptome

Anche nel caso in cui il tedesco possieda solo una espressione non tecnicata, la traduzione non necessita di particolari riflessioni:

<i>vivi</i> dolori	<i>starke</i> Schmerzen
sonnolenza <i>ingravescente</i>	<i>zunehmende</i> Somnolenz

Più complesso è invece il terzo caso, quello in cui il tedesco presenta un TC omologo all'italiano, il quale tuttavia mostra un uso più ristretto rispetto a quello italiano:

prognosi <i>infausta</i>	(<i>infauste</i>) / <i>ungünstige</i> Prognose
allergia <i>conclamata</i>	(<i>konklamierte</i>) / <i>voll entwickelte</i> Allergie

Il traduttore in casi di questo tipo ha in tedesco due alternative: il TC oppure l'espressione non tecnicata. Dal momento che in italiano il TC è di uso comune, il traduttore dovrà di regola scegliere la variante tedesca non marcata, vale a dire l'espressione non tecnicata. Solo in contesti particolari, ad esempio testi altamente specialistici, sarà opportuno optare per il TC tedesco.

La scelta traduttiva di una variante non tecnicata in tedesco comporta un abbassamento di registro rispetto al testo di partenza italiano. Tale aspetto però non deve destare preoccupazione, in quanto nell'ambito della traduzione specializzata l'equivalenza è data principalmente dal rispetto delle convenzioni di scrittura che la comunità scientifica di riferimento impone per i diversi generi testuali (cfr. ad esempio Scarpa, 2010) e non dalle corrispondenze sistematiche dei singoli livelli di lingua (lessico, sintassi, organizzazione testuale, etc.).

In base a questo concetto più ampio di equivalenza, intesa cioè come corrispondenza semantico-funzionale e socioculturale, la didattica della traduzione specializzata deve insegnare a distaccarsi dal testo di partenza, a reperire testi paralleli nonché a riconoscere e applicare le convenzioni di scrittura dei diversi generi testuali, nel nostro caso, della lingua medica. Obiettivo didattico è mettere il discente nelle condizioni di elaborare un testo che rispecchi tutte le convenzioni in uso nella lingua tedesca, di modo che il prodotto finale non sia più riconoscibile come il risultato di un processo traduttivo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Becher I., Lindner A., Schulze P. (2001⁵), *Lateinisch-griechischer Wortschatz in der Medizin*, Ullstein Medical, Wiesbaden.
- Caspar W. (2007²), *Medizinische Terminologie*, Thieme, Stuttgart.
- Cassandro M. (1994), “Aspetti sintattici e lessicali della lingua medica contemporanea”, in De Mauro T. (ed.), *Studi sul trattamento linguistico dell'informazione scientifica*, Bulzoni, Roma, pp. 71-89.
- Cassandro M. (1996), “Formazioni prefissali della lingua medica contemporanea”, in *Studi di lessicografia italiana*, 13, pp. 295-342.
- Cavagnoli S., Tosi C. (2000), *Il linguaggio della medicina con funzione divulgativa. Testi italiani e tedeschi a confronto / Die Fachsprache der Medizin auf der Verteilerebene: ein italienisch-deutscher Vergleich*, Hänsel-Hohenhausen, Egelsbach-Frankfurt a.M.
- Cortelazzo M. A. (1983), “Sprachliche Varietäten und Wissenschaftssprache: Zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse in der Medizin”, in Holtus G., Radtke E. (eds.), *Varietätenlinguistik des Italienischen*, Narr, Tübingen, pp. 117-133.
- Cortelazzo M. A. (1994²), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Dressler S., Schaefer B. (eds.), *Wörterbücher der Medizin. Beiträge zur Fachlexikographie*, Niemeyer, Tübingen.
- Duden (2007⁸), *Wörterbuch medizinischer Fachbegriffe*, Dudenverlag, Mannheim.
- Eckkrammer E. M. (1998). “Das Dilemma mit dem Beipackzettel: Ein italienisch-deutscher Vergleich der (fach)sprachlichen Verunsicherungsfaktoren”, in Cordin P., Iliescu M., Siller-Runggaldier H. (eds.), *Parallela 6. Italiano e Tedesco in contatto e a confronto. Atti del VII Incontro italo-austriaco dei linguisti*, Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche, Trento, pp. 345-370.
- Eistermeier W. (ed.) (2004), *Dizionario Medico italiano-tedesco, tedesco-italiano*, Zanichelli, Bologna.
- Feyrer C. (2010), “Fachkultur und Textsorten im interkulturellen Kontrast und Transfer: Zur translationsdidaktischen Relevanz von Textsorten (konventionen) in der medizinischen (Fach) Translation und -Kommunikation”, in Kvam S. et al. (eds.), *Textsorten und kulturelle Kompetenz*, Waxmann, Münster, pp. 271-296.
- Forapani D. (2004), *Italiano per medici*, Alma Edizioni, Firenze.
- Giacoma L., Kolb S. (eds.) (2019⁴), *Il nuovo dizionario di tedesco*, Zanichelli, Klett Pons, Bologna-Stuttgart.
- Grossgebauer K. (1998), *Medizinische Fachsprache. Etymologisch-erklärende Einführung*, Verlag für Angewandte Wissenschaft, München.
- Grossmann M., Rainer F. (2004), *La formazione delle parole in italiano*, Niemeyer, Tübingen.
- Kan E. N. (2002), *Kreative Wortschöpfungen der Fachlexik in Packungsbeilagen von Medikamenten*, in *Das Wort*, 2, pp. 77-92.
- Karenberg A. (2018⁵), *Fachsprache Medizin im Schnellkurs. Für Studium und Berufspraxis*, Schatthauer, Stuttgart-New York.
- Lippert-Burmester W., Lippert H. (2014⁶), *Medizinische Fachsprache – leicht gemacht. Lehr- und Arbeitsbuch*, Schatthauer, Stuttgart-New York.
- Magris M. (1992), “La traduzione del linguaggio medico: analisi contrastiva di testi in lingua italiana, inglese e tedesca”, in *Traduzione, società e cultura*, 2, pp. 3-82.
- Magris M. (1995), “La preposizione *bei* nel linguaggio medico tedesco nella prospettiva della traduzione di testi specialistici”, in *Traduzione, società e cultura*, 6, pp. 91-126.
- Magris M. (2009), “Medizinische Fachbegriffe in der populärwissenschaftlichen Vermittlung: Ein Vergleich zwischen Deutsch und Italienisch”, in Taino P., Brambilla M., Briest T. (eds.), *Eindeutig uneindeutig. Fachsprachen – ihre Übersetzung, ihre Didaktik*, Lang, Frankfurt a.M., pp. 89-104.

- Magris M. (2018), *Parlare di vaccini tra argomentazione e persuasione. Un'analisi critica di manuali divulgativi tedeschi e italiani*, EUT Edizioni Universitarie Trieste, Trieste.
- Mazzini I. (1989), *Introduzione alla terminologia medica. Decodificazione dei composti e derivati di origine greca e latina*, Patron, Bologna.
- Mazzini I. (2015), “Greco-latino e inglese nella lingua medica italiana contemporanea: convivenza pacifica o sopraffazione?”, in *Lingue antiche e moderne*, 4, pp. 113-131.
- Nord Ch. (2009⁴), *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*, Groos, Tübingen.
- Nortmeyer I. (1987), “Untersuchung eines fachsprachlichen Lehnwortbildungsmusters: -itis-Kombinatorik in der Fachsprache der Medizin”, in Hoppe G. *et al.* (eds.), *Deutsche Lehnwortbildung. Beiträge zur Erforschung der Wortbildung mit entlehnten WB-Einheiten im Deutschen*, Narr, Tübingen, pp. 331-408.
- Paravia Langenscheidt (2012⁵), *DIT. Dizionario tedesco-italiano, italiano-tedesco*, Paravia, Torino.
- Pera F., Schmiedebach H. P. (2010²), *Medizinischer Wortschatz: Terminologie kompakt*, de Gruyter, Berlin-Boston.
- Puato D. (2010), “Tecnicismi collaterali medici e dizionari: alcuni esempi dalla lessicografia bilingue tedesco-italiana”, in Dotoli G., Augenti A. N., Selvaggio M. (eds.), *Lessicatura e lessicografia europea bilingue*. Atti delle Quinte Giornate, Roma, 2-3 ottobre 2009, Schena Editore, Brescia, pp. 241-251.
- Puato D. (2011), “Lessico medico e traduzione. Considerazioni contrastive per il tedesco e l'italiano”, in *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione*, 13, pp. 117-128.
- Puato D. (2012), “La formazione delle parole nei linguaggi di specializzazione in tedesco: una prospettiva didattica per il lessico medico”, in *Lingue e linguaggi*, 8, pp. 131-144.
- Puato D. (2018), *Tecnicismi specifici e collaterali nella lingua medica. Uno studio contrastivo tedesco-italiano*, La Sapienza Editrice, Roma.
- Roche Lexikon Medizin (2013⁵), *Urban & Schwarzenberg*, München-Wien.
- Ross D. (2004), “Profili morfologici della lingua medica: contrasti in ambito germanico-romanzo”, in *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione*, 8, pp. 107-128.
- Ross D., Magris M. (2010), “Verschiedene Nominalisierungsstufen. Unterschiede in der niederländischen, deutschen und italienischen Fachsprache der Medizin”, in *Germanistische Mitteilungen*, 71, pp. 93- 112.
- Sansoni Rizzoli Larousse (2012⁷), *Dizionario Sansoni tedesco-italiano, italiano-tedesco*, Rizzoli Larousse, Milano.
- Scarpa F. (2010²), *La traduzione specializzata. Un approccio didattico professionale*, Hoepli, Milano.
- Serianni L. (1985), “Lingua medica e lessicografia specializzata nel primo Ottocento”, in *La Crusca nella tradizione letteraria e linguistica italiana*. Atti del Congresso Internazionale per il IV centenario dell'Accademia della Crusca (Firenze, 29 settembre - 2 ottobre 1984), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 255-287.
- Serianni L. (1989), “Tecnicismi medici e farmacologici contemporanei”, in Serianni L., *Saggi di storia linguistica italiana*, Morano, Napoli, pp. 381-420.
- Serianni L. (2003), “Il lessico scientifico nei dizionari italiani dell'uso”, in Adamo G., Della Valle V. (eds.), *Innovazione lessicale e terminologie specialistiche*, Olschki, Firenze, pp. 19-44.
- Serianni L. (2005), *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*, Garzanti, Milano.
- Serianni L. (2008), “Terminologia medica: qualche considerazione tra italiano, francese e spagnolo”, in *Studi di lessicografia italiana*, XXV, pp. 254-269.
- Steger F. (2017³), *Medizinische Terminologie*, UTB, Stuttgart.
- Troncarelli D. (ed.) (1994), *Dica 33. Il linguaggio della medicina*, Bonacci Editore, Roma.

- Vitali E. D. (1983), “Il linguaggio delle scienze biomediche”, in *Il linguaggio della divulgazione. Atti del II Convegno Nazionale, Accademia Nazionale dei Lincei, Roma, 14-15 aprile 1983*, Selezione dal Reader's Digest, Milano, pp. 79-198.
- Weinrich C. (2010), *Das Textsortenspektrum im fachinternen Wissenstransfer: Untersuchung anhand von Fachzeitschriften der Medizin*, de Gruyter, Berlin-NewYork.
- Wiese I. (2000), “Textsorten des Bereichs Medizin und Gesundheit”, in Brinker K. *et al.* (eds.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 1. Halbband, de Gruyter, Berlin-New York, pp. 710-718.

LINGUISTICA COGNITIVA NELLA CULTURA DEL BERE: METONIMIA SULLE ETICHETTE DEL VINO IN ITALIA E IN POLONIA

*Agnieszka Kwapiszewska*¹

1. INTRODUZIONE

«L'etichetta è per eccellenza la metonimia del vino contenuto nella bottiglia» (Mosca, 2016: 145). Il presente contributo mira a studiare la presenza delle metonimie intese come figure concettuali sulle etichette polacche e italiane. La linguistica cognitiva considera la metonimia «parte del nostro quotidiano e abituale modo di pensare, agire e parlare» (Lakoff, Johnson, 2005: 57). Nella retorica tradizionale la metonimia, così come la metafora, viene percepita in termini di figura meramente linguistica (cfr. Radden, Kövecses, 1999: 17). In questa sede adottiamo la prospettiva cognitivista, sostenendo che la metonimia «non è un puro strumento poetico o retorico» (Lakoff, Johnson, 2005: 57), ma un processo concettuale che ci accompagna senza che ce ne rendiamo conto nella vita di tutti i giorni.

Le metonimie che verranno studiate nel presente articolo possono essere considerate 'metonimie lessicalizzate' ovvero codificate nel lessico² del linguaggio settoriale³ del vino. Si mira a individuare i modelli cognitivi idealizzati (*Idealized Cognitive Models*) in cui si realizzano le metonimie sulle etichette polacche e italiane mettendo in rilievo le differenze a livello quantitativo e qualitativo.

Nel linguaggio settoriale del vino il termine *etichetta* funziona come metonimia di un dato vino, prodotto da un particolare vinificatore presso una particolare cantina, un'azienda agricola o un consorzio di viticoltori. Un *wine blogger*, Alessandro Morichetti, scrive che la «carta dei vini» è l'assortimento di etichette che un locale propone alla propria clientela⁴. L'etichetta intesa come «cartellino che si attacca sopra bottiglie, scatole, casse o altri recipienti con l'indicazione della qualità, della quantità, del valore di ciò che vi è contenuto»⁵ è uno dei più diffusi generi testuali della nostra vita quotidiana dal momento che questa, ai sensi della legge comunitaria, si trova su tutti i prodotti alimentari. Nel caso di una bottiglia di vino l'etichetta svolge un ruolo particolare essendo «un racconto di usi e costumi, stagioni e terreni, tecniche ed arti che vengono consegnati e tramandati ad una comunità» (Mosca, 2016: 144). I primi a interessarsi dell'etichetta intesa come genere testuale sono stati Speranza e Vedovelli (2003) i quali hanno coniato il termine *enogramma* «per indicare quel particolare testo costituito dall'unione di etichetta e controetichetta, applicate sulle bottiglie di vino» (Macchetti, 2013: 411). Il neologismo

¹ Uniwersytet Warszawski.

² Si veda il contributo di Marelli, [http://www.treccani.it/enciclopedia/lessicalizzazione_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lessicalizzazione_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).

³ Linguaggi settoriali sono intesi, si veda Berruto, 2016: 178, come lingue speciali in senso lato «che non hanno propriamente un lessico specialistico ma sono comunque strettamente legate a determinate aree di impiego e sono caratterizzate da scelte lessicali e da formule sintattiche e testuali»

⁴ <http://www.intravino.com/vino/come-costruire-una-carta-dei-vini/>.

⁵ <http://www.treccani.it/vocabolario/etichetta1/>.

enogramma si compone del prefissoide *eno-* (gr. *oinos* ‘vino’) e del suffissoide⁶ *-gramma* (gr. *graphein* ‘scrivere’), ovvero “ciò che è scritto riguardo al vino”. Vale la pena di notare che la parola *etichetta* è una metonimia di per sé visto che con essa ci si riferisce sia al testo dell’etichetta collocata nella parte anteriore della bottiglia sia a quello dell’etichetta attaccata nella parte posteriore. La parte anteriore dell’enogramma, che non costituisce oggetto di questo studio, è di solito anche per le ragioni di marketing governata dall’immagine, mentre nella controetichetta il ruolo dominante spetta al linguaggio verbale. Già nel titolo del presente articolo abbiamo a che vedere con la metonimia tradizionalmente⁷ «intesa come una relazione in cui un nome o una cosa (detti *sorgente* o *veicolo*) sono impiegati per riferirsi ad un’altra cosa (*bersaglio*), alla quale sono associati o risultano contigui» (Damiani, 2009: 77). In questa sede il termine *etichetta* indica la *controetichetta*.

La scelta della controetichetta come oggetto del presente contributo è dovuta a varie ragioni. L’ispirazione deriva innanzitutto dall’articolo di Vedovelli (2015) in cui lo studioso osserva come gli enogrammi siano molto diffusi: questo «crea una rete potenzialmente molto ampia di eventi enunciativi (la lettura e la comprensione dei testi verbali)» (ivi: 12). In più essi favoriscono «una educazione linguistica al gusto attraverso le [...] scelte linguistiche e di contenuto» (ivi: 130). Tuttavia, nonostante la loro ubiquità e il loro potenziale retorico, gli enogrammi sono testi poco letti (ivi: 127) e raramente attirano l’attenzione del mondo accademico⁸. Eppure, nessuno dei generi testuali del variopinto discorso enologico – osserva Vedovelli – è più accessibile al consumatore dell’enogramma. Occorre prendere in considerazione ancora un altro aspetto messo in rilievo da Vedovelli (ivi: 126). «[...] il vino parla di se stesso almeno nella etichetta e nella controetichetta che si trovano sulla bottiglia del vino. Forse nulla è più vicino all’essenza del racconto del vino ciò che la bottiglia di vino fa nell’etichetta e nella controetichetta».

