

Italiano LinguaDue

Rivista internazionale di linguistica
italiana e educazione linguistica

Diretta da Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada



Anno 9/1 – 2017

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 Ubbidente

Redazione

Edoardo Lugarini, Franca Bosc,
Michela Dota, Valentina Zenoni

ISSN: 2037-3597

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

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

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

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

INDICE

EDITORIALE

- Ricerca linguistica e impegno civile in Tullio De Mauro: un intreccio inestricabile
Cristina Lavinio 8

ITALIANO LINGUA SECONDA/STRANIERA

- La comunicazione delle emozioni in italiano L2: una proposta di training prosodico
Anna De Marco 26
- Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano L2 a partire da un corpus di parlanti nativi
Diego Cortés Velásquez, Elena Nuñez 42
- L'acquisizione dell'italiano L2 in contesti linguistici di forte variabilità interna. Competenze sociolinguistiche e metalinguistiche di cittadini slavofoni a Napoli
Mattiello Francesca, Della Putta Paolo 62
- Il doppiaggio televisivo come strumento didattico per l'insegnamento dell'italiano LS. Dall'adattamento culturale dei testi alla didattica della fraseologia
Daria Motta 94
- Insegnare la pronuncia a studenti sinofoni di italiano L2 con il Minimal Pair Finder
Lidia Calabrò, Paolo Mairano 107
- Tra lingua, cultura e identità: Appunti per una proposta didattica migrazionale per discendenti di emigrati italiani all'estero
Mariagrazia Palumbo 122

Motivare, giocare, apprendere. Un esperimento di game based learning totale in un corso di italiano LS <i>Davide Schenetti</i>	138
L'umorismo: competenza acquisibile? Studio di un caso <i>Rosa Argenziano, Lorenza Selvaggio</i>	151
La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Un'indagine tra i docenti italiani di lingue <i>Giacomo Cucinotta</i>	177
LINGUA E CULTURA ITALIANA NEL MONDO	
Il «roman sketchbook» di Inigo Jones: riflessi linguistici del viaggio in Italia <i>Francesca Cupelloni</i>	199
LINGUISTICA E STORIA DELLA LINGUA ITALIANA	
Fonti di Google per la lessicografia: prova di monitoraggio <i>Ludovica Maconi</i>	210
La revisione del testo tradotto: dalla parte dell'italiano <i>Lucilla Pizzoli</i>	224
EDUCAZIONE LINGUISTICA	
Criteri sintattici nella classificazione delle parti del discorso. alcuni quesiti Invalsi su parole non prototipiche o polifunzionali <i>Daniela Notarbartolo, G. Branciforti</i>	249
Tendenze linguistico-espressive nella scrittura argomentativa di studenti universitari (2007-2011) <i>Mariella Giuliano</i>	270
ESPERIENZE E MATERIALI	
L'utilizzo della lettura poetica con studenti sinofoni: una proposta didattica per il XXVI canto dell'Inferno <i>Matteo Brandi</i>	284

La contestualizzazione dell'apprendimento della lingua italiana nelle
Filippine: Didattizzazione di una puntata di "Radici – l'altra faccia
dell'immigrazione" sulle Filippine

Naidyl Isis Bautista

300

RECENSIONI-SEGNALAZIONI

Innovations dans l'enseignement des langues étrangères: perspective
historique (XVIe-XXIe siècles), Documents pour l'histoire du français
langue étrangère et seconde

Monica Barsi

322

EDITORIALE

RICERCA LINGUISTICA E IMPEGNO CIVILE IN TULLIO DE MAURO: UN INTRECCIO INESTRICABILE*

*Cristina Lavinio*¹

1. DAI PRIMI LAVORI ALLE *DIECI TESI PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA*

Per chi abbia seguito attentamente quanto Tullio De Mauro ha scritto e fatto durante la sua intensa e lunga vita di studioso, è evidente come dalle consapevolezze maturate in ambito teorico-linguistico e storico-linguistico sia derivato il suo impegno civile e democratico che, a sua volta, ha costantemente ispirato le sue ricerche. Ciò vale almeno a partire dalla sua *Storia linguistica dell'Italia unita*, del 1963, e dal suo commento al *Corso di linguistica generale* di Ferdinand de Saussure, pubblicato in italiano nel 1967. Dalla sottolineatura della centralità del linguaggio verbale come fondante dello stesso vivere sociale, oltre che strumento di pensiero e di conoscenza, è derivata l'attenzione verso la scuola e verso un'educazione linguistica concepita come corollario ma, insieme, alimento della stessa ricerca linguistica – in particolare nell'ambito di quella linguistica che in anni recenti (almeno a partire dal convegno E.Li.Ca. di Salerno, del novembre 2003) abbiamo preso a chiamare più esplicitamente *linguistica educativa*².