Nelle parti successive dell’articolo si analizzano i testi facoltativi presenti nelle controetichette del vino. Con *testo facoltativo* intendiamo un testo di solito di carattere persuasivo che non contiene le informazioni obbligatorie chiamate da Fino (2013) i «magnifici sette»⁹ (cfr. Mosca, 2016: 144). Un esempio di testo facoltativo viene riportato di seguito:

Prodotto in purezza varietale dall’omonimo vitigno, ha un colore giallo paglierino con riflessi verdognoli. Si presenta elegantemente fruttato con sentori di mela. Il sapore è secco ed aromatico. Aromaticamente molto marcato, si conserva bene nel tempo. Si accompagna bene a pietanze di pesce.

La maggior parte dei testi facoltativi contiene informazioni come il tipo di vitigno, le caratteristiche sensoriali, i consigli sugli abbinamenti e sulla temperatura alla quale il vino deve essere servito. Questi testi hanno spesso carattere persuasivo e assomigliano alle pubblicità (Graf, Cieliczko, 2015; Skibińska 2012). Vi sono numerose etichette in cui la funzione persuasiva ha del tutto rimpiazzato quella informativa (Graf, Cieliczko, 2015). Il *continuum* della persuasione e dell’informazione nei testi enogrammatici¹⁰, che a sua volta è un argomento meritevole di una approfondita ricerca linguistica, va oltre i confini del presente studio.

⁶ Macchetti usa rispettivamente i termini *prefisso* e *suffisso*.

⁷ La differenza tra l’approccio tradizionale e quello cognitivista alla metonimia verrà trattato nella parte successiva dell’articolo.

⁸ La mancata attenzione dei linguisti italiani verso la lingua del vino viene messa in rilievo da Macchetti (2010).

⁹ Denominazione di vendita, indicazione dell’azienda imbottigliatrice (o dell’importatore nel caso dei vini importati), paese di provenienza, volume nominale, percentuale di alcol sul volume, lotto e informazione sulla presenza di solfiti e altri allergeni.

¹⁰ *Testo enogrammatico* è un termine usato da Vedovelli (2015: 131).

2. CULTURA DEL VINO IN ITALIA E IN POLONIA: SGUARDO GENERALE

Sarebbe difficile immaginarsi un discorso sul vino privo di riferimenti culturali. Invero, «il vino è cultura» (Ferrini, 2019: 7). Il «liquido odoroso» (Sangiorgi, 2014) è da secoli intrinsecamente legato all'arte, essendo una fonte d'ispirazione di poeti, pittori, scultori e musicisti. A livello linguistico l'importanza di questa bevanda nel bacino del Mediterraneo, di cui fa parte la penisola italiana, viene tra l'altro confermata da un numero significativo di relativi proverbi e modi di dire. Nel presente contributo si mettono a confronto due contesti culturali marcatamente diversi: l'Italia, uno dei primi paesi al mondo per produzione del vino, e la Polonia, il paese il cui settore enologico è ancora in via di sviluppo. La tradizione vitivinicola era presente nella regione italica molto prima della nascita della lingua italiana, mentre il polacco si sta ancora familiarizzando con la cultura enogastronomica. In breve, l'Italia è un paese che esporta vino, la Polonia invece è un paese che lo importa. In tutte le regioni italiane viene coltivata la vite e il vino è un compagno dei pasti quasi quotidiano. In Polonia della cultura enogastronomica, ovvero del saper abbinare un vino a una pietanza, si è iniziato a parlare su larga scala solo di recente. Non va trascurato tuttavia il fatto che la viticoltura polacca goda di una storia più lunga di quanto si suole credere.

Nella pubblicazione di Wawro (2015), che a sua volta è l'unica guida dedicata alle vigne polacche, leggiamo che la comparsa della vite in Polonia corrisponde alla conversione al cristianesimo, ossia alla seconda metà del X secolo. Il bisogno del vino da messa e le scarse condizioni delle strade che ostacolavano l'importazione condussero i monaci a piantare propri vigneti. I primi viticoltori polacchi furono i benedettini e i cistercensi che producevano il vino soprattutto per fini liturgici. A partire dal Trecento a interessarsi della viticoltura fu anche la borghesia i cui rappresentanti piantarono vigneti in Slesia, a Zielona Góra, a Poznań, a Sandomierz, a Lublino e a Cracovia. La popolarità del vino polacco si mantenne viva anche nel corso del secolo successivo malgrado la crescente importazione dei vini italiani, francesi e ungheresi. Il regresso iniziò nel Cinquecento dal momento che il vino proveniente dall'estero, dove la coltivazione della vite era molto più facile per ragioni climatiche, man mano soppiantò il vino polacco. Le guerre in cui fu trascinata la Polonia nel Seicento e nei secoli successivi, la perdita dell'indipendenza durata 123 anni, la seconda guerra mondiale e il regime socialista distrussero la tradizione vitivinicola polacca. Nonostante gli ostacoli la viticoltura polacca rinacque e sopravvive fino ad oggi. Nel 2005 l'intero territorio della Polonia è stato classificato come zona A (la più fredda)¹¹ della viticoltura europea.

3. PRESENTAZIONE DEL MATERIALE LINGUISTICO

La scelta del materiale linguistico sottoposto all'analisi rispecchia le differenze culturali di entrambi i paesi: in Italia si consuma per la maggior parte vino italiano, mentre in Polonia dominano i vini importati dall'estero. Il *corpus* è composto da 70 controetichette redatte in italiano e 70 controetichette redatte in polacco. I *corpora* raccolgono testi diversi per lingue diverse, ma della stessa tipologia. Il *corpus* italiano

¹¹ Le zone viticole sono state definite nel Regolamento (CE) N. 1493/1999 del Consiglio del 17 maggio 1999 relativo all'organizzazione comune del mercato vitivinicolo abrogato nel 2008. Il suddetto documento è stato sostituito con il Regolamento (CE) n. 479/2008 del Consiglio del 29 aprile 2008. Si veda rispettivamente:

<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:1999R1493:20070101:it:PDF>
e <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:148:0001:0061:IT:PDF>.

contiene esclusivamente le controetichette di vini italiani, mentre il *corpus* polacco è tanto più eterogeneo per quanto riguarda la provenienza dei vini.

Nonostante il fatto che attualmente in Polonia vi siano circa 430 vigne, molte dei quali offrono degustazioni, visite guidate, corsi di formazione, il vino polacco è ancora considerato prodotto di nicchia. Basti paragonare l'offerta delle enoteche italiane con quelle polacche: non tutte le enoteche polacche vendono i vini polacchi e, in ogni caso, il numero delle etichette polacche è decisamente limitato rispetto al numero di quelle straniere. Sarebbe invece difficile trovare un'enoteca in Italia che non abbia nella propria offerta vini italiani. In entrambi i *corpora* si osserva il predominio delle controetichette di vini rossi, fermi e secchi. I *corpora* sono equilibrati anche dal punto di vista economico dal momento che sono stati presi in considerazione i vini di tutte le fasce di prezzo.

4. QUADRO TEORICO-METODOLOGICO

Il quadro teorico del presente contributo si colloca nell'ambito della linguistica cognitiva. La metonimia viene trattata non solo come una figura puramente linguistica, ma anche come un fenomeno che riflette il modo in cui percepiamo la realtà. Come basi teoriche della ricerca sono stati adottati i presupposti di Radden e Kövecses (1999: 17):

- a) La metonimia è un fenomeno concettuale;
- b) La metonimia è un processo cognitivo;
- c) La metonimia opera entro un modello cognitivo idealizzato (*Idealized Cognitive Model*, ICM).

Gli esempi di metonimia estrapolati dai *corpora* si osservano al livello linguistico, tuttavia come sostengono Radden e Kövecses (ivi: 18) essi riflettono il nostro modo di pensare, che è motivato da principi cognitivi. Tradizionalmente la metonimia viene intesa in termini di sostituzione: X sta per Y. Secondo tale approccio nel classico esempio della metonimia di Lakoff e Johnson (2005: 57) «Lei è solo un *bel faccino*», citando Radden e Kövecses (1999: 18) «the name *face* is thus taken to be a substitute expression for *person*, so that the sentence is assumed to mean 'she is just a pretty person'». Radden e Kövecses (*ibidem*) fanno notare l'erroneità di tale ragionamento in quanto la frase *She is a pretty person* non significa che lei sia bella 'dappertutto', ma suggerisce principalmente che innanzitutto lei abbia un *bel faccino*:

This can be seen in the oddity of a sentence expressing a counterexpectation:
? *She is a pretty person but does not have a pretty face*. The two metonymies, THE FACE FOR THE PERSON AND THE PERSON FOR THE FACE, thus complement each other: A person's face evokes the person and a person evokes the person's face. Metonymy does not simply substitute one entity for another entity, but interrelates them to form a new complex meaning¹².

Una delle differenze più notevoli tra la metonimia e la metafora riguarda la reversibilità: a differenza del *mapping* metaforico, di solito unidirezionale, il *mapping* metonimico in linea di principio è reversibile (ivi: 22). Ad esempio: il tutto per la parte (*America* per 'Stati Uniti'), la parte per il tutto (*Inghilterra* per 'Gran Bretagna') (ivi: 31).

Secondo Langacker (1993: 30) il processo metonimico consiste nell'accesso mentale a un'entità bersaglio¹³ attraverso un'altra entità che funge da veicolo. Come si è accennato prima, la metonimia opera entro un ICM. Con il termine ICM si intende una struttura

¹² Tale concezione corrisponde a quella di Dirven (Radden, Kövecses, 1999: 56). Si veda Dirven (1993: 14).

¹³ Il termine *bersaglio* tratto da Damiani (2009: 77).

cognitiva con la quale organizziamo la nostra conoscenza enciclopedica e culturale (Wojciechowska, 2012: 20).

Per quanto riguarda la tipologia delle metonimie registrate nei *corpora* si ricorre alla classificazione di Radden e Kövecses (1999) nonché a quella proposta da Seto (1999).

In questa sede vengono analizzate quattro varianti di metonimie:

- 1) materiale per oggetto;
- 2) oggetto per proprietà;
- 3) causa per effetto (caso del *tannino*);
- 4) organo di percezione per percezione.

5. METONIMIE SULLE ETICHETTE

In questa parte del contributo si analizzano gli esempi delle quattro varianti di metonimie registrati nei testi polacchi e italiani. I testi sono stati riportati nella lingua originale e nel caso dei testi polacchi la traduzione in italiano¹⁴ è stata inserita tra parentesi quadra. Le espressioni cui vogliamo prestare particolare attenzione sono state sottolineate.

5.1. *Materiale per oggetto*

Radden e Kövecses (ivi: 30) distinguono due tipologie di configurazioni concettuali che possono dare origine a metonimie:

- 1) Intero ICM e la loro parte/le loro parti
- 2) Parti di un ICM¹⁵

La metonimia *materiale per oggetto* appartiene alla prima tipologia e opera entro il modello cognitivo idealizzato di costituzione che coinvolge la sostanza di cui un dato oggetto è costituito. Come sostengono Radden e Kövecses (ivi: 32) una sostanza o un materiale possono essere concepiti nei termini di un oggetto delimitato¹⁶. Al contrario, un oggetto può essere concettualizzato come sostanza o materiale¹⁷.

Nel *corpus* italiano troviamo 6 esempi di metonimia *materiale per 'oggetto'*: *legno* per 'botte' o 'barrique' (3 attestazioni), *acciaio* per 'tino' (2 attestazioni) e *vetro* per 'bottiglia' (1 attestazione). Questa tipologia di metonimia è del tutto assente nei testi polacchi. Di seguito si riportano alcuni esempi:

- (1) Questo vino è prodotto in prevalenza con uve Sangiovese più piccole aggiunte di altri vitigni tradizionali del Chinati. Si è affinato per circa tre mesi in legno di quercia.
- (2) Viene fermentato in acciaio a temperatura controllata e successivamente rimane alcuni mesi a maturare sulle proprie fecce.
- (3) Aromatico, ricorda il fico maturo, i fiori di sambuco e le foglie di pomodoro più o meno prevalenti in ragione all'annata e all'affinamento in vetro.

¹⁴ Traduzioni eseguite dall'autrice del presente articolo.

¹⁵ Va precisato che, come sostengono Radden e Kövecses: «The following typology of metonymy-producing relationships and metonymies is not meant to be exhaustive. It includes those types that are the most entrenched metonymic routes».

¹⁶ Es. *I smell skunk* in Radden, Kövecses (1999: 32).

¹⁷ Es. Wood for 'forest' in *ibidem*.

Vale la pena di prestare attenzione al fatto che in tutti i frammenti citati la parola che indica un materiale viene preceduta dalla preposizione *in*. In tutte e sei le controetichette (qui ne sono state citate solo tre) si riscontra il seguente modello sintagmatico: *in+materiale*.

5.2. Oggetto per proprietà

La metonimia *oggetto per proprietà* è la variante inversa della metonimia *proprietà per oggetto* proposta da Seto (1999: 112). Lo studioso ne fornisce due esempi:

- a) The Prime Minister is her to see you, Your *Majesty*.
- b) She was considered a great *beauty* in her youth.

Le parole evidenziate in corsivo appartengono alla categoria di nomi astratti. Seto osserva:

The case of abstract nouns (*Majesty*, *beauty*, etc.) standing for concrete nouns has been traditionally considered metonymy, but no reason has been offered as to why this semantic transfer can be regarded as a type of metonymy, nor as to how it can be related to other more obvious types of metonymy. In order to treat systematically the ABSTRACT FOR CONCRETE type, it should be integrated into the PROPERTY FOR OBJECT metonymy, for what is important about *Majesty* and *beauty* is not that they are abstract nouns, but that they denote essential properties of their respective referents (*ibidem*).

La metonimia *oggetto per proprietà* opera entro un ICM di proprietà¹⁸. Le proprietà possono essere concepite metaforicamente come oggetti posseduti o metonimicamente come parti dell'oggetto (Radden, Kövecses, 1999: 35). Tale metonimia è più frequente nelle controetichette polacche: nel *corpus* italiano essa ricorre 3 volte, invece nel *corpus* polacco ne troviamo 17 attestazioni.

- (4) Intense note di frutta rossa su fondo di spezie.
- (5) Sapore pieno, armonico, con aristocratico fondo di nocciola.
- (6) Aromatico, ricorda il fico maturo, i fiori di sambuco e le foglie di pomodoro più o meno prevalenti in ragione all'annata e all'affinamento in vetro.

Negli esempi sopraindicati con le cose concrete si intendono i relativi profumi e/o sapori. *Spezie, nocciola, fico maturo, fiori di sambuco e foglie di pomodoro* fungono da veicoli metonimici delle proprietà organolettiche che si percepiscono nel vino.

Vale la pena di prestare attenzione al fatto che nelle controetichette polacche la parola *dąb* (*quercia*) viene usata 4 volte come metonimia delle caratteristiche gusto-olfattive dovute all'invecchiamento del vino in botte o in barrique di legno.

- (7) Z łagodnymi taninami i subtelnym posmakiem dębu.
[con i tannini delicati e un sottile retrogusto di quercia].
- (8) nuta świeżych czerwonych owoców i dobrze wyważona obecność dębu, która nie dominuje owocowego smaku.

¹⁸ Radden e Kövecses (p.35) scrivono di Category-and-Property ICM.

[la nota di frutta rossa fresca e la presenza della quercia ben equilibrata che non domina il gusto fruttato].

- (9) Zapach: owocowy, z wyraźną nutą czerwonych owoców takich jak malina i nuta debu.
[Profumo: fruttato, con le note spiccate di frutta rossa come lampone e la nota di quercia¹⁹].
- (10) Wino o intensywnej barwie, ekspresyjnym zapachu świeżej wiśni z odrobiną przypraw i delikatnym dotknięciem debu.
[Vino dal colore intenso, espressivo profumo di amarena fresca con una nuance di spezie e un tocco delicato di quercia].

Non è possibile elencare tutti gli esempi polacchi della metonimia *oggetto per proprietà* pertanto ci si limita a citarne solo due:

- (11) Wino o barwie dojrzałego granatu i aromacie czerwonych owoców z wyraźną wiśnią i jeżyną oraz kawowymi nutami w tle.
[Vino dal colore granato e dall'aroma di frutta rossa con l'amarena e la mora spiccate e con le note di caffè sullo sfondo].
- (12) aromat piwonii, czarnej porzeczki, wędzonej śliwki z wanilią w tle.
[aroma della peonia, del ribes nero, della prugna affumicata con la vaniglia sullo sfondo].

Gli autori dei testi nelle controetichette polacche ricorrono volentieri a questa tipologia di metonimia. Operando entro un ICM di proprietà è sufficiente nominare solo un oggetto (es. amarena, nocciola) perché il destinatario del comunicato comprenda senza problemi che si tratta di un sapore e/o di un profumo del vino.

5.3. Causa per effetto (caso di 'tannino')

La metonimia *causa per effetto* opera entro un ICM di causalità da cui derivano due metonimie reversibili (ivi: 38): *causa per effetto* ed *effetto per causa*. Radden e Kövecses (*ibidem*) osservano che la causa e l'effetto sono inseparabili, infatti la loro complementarità fa sì che la gente tenda spesso a confonderli.

I tannini «sono sostanze presenti nella buccia e nei vinaccioli dell'uva (tannini endogeni) che conferiscono un gusto astringente, allappante. I tannini vengono anche ceduti dal legno delle botti dove il vino eventualmente affina (tannini gallici)»²⁰. La tannicità del vino non è gradita da tante persone, per cui nelle controetichette si trovano spesso le descizioni simili a quelle riportate sotto:

- (13) Un gusto elegante, morbido e pieno, tannini dolci e gradevoli.
- (14) al palato si presenta caldo con tannini morbidi e vellutati.
- (15) Wino dobrze zbudowane i zbalansowane, z kraglymi, lagodnymi taninami.
[Vino ben strutturato e bilanciato, con tannini rotondi e delicati].

¹⁹ Sulla negligenza e illogicità di testi enogrammatici si veda Graf, Cieliczko, 2015.

²⁰ <https://www.italianwinelovers.it/it/enopillole/cosa-significa-vino-tannico-parliamone>.

- (16) Wino dobrze zbudowane i zbalansowane, z kraglymi, lagodnymi taninami.
[Vino ben strutturato e bilanciato, con tannini rotondi e delicati].

Nei testi enogrammatici si tende ad attenuare la presenza dei tannini con gli aggettivi che fanno riferimento a sensazioni come dolcezza, morbidezza e delicatezza. L'espressione come 'tannini morbidi e vellutati' è a sua volta ossimoro in quanto vi si osserva «l'accostamento di parole di significato opposto» (Sabatini 1994: 735).

La metonimia *causa* (tannino) per *effetto* ('sensazione che ne deriva') appare 5 volte nel *corpus* italiano e 11 volte nel *corpus* polacco.

5.4. Organo di percezione per percezione²¹

Nella lingua comune il numero di metonimie che operano entro un ICM di corpo umano è molto elevato, cosa che non ci dovrebbe sorprendere: la nostra esperienza umana basilare deriva proprio dalla percezione antropocentrica del mondo (Radden, Kövecses 1999: 45). Uno dei principi cognitivi che determina la scelta del veicolo metonimico è *il concreto sopra l'astratto*. Sarebbe difficile trovare un 'oggetto' più concreto di una parte del corpo. Ogni giorno inconsciamente concettualizziamo varie esperienze della nostra vita in termini di esperienza corporea. Come fanno notare Radden e Kövecses (ivi: 45-46):

Special subcases of the CONCRETE OVER ABSTRACT principle may be described as BODILY OVER EMOTIONAL (*heart* for 'kindness'), BODILY OVER ACTIONAL (*bold your tongue* for 'stop speaking'), BODILY OVER MENTAL (*brain* for 'intellect') and **BODILY OVER PERCEPTUAL** (*good ear* for 'good hearing').

Il principio cognitivo più rilevante in questa sede è stato evidenziato in grassetto. Il gusto e l'olfatto, sensi che rivestono il ruolo più importante nella degustazione del vino, pur facendo parte fondamentale della nostra esperienza, sono inafferrabili e spesso difficili da verbalizzare. La cultura occidentale è in linea di principio una cultura visivo-acustica (Cavaliere, 2009) per cui scegliendo i veicoli metonimici inconsapevolmente seguiamo il principio cognitivo *il visibile sopra l'invisibile*.

Negli esempi sotto riportati, le parti del corpo che svolgono una funzione essenziale nell'atto di bere vino – ovvero il naso, la bocca e il palato – fungono da veicoli metonimici per le esperienze sensoriali percepite:

- (17) Fresco ed intenso al naso con note agrumate ed esotiche.
- (18) Al palato è pieno, robusto, vellutato e caldo.
- (19) W ustach młode, owocowe z dobrze wyważoną kwasowością.
[In bocca giovane, fruttato con un'acidità ben equilibrata].

Il sintagma *al naso* (in polacco *w nosie*) ricorre 2 volte nel *corpus* italiano e 1 volta nel *corpus* polacco. Vale la pena di far notare la presenza del sintagma *w ustach* (in italiano *in bocca*) nelle 3 controetichette polacche e la sua assenza nei testi italiani. Per quanto riguarda il sintagma *al palato* (in polacco *na podniebieniu*), esso appare 3 volte nel *corpus* italiano (più 1 volta la variante *nel palato*) e 3 volte nel *corpus* polacco. Negli esempi (17-19) le parti del corpo vengono concettualizzate come spazi²².

²¹ Si veda Radden, Kövecses, 1999: 38.

²² Si rimanda al capitolo 4 in Lakoff, Johnson (2005) (trad. italiana).

La situazione è un' po' diversa negli esempi seguenti:

- (20) Charakteryzuje się przyjemnym, intensywnie owocowym nosem.
[Si caratterizza per un naso piacevole, intensamente fruttato].
- (21) Nos zachwyca aromatami róży.
[Il naso incanta con gli aromi della rosa].

La metonimia *naso per profumo* appare 2 volte nel *corpus* polacco. A nostro parere la metonimia *organo di percezione per percezione* si divide a sua volta in due categorie:

- a) parte del corpo concettualizzata come spazio (es. Fresco ed intenso al naso con note agrumate ed esotiche);
- b) parte del corpo (naso) per 'sensazione sensoriale' ('profumo') (es. Nos zachwyca aromatami róży²³).

6. CONCLUSIONI

Dall'analisi dei dati raccolti, la metonimia risulta essere un fenomeno più frequente nelle controetichette polacche. Va precisato tuttavia che lo studio prevedeva solo quattro varianti della metonimia e non si può escludere l'ipotesi che nei testi italiani vi siano altre tipologie non considerate in questa sede. Nel *corpus* italiano le metonimie più attestate (entrambe con 6 attestazioni) sono quelle che operano entro un ICM di costituzione (*materiale per oggetto*) e un ICM di corpo umano (*organo di percezione per percezione*). La situazione si presenta ben diversamente nei testi polacchi in cui le metonimie più ricorrenti appartengono a un ICM di proprietà (*oggetto per proprietà*) e a un ICM di causalità (*causa per effetto*) con rispettivamente 17 e 11 attestazioni. Un dato importante è la mancanza della metonimia *materiale per oggetto* nelle controetichette polacche. Vale la pena di mettere in risalto il fatto che nelle 4 controetichette polacche la parola *dąb* (*quercia*), che appartiene tecnicamente a un ICM di costituzione²⁴, funge da veicolo per la sensazione organolettica dovuta all'invecchiamento del vino in legno. Occorre ricordare che nel *corpus* italiano la *bocca* non viene mai concettualizzata in termini di spazio (a differenza del *naso*, concettualizzato in termini di spazio in entrambi i *corpora*), cosa che viene invece attestata 3 volte nei testi polacchi. Vorremmo infine richiamare l'attenzione alla metonimia *naso per profumo*. Essa, benché attestata solo 2 volte nel *corpus* polacco, dall'esperienza di chi scrive risulta essere una delle caratteristiche più lampanti del discorso enologico polacco²⁵. Questo tema sarà sicuramente oggetto di una futura ricerca.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Berruto G. (2016), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
Cavalieri R. (2009), *Il naso intelligente. Che cosa ci dicono gli odori*, Laterza, Roma-Bari.
Damiani M. (2009), "Metonimia e ideologia", in *Rhétoriké*, 2, pp. 67-92:
<http://www.rhetorike.ubi.pt/02/pdf/04-damiani-metonimia-rethorike-04-09.pdf>.

²³ Per la traduzione italiana si rimanda all'esempio 21.

²⁴ Il legno di quercia viene usato per la produzione delle botti.

²⁵ Occorre prendere in considerazione altri generi testuali, come ad esempio il wine blog.

- Dirven R. (1993), "Metonymy and metaphor: different mental strategies of conceptualization", in *Lewense Bijdragen*, 82, pp. 1-28.
- Ferrini C. (2019), *Vino, culture, lingue e linguaggi. Modelli di rappresentazione linguistici e semiotici: il caso dell'enogramma italiano e tedesco*, Pacini Editore, Pisa
- Fino M. (2013), *Questioni di etichetta. Guida alle norme sull'etichettatura dei vini italiani*, Vignaioli Piemontesi, Castagnito:
https://www.spazioprever.it/salabar/vino/pdf/Questione_di_etichetta.pdf.
- Graf M., Cieliczko M. (2015), "Filologia wina: prolegomena", in *Język, Religia, Tożsamość*, 11, pp. 21-38:
<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/17852/1/M.%20Graf%20%20M.%20Cieliczko%20%20Filologia%20wina%20-%20prolegomena.pdf>.
- Macchetti S. (2013), "L'enogramma e i meccanismi di costruzione di senso, tra forme dell'espressione e forme del contenuto", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLII, 2, pp. 411-425.
- Marello C. (2010), "Lessicalizzazione", in Simone R. (Dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 777-778:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/lessicalizzazione_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lessicalizzazione_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Morichetti A. (2010), "Come costruire una carta dei vini":
<http://www.intravino.com/vino/come-costruire-una-carta-dei-vini/>.
- Mosca M. (2016) "Il trasporto di un'etichetta di vino sotto la lente del linguista", in Grimaldi P. (a cura di), *La storia è lunga e bella. Cinquant'anni di Eurostampa*, Eurostampa, Università degli Studi di Scienze Gastronomiche di Pollenzo, pp. 144-145.
- Lakoff G., Johnson M. (2005), *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano (tit. or. *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago, 1980).
- Langacker R. W. (1993), "Reference-point constructions", in *Cognitive Linguistics*, 4, pp. 1-38.
- Radden G., Kövecses Z. (1999), "Towards a Theory of Metonymy", in Panther Klaus-Uwe, Radden G. (a cura di), *Metonymy in language and thought*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 17-59.
- Sabatini F. (1994), *La comunicazione e gli usi della lingua*, Loescher Editore, Torino.
- Sangiorgi S. (2014), *L'invenzione della gioia. Educarsi al vino. Sogno, civiltà, linguaggio*, Porthos edizioni, Roma.
- Seto Ken-ichi (1999), "Distinguishing Metonymy from Synecdoche", in Panther Klaus-Uwe, Radden G. (a cura di), *Metonymy in language and thought*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 91-120.
- Skibińska E. (2012), "O kolorach i smakach, czyli co mówią polskojęzyczne etykiety na butelkach z winem", in Dutka-Mańkowska A., Kieliszczyk A., Pilecka E. (a cura di), *Grammaticis unitis. Mélanges offerts à Bohdan Krzysztof Bogacki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, pp. 267-276.
- Speranza S., Vedovelli M. (2003), "Seduzione e informazione: il risvolto dell'etichetta. Note per una enogrammatologia", in E. Rook Basile, A. Germanò (a cura di), *Agricoltura e alimentazione tra diritto, comunicazione e mercato: verso un diritto agrario e agro-alimentare della produzione e del consumo*, Atti del Convegno Gastone Bolla (Firenze, 9-10 novembre 2001), Giuffrè, Milano, pp. 49-104.
- Vedovelli M. (2015), "L'enogrammatologia: parlare di vino", in Bombi R., Orioles V. (a cura di), *Italiani nel mondo. Una Expo permanente della lingua e della cucina italiana*, Forum, Udine, pp. 125-144:
<https://forumeditrice.it/percorsi/lingua-e-letteratura/convegni/italiani-nel-mondo/l2019enogrammatologia-parlare-di-vino>.

SITOGRAFIA

REGOLAMENTO (CE) N. 1493/1999 DEL CONSIGLIO del 17 maggio 1999 relativo all'organizzazione comune del mercato vitivinicolo:

<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:1999R1493:20070101:it:PDF>.

REGOLAMENTO (CE) n. 479/2008 DEL CONSIGLIO del 29 aprile 2008 relativo all'organizzazione comune del mercato vitivinicolo, che modifica i regolamenti (CE) n. 1493/1999, (CE) n. 1782/2003, (CE) n. 1290/2005 e (CE) n. 3/2008 e abroga i regolamenti (CEE) n. 2392/86 e (CE) n. 1493/1999:

<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:148:0001:0061:IT:PDF>.

Italian Wine Lovers, Cosa significa Tannico? Parliamone

https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj-vOXOwc3qAhUtxaYKHRZCDnwQFjACegQIDBAF&url=https%3A%2F%2Fwww.italianwinelovers.it%2Fenopillole%2Fcosa-significa-tannico_.htm&usq=AOvVaw1JkNn5pD1NFnNtyeJQHXLl.

Vocabolario Treccani: etichetta:

<http://www.treccani.it/vocabolario/etichetta1/>.

PROGETTO PER UN VOCABOLARIO DELLE VALENZE VERBALI ITALIANO - ALBANESE

Eugenia Mascherpa¹, Flora Koleci²

1. PRESENTAZIONE DEL PROGETTO: FINALITÀ E OBIETTIVI

Il progetto intende realizzare un vocabolario bilingue italiano - albanese sulle valenze verbali dei verbi presenti nel *Nuovo Vocabolario di Base* (d'ora in poi NVdB) di De Mauro (2016). Dal NVdB sono stati selezionati 1.481 verbi. Di questi 336 sono contrassegnati con la marca d'uso Alta Disponibilità (AD), 605 con la marca d'uso Alto Uso (AU) e 538 con la marca d'uso Fondamentale (FO). Per ogni lemma sono state prese in considerazione le accezioni e le sottoaccezioni marcate FO, AU e AD per un totale di 5.499 accezioni.

Per ogni accezione si intende descrivere il comportamento sintattico: la natura obbligatoria del legame che esiste fra due lessemi (laddove è presente) collegati da una determinata preposizione. La natura di una tale preposizione non è per niente casuale, ma fa parte del quadro funzionale o grammaticale del lessema e cambia in relazione alle singole accezioni del lemma (Ágel, 2000). Spesso è importante il tipo semantico degli argomenti oggetto (se si tratta di persone e cose) che fa variare la valenza del lessema.

Le valenze di solito non sono prevedibili in una lingua straniera. Non possono quindi essere trasferite automaticamente dalla lingua madre, ma devono essere rese esplicite. La finalità è quindi quella di aiutare gli studenti a orientarsi nella costruzione della frase minima e nell'ordine delle parole, evidenziando le differenze fra le due lingue.

Il lavoro prevede tre fasi:

1. selezione dei verbi del NVdB;
2. ricerca nei *corpora* dei contesti d'uso dei verbi selezionati;
3. organizzazione delle voci per strutture sintattiche complete di esempi.

In questo articolo presentiamo lo stato del progetto di cui al momento è stata completata la prima fase e sono stati individuati i *corpora* di riferimento per la seconda fase. Per quanto riguarda la terza fase, è stata così progettata l'articolazione degli item:

1. lemma;
2. trascrizione IPA e audio (su supporto informatico);
3. marca d'uso;
4. selezione dell'ausiliare per i tempi composti;
5. valenza;

¹ Centro Linguistico d'Ateneo – Università della Calabria.

² Università di Tirana.

Il progetto nasce dalla collaborazione e dal confronto fra le due autrici. Ad ogni modo, come da prassi, per il presente articolo si dichiara che la scrittura di tutti i paragrafi è di Eugenia Mascherpa, le traduzioni in albanese sono di Flora Koleci.

6. definizione;
7. accezioni ordinate in base ai quadri funzionali;
8. traduenti in albanese per singole accezioni;
9. esempi e traduzione dei contesti in albanese.

Il progetto si sviluppa in sintonia con il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (d'ora in poi QCER) che pone l'accento sulla visione del linguaggio come sistema, analizzando in ottica plurilinguistica i suoi sottosistemi e le loro relazioni funzionali. Le teorie di apprendimento più vicine a spiegare l'approccio del QCER sono il cognitivismo e il costruttivismo sociale (§ 2). Dopo un breve *excursus* sui modelli teorici di riferimento, l'attenzione torna sul cambio di prospettiva imposto dal QCER: da lingue di cultura a lingue d'uso. In quest'ottica l'utente/apprendente ha bisogno di strumenti che lo mettano in grado di usare la lingua. Tra questi i dizionari sono – o dovrebbero essere – quelli più coinvolti dal cambiamento (§ 3). Nei paragrafi 4 e 5 si affrontano le questioni legate alla selezione delle parole e alla variazione valenziale. Infine si riportano alcuni esempi di item del vocabolario italiano – albanese (§ 6).

2. IL DINAMISMO COME FATTORE DETERMINANTE NEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO

La prospettiva dell'educazione linguistica, adottata dal QCER, vede l'utente/apprendente calato nel ruolo di attore sociale, cioè di persona con dei compiti (non solo linguistici) da portare a termine, in un ambiente specifico e determinato da circostanze e domini (2004²: 11). Le competenze linguistico-comunicative sono definite come strumenti che permettono all'apprendente di agire in una concreta situazione. Il QCER, come il costruttivismo sociale, indica come prima funzione del linguaggio la funzione comunicativa, intesa come «il mezzo di relazione sociale, il mezzo di espressione e comprensione» (Vygotskij, 1992: 15). La comunicazione avviene attraverso unità complesse – parole o sintagmi – e la loro concatenazione. Non è un caso che tra i sottosistemi del linguaggio, i primi a essere citati sono il lessico e la sintassi: al primo si deve l'organizzazione delle conoscenze, il modo in cui vengono immagazzinate e la loro accessibilità per la rappresentazione del mondo di una data comunità, storicamente determinata; al secondo, la sintassi, si deve l'organizzazione del lessico nelle frasi che rispecchia il ruolo di dipendenza gerarchica tra le parole in un preciso contesto, dal momento che «ogni parola di una frase vincola il ruolo sintattico e semantico di ogni altra parola» (Cisotto, 2011: 37). Come evidenziato da Rieger (2003: 3), il QCER «considera la sintassi ossia la capacità di formare frasi, un aspetto centrale della competenza comunicativa».