Del resto la linguistica generale, negli anni Sessanta del secolo scorso, in Italia era scienza ancora giovane e dirompente. Permetteva di vedere la lingua come istituzione sociale, intimamente legata al tempo storico, fatta (e cambiata) da quella che de Saussure chiamava la «massa parlante». La linguistica teorica e generale, ancora minoritaria – come vedremo – almeno quanto a presenza nelle varie università italiane, si contrapponeva alla tradizione accademica della glottologia (identificantesi con la linguistica storica e l'indoeuropeistica) da una parte e, dall'altra, alla dialettologia (intesa ancora come mero recupero di parlate tradizionali, a caccia della loro forma più rustica e dei modi di esprimere nozioni legate al mondo contadino e artigianale). La storia della lingua italiana era poi solo storia e descrizione di forme e fenomeni linguistici, a partire da testi scritti e soprattutto letterari. Invece, proprio tenendo presente la saussuriana nozione di «massa parlante»³, la storia linguistica dell'italiano non poteva che farsi, con De Mauro, anche storia dei parlanti e del loro progressivo conquistarli, superando via

* La Direzione e il Comitato scientifico di "Italiano LinguaDue" ringraziano Cristina Lavinio per questo suo importante contributo in ricordo di Tullio De Mauro.

¹ Università di Cagliari.

² E.Li.Ca. è l'acronimo di Educazione Linguistica e Conoscenze per l'Accesso (all'Università). Cfr. gli atti del convegno suddetto a cura di Voghera, Basile, Guerriero, 2005 e, in particolare, i contributi di De Mauro, Ferreri, 2005; Lavinio, 2005. Cfr. inoltre gli atti del XLIV congresso della Società di Linguistica Italiana (SLI), dedicato alla linguistica educativa, a cura di Ferreri, 2012.

³ Ovviamente De Mauro, allievo di Antonino Pagliaro e grazie al suo insegnamento, conosceva bene Saussure da molto prima di scrivere la propria *Storia linguistica*.

via, a partire dal 1861, una frantumazione – politica, culturale e dunque anche linguistica – di lunghissima data. E c'era sicuramente, per la crescita civile del paese, un grande bisogno di alfabetizzazione e di scolarizzazione: è molto utile rileggere, nella storia linguistica di De Mauro, le pagine e le schede dedicate alla scuola italiana e alla sua storia, guardando anche alla storia delle discussioni, proposte, pratiche e metodi per insegnare la lingua, assieme alle informazioni sulla cultura degli insegnanti (che inizialmente potevano essere *factotum* comunali e dialettofoni essi stessi: lo si ricava dalle prime indagini sulla scuola, come quella di Matteucci del 1864 o di Corradini del 1910) e alle condizioni degli stessi locali scolastici (spesso poco più che stalle) dove si svolgeva il loro insegnamento volenteroso, a partire da abbecedari da compitare e far compitare.

Faticosamente, tra mille difficoltà e resistenze, la scuola contribuì comunque a promuovere alfabetismo e conoscenza dell'italiano; e De Mauro era sempre pronto a ricordare il grande lavoro fatto dai maestri di scuola elementare in particolare. Anche se poi, più della scuola, nella diffusione dell'italofonia, poté la televisione, come lui stesso sottolineava.