Nelle *Indicazioni pedagogiche*³ poste a conclusione della sua opera maggiore, Tesnière ribadisce che l'obiettivo dell'insegnamento è rendere chiara la struttura e l'articolazione della frase. Ci si può aiutare con l'ausilio grafico degli stemmi per rendere gli apprendenti attivi, badando a stare attenti a non imporre in maniera ortodossa gli stemmi come se fossero verità dogmatiche, ma al contrario lasciando il compito di rappresentare graficamente le frasi agli apprendenti. In questo modo l'apprendente comprende meglio l'architettura della frase e la comprensione ha un valore educativo maggiore della sua applicazione meccanica.

Il ragionamento di Tesnière anticipa la tendenza a considerare il processo di elaborazione come atto di apprendimento, tendenza che si affermerà negli anni '70 con lo

³ Tesnière, 1959: 654-658.

sviluppo del cognitivismo. Per i cognitivisti il processo di apprendimento è costruttivo e strategico, nel senso che l'acquisizione è data dalla connessione delle nuove informazioni alle precedenti. Come sintetizzato da Cisotto (2011: 49), «in sostanza, nella prospettiva cognitivista, apprendere vuol dire “comprendere”, ossia mettere in relazione le conoscenze tra loro e sviluppare rappresentazioni progressivamente più accurate». Nel 1986 Rumhelart e McClelland introducono una nuova visione della mente: più dinamica e flessibile, con reti neurali paragonabili a configurazioni dinamiche mai definitive.

Il fattore dinamico era pure presente in Tesnière nel concetto di “connessione”⁴ e nella differenza tra sintassi statica e dinamica. La prima si occupa delle categorie, che sono un elemento statico e inerte, espressione delle categorie del pensiero, comuni a tutti gli uomini, qualunque sia la lingua madre, ma variabili da lingua a lingua. La sintassi dinamica si occupa delle due funzioni fondamentali del nucleo⁵: la funzione nodale e la funzione semantica, elementi dinamici e vivi che variano al variare delle circostanze contestuali e sintagmatiche. Le due funzioni sono simultanee, obbligatorie e modificabili in relazione alle variabili contestuali, così come nel modello connessionista l'elaborazione e l'accesso alle informazioni è multiplo e simultaneo, con un ruolo importante destinato alla variabilità. Rispetto alle categorie, le funzioni mutano molto meno da lingua a lingua. Nell'apprendimento di una lingua seconda sono da considerarsi “tracce” che derivano dalla precedente esperienza di acquisizione linguistica e, pertanto, delle risorse preziose la cui capacità generativa può produrre nuovi usi e orientare le attività linguistiche.

La visione plurilingue del QCER, stimolando ad attingere a tutte le risorse e le esperienze linguistiche e culturali, permette di sviluppare un repertorio linguistico, il cui modello finale non è più il parlante madrelingua, ma l'apprendente/utente in grado di connettere le lingue e le culture. Le nuove raccomandazioni del Consiglio d'Europa (2020) mirano a consolidare una forma di consapevolezza metalinguistica, interlinguistica o per così dire “iperlinguistica”, attraverso una migliore percezione di ciò che è generale e di ciò che è specifico riguardo all'organizzazione linguistica delle diverse lingue. L'insegnamento di una lingua seconda può diventare, dunque, un laboratorio intralinguistico e interlinguistico, come sostenuto da Tesnière (1959: 8) «l'enseignement aux étrangers est, par l'incessante comparaison qu'il impose entre le français et des idiomes de structure différente, une précieuse école de linguistique générale».

3. DALLA LINGUA DI CULTURA ALLA LINGUA D'USO: COME CAMBIANO I DIZIONARI

Le nuove raccomandazioni del Consiglio d'Europa, accentuando l'importanza dell'attività di mediazione⁶, mettono l'accento sulle funzioni linguistiche più che sulle categorie, sull'asse sintagmatico, dinamico e contestuale, più che sull'asse paradigmatico, statico e definitorio. Le lingue non sono più sentite come bagaglio culturale, ma strumenti da usare in situazioni quotidiane. La conseguenza di questo cambio di prospettiva, oltre a coinvolgere i materiali didattici, ha trasformato la nozione stessa di dizionario, che da fornitore di significati diviene strumento di sostegno per un uso attivo della lingua (Rieger, 2003: 2).

⁴ Tesnière 1959: 11-12, «Tout mot qui fait partie d'une phrase cesse par lui-même d'être isolé comme dans le dictionnaire. Entre lui et ses voisins, l'esprit aperçoit des connexions, dont l'ensemble forme la charpente de la phrase. [...] Il résulte de ce qui précède qu'une phrase du type *Alfred parle* n'est pas composée de deux éléments 1° *Alfred*, 2° *parle*, mais bien de trois éléments, 1° *Alfred*, 2° *parle* et 3° la connexion qui les unite t sans laquelle il n'y aurait pas de phrase».

⁵ Il nucleo rappresenta le dipendenze sintattiche e semantiche tra le parole che compongono una frase.

⁶ L'attività di mediazione è intesa come rielaborazione di un testo sia in chiave intralinguistica (con attenzione alle varietà di lingua), sia in chiave interlinguistica (traduzione da una lingua A ad una lingua B).

Il primo a rinnovare la tradizione lessicografica in Italia è stato Tullio De Mauro con la pubblicazione nel 1980 del *Vocabolario di base della lingua italiana* in appendice a *Guida all'uso delle parole*. Per la prima volta è messa in discussione la tradizione lessicografica fondata sul canone letterario a favore della frequenza d'uso. Il passaggio da canone letterario a uso concreto si basa sull'assunto demauriano che la significazione è una forma di azione sul mondo, è una prassi, pertanto i significati devono essere analizzati nelle loro forme che sono socialmente e storicamente determinate (Bisconti, 2012: 4). Ne consegue che il significato è variabile e la sua variabilità dipende dalle circostanze concrete in cui si attualizza, dalla sua valenza sociale. Le forme linguistiche non hanno virtù semantiche isolate dal contesto in cui appaiono, vale a dire che non hanno la capacità di garantire la trasmissione di un significato univoco, ma acquisiscono tale capacità soltanto in relazione a chi le usa e a un contesto determinato.

Diversi, dunque, sono i fattori che partecipano alla definizione di un lemma: valore referenziale, pragmatico, stilistico e semantico-strutturale. Tutti e quattro i fattori, essendo dinamici, postulano il lemma come traccia o parola-guida di un discorso, la cui determinazione è possibile solo nella catena parlata. Da qui l'esigenza di progettare dizionari che diano delle indicazioni d'uso della parola nel contorno sintagmatico. Sabatini (2008: 112) definisce il dizionario «strumento centrale per la conoscenza e la descrizione sistematica della lingua nel suo pieno uso, superando la sua vecchia immagine di strumento per conoscere il significato (o poco più) delle parole». Anche Della Valle (2005: 58) afferma che «il valore dell'opera va piuttosto misurato sulla capacità di fornire informazioni grammaticali, indicazioni sul livello stilistico, sulla frequenza d'uso, con numerosi esempi di fraseologia esplicativa».

Se i dizionari diventano strumenti di costruzione adatti a fornire agli utenti le informazioni indispensabili per formulare frasi corrette, a maggior ragione i dizionari bilingui devono fornire agli utenti «mappe combinatorie del lemma, con tutte le informazioni sull'uso solitamente appannaggio dei madrelingua» (Giacoma, 2014: 552).

Le novità più importanti nella lessicografia italiana arrivano dai dizionari bilingui italiano – tedesco⁷. Il dizionario di Bianco, pubblicato nel 1996, è stato il primo ad applicare la teoria valenziale dello studioso tedesco Engel (1988). L'autrice parte dal bisogno di soddisfare l'esigenza didattica di rendere l'apprendente autonomo e consapevole nella produzione della lingua obiettivo. Lo studente deve essere guidato a una corretta produzione grammaticale, cioè a una coerente strutturazione sintattica della lingua tedesca (Nied Curcio, 2006: 62-63). Due anni dopo, nel 1998, esce il vocabolario di Blumenthal e Rovere, *Wörterbuch der italienischen Verben* (WIV), basato su un *corpus* giornalistico, un insieme di testi specialistici e letterari e su un *corpus* di dizionari e grammatiche. La descrizione delle strutture sintattiche e delle reggenze verbali è molto dettagliata e perciò utile a un non italofono⁸. Del 1999 è il dizionario di Curcio costituito dai 1000 verbi più usati nella lingua italiana parlata, estratti dal *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (De Mauro, Mancini, Vedovelli, Voghera, 1993) e descritti in base alla valenza. Il dizionario è corredato dall'elenco delle forme verbali polirematiche. Nel 2002 è realizzato l'ELDIT (*Elektronisches Lern(er)wörterbuch Deutsch – Italienisch/ Dizionario elettronico per*

⁷ La tradizione di studi sulla grammatica valenziale in Germania è molto nutrita. Tra gli autori di grammatiche valenziali del tedesco ricordiamo Helbig e Buscha (1970), Engel (1988) e Weinrich (1993). Il primo dizionario valenziale tedesco (*Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*) è pubblicato nel 1969, seguito nel 1977 dal dizionario sulla valenza dei sostantivi (*Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Substantive*). Nel 1976 Engel e Schumacher pubblicano il *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben* che farà da modello ad altri dizionari bilingui nell'ambito della didattica del tedesco come lingua straniera. Per approfondimenti cfr. Nied Curcio (2006, 2015).

⁸ Come scrive Marengo (2018: 137) per «il non italofono è vitale capire se una preposizione è possibile in alternativa all'altra oppure il significato cambia ed è la stessa formula ma con un equivalente sistemico diverso, se è possibile saltare di prima di un infinito, ecc.».

apprendenti italiano – tedesco), sviluppato presso l'Accademia Europea di Bolzano sotto la direzione di Abel e Soffritti. È un programma bilingue concepito in modo elettronico, composto da 3000 parole per ogni lingua. Le informazioni per lemma riguardano diversi livelli: semantico, sintattico (valenze), sintagmatico (collocazioni e fraseologismi) e paradigmatico (campi). Le informazioni si basano sulla teoria della valenza, ma è sviluppata anche la parte semantica delle restrizioni che coinvolgono i complementi. Nel 2001 Giacomina e Kolb rielaborano il loro dizionario italiano – tedesco basandolo sulla teoria della valenza e mettendo in risalto le collocazioni: le categorie inserite sono “collocatori” e “formule di struttura”.

Dalla breve rassegna risulta che il modello teorico linguistico della valenza verbale ha una forza esplicativa tale da essere didatticamente efficace nel guidare gli apprendenti all'elaborazione di frasi corrette nella forma e aderenti all'uso.

4. IMITAZIONE, REGOLARITÀ, SELEZIONE: CRITERI E QUESTIONI APERTE

Nella progettazione del vocabolario ci siamo ispirati ai concetti demauriani di “creatività regolare” e “imitazione”, basilari per affinare la lingua e sviluppare la “creatività inventiva”. In altre parole, la descrizione del lemma deve offrirsi agli utenti come stimolo all'imitazione e base per descrivere la regolarità della lingua.

Oltre ad essere strumento di imitazione, il vocabolario deve avere un'altra caratteristica essenziale perché sia utile, la consistenza. L'obiettivo di un dizionario non è rappresentare il lessico intero di una lingua, anzi, per dirla con le parole di De Mauro (2005: 32), «un dizionario risulta utile solo se è di dimensioni ridotte rispetto a ciò che rappresenta». Selezionare le parole non è un compito meccanico. Sono diversi gli studi incentrati su quali parole selezionare nei primi livelli di apprendimento dell'italiano come L2¹⁰. Su tutti però pesa la trasparenza nei criteri di selezione delle parole. Per esempio sul lavoro di Galli de' Paratesi è critica Beretta (1983) quando afferma che i criteri di selezione sono privi di trasparenza e, pertanto, soggettivi.

Al di là dei problemi sui criteri di selezione, questi lavori hanno promosso il concetto di definire la quantità di lessico da inserire nei sillabi di italiano L2. In particolare, il VdB di De Mauro è stato il più seguito nella stesura dei sillabi. Infatti, sia nel *Curricolo di italiano per stranieri* (1995), sia nel *Sillabo* di Perugia (2005), sia nel *Profilo della lingua italiana* (2010), il numero di parole da raggiungere, per il livello B1, è circa 2.000, tutte – o quasi¹¹ –

⁹ Secondo le parole di De Mauro (1980: 68-69): «La creatività regolare presiede al costituirsi della generalità delle nostre frasi e alla loro comprensione. [...] Se vogliamo capirci e farci capire [...] dobbiamo imparare a ripetere quanto più possiamo parole già note a noi e agli altri, a combinarle in modi noti, a intendere quel che udiamo o leggiamo nel modo per il possibile più consueto e ordinario».

¹⁰ Il primo inventario lessicale pensato per apprendenti stranieri è il *Livello soglia* di Galli de' Paratesi (1981). L'autrice individua 1.500 unità, cioè forme lessicali legate a diverse unità semantiche e non lemmi. Per esempio *alto* appare sia nel senso fisico che acustico e conta perciò come due unità lessicali (1981: 79). Importante è la distinzione introdotta tra vocabolario ricettivo e vocabolario produttivo. Secondo questa distinzione sono 400 le unità che possono essere apprese solo recettivamente. Nell'opera corposa di Batinti e Trenta (1982), i criteri di selezione sono aggirati dal lavoro di collazione che confronta e integra tre liste lessicali tratte da Baldelli, Mazzetti (1974), Sciarone (1977) e De Mauro (1980). Le tre liste operano su criteri di selezione diversi: la frequenza e l'uso socio-linguistico per De Mauro, l'esperienza e l'intuizione per Baldelli e Mazzetti e la frequenza come probabilità d'occorrenza per Sciarone. Il totale delle unità selezionate è 6.933, di cui 4.224 sono parole comuni alle tre liste. La lista di Katerinov (1991) è ordinata per frequenza decrescente e poi alfabeticamente, tratta da un *corpus* parlato di 150.000 occorrenze raccolto tra il 1987 e il 1990 che secondo gli autori stessi è troppo poco rappresentativo (691 parole).

¹¹ Si nota una certa variabilità rispetto al VdB, per esempio la maggior parte dei verbi presenti nel *Profilo* sono pronominali laddove nel VdB sono presenti come fondamentali le forme non pronominali.

provenienti dal lessico del VdB. L'oscillazione nella distribuzione del lessico FO¹² nei livelli di apprendimento non poggia, comunque, su criteri chiari. Lo Duca (2006: 70), analizzando il lavoro di Barki *et al.* (2003), riscontra diverse incongruenze¹³.

Le divergenze possono essere spiegate se riferite ai contesti e ai protagonisti, vale a dire che la selezione non può prescindere dagli utenti, dal loro grado di cultura e dai loro bisogni. D'altra parte, «le liste di frequenza possono essere utilizzate per un insegnamento razionale se usate in modo non esclusivo, ed anzi arricchite di tutti quegli apporti lessicali e semantici suggeriti dalle concrete e varie situazioni e dagli interessi culturali dei discenti» (Sgroi, 1994: 237).

Per quanto ci riguarda, poiché il vocabolario è uno strumento tra gli altri materiali didattici, abbiamo deciso di adottare, come criterio di selezione, la lista dei verbi del NVdB¹⁴ che presentavano le marche FO, AD e AU nelle accezioni¹⁵. Tale metodo di lavoro ha escluso 65 verbi perché riportavano una marca d'uso generale non corrispondente ad alcuna accezione all'interno dell'articolo. Per esempio il verbo "accudire" è stato tolto dalla lista perché, pur avendo come marca d'uso AD, nessuna accezione è etichettata AD:

Accudire

AD

1. v.intr. (*avere*) CO dedicarsi con cura a un lavoro, spec. ai lavori domestici: *accudire alle faccende di casa* | LE occuparsi con diligenza di qcs.: *partì, per accudire all'affare, come aveva detto* (Manzoni).
2. v.tr. CO assistere, prendersi cura di qcn.: *accudire un anziano, accudire un neonato*.

In altri casi, abbiamo scelto la marca d'uso della singola accezione rispetto alla marca d'uso generale. Come nell'esempio del verbo "apprezzare":

¹² Nel NVdB si identificano le seguenti marche d'uso.

FO: fondamentale; tra i lemmi principali, sono così marcati i vocaboli di altissima frequenza;

AU: di alto uso; sono così marcati i vocaboli di alta frequenza;

AD: di alta disponibilità; sono così marcati i vocaboli, relativamente rari nel parlare o scrivere, ma tutti ben noti perché legati ad atti e oggetti di grande rilevanza nella vita quotidiana;

CO: comune; sono così marcati i vocaboli che sono usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere che si esercita o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione;

TS: tecnico-specialistico; sono così marcati i vocaboli legati a un uso marcatamente o esclusivamente tecnico o scientifico e noti soprattutto in rapporto a particolari attività, tecnologie, scienze;

LE: di uso solo letterario; sono vocaboli usati nei testi canonici della tradizione letteraria e noti a chi ha più dimestichezza con essa.

RE: regionale; sono vocaboli, in parte, ma non necessariamente, di provenienza dialettale, usati soprattutto in una delle varietà regionali dell'italiano;

DI: dialettale; sono così marcati i vocaboli avvertiti come dialettali e circolanti in quanto tali in testi e discorsi italiani;

ES: esotismo; sono così marcati i vocaboli avvertiti come stranieri, fonologicamente non adattati e non inseriti nella morfologia italiana;

BU: di basso uso; sono così marcati i vocaboli rari, tuttavia circolanti ancora con qualche frequenza in testi e discorsi del Novecento;

OB: obsoleto; sono così marcati i vocaboli obsoleti e tuttavia presenti in vocabolari molto diffusi.

¹³ Lo Duca (2006: 70) «non sono chiari i criteri in base ai quali sono state decise inserzioni ed omissioni».

¹⁴ Si parla di circa 7.050 parole per il VdB, così distribuite: 2.000 FO, 2.750 AU, 2.300 AD. Nel NVdB non cambiano in sostanza i numeri, infatti, abbiamo sempre circa 2.000 parole marcate FO, 3.000 AU e 2.500 AD. Cfr. De Mauro 1980, 2016.

¹⁵ Per un totale di 1.481 verbi, così suddivisi: 538 FO, 605 AU, 338 AD. Le accezioni sono 5.499.

Apprezzare

FO

1. BU determinare il prezzo di qcs., fare una stima: *apprezzare un immobile*.
2. AU stimare: apprezzare qcn. per i suoi meriti.
3. AU gradire: *ho apprezzato molto il tuo interessamento*.

A volte ci siamo lasciati guidare dalla presenza costante nei materiali didattici dell'italiano L2, come ad esempio nel caso di “svegliarsi” etichettato nel NVdB con due marche d'uso generali.

Svegliarsi

AD

CO (*io mi sveglio*)

1. riscuotersi dal sonno, cessare di dormire: *mi sono svegliata alle 5, svegliati, è già tardi!*
2. fig., riscuotersi dall'inerzia, dal torpore; farsi più accorto; scaltrirsi, smalizziarsi.
3. fig., di stato d'animo, indole, ecc., destarsi, manifestarsi.

5. I MODELLI DI RIFERIMENTO PER L'APPLICAZIONE DELLA TEORIA DELLA VALENZA

Per quanto riguarda la descrizione delle dipendenze del verbo, il modello seguito è il Dizionario Sabatini – Coletti (DISC). La prima versione è del 1997, corredata da un CD-ROM¹⁶ e una *Guida all'uso didattico del Dizionario Italiano Sabatini Coletti, con gli esercizi per chi studia l'italiano come prima e seconda lingua*. La novità è appunto data dall'aver applicato per la prima volta nella tradizione lessicografica italiana dei dizionari monolingui la teoria della valenza. I verbi sono, infatti, descritti in base al numero degli argomenti che sono necessari per formare una frase di senso compiuto. Gli schemi argomentali identificano anche le diverse accezioni di un verbo, evidenziando come il significato dei verbi sia sovente legato al loro comportamento sintattico. Prendendo a modello il DISC, si segue anche la rielaborazione della teoria della valenza formulata da Sabatini, in particolare la tripartizione in argomenti, circostanti ed espansioni¹⁷ e la dicitura “oggetti indiretti” per tutti i complementi introdotti da preposizione. La tripartizione è rappresentata dagli schemi radiali in cui è intuitivamente possibile distinguere nettamente gli argomenti dai circostanti e dalle espansioni. Dalle immagini si percepisce subito anche la diversa mobilità degli elementi in una frase a seconda che siano circostanti del nucleo, interni al processo, oppure espansioni, esterni al processo. Gli schemi radiali hanno un impatto molto efficace e perciò utile, a livello didattico, nella visualizzazione della frase come struttura gerarchica. La definizione di oggetto indiretto, sia per i complementi preposizionali, con preposizione fissa scelta dal verbo, sia per gli altri complementi con preposizione variabile¹⁸, snellisce il modello rendendolo maggiormente esplicativo.

¹⁶ Particolarmente utile per le ricerche è il CD-ROM con un programma di interrogazione che permette di estrarre liste di verbi per ognuno dei quali vengono esplicitate le valenze.

¹⁷ Sabatini (2014: 37): «i circostanti del nucleo arricchiscono di specificazioni (anche mediante frasi relative) i singoli elementi del nucleo e formano gruppo per ciascuno di essi; le espansioni sono le espressioni di tipi avverbiale o le frasi subordinate».

¹⁸ Sabatini, Camodeca, De Santis (2015: 42) «L'oggetto indiretto include il secondo argomento dei verbi bivalenti intransitivi come *obbedire a* [...] che reggono una preposizione tendenzialmente fissa scelta dal verbo: questi argomenti sono altrove distinti e definiti, in accordo con la tradizione valenziale tedesca, oggetti preposizionali. Sono chiamati oggetti indiretti anche le espressioni di luogo (introdotte da preposizione variabile) che possono funzionare come secondo argomento dei verbi di stato e di movimento [...]. Infine, è chiamato oggetto indiretto anche il complemento d'agente nelle frasi passive».

Anche per Blumenthal e Rovere, autori del *Wörterbuch der Italianischen Verben* (WIV)¹⁹, la distinzione tra gli oggetti preposizionali e gli avverbiali è un punto problematico e, spesso, l'interpretazione che ne deriva è soggettiva. Da un punto di vista rigoroso, per molti autori, un complemento è preposizionale solo nel caso in cui il verbo regge una determinata preposizione. Secondo questa interpretazione il verbo “abitare”, non avendo sempre la stessa preposizione, non sarebbe un verbo con complemento preposizionale. Dovrebbe quindi essere presentato come verbo monovalente, venendo meno alla completezza semantica. Per ovviare a questa questione, «il gruppo di Lipsia lega la valenza verbale al criterio della necessità sintattica: adottando il test di eliminazione, i costituenti che non possono essere eliminati senza rendere la frase agrammaticale sono necessari sintatticamente, quindi sono da considerare argomenti» (Rieger, 2003: 11).

Per l'italiano Prandi (2006: 123) suggerisce di usare i verbi suppletivi *accadere/succedere* e *farlo* per disambiguare gli elementi necessari da quelli facoltativi. La frase *Luca abita a Cosenza*, si scinde in due: *Luca abita. Succede a Cosenza*. Secondo Prandi, la sequenza sarebbe incoerente perché «tratta un argomento interno al processo, come se si collocasse all'esterno». Diversamente nel caso della frase *Luca porta la ragazza a Cosenza. Succede a Cosenza*, in cui la circostanza di luogo inquadra dall'esterno un processo saturo.

Un altro caso incerto è dato dai verbi come *pesare*: *Il neonato pesa due chili*. Anche in questo caso l'espressione “due chili” non può essere considerata una circostanza esterna al processo, ma precisa il valore del predicato. Se applichiamo il test della riformulazione e stacciamo la frase, otteniamo un frammento di testo incoerente: *Il neonato pesa. Succede due chili*. L'unica sostituzione possibile è con avverbi: *Il neonato pesa poco*. Secondo Sabatini, si tratta di espressioni avverbiali che modificano il verbo e, in quanto tali, si comportano come circostanti necessari del verbo²⁰. Tuttavia, secondo il test prima effettuato, potremmo considerarli argomenti. La questione è controversa, ma di sicuro per un efficace risultato, questi verbi dovranno essere presentati con l'elemento che contribuisce alla loro completezza. D'accordo con Siller Runggaldier (2014: 61) affermiamo che «la considerazione dell'aspetto dinamico della valenza permette di abbandonare la rigida dicotomia tra attanti obbligatori e circostanziali».

Il WIV, offrendo diverse strutture per ogni lemma, descrive in maniera particolareggiata la variazione valenziale, rendendo evidente che «i verbi sono portatori di valenza ma non in maniera statica» (Siller Runggaldier, 2014: 83). L'autrice riprende la distinzione di Ágel (2000) tra potenza della valenza e realizzazione contestuale e situazionale della valenza. Per esempio il cambio di prospettiva, focalizzando parametri diversi, raffigura scene sintatticamente diverse che adempiono uno stesso *script*. Per esempio è il caso dei verbi bivalenti con valore causativo che nel cambio di prospettiva diventano monovalenti (Cordin, 2009: 43):

- (1) Ho affondato una barca - Kam një varkë.
Una barca è affondata - Një varkë është përmbytur.

¹⁹ Per la seconda e terza edizione (2017) i dizionari di riferimento sono stati il Sabatini-Coletti e il *Grande dizionario dell'uso* di De Mauro. Il tipo di utenza, a cui si rivolge, ha un livello di conoscenza della lingua italiana molto elevato. Gli stessi autori nell'introduzione individuano nei traduttori, che traducono sia verso il tedesco sia verso l'italiano, i principali utenti. La novità di maggior rilievo, come osserva Marelli (2018), è data dai traduttori contestuali forniti per ogni esempio. Il vocabolario descrive 2016 verbi nella terza edizione per un totale di 15.700 sottolemmi; i traduttori contestuali sono 58.000. I sottolemmi non corrispondono alle accezioni classiche, ma sono ordinati per formule strutturali dalla più frequente alla meno frequente. L'obiettivo è guidare gli utenti a una corretta traduzione che tenga conto del registro.

²⁰ Si comportano come *pesare*, i verbi *misurare, costare, valere, durare, aspettare*.

- (2) Ha cresciuto i figli- Ka rritur fëmijët.
I figli sono cresciuti - Fëmijët janë rritur.

Ancora può essere messa in risalto l'attività rispetto all'oggetto, con una riduzione della valenza da verbo monovalente a bivalente:

- (3) Ho parcheggiato - Kam parkuar.
Ho parcheggiato la macchina - Kam parkuar makinën.

Per un vocabolario pedagogico conviene attenersi allo schema valenziale dell'accezione del verbo compresa nel VdB, rinviando a livelli di competenza maggiore le modifiche valenziali che occorrono sul piano semantico per il processo della metafora, ad esempio, e sul piano contestuale con il cambio di prospettiva nel quadro dell'evento comunicativo. Possiamo cioè in questa fase esimerci dal principio di co-composizionalità.

6. ESEMPI DEL VOCABOLARIO E IL CORPUS DI RIFERIMENTO

Oltre al DISC e al WIV, un altro utile strumento per la stesura degli articoli del vocabolario è stato il *Lessico di valenza per i verbi della lingua italiana*²¹ (d'ora in poi LexIt).

Ad esempio per il verbo "abitare", con i problemi sopra esposti su come considerare la circostanza di luogo che lo completa, troviamo d'accordo il DISC e il WIV nel considerarlo verbo bivalente. Dal confronto emerge che le informazioni sulle preposizioni da usare derivano implicitamente dagli esempi:

abitare (DISC)

v.intr. (aus. avere) [sogg-v-prep.arg]

1 Vivere, alloggiare in un luogo o con qlcu.: a. a Roma, in campagna; a. con i genitori, presso amici.

v.tr. [sogg-v-arg] Avere una propria sede naturale o storica: questi animali abitano le zone fredde; avere una propria dimora.

abitare (WIV)

N-V-N1 (con N1 astratto: *abitare la persuasione che ...*);

N-V-N1 (*[...] perché abitiamo il mondo*);

N-V-Av_{loc} / Prep N3 (*Abita a Milano; Abita qui*).

Il nostro scopo è invece dare maggiore risalto alle preposizioni. Di seguito il nostro esempio del verbo "abitare":

Abitare - Banoj: FO (ausiliare *avere*) **1. SVaN / SVinN, SVAvv**, vivere in un luogo: *Abito a Roma – Banoj në Romë; Voleva abitare in Italia – Donte të banonte në Itali; [Tempo fa] ho abitato in Toscana – [Kohë më parë], kam banuar në Toscana; Vive qui [da molti anni] – Banon këtu [prej shumë vitesh]. 1a SVconN / SVdaAgg/N*, vivere con qualcuno o da qualcuno: (*L'anno prossimo*) *Vera abiterà da sola – [Vitin e ardhshëm] Vera do të banojë vetëm; Il suo ragazzo abita con i genitori - I fejuari i saj*

²¹ LexIt si basa su un corpus di 3.933 verbi tratto da *Repubblica* e *Wikipedia*. Fornisce frame sintattici, filler lessicali e classi semantiche, pattern sintattici in termini di forza di associazione. In LexIt non abbiamo strutture associate ai diversi sensi di un verbo (come in Blumenthal, Rovere e Sabatini, Coletti), ma le strutture sono associate al lemma. Inoltre, non c'è differenza tra argomenti e aggiunti, però rispetto al Sabatini, Coletti le preposizioni sono meglio specificate. Cfr. Lenci, Lapesa, Bonansiga (2012).

banon me prindërit; Mia figlia abita dai nonni – Vajza ime banon tek gjyshërit. 1b SVinN, avere una casa in uso: Paolo abita in affitto - Paolo banon me qira. 2. SVN, avere una casa: Laura abita la villa (al mare) [d'estate] – Laura banon në vilën (pranë detit) [gjatë verës]. 2a avere uno spazio dove vivere: Gli uomini abitano la terra – Njerëzit banojnë në tokë / Njerëzit popullojnë tokën; I ragazëzjë difficili abitano le strade (delle periferie cittadine) – Të rinjtë problematikë banojnë në / popullojnë rrugët e periferive të aytetit. 3. Frasi interrogative: Dove abiti? - Ku banon? Con chi abitavi? - Me kë banon? Frasi circostanziali: Paolo abita in campagna, [perché ama la natura] - Paolo banon në fshat, [sepse e do natyrën].

L'entrata del lemma, come nella tradizione, è presentata in grassetto, mentre le marche d'uso e la valenza sono evidenziate dai colori: rosso per la marca d'uso e blu per la valenza. L'indicazione dell'ausiliare segue la marca d'uso. Inoltre, la preposizione è evidenziata, oltre che dal colore, dal grassetto. Tra parentesi tonde sono dati i circostanti del nome o del verbo; tra parentesi quadre le espansioni. Si è scelto di evidenziare le preposizioni per rendere più agevole agli apprendenti la loro selezione in base ai differenti contesti sintagmatici in cui si trova il verbo. In questo modo si mettono in primo piano le differenze. Nell'esempio si vede che in albanese non si può realizzare l'ordine SVN, per cui la traduzione è “abitare nella villa vicino al mare”. Allo stesso modo “abitare” nel senso di “popolare” non può avere l'ordine SVN in albanese, pertanto deve sempre essere introdotto dalla preposizione *në* (*në tokë*), invece con il verbo “popolare” si esprime l'oggetto (*tokën*).

Se paragoniamo la nostra entrata al risultato che si trova in LexIt²² vediamo che le preposizioni indicate sono quelle che ricorrono con maggiore frequenza, insieme alla costruzione transitiva.

Figura 1 – La struttura di “abitare” nel LexIt.

LexIt

Università di Pisa

Cerca per: **Lemma** Frame Slot Filler Classe semantica del filler Corpus: Repubblica POS: Verbo

Seleziona un lemma ed esplora i suoi frame e slot sintattici: Frame Slot Cerca

Lemma: **abitare** (Frequenza: 20993)

Ordina per: Nome Frequenza Forza di associazione Ordinamento: A v Mostra: 10 25 50 Tutti Solo selezionati

Nome	Frequenza	Forza di associazione
▶ subj#comp-in	2958	6399.0186
▶ subj#0	6236	3769.7453
▶ subj#comp-a	2563	2780.2313
▶ subj#comp-da	1308	2129.6317
▶ subj#comp-con	837	1189.6203
▶ subj#comp-di	815	818.2349
▶ subj#cpred	792	612.9356
▶ subj#comp-a#comp-da	117	182.1881
▶ subj#obj#comp-di	150	96.3338
▶ subj#comp-tra	77	51.2181

Per dar conto della caratteristica peculiare dei verbi che è la “variazione valenziale” (Siller Runggaldier, 2014: 85), maggiormente presente nei cosiddetti verbi “vaghi”, ossia quei verbi che presentano un’intensione semantica minima e un’estensione semantica massima, presentiamo “andare”.

²² <http://lexit.fileli.unipi.it/index.php?lang=it>.

Andare – Shkoj FO (ausiliare *essere*) **1 SVaN / SVinN** essere diretto verso un luogo: *dove andiamo?* - *Ku të shkojmë?*; *Vado a scuola* – *Shkoj në shkollë*; *Sto andando in biblioteca* – *Po shkoj në bibliotekë*; *Andrò alla biblioteca nazionale* - *Po shkoj në bibliotekën kombëtare*. **1a SVdaN** essere diretto da qualcuno, da chi vai? - *Vera va dal professore* – *Vera po shkon tek profesori*. **1b SVaN / SVinN** *Con quale mezzo vai?* - *Me ç'mjet shkon?* *Vera va a piedi (all'università)* - *Vera shkon në këmbë (në Universitet)*; *I ragazzi sono andati in auto*. **1c SVconN** *Con chi vai?* - *Me kë shkon?* *Vado con mio fratello* – *Shkoj me vëllain tim*. **2 SV** lavorare di macchina, strumento, funzionare: *Il computer non va* – *Kompjuteri nuk funksionon*; *L'auto andava (bene)* – *Makina funksiononte (mirë)*. **2a** avere successo: *[Quest'anno] vanno gli stivali* – *[Këtë vit] janë në modë çizmet* **2b** finire: *Il lavoro è andato* – *Iku kjo punë / u krye*. **3** Frasi argomentali / circostanziali: *Paolo, [da giovane], andava a ballare* - *Paolo, [në të ri], shkonte për të kërcyer*; *[Se non piove], vado al mare* – *[Nëse nuk bie shi], do të shkoj në plazh*.