La storia della scuola, con il progressivo innalzamento degli anni di obbligo scolastico dopo i soli due iniziali, è comunque inscindibile dalla storia della società italiana e dei suoi usi linguistici, con superamento graduale della dialettologia esclusiva. Sappiamo che si dovette aspettare il 1962 per vedere abolito il doppio canale (l'avviamento professionale da una parte, la scuola media dall'altra) per chi volesse continuare a studiare dopo la scuola elementare. Fu un anno decisivo, quello della scuola media unificata, che portava l'obbligo scolastico a tredici anni e che permetteva, a una massa di ragazzi che un tempo ne sarebbero stati esclusi, di accedere alla scuola media e, insieme, di evidenziarne l'intima natura classista: la scuola media in particolare era stata e continuava ad essere una scuola tagliata su misura per i Pierini di famiglia bene, nelle cui case si leggeva e si parlava già l'italiano, e non certo per i Gianni, di tutt'altra estrazione sociale e a cui invece l'italiano doveva essere insegnato. Lo denunciavano gli alunni di don Milani, in *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967). A don Milani De Mauro ha sempre guardato con attenzione, consapevole dell'importanza del suo fare scuola⁴ in modo attento alla concretezza dei dati reperiti dai ragazzi stessi in ricerche di gruppo, di cui dar conto producendo collettivamente testi scritti in cui tutti avessero modo di soppesare le parole trovando quelle più adatte alla sostanza delle cose da dire e lontane dall'aria fritta dei luoghi comuni. Erano, quelli di don Milani, ragazzi attivi, mossi da curiosità concrete, capaci di trovare dati e interpretarli insieme, discutendone; forse non molto diversi, in tutto ciò, da quei ragazzi auspicati dal metodo delle 'classi capovolte', che recentemente ha attirato l'attenzione positiva di Tullio De Mauro⁵.

⁴ Così come guardava al fare scuola di Mario Lodi, di Gianni Rodari, di Albino Bernardini e di tanti altri.

⁵ Non a caso è sua la prefazione a Maglioni, Bisacco, 2014. Quella della *flipped classroom* è una didattica che mira a capovolgere lo schema tradizionale di insegnamento e apprendimento, facendo dell'aula «non più il luogo di trasmissione delle nozioni ma lo spazio di lavoro e discussione dove si impara ad utilizzarle nel confronto con i pari e con l'insegnante», come si legge sul sito <http://www.scuolachefarete.it/la-classe-capovolta-esperimento-apprendimento-attivo/>. L'insegnante fornisce ai ragazzi il materiale preparatorio per studiare (a casa, da soli o in gruppo) l'argomento di una lezione (testi da leggere o consultare, siti web dove reperire informazioni, ecc.), dirige e modera, ma a costruire la lezione sono gli alunni stessi, tutti attivamente partecipanti, riportando in classe il loro lavoro. Comunque, a parte l'accento sulle risorse reperibili in rete, si tratta di un metodo simile a quanto da tempo è stato suggerito per rompere la rigidità delle ore di lezione e per modificare in modo produttivo e partecipato da tutti l'interazione verbale in classe (con la prefazione di De Mauro a Maglioni e Bisacco, 2014 possiamo risalire a Socrate, a Vico o a

Il De Mauro che in quegli anni (1960 - '70) collaborava a riviste importanti, come per esempio “*Riforma della scuola*”, o a testate giornalistiche come “*Paese sera*”, scriveva molto di scuola e di educazione linguistica⁶, condivideva il motto di Gianni Rodari «Tutti gli usi della lingua a tutti» e criticava molte delle pratiche erranee della pedagogia linguistica tradizionale, fondata sull'imitazione di modelli letterari (visti come gli unici depositari della «buona lingua»), ma lontana dal saper apprezzare gli usi linguistici più creativi, che infrangono volutamente una qualche norma per ottenere risultati esteticamente apprezzabili⁷. Insieme, lavorava a stretto contatto con associazioni (come il CIDI o l'MCE) di insegnanti preoccupati per gli allievi che la scuola perdeva a causa di un loro scarso possesso di capacità linguistiche e, più latamente, comunicative.

De Mauro stilava così le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*⁸, che diventavano nel 1975, dopo ampie e partecipate discussioni con gruppi e associazioni di insegnanti, il manifesto del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), nato nel 1973 in seno alla Società di Linguistica Italiana, tra i cui fondatori c'era ugualmente De Mauro⁹. *Intervento e Studio*: anche qui parole chiave significative, che proiettano sul carattere dell'associazione l'intreccio tra impegno civile (*intervento*) e ricerca scientifica (*studio*) di chi la ha fondata.