Nell'accezione di “funzionare” la lingua albanese non usa il corrispettivo di “andare”, ma quello di “funzionare”. Per quanto riguarda l'accezione “andare di moda” in albanese si usa il corrispettivo del verbo “essere”: *sono di moda* - *janë në modë*. Il LexIt ci conferma che la frequenza della struttura SV per “andare” è molto alta, pertanto è bene renderla comprensibile già nei livelli elementari.

Per il lavoro di esemplificazione degli articoli del vocabolario sono stati scelti i *corpora* CorDIC LABLITA (Corpora Didattici Italiani di Confronto). Tre sono i motivi principali che stanno alla base di tale scelta:

1. la caratteristica di essere *grammatical tagging*;
2. la congruenza con le competenze linguistiche degli apprendenti;
3. la possibilità di operare un confronto tra scritto e parlato.

La scelta di un *corpus* etichettato, come sostiene Chiari (2007: 67), «fornisce precisi risultati linguistici che rispondono a criteri esatti». Inoltre, i *corpora* sono costituiti da due sezioni indipendenti: il CorDIC scritto e il CorDIC parlato. Si tratta di due *corpora* bilanciati e, pertanto, comparabili ai fini di verificare eventuali comportamenti diversi dei verbi in base alla variazione diamesica. Ogni *corpus* è una raccolta di circa 500.000 parole. Il *corpus* scritto si basa sul progetto RIDIRE (Risorsa Dinamica italiana di REte), coordinato da Emanuela Cresti e rivolto a operatori nell'insegnamento dell'italiano L2 e ad apprendenti di lingua italiana L2. I testi sono presi dal web, si tratta di una scrittura semplice, chiara e breve per le caratteristiche del mezzo. Pertanto possono fornire esempi adatti alla realizzazione delle voci lessicografiche per apprendenti di italiano L2 di livello elementare-intermedio. Il *corpus* parlato invece consta di trascrizioni di parlato spontaneo raccolte presso LABLITA (Laboratorio Linguistico Italiano dell'Università di Firenze). Come spiega Moneglia (2019), «la risorsa è stata realizzata a supporto di Cresti, Panunzi (2013) e costituisce un ambiente adatto alla formazione linguistica degli apprendenti».

7. CONCLUSIONI

La variazione valenziale permette «una riflessione interessante sulla permanenza di alcuni tratti semantici denotativi del verbo e sulla presenza / assenza di altri tratti» al variare del contesto sintagmatico (Cordin, 2009: 47). Questo permette un confronto intralinguistico fra i significati di uno stesso verbo, il numero di argomenti richiesto, le funzioni di tali argomenti e gli elementi grammaticali che ne permettono il riconoscimento (come marche morfologiche e preposizioni). Il confronto, come abbiamo visto negli

esempi, è anche interlinguistico nella misura in cui fa emergere differenze contrastive tra le lingue oggetto della descrizione lessicografica.

«Richiamare l'attenzione degli apprendenti su questi aspetti significa aprire una nuova prospettiva di studio lessicale-semantic», che può essere supportata da strumenti importanti per l'educazione linguistica quali sono i vocabolari (Cordin, 2009: 47). Prendendo in considerazione le diverse accezioni proposte per uno stesso lemma verbale, si invitano gli utenti a interpretarle alla luce della variazione valenziale e a riflettere sulle diverse dipendenze messe in gioco dal contesto. Il processo di imitazione e riflessione sulle strutture date favorisce lo sviluppo delle competenze lessico – sintattiche e semantiche degli apprendenti.

Per arrivare alla padronanza linguistica gli apprendenti devono essere in grado di comprendere la gerarchia del testo e di leggerlo nella sua linearità. Per questo motivo è necessario affrontare i nodi teorici e, anche a costo di peccare di semplificazione, elaborare vocabolari pedagogici dell'italiano che spieghino il funzionamento della lingua a un pubblico straniero, come auspicato da Corda e Marengo (2004: 88).

Consapevoli del lavoro oneroso ancora da realizzare e dei dubbi e delle incertezze teoriche da approfondire, confidiamo nell'utilità del vocabolario quale strumento non solo per la decodificazione di testi italiani, ma anche per la loro produzione da parte di apprendenti albanesi di italiano L2.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ágel V. (2000), *Valenztheorie*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Balboni P. (1995), “Lessico e competenza lessicale”, in AA.VV., *Curricolo di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, pp. 148-157.
- Baldelli I., Mazzetti A. (1974), *Vocabolario minimo della lingua italiana per stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Barki P. Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M. P., Strambi B. (2002), *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*, Guerra, Perugia.
- Batinti A., Trenta W. (1982), *Ricerche sul lessico di base dell'italiano contemporaneo*, Guerra, Perugia.
- Beretta M. (1983), “Recensione a Nora Galli de' Paratesi, Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano”, in *Vox Romanica*, 42, pp. 243-247.
- Bianco M. T. (1996), *Valenzlexikon Deutsch-Italienisch. Dizionario della valenza verbale tedesco-italiano (Vldi)*, Groos, Heidelberg.
- Blumenthal P., Rovere G. (1998), *Wörterbuch der italienischen Verben. Konstruktionen, Bedeutungen, Übersetzungen*, Klett, Stuttgart.
- Bisconti V. (2012), “La svolta lessicografica di Tullio De Mauro e i dizionari contemporanei”, in *Chroniques italiennes*, série web, 23/2:
<http://chroniquesitaliennes.univ-paris3.fr/PDF/Web23/Bisconti-La-svolta-lessicografica.pdf>.
- Chiari I. (2007), *Introduzione alla linguistica computazionale*, Laterza, Bari-Roma.
- Cisotto L. (2011), *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e apprendimento*, Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

- Consiglio d'Europa (2004²), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, tr. it. Quartapelle F., Bertocchi D., La Nuova Italia – Oxford – RCS, Firenze-Milano.
- Corda A., Marelo C. (2004), *Lessico Insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.
- Cordin P. (2009), “La grammatica delle valenze nella prassi didattica”, in Baratter P., Dallabrida S., *Lingua e grammatica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-52.
- Cresti E., Panunzi A. (2013), *Introduzione ai corpora dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Curcio M. L. (1999), *Kontrastives Wörterbuch der gesprochenen Sprache Italienisch-Deutsch: Grundlagen und Auswertung*, Amades, Mannheim.
- De Mauro T. (2016), *Nuovo Vocabolario di Base (NVdB)*, versione online: <https://dizionario.internazionale.it/>.
- De Mauro T. (2005), *La fabbrica delle parole. Lessico e problemi di lessicologia*, UTET, Torino.
- De Mauro T. (1999-2000), *Grande dizionario italiano dell'uso (GRADIT)*, UTET, Torino, voll. 6 e CD-ROM.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Etaslibri, Milano.
- Della Valle V. (2005), *Dizionari italiani: storia, tipi, struttura*, Carocci, Roma.
- ELDIT (2002), *Elektronisches Lernwörterbuch Deutsch – Italienisch. Dizionario elettronico per apprendenti Italiano-Tedesco*, Europäische Akademie Bozen (EURAC), <http://eldit.eurac.edu>.
- Engel U. (1988), *Deutsche Grammatik*, Gross, Heidelberg.
- Engel U., Schumacher H. (1976), *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*, Narr, Tübingen.
- Galli de' Paratesi N. (1981), *Livello soglia*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Giacoma L. (2014), “Quello che i dizionari possono fare: l'esempio dei Dizionari di Tedesco (Giacoma-Kolb, Zanichelli-Klett)”, in Abel A., Vettori C., Ralli N. (a cura di), *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*, 15-19 July, Bolzano, pp. 551-562: <https://euralex.org/publications/quello-che-i-dizionari-possono-fare-lesempio-dei-dizionari-di-tedesco-giacomakolb-zanichelliklett/>.
- Giacoma L., Kolb S. (2001), *Dizionario tedesco italiano- italiano tedesco (DIT)*, Zanichelli, Bologna / Klett, Stuttgart.
- Helbig G., Buscha, J. (1991), *Deutsche Grammatik*, Verlag, VEB, Leipzig.
- Helbig G., Schenkel W. (1969), *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig.
- Katerinov K., Boriosi M. C., Sciarone A.G. (1991), *Calcolo di rendimento di liste di base: italiano parlato, italiano scritto. Livello soglia. Ricerche di Linguistica Computazionale*, Guerra, Perugia.
- Lenci A., Lapesa G., Bonansiga G. (2012), “LexIt: a computational Resource on Italian Argument Structure”, in *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012 Istanbul)*, pp. 3712-3718: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/622_Paper.pdf.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Marelo C. (2018), “Peter Blumenthal e Giovanni Rovere, *WTV – Wörterbuch der italienischen Verben / Dizionario dei verbi italiani*, ed. digitale Nürnberg, Acolada, 2017³”, in *Lingua e stile*, LIII, pp. 129-140 .
- Minciarelli F., Comodi A. (2005), *Sillabo per i cinque gradi del corso di lingua e cultura italiana per stranieri*, Guerra, Perugia.
- Moneglia M. (2019), “Lablita suite. Risorse per l'acquisizione dell'italiano L2”, in *Kwartalnik Neofilologiczny*, LXVI, pp. 407-421.

- Nied Curcio M. (2014), “La valenza nell’insegnamento del tedesco come lingua straniera e nella lessicografia bilingue tedesco-italiano”, in Bianco M. T., Brambilla M., Mollica F. (a cura di), *Il ruolo della Grammatica Valenziale nell’insegnamento delle lingue straniere*, Aracne, Roma, pp. 211-232.
- Nied Curcio M. (2006), “La lessicografia tedesco-italiana: storia e tendenze”, in San Vicente F. (a cura di), *Lessicografia bilingue e traduzione: metodi, strumenti, approcci attuali*, Polimetrica International Scientific Publisher, Monza, pp. 57-70.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte*, UTET, Torino.
- Rieger M. A. (2003), “I dizionari della valenza verbale e l’insegnamento del tedesco come lingua straniera”, in *Quaderni del CIRSIL*, 2, pp. 1-27.
- Rumheltart, McClelland and the PDP Research Group (1986), *Parallel Distributed Processing: explorations in the microstructure of cognition*, MIT Press, Cambridge.
- Sabatini F. (2008), “La grammatica in un dizionario”, in Vanvolsem S., Lepschy L. (a cura di), *Nell’officina del dizionario*, Atti del Convegno Internazionale organizzato dall’Istituto Italiano di Cultura, Lussemburgo 10 giugno 2006, Verlag, Stuttgart, pp. 111-112.
- Sabatini F., Coletti V. (1997), *DISC: Dizionario italiano Sabatini Coletti*, Giunti, Firenze, versione online http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2015), “Il modello valenziale, e un modello valenziale correlato, nella didattica dell’italiano L₁ e L₂”, in Bianco M. T., Brambilla M., Mollica F. (a cura di), *Il ruolo della grammatica valenziale nell’insegnamento delle lingue straniere*, Ariccia (RM), Aracne, pp. 33 -58.
- Sciarone A. G. (1977), *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*, Minerva Italica, Bergamo.
- Sgroi S. C. (1994), *Diglossia, prestigio e varietà della lingua italiana*, Il Lunario, Enna.
- Siller Runggaldier H. (2014), “La valenza del verbo: un fenomeno linguistico dinamico”, in Bianco M. T., Brambilla M., Mollica F. (a cura di), *Il ruolo della grammatica valenziale nell’insegnamento delle lingue straniere*, Ariccia (RM), Aracne, pp. 59-88.
- Sommerfeldt K.-E., Schreiber H. (1977), *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Substantive*, VEB, Leipzig.
- Spinelli B. (2012), “Profilo della lingua italiana: uno strumento complementare al Quadro comune europeo di riferimento”, in *In.It*, 27, pp. 9-14.
- Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Tesnière L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Librairie C. Klincksieck, Paris.
- Vygotskij L.S. (1992²), *Pensiero e linguaggio*, tr. di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari.
- Weinrich H. (1993), *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Dudenverlag, Mannheim.

LA NOZIONE DI ‘FAMIGLIA LINGUISTICA ISLAMICA’ E LA SUA RILEVANZA PER LA DIDATTICA DELLA LINGUA ITALIANA L2 A DISCENTI DI ORIGINE AFGHANO-PAKISTANA

Federico Salvaggio¹

1. INTRODUZIONE

Quella di ‘famiglia linguistica islamica’ potrebbe a prima vista sembrare una nozione *sui generis*. In che modo può la religione professata da un gruppo di parlanti, in questo caso l’Islam, rappresentare un criterio di classificazione linguistica? Siamo usi raggruppare le lingue in insiemi basati su criteri genealogici, per *ius sanguinis* potremmo dire, come quando parliamo di lingue romanze, slave, sino-tibetane, bantu, ecc. Accanto a questa modalità di classificazione ve ne è poi un’altra, che potremmo dire per *ius soli*, che riunisce idiomi di diversa origine genealogica sulla base di una serie di convergenze fono-morfo-sintattiche comuni all’area di diffusione di tali lingue. L’esempio più noto di questo tipo di classificazione è quello delle lingue balcaniche: lingue come l’albanese, il bulgaro, il macedone e il romeno risultano così unite sulla base di un denominatore comune, l’elemento *balcanico*, che evidentemente non implica un riferimento genealogico ma geografico ed areale. Lingue di distinta affiliazione genealogica e diffuse in aree geografiche differenti possono inoltre essere raggruppate sulla base di alcuni tratti linguistici comuni che ne determinano la tipologia linguistica. Si parla in questo caso di lingue isolanti, agglutinanti, flessive, ecc.

Attraverso il presente contributo intendiamo mostrare come il ricorso alla nozione di ‘famiglia linguistica islamica’, ovvero ad un criterio classificatorio basato su quello che potremmo chiamare uno *ius religionis* o *culturae*, permetta di evidenziare alcune caratteristiche comuni alle lingue storiche dei popoli musulmani che influenzano le dinamiche di interazione e intercomprensione linguistica relative a tali idiomi e ai loro parlanti. Più nello specifico verrà considerato il caso dell’insegnamento dell’italiano L2 a discenti provenienti dall’area afghano-pakistana, richiedenti asilo in Italia, e parlanti lingue indoiraniche come dari, pashto, urdu e punjabi. Alla luce della nozione di ‘lingua islamica’ sarà infatti possibile non solo evidenziare alcune interessanti convergenze tra tali lingue a livello grafico e lessico-semanticò, ma anche comprendere meglio le strategie di interazione linguistica messe in atto dagli studenti all’interno del gruppo classe.

2. UNO SPRACHBUND SU BASE CULTURALE

È il grande islamologo e arabista (nonché persianista) Alessandro Bausani a introdurre per la prima volta nell’orientalistica occidentale l’idea di ‘famiglia linguistica islamica’. Per Bausani rientrerebbe in tale categoria ogni lingua che:

¹ Università di Udine.

a un certo momento della sua storia, si presenta profondamente influenzata, lessicalmente, graficamente e fino a un certo punto anche morfologicamente e sintatticamente e persino talora fonologicamente, dalle grandi lingue culturali del mondo islamico, arabo e persiano (Bausani, 1981: 4).

Lo studioso pone a fianco dell'arabo come tramite del processo di 'islamizzazione linguistica' la lingua persiana perché questa

è stata praticamente la prima lingua importante a essere profondamente influenzata dal superstrato culturale/linguistico arabo, la prima a accettare la grafia araba, la prima a produrre grandi capolavori letterari islamici, così che si può dire che fu non solo l'arabo, ma l'arabo-persiano o il persiano arabizzato [...] ad influenzare tutte le lingue islamiche dell'Asia (*ibid.*: 4-5)².

È Bausani stesso a chiarire il modo in cui le proprie affermazioni vanno interpretate. Per il linguista infatti, sebbene «l'esistenza di un possibile *quid*» al quale ci si riferisce con il nome di 'lingue islamiche' rischi naturalmente di apparire problematica, essa risulta tutto sommato accettabile

se si dà di *Islām* una definizione non esclusivamente religiosa nel senso nostro, ma 'culturale'. Il sistema tipologico per cui si può parlare di 'lingue islamiche' è quello basato su superstrati culturali o substrati etnolinguistici, in cui trovano una parte importante considerazioni non tanto linguistiche quanto, appunto culturali [...] è concetto simile (anche se non identico) a quello che si usa parlando di 'lingue balcaniche', malgrado la differente genealogia delle lingue dell'aria balcanica. L'albanese, il bulgaro, il rumeno sono, per esempio, tre lingue di differentissimi ceppi genealogici, ma hanno qualche tratto in comune dovuto forse, in questo caso, non tanto a un *superstrato* come nel caso delle 'lingue islamiche' ma piuttosto a un comune *substrato* balcanico, di tipo etnico" (*ibid.*: 3).

Allo studioso non sfugge che nel trattare la questione occorre porsi in un una duplice prospettiva. Da una parte quella di chi si interroga sull'opportunità di introdurre un nuovo criterio di classificazione linguistica e dall'altra quella di chi riconosce in quel principio classificatorio un elemento costante all'interno del pensiero linguistico interno alla civiltà islamica stessa che, anche se «non sempre chiaramente espresso», è presente «almeno potenzialmente nella coscienza dei popoli musulmani» e si pone all'origine della percezione da parte di tali popoli del concetto di «unità non etnica di tutte le lingue islamiche» (*ibid.* 3-4).