Le *Dieci tesi* sono un condensato fondamentale della strettissima connessione tra teorie linguistiche e attenzioni alla scuola e all'educazione linguistica da realizzarvi, tanto che un intero corso di linguistica educativa potrebbe essere fatto commentandone il testo parola per parola e sviscerando accuratamente gli impliciti riferimenti teorici che le sostanziano, aldilà della loro apparente semplicità di formulazione. E, lette oggi, esse risultano viepiù avvalorate alla luce di quanto gli studi linguistici avrebbero sviluppato ampiamente nel quarantennio successivo alla loro formulazione. Dalle *Dieci tesi* c'è modo di risalire ora alla semiotica (con l'attenzione ai vari linguaggi, pur nella centralità di quello verbale), ora alla linguistica che chiamiamo generale e agli studi di semantica (lo stesso De Mauro aveva del resto già pubblicato sia *l'Introduzione alla semantica*, nel 1965, sia *Senso e significato*, nel 1971). Ci sono già tracce di quello che poi avremo capito meglio grazie al grande successivo sviluppo degli studi cognitivi; e centrali sono le attenzioni al variare della lingua nella comunicazione, a seconda della situazione, degli interlocutori e degli scopi del parlare¹⁰. E c'è, nelle *Dieci tesi*, grande attenzione alla dimensione del parlato, fino ad allora trascurata nella scuola, detta non a caso «del silenzio», dove si

Maria Montessori, ma per citare lavori un po' più recenti e riferiti in particolare all'interazione nelle nostre classi e alla crescita di competenze di parlato euristico cfr. Bertocchi, Del Buono, 1986; Weinrich, 1989; Lavinio, 1999).

⁶ Molti degli articoli di quegli anni sono confluiti nei volumi *Scuola e linguaggio* e *Le parole e i fatti*, ambedue del 1977 (De Mauro, 1977a e b)

⁷ Non è casuale il titolo di *Pedagogia della creatività linguistica* di un suo libretto del 1971 (De Mauro, 1971b).

⁸ Pubblicate in varie sedi, sono facilmente reperibili sul sito www.giscel.it. Ma si vedano anche i volumi pubblicati, rispettivamente, in occasione del loro ventennale e trentennale (Ferrerri e Guerriero, a cura di, 1998 e Giscel, a cura del, 2005).

⁹ Anzi, della Società di Linguistica Italiana «stranamente si legge che uno dei fondatori è stato Tullio De Mauro – uno tra i tanti –. No, il vero e solo fondatore è stato Tullio De Mauro», ha precisato Alberto Varvaro nel suo intervento alla tavola rotonda “A quarant'anni dalla pubblicazione della «Storia linguistica dell'Italia unita di Tullio De Mauro»”, in Lo Piparo, Ruffino (a cura di, 2005: 323).

¹⁰ All'inizio degli anni '70 circolavano le preoccupazioni sull'italiano 'tecnologico' di Pasolini e ci fu una importante tavola rotonda, a cui De Mauro partecipò, su quella che allora si chiamava «educazione alla verbalizzazione differenziata» (Golino, a cura di, 1971).

parlava solo se interrogati o dove, al massimo, vigeva la «pedagogia di Pinocchio» o del «parlare come un libro stampato»; così come c'è una grande attenzione a quella capacità linguistica difficile da “misurare” e monitorare che è il comprendere. Tutto nel quadro di altrettanto grande rispetto e attenzione per tutte le varietà di lingue e per tutte le lingue, comprese quelle più locali (i dialetti), di cui a scuola gli allievi siano portatori. Ed è inutile dire che nel rispetto e nell'attenzione per tutte le lingue possiamo tranquillamente includere, oggi, le lingue degli immigrati: non c'è bisogno di aggiornare le tesi per estendere anche a queste ultime i principi ivi enunciati. Rispetto delle lingue dunque, ma, prima ancora, rispetto (democratico e costituzionale) di tutti coloro che parlano lingue diverse dall'italiano-lingua della scuola, senza però dimenticare che la conquista di una lingua comune è necessaria perché le lingue di casa, da non abbandonare, non restino le sole note, pena la ghettizzazione sociale dei loro parlanti¹¹. Per di più, occorre curare il pieno possesso delle varietà interne alla lingua comune, comprese quelle più colte e formali. In tal modo la cura dell'italiano diventa centrale in un'educazione linguistica cui sono chiamati a dare il loro contributo i docenti di ogni disciplina, detentori anch'essi, del resto, di una varietà di lingua particolare (quella legata alla materia che insegnano). Perciò anche loro dovrebbero essere debitamente formati nelle scienze del linguaggio, diventando capaci di rimuovere i dislivelli di capacità linguistiche che ostacolano sia il buon rendimento scolastico sia, alla lunga, l'esercizio pieno del diritto di cittadinanza.