Un caso particolarmente emblematico che depone a favore delle tesi del Bausani è quello del dibattito intorno alla scelta della lingua nazionale del Pakistan all'indomani della Partition del 1947. In un noto discorso rivolto ad una folla di studenti dell'Università di Dacca, nell'odierno Bangladesh, nel marzo del 1948, il primo governatore generale del paese, Muhammad Ali Jinnah, ribadisce fermamente la propria posizione a favore dell'adozione della lingua urdu come unica lingua nazionale del nuovo stato pakistano sostenendo che tale lingua «more than any other provincial language, embodies the best that is in Islamic culture and Muslim tradition and is nearest to the languages used in other Islamic countries» (Uddin, 2006: 2-3).

² Nei paragrafi successivi questo ruolo del persiano come lingua lessificatrice e mediatrice del lessico arabo verrà chiarito dagli esempi relativi all'area linguistica afgano-pakistana in cui l'influenza persiana è particolarmente evidente.

Come può la lingua urdu, nella visione di Jinnah, essere la più vicina, «nearest», alle lingue usate in altri paesi islamici? Se consideriamo quelle che sono ritenute le lingue che storicamente e culturalmente hanno maggiormente contribuito allo sviluppo della civiltà islamica, ovvero l'arabo, il persiano e il turco, è evidente che si tratta di lingue appartenenti a famiglie linguistiche assai lontane. Tali lingue infatti appartengono rispettivamente alle famiglie semitica, iranica e turcica, e almeno nel caso dell'arabo e del turco non hanno alcuna relazione di tipo genealogico con il gruppo delle lingue indoarie al quale appartiene la lingua urdu³. Ancora più evidente è la distanza tra la lingua urdu e altre importanti lingue del mondo islamico come le lingue malese e indonesiana, entrambe della famiglia maleo-polinesiana, o le lingue dei musulmani d'Africa come la lingua hausa, lingua ciadica, il somalo, lingua cuscitica, o il bambara, lingua mande. Per poter comprendere le affermazioni di Jinnah sulla vicinanza dell'urdu alle altre lingue del mondo islamico dobbiamo quindi porci in un'ottica diversa da quella strettamente genealogica. Proprio in questo senso la proposta di Bausani di riflettere sulla categoria di 'famiglia linguistica islamica' come un particolare caso di Sprachbund su base culturale e religiosa, più che come famiglia linguistica *stricto sensu*, appare particolarmente rilevante e illuminante.

Come avremo modo di illustrare nel prossimo paragrafo relativamente all'area afghano-pakistana, un elemento che contribuisce senza dubbio alla percezione da parte dei parlanti musulmani delle proprie lingue come lingue 'islamiche' e come rientranti nell'alveo di unica grande famiglia culturale e religiosa è la presenza in tali lingue di un elevatissimo numero di prestiti arabi, sovente riconducibili a precisi passaggi del testo coranico, penetrati direttamente dall'arabo o per tramite persiano o turco. L'importanza di tale convergenza a livello lessico-semantic, basata sull'influenza dall'alto di un superstrato di natura religiosa, è sottolineata dal filosofo e islamologo malese Al-Attas che la pone alla base della propria definizione di 'famiglia linguistica islamica'. Seppur sviluppate in modo autonomo e parallelo e con un'enfasi più religiosa che culturale, le considerazioni di Al-Attas presentano forti analogie con quanto affermato da Bausani:

In the languages of Muslim peoples, including Arabic, there is a basic vocabulary consisting of key terms which govern the interpretation of the Islamic vision of reality and truth, and which project the worldview of Islam in correct perspective. Because the words that comprise this basic vocabulary have their origin in the Holy Qur'ān these words are naturally in Arabic, and are deployed uniformly in all Muslim language, reflecting the intellectual and the spiritual unity of the Muslims throughout the world. The Islamic basic vocabulary is composed of key terms and concepts related to one another meaningfully, and altogether determining the conceptual structure of reality and existence projected by them. The *islamization* of language, which is a fundamental element in conversion to Islam, is none other than this infusion of the Islamic basic vocabulary into the languages of Muslim peoples. In this way, each language of a Muslim people with every other has in common this Islamic basic vocabulary as its own basic vocabulary; and as such all languages of Muslim peoples indeed belong to the same family of Islamic languages (Al-Attas, 2005: 34-35).

3. LE 'LINGUE ISLAMICHE' IN AREA AFGHANO-PAKISTANA

Prendendo ora in considerazione l'area afghano-pakistana la presenza di un'influenza lessicale arabo-persiana sulle lingue parlate nell'area appare particolarmente evidente. Ciò

³ Persiano e urdu possono invece essere ricondotte ad un raggruppamento di ordine superiore, sempre all'interno delle lingue indoeuropee, al quale dà il nome di gruppo indoiranico.

che contraddistingue in modo specifico le lingue parlate nel territorio considerato, territorio a stragrande maggioranza musulmana, rispetto all'adozione di prestiti arabo-persiani, è la presenza, accanto ai tanti nomi concreti, di un elevatissimo numero di prestiti che veicolano concetti astratti (Versteegh, 2001: 496) e che si riferiscono agli ambiti della religione, della cultura, della filosofia, delle scienze, della medicina, dell'economia, dell'amministrazione, della giustizia e della grammatica (su cui diremo qualcosa nel prossimo paragrafo). Per renderci conto di tali convergenze lessicali, soprattutto relative all'espressione di concetti colti ed elevati, possiamo prendere in esame il caso di tre tra le lingue più importanti dell'area: l'urdu, il pashto e il dari.

Lingua indoeuropea della famiglia indoiranica e gruppo indoario, scritta in alfabeto arabo-persiano, l'urdu è in Pakistan la lingua più importante ai fini dell'istruzione, dell'amministrazione e quella che gode del prestigio linguistico maggiore. La lingua non è però originaria dell'odierna regione pakistana in quanto si è sviluppata nella regione di Delhi, nell'attuale territorio indiano, a partire dal XIII secolo d.C. (Schimdt, 2003: 315-319). A questa peculiare situazione linguistica si deve il fatto che essa, pur essendo la lingua principale del Pakistan e compresa dal 95% della popolazione, sia la madrelingua solamente del 9% della popolazione

costituito perlopiù dalla comunità dei *muhājirūn*, ovvero gli emigrati trasferiti nella "terra promessa" della nuova nazione dalle diverse regioni del Subcontinente all'indomani dell'indipendenza politica (Graziani, Dähnhardt, 2014: XII).

La maggior parte della popolazione parla quindi altre lingue come L1 di cui le più importanti sono il punjabi, il sindhi, il balochi e il pashto e la cui distribuzione geografica corrisponde a quella delle quattro principali province in cui è diviso il paese: Punjab, Sindh, Belucistan e Khyber Pakhtunkhwa (Aslam Yousuf, Malherbe, 1993: 23). In quest'ultima regione, a ridosso della frontiera nord-ovest del Pakistan, la popolazione è quindi prevalentemente di madrelingua pashto ed è a questa lingua che ricorre come mezzo principale di comunicazione in tutti i domini della vita quotidiana con la sola eccezione del *bāzār* 'mercato', dove è l'urdu a svolgere il ruolo di lingua franca tra i diversi gruppi etnici presenti, e della scuola in cui l'urdu ha un ruolo primario nell'insegnamento (cfr. Hallberg, 1992: 35-36). Il pashto, lingua indoeuropea della famiglia indoiranica e gruppo iranico, scritta in alfabeto arabo-persiano, oltre ad essere la lingua madre di una parte della popolazione pakistana è parlata come L1 da più della metà della popolazione afghana (Robson, Tegey, 2009: 721). In Afghanistan, diversamente da quanto avviene in Pakistan, il pashto è lingua ampiamente utilizzata nell'ambito dell'istruzione e dell'amministrazione e non solo in quello della conversazione ordinaria. Accanto al pashto in Afghanistan troviamo la seconda lingua maggioritaria e ufficiale del paese. Si tratta chiaramente della lingua dari ovvero della varietà afghana della lingua persiana, la lingua ufficiale del confinante stato iraniano. Come il pashto, è una lingua indoeuropea della famiglia indoiranica, appartenente al gruppo iranico e scritta in alfabeto arabo-persiano. Una grande parte della popolazione afghana conosce entrambe le lingue ed è in grado di esprimersi nell'una o nell'altra a seconda delle situazioni (Krause, 2015: 156).

Per rendersi conto della comunanza lessicale tra le lingue urdu, pashto e dari possiamo prendere in esame la traduzione, nelle tre lingue, dell'articolo 1 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani fornita dal sito ufficiale delle Nazioni Unite⁴. Tutti i termini da noi sottolineati all'interno del seguente testo sono stati resi nelle lingue di arrivo attraverso il ricorso a prestiti di origine arabo-persiana:

⁴<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/SearchByLang.aspx>.

Art. 1. Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza.

È facile rendersi conto che si tratta della quasi totalità dei termini colti e astratti contenuti nel primo articolo della dichiarazione: *essere umano, libero, uguale, dignità, diritto, ragione, coscienza e spirito*. Significativa eccezione è quella rappresentata dal termine *fratellanza* che è stato direttamente derivato nelle tre lingue dai rispettivi vocaboli che indicano *fratello* (urdu *bhāt*, pashto *wror*, dari *barādar*) i quali, in quanto tutti appartenenti al lessico base delle lingue considerate, come è facile aspettarsi, non sono stati sostituiti da prestiti da altre lingue. Venendo ai prestiti di origine 'islamica', dall'arabo, in alcuni casi nella forma persianizzata⁵, entrano: *'insān* 'essere umano' (nel testo urdu), *bašar* 'genere umano' (nei testi pashto e dari), *'izzah* 'onore' (nel testo urdu, per rendere *dignità*), *haytiyyah* 'dignità' (nei testi pashto e dari), *karāmah* 'dignità' (nel testo dari), *huqūq* 'diritti' (in tutti e tre i testi prestito direttamente integrato nella formale plurale araba dell'arabo *ḥaqq* 'diritto'), *'aql*, 'ragione' (testi urdu, pashto e dari), *ḍamīr* 'coscienza' (testo urdu), *wijdān*, 'coscienza' (testi pashto e dari), *sulūk* 'comportamento' (testo urdu per rendere *spirito*) e *rūhiyyah* 'mentalità' (testi pashto e dari per rendere *spirito*). Alcuni di questi termini come *'insān* 'essere umano', *bašar* 'genere umano', *'izzah* 'onore', *ḥaqq* 'diritto' sono particolarmente frequenti nel testo coranico dove sono legati a concetti centrali della narrazione sacra ed assumono pertanto una forte connotazione islamica. Gli altri vocaboli pur non ricorrendo in quanto tali nel Corano sono ben rappresentati nella letteratura religiosa, e naturalmente non solo religiosa, in lingua araba. Nelle tre traduzioni considerate troviamo anche due termini di origine propriamente persiana che sono rappresentati in tutte e tre le lingue: *āzād* 'libero' e *barābar* 'uguale'.

Se alla notevole convergenza lessicale aggiungiamo il fatto che urdu, pashto e dari si scrivono tutte in alfabeto arabo-persiano risulta evidente che l'impressione di 'affinità' linguistica tra le lingue considerate a livello scritto sia ancora più forte. Va infatti notato che a prescindere dagli adattamenti del sistema di scrittura adottato alle caratteristiche fonematiche delle tre lingue (cfr. Kaye, 2006) e a prescindere dalla realizzazione fonetica che i prestiti arabo-persiani hanno nel sistema linguistico di arrivo, i grafemi consonantici utilizzati riflettono sempre l'uso originale arabo. L'effetto omologante della scrittura è ulteriormente accentuato dal fatto che il sistema utilizzato, propriamente un alfabeto consonantico o *abjad*, non prevede la trascrizione delle vocali brevi se non in casi particolari⁶. Molti dei mutamenti fonetici che si verificano a livello del vocalismo delle singole lingue risultano pertanto occultati nella scrittura e sono riconoscibili solo a livello parlato. Sulla base delle considerazioni sin qui esposte saremmo paradossalmente tentati di affermare che, soprattutto in contesti in cui è richiesto il ricorso ad un registro colto ed elevato e segnatamente in forma scritta, urdu, pashto e dari potrebbero quasi essere considerate *lingue diverse che si esprimono in uno stesso linguaggio*.

Un esempio di senso opposto ovvero quello di *una stessa lingua che parla due linguaggi diversi* può essere rappresentato dalla versione hindi, sempre tratta dal sito precedentemente citato, dell'articolo in questione. La lingua hindi, questa volta storicamente legata all'induismo e non all'Islam, pur condividendo sostanzialmente le caratteristiche fono-morfo-sintattiche della lingua urdu (cfr. Shapiro, 2003: 278) ne

⁵ Qui e nel seguito si è preferito riportare la trascrizione del termine originale arabo alla base del prestito e non della sua forma eventualmente persianizzata.

⁶ Come nel caso dell'arabo le vocali brevi sono di norma utilizzate solo a scopi didattici, nella compilazione di dizionari o nella trascrizione di passaggi coranici. Va sottolineato che nella tradizione linguistica arabo-persiana la definizione di lettera alfabetica, *ḥarf*, si applica propriamente alle sole consonanti. Le vocali brevi non rientrano pertanto nella categoria delle lettere e sono identificate con il termine *ḥarakāt* 'movimenti'.

differisce soprattutto a livello lessico-semantic. Ciò è particolarmente vero per la sua forma ufficiale e scritta. Infatti, pur essendo presenti anche in hindi numerosi prestiti di origine arabo-persiana, questi o si riferiscono prevalentemente a termini di tipo concreto o vengono utilizzati solo al livello della lingua colloquiale (cfr. Versteegh, 2001: 496). Per quanto riguarda il registro ufficiale, a prevalere, soprattutto quando si tratta di termini colti e concetti astratti, è, a differenza della lingua urdu, l'ampio vocabolario di origine sanscrita.

Il legame con il sanscrito è ulteriormente rafforzato dal fatto che la lingua hindi ne ha adottato l'alfabeto tradizionale, il *devanāgarī*. Nel testo hindi non troviamo infatti alcun arabismo con la sola eccezione del termine *māmlā* 'materia, questione', dall'arabo *mu'āmalah* 'condotta', che ricorre nella locuzione preposizionale *māmlē mē* 'rispetto a', e che però chiaramente non riguarda l'espressione di concetti colti, elevati o simbolicamente rilevanti. Numerosi sono invece i termini di diretta derivazione sanscrita, i cosiddetti *tatsama* o prestiti diretti. Analogamente a quanto visto per i termini arabo-persiani in urdu, pashto e dari, per esprimere la quasi totalità dei concetti elevati e astratti sono stati utilizzati termini sanscriti. Anche qui, come negli esempi precedenti, il termine *fratellanza*, in quanto derivato dalla parola *fratello* (hindi *bhāī*, come in urdu), che fa parte del lessico base della lingua, non è stato importato direttamente dal sanscrito e risulta peraltro identico a quello utilizzato nella traduzione urdu (*bhāīcārā*). Quanto ai prestiti sanscriti troviamo: *manuṣya* 'essere umano' (dal sanscrito *manuṣya*), *svatantratā* 'libertà' (dal sanscrito *svatantratā*), *samāntā* 'uguaglianza' (dal sanscrito *samānatā*), *gaurav* 'dignità' (dal sanscrito *gaurava* 'importanza'), *adhikār* 'diritto' (dal sanscrito *adhikāra* 'autorità'), *buddhi* 'ragione' (dal sanscrito *buddhi*) e *antarātmā* 'coscienza' (dal sanscrito *antarātmān* 'il sé interiore'). Molti di questi termini hanno un'evidente connotazione simbolica e filosofico-religiosa e si trovano in rapporto con le dottrine espresse da induismo e buddismo. Soffermandoci solo sui più significativi: *antarātmā* rimanda al concetto di *ātman* ovvero il Sé che nell'induismo rappresenta la radice e l'essenza di ogni essere; *gaurav* richiama la 'gravità' della condizione del *guru* o maestro spirituale; *buddhi* è in relazione etimologica con il nome del fondatore del buddismo 'il risvegliato' Buddha.

La presenza di un livello lessicale colto di origine arabo-persiana da un lato e sanscrita dall'altro e l'adozione di un differente sistema di scrittura costituisce quindi il discrimine maggiore tra le lingue urdu e hindi che altrimenti potrebbero venire considerate sostanzialmente un'unica lingua. Tale distanza 'simbolico-concettuale' dalla lingua hindi finisce inoltre per rafforzare il senso di 'affinità', cui alludeva Jinnah nel suo discorso riportato nel paragrafo precedente, tra la lingua urdu e le altre lingue 'islamiche'. Nel prossimo paragrafo vedremo come l'esistenza di questo vocabolario condiviso tra le lingue di area afghano-pakistana influisca sulle strategie di interazione linguistica degli studenti afghani e pakistani nella classe di italiano L2.

4. L'INTERAZIONE LINGUISTICA IN CLASSE TRA DISCENTI DI AREA AFGHANO-PAKISTANA

Le riflessioni sviluppate nel presente paragrafo derivano dall'attività di osservazione in classe condotta dallo scrivente nell'arco dei tre anni in cui ha operato come coordinatore didattico e docente nell'ambito dei corsi di lingua italiana L2 erogati dal Centro Caritas dell'Arcidiocesi di Udine presso la propria sede di Tolmezzo (UD), nella Carnia friulana, e destinati a richiedenti asilo e rifugiati. Durante il triennio considerato (2015-2018) sono stati inseriti all'interno dei percorsi di alfabetizzazione 389 studenti di diversa provenienza: Afghanistan, Bangladesh, Eritrea, Gambia, Guinea, Guinea Bissau, Iran, Iraq, Kosovo, Mali, Nepal, Nigeria, Pakistan, Somalia, Turchia e Venezuela. Tra questi va segnalata una presenza particolarmente significativa di richiedenti asilo provenienti dall'area indoiranica

e in particolare da Afghanistan e Pakistan. È su quest'ultima categoria di apprendenti di italiano L2 che intendiamo soffermarci in quanto segue.

Il campione degli studenti osservati nel periodo tra settembre 2015 e giugno 2018 comprende 81 studenti di nazionalità afghana e 208 di nazionalità pakistana⁷. La maggioranza degli studenti afghani è rappresentata da pashtofoni, generalmente in grado di esprimersi anche nella seconda lingua ufficiale del paese ossia il dari. Quanto agli afghani di L1 dari anch'essi, nella maggior parte dei casi, risultano in grado di parlare in pashto. La quasi totalità degli studenti pakistani proviene dalle regioni del Khyber Pakhtunkhwa e del Punjab. I primi sono quindi di madrelingua pashto mentre i secondi di madrelingua punjabi. Quest'ultima lingua, il punjabi, è in effetti la lingua più diffusa nel paese per numero di parlanti nativi. Come la lingua urdu è una lingua indoaria e in Pakistan viene scritta in un adattamento dell'alfabeto arabo-persiano al quale si dà il nome di *shabmukhi*, letteralmente 'dalla bocca del re'⁸. Per via della stretta parentela genetica e dei contatti storici tra le due lingue, il punjabi è, sul territorio pakistano, la lingua madre più vicina all'urdu e i suoi parlanti scolarizzati, nella conversazione quotidiana, esibiscono varie strategie di *code-switching* e *code-mixing* tra le due lingue (cfr. Aslam Yousuf, Malherbe, 1993: 23).

Dato il diffuso plurilinguismo che caratterizza i paesi d'origine, gli studenti di area afghano-pakistana osservati dimostrano una tendenza naturale a ricorrere alla ricchezza del proprio repertorio linguistico per far fronte a varie esigenze comunicative. Tutto questo si riflette in aula nell'uso che questa categoria di discenti fa delle proprie risorse linguistiche per comunicare all'interno del gruppo classe con compagni provenienti da altri paesi o connazionali di differente L1. Per chiedere ai compagni di madrelingua diversa chiarimenti sui contenuti affrontati in classe, spiegazioni relative a termini o concetti non compresi o la traduzione di annunci relativi all'organizzazione e alla pianificazione delle lezioni (o semplicemente per confrontarsi con loro su questioni di natura personale), gli studenti si avvalgono innanzitutto di quelle lingue che, per la loro natura di lingue veicolari o per la loro diffusione internazionale, sono maggiormente diffuse e comprese. La lingua urdu, come avviene nel paese d'origine, risulta quindi il mezzo privilegiato di comunicazione tra pakistani di madrelingua pashto e punjabi. Poiché l'area di diffusione della lingua urdu comprende anche quelle zone in Afghanistan e in Asia centrale in cui per «vicissitudini storiche si è venuta ad attestare come lingua franca» (Graziani, Dähnhardt, 2014: XII) essa, se conosciuta dalle parti in causa, viene però utilizzata anche per la comunicazione tra pakistani e studenti provenienti da altri paesi come Afghanistan, Bangladesh e Nepal. In questi ultimi due paesi e in generale in tutto il subcontinente indiano la lingua urdu, quando non conosciuta direttamente, è infatti comunque in gran parte compresa in ragione della sua stretta vicinanza con la più conosciuta e diffusa, anche attraverso le produzioni cinematografiche di genere Bollywood, lingua hindi⁹.

⁷Tali studenti nell'arco del triennio considerato sono stati inseriti in corsi di differente livello (dal pre-A1 al B1), di durata variabile (in media dai 3 ai 4 mesi), con un numero di ore di didattica frontale che variava, a seconda dei casi, dalle 4 alle 10 ore settimanali e ciascuno dei quali comprendeva dai 10 ai 20 studenti. Visto che nell'insieme gli studenti afghani e pakistani rappresentavano circa il 74% del totale degli studenti, la quasi totalità dei gruppi formati includeva, accanto a studenti di altra origine, sia studenti afghani che pakistani. Si ringraziano gli uffici della Caritas Diocesana di Udine per aver cortesemente messo a disposizione i dati riportati nel presente contributo e autorizzato la pubblicazione.

⁸Naturalmente il punjabi è anche lingua primaria di espressione del sikhismo. In India, il territorio d'origine del sikhismo, quando è usata da indiani di confessione sikh è scritta in alfabeto *gurmukhi*, letteralmente dalla 'bocca del guru', una scrittura di tipo *abugida*, ossia un alfasillabario, come il già citato *devanagari* con il quale condivide l'origine (Jain, 2003: 59).

⁹Da notare che le due lingue nazionali di Bangladesh e Nepal, ovvero bengalese e nepalese, appartengono allo stesso gruppo indoario di cui fanno parte urdu e hindi e quindi sono a queste ultime affini da punto di vista genealogico.

Comprensione ulteriormente facilitata dal fatto che nell'industria cinematografica indiana per raggiungere un pubblico più vasto possibile si tende ad utilizzare una varietà colloquiale di hindi che presenta quindi una distanza linguistica dalla lingua urdu ancor più ridotta.

Nel caso in cui la lingua urdu non sia conosciuta da parte afghana la comunicazione con i compagni pakistani diventa più complessa. Un ruolo fondamentale hanno in questo caso i pakistani pashtofoni i quali, in ragione del proprio bilinguismo pashto-urdu, intervengono sovente per agevolare la comunicazione tra connazionali parlanti punjabi-urdu e afghani parlanti pashto (che a loro volta possono eventualmente fare ulteriormente da mediatori con i propri connazionali di L1 dari che non conoscono il pashto). Così sebbene in Pakistan la lingua pashto, al di fuori della propria area di diffusione, non goda di particolare prestigio linguistico e non intervenga nella comunicazione interregionale, all'interno del gruppo classe afghano-pakistano essa assume una nuova centralità e diventa uno strumento importante di scambio di informazioni tra compagni ponendo i pakistani del nord-ovest nel ruolo di mediatori linguistici tra più gruppi. Occasionalmente si osservano delle incomprensioni dovute all'abitudine da parte dei pakistani, anche quando parlano in pashto, di introdurre nella conversazione dei termini urdu che pertanto non sono necessariamente sempre compresi dagli studenti afghani (ad esempio i pashtofoni pakistani tendo a usare i nomi urdu per i giorni della settimana e non quelli di origine persiana usati in Afghanistan)¹⁰. Per quanto complicata possa sembrare l'interazione linguistica nel gruppo classe e il passaggio da una lingua all'altra, gli studenti afghano-pakistani, che provengono tutti da contesti in cui il multilinguismo e il plurilinguismo sono particolarmente diffusi, sembrano ricorrere in maniera piuttosto spontanea alle risorse del proprio patrimonio linguistico per trovare, caso per caso, il mezzo più adatto a veicolare lo scambio di informazioni.

Paradossalmente, come opportunamente notato da Bausani, la situazione che si osserva, a prescindere dalla maggiore o minore parentela genetica tra i codici utilizzati, appare essere più quella di un *code-switching* tra varietà di uno stesso sistema linguistico che di una commutazione tra sistemi linguistici indipendenti:

turco, persiano, urdu *et similia* sono sentiti come dialetti di una comune lingua letteraria e colta, forme stilistiche assunte da un *quid* che in realtà è una lingua unica (Bausani, 1981: 14, corsivo nel testo).

A conclusioni analoghe a quelle esposte da Bausani perviene anche Krause il quale, con riferimento alla situazione afghana, sostiene che nonostante gli episodi di tensione tra madrelingua dari e pashto scaturiti da questioni di politica linguistica:

Afghan languages (Dari and Pashto) are a source of unity rather than division due to the large amount of positive language transfer between them (Krause, 2015: 161).

Il *transfer* positivo, tra le lingue dell'area afghano-pakistana considerate, è reso possibile non solo dalle numerose convergenze morfo-sintattiche dovute alla comune appartenenza al gruppo linguistico indoiranico¹¹, ma anche, come illustrato nel paragrafo precedente,

¹⁰ Va notato inoltre che per ragioni legate alle modalità di istruzione scolastica nel loro paese (vedi sopra), i pakistani anche se di madrelingua pashto, a differenza degli afghani pashtofoni, tendono ad utilizzare la lingua urdu per scrivere le loro annotazioni durante la lezione.

¹¹ Da notare a questo riguardo la possibilità, da parte delle lingue dell'area, di ottenere delle forme verbali a partire da prestiti nominali da altra lingua combinati con una forma verbale vuota, *dummy verb*, del sistema linguistico di arrivo e spesso rappresentata dal verbo *fare* (Versteegh, 2001: 493). Ad esempio facendo seguire

dall'esistenza di un livello lessico-semanticamente condiviso derivante, come visto, da un «superstrato linguistico colto» (Bausani, 1981: 4). Ne consegue che più il contenuto della conversazione si fa elevato, maggiore è il numero di termini comuni tra le lingue e più agevole e immediata si dimostra la trasposizione dei concetti. In alcuni casi, soprattutto quando si ha a che fare con la spiegazione di un singolo termine ricadente nell'area lessicale condivisa tra le lingue in questione, non risulta neanche necessaria una vera e propria traduzione da una lingua all'altra ed è possibile osservare l'attivazione di meccanismi di intercomprensione linguistica diretta.

Un esempio di un ulteriore ambito di convergenza lessicale particolarmente rilevante ai fini della didattica delle lingue è quello della terminologia metalinguistica. Questa, per tutte le lingue considerate, è infatti mutuata dalla tradizione grammaticale arabo-persiana. A partire dal nome stesso con cui è indicata la grammatica, *qawā'id* dall'arabo 'regole', ai termini relativi alle tre parti fondamentali del discorso individuate dalla tradizione grammaticale arabo-persiana, *ism* 'nome'¹², *fi'l* 'verbo' e *ḥarf* 'particella', numerosissimi sono i prestiti dall'arabo, spesso entrati nella forma persianizzata, che indicano concetti e categorie grammaticali. Gli studenti afgani e pakistani scolarizzati, a prescindere dalla loro madrelingua, dimostrano di non avere difficoltà a comprendere i seguenti vocaboli: *fā'il* 'soggetto', *maf'ūl* 'complemento', *šaḥṣ* 'persona grammaticale', *ḍamīr* 'pronome', *lafz/kalimah* 'parola', *maṭlab/ma'nā* 'significato', *talaffuz* 'pronuncia', *ḡumlah* 'frase', *ḡam* 'plurale', *māḍī*, 'passato', *ḥāl* 'presente', *mustaqbal* 'futuro', *muḍakkār* 'maschile', *mu'annaṭ* 'femminile', *ṣifah* 'aggettivo', *tarkīb* 'costruzione', *tartīb* 'ordine', *qā'idah* 'regola', *'istiṭnā* 'eccezione' e molti altri.

Sempre nell'ambito del lessico di classe, anche se non direttamente legato alla grammatica, termini ricorrenti, anch'essi di derivazione araba, e utili nella pratica didattica perché compresi da tutti gli studenti afgani e pakistani sono: *ta'līm* 'insegnamento', *mu'allim* 'insegnante', *ṭālib al-'ilm* 'studente' (letteralmente 'colui che va alla ricerca della conoscenza'), *dars* 'lezione', *mawḍū'* 'argomento', *imtiḥān* 'esame', *ṣaḥīḥ* 'corretto', *ḡalaṭ* 'errato', *kitāb* 'libro', *ṣafḥah* 'pagina', *qalam* 'penna', *tawaḡḡuh* 'attenzione', *ḡā'ib* 'assente', *ḥāḍir* 'presente' e la lista potrebbe allungarsi ulteriormente.

5. CONCLUSIONI

A partire dalla nozione di 'famiglia linguistica islamica' proposta da Bausani (1981) si è guardato alle lingue dei discendenti di area afgano-pakistana come membri di una particolare tipologia di Sprachbund su base culturale. Tale raggruppamento risulta caratterizzato dalla presenza di forti convergenze a livello lessico-semanticamente legate in particolar modo all'espressione di concetti astratti, elevati e simbolicamente connotati (ivi compresa la terminologia metalinguistica). L'omogeneità di questo bagaglio lessicale condiviso, dovuto all'influenza dall'alto di un superstrato linguistico colto di origine arabo-islamica, è ulteriormente rinforzata dal ricorso, da parte delle lingue prese in esame, urdu, pashto e dari, ad un sistema di scrittura comune e filologicamente conservativo rispetto all'adozione dei prestiti arabi.

Alla luce di questo denominatore comune islamico sono state prese in esame le dinamiche di autorappresentazione linguistica e di percezione della distanza linguistica tra

i prestiti di origine araba *fikr* 'pensiero', *safar* 'viaggio' e *ṣabr* 'pazienza', dal verbo *fare* nelle lingue urdu, pashto e dari (rispettivamente *karnā*, *kawəl* e *kadan*) si ottengono i verbi *pensare*, *viaggiare* e *pazientare/attendere* nelle tre lingue considerate.

¹² *ism* ha in queste lingue il valore di *nome* nella sua accezione grammaticale, ossia *sostantivo*, mentre *nome* in generale si dice *nam*, in urdu e dari, e *num* in pashto (cfr. inglese *noun* vs. *name*); *nām*, *num*, *name*, *noun* e l'italiano *nome* sono chiaramente tutte voci imparentate etimologicamente (*cognates*).

la propria lingua e quella dei compagni di classe all'interno del gruppo di discenti di italiano L2 studiato. Si è quindi tentato di contestualizzare al meglio le strategie di interazione e intercomprensione linguistiche messe in atto dagli studenti all'interno del gruppo classe.

In conclusione si ritiene che riflettere sulle caratteristiche specifiche dei saperi linguistici e metalinguistici dei discenti di area afghano-pakistana e approfondire il modo in cui tali saperi entrano in gioco nella comunicazione in classe possa avere una ricaduta positiva sulla didattica della lingua italiana L2 portando, ad esempio, ad una maggiore consapevolezza nell'organizzazione e nella gestione di attività che prevedono l'interazione linguistica tra discenti come quelle collaborative, di gruppo e *peer-to-peer*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Al-Attas S. M. N. (2005), "Islamic Philosophy: An Introduction", in *Journal of Islamic Philosophy*, I, 1, pp. 11-43.
- Aslam Youssuf M., Malherbe M. (1993), *Parlons Ourdou*, L'Harmattan, Paris.
- Bausani A. (1981), "Le lingue islamiche: interazioni e acculturazioni", in Bausani A., Scarcia Amoretti B. (a cura di), *Il mondo islamico tra interazione e acculturazione*, Istituto di Studi Islamici, Roma, pp. 3-20.
- Graziani I., Dähnhardt T. (2014), *Grammatica urdū. Scrittura, morfologia e sintassi*, Hoepli, Milano.
- Hallberg D. G. (1992), *Sociolinguistic Survey of Northern Pakistan. Volume 4. Pashto, Waneci,Ormuri*, National Institute of Pakistan Studies Quaid-i-Azam University, Islamabad.
- Jain D. (2003), "Sociolinguistics of the Indo-Aryan languages", in Cardona G., Jain D. (a cura di), *The Indo-Aryan Languages*, Routledge, Abingdon-New York, pp. 52-74.
- Kaye A. (2006), "Arabic alphabet for other languages", in Eid M. (a cura di), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Brill, Leiden, pp. 133-147.
- Krause J. (2014), "Afghan Languages (Dari and Pashto) as a Source of Unity Rather Than Division", in Özçelik Ö., Kennedy Kent A. (a cura di), *Proceedings of the 1st Conference on Central Asian Languages and Linguistics (ConCALL)*, Center for Languages of the Central Asian Region, Bloomington, IN, pp. 154-161.
- Robson B., Tegey H. (2009), "Pashto", in Windfuhr G. (a cura di), in *The Iranian Languages*, Routledge, Abingdon-New York, pp. 712-772.
- Schmidt R. L. (2003), "Urdu", in Cardona G., Jain D. (a cura di), *The Indo-Aryan Languages*, Routledge, Abingdon-New York, pp. 315-385.
- Shapiro M. C. (2003), "Hindi", in Cardona G., Jain D. (a cura di), *The Indo-Aryan Languages*, Routledge, Abingdon-New York, pp. 276-314.
- Uddin S. (2006), *Constructing Bangladesh Religion, Ethnicity, and Language in an Islamic Nation*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill, NC.
- Versteegh K. (2001), "Linguistic Contacts between Arabic and Other Languages", in *Arabica*, 48, 4, pp. 470-508.

DIZIONARI CONSULTATI

- Grünbaum H., Coletti A. (2006), *Dizionario persiano-italiano*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.

- Monier-Williams M. (1899), *A Sanskrit-English Dictionary (Etymologically and Philologically Arranged with Special Reference to Cognate Indo-European Languages)*, Oxford University Press, Oxford.
- Pashtoon Z. A. (2009), *Pashto-English Dictionary*, Dunwoody Press, Hyattsville, MD.
- Platts J. T. (1884), *A dictionary of Urdu, classical Hindi, and English*, W. H. Allen & Co., London.
- Wehr H (1979), *A Dictionary of Modern Written Arabic*, Harrassowitz, Wiesbaden.



ISSN 2037-3597