2. I CAMPI INESPLORATI CHE DE MAURO DISSODA

Tullio De Mauro ha continuato, nei decenni successivi, a ribadire i principi sopra ricordati e che gli hanno ispirato altri numerosi e importanti contributi teorici, ma ricchi di più o meno esplicite indicazioni operative e cui dunque guardare facendo educazione linguistica.

Si può inoltre sottolineare quanto le sue ricerche siano state precorritrici e fondative, abbiano fatto germinare attenzioni diffuse che oggi appaiono persino ovvie, ma che tali non erano quando De Mauro ha iniziato a postularne la necessità.

Si è già detto dell'innovazione profonda¹² insita nello spostare il *focus*, nel fare storia linguistica, dalla lingua ai parlanti. Quanto alla lingua, De Mauro ne ha sempre dato, da subito, un'immagine tutt'altro che monolitica, e l'ha considerata nel suo articolarsi in varietà, sia nello spazio geografico che in quello sociale (che avrebbe cumulato qualche

¹¹ La scuola è chiamata dalla Costituzione «a individuare e perseguire i compiti di un'educazione linguistica efficacemente democratica. Tali compiti, ripetiamolo, hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano essi idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma) *a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità*» (c.m., stralcio dalla IV delle *Dieci tesi*). Perciò è importante fare arrivare tutti a competenze elevate di italiano tenendo presenti in particolare i principi 7 e 8 dell'VIII delle *Dieci tesi*: «7. Per le capacità sia produttive, sia orali sia scritte, occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, più riflesse e formali. 8. Seguendo la regola precedente, si incontra la necessità di addestrare alla conoscenza e all'uso di modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggi letterari e poetici, ecc.)».

¹² Sottolineata da tanti, con estrema chiarezza, durante il convegno svoltosi a Palermo nel 2003 per celebrare i quarant'anni dalla pubblicazione della *Storia linguistica dell'Italia unita* (se ne vedano gli atti a cura di Lo Piparo e Ruffino, 2005).

anno dopo sotto l'etichetta di «spazio linguistico»¹³), in cui ogni parlante si muove; uno spazio da descrivere e tenere presente facendo educazione linguistica, per insegnare a gestirlo e ad allargarlo, magari imparando anche altre lingue.

Nei primi anni Sessanta la sociolinguistica non era quasi neppure nata, non si usavano ancora termini come *diatopia* o *diastratia*, e dunque non si etichettavano gli italiani regionali come esempi di variazione diatopica o l'italiano popolare come esempio di variazione diastratica, ma De Mauro forniva già, nella sua *Storia linguistica*, alcune tra le prime descrizioni di tali varietà dell'italiano¹⁴. Per le varietà regionali di italiano prendeva spunto dalla ricerca, di metà anni Cinquanta del Novecento, di Robert Rüegg sui geosinonimi¹⁵, ma inventariava, oltre a fenomeni lessicali e fraseologici, anche fenomeni fonologici, morfologici e sintattici per le varietà settentrionale, toscana, romana, meridionale (senza dimenticare alcuni cenni a varietà minori tra cui quella sarda). Per l'italiano popolare «unitario», la sua descrizione si ampliava soprattutto nella seconda edizione della *Storia linguistica*¹⁶. Né si trattava di considerazioni fini a se stesse, fatte per soddisfare la curiosità di linguisti attenti alle minuzie: De Mauro era ben consapevole, come leggiamo nella sua *Avvertenza alla nuova edizione* di tale lavoro, del 1970, che «i compiti dell'educazione linguistica non sono soddisfacibili» senza che gli insegnanti abbiano a disposizione «un'analisi sociolinguistica che dia conto della pluralità di modelli regionali e del loro ambito di legittimità spaziale e sociologico-stilistica», cioè senza «un quadro sociolinguistico e stilistico delle diverse norme di utilizzazione della lingua, dal livello colloquiale, familiare e popolare più informale, ai livelli formali»¹⁷. È dunque al centro della sua attenzione anche il *continuum* dei registri, da quello più colloquiale e informale a quello più formale e associato più spesso allo scritto piuttosto che non al parlato, oltre che al rigore richiesto dal trattare certi argomenti, per esempio scientifici. Questa attenzione alla variazione si contrappone a una concezione monolitica della lingua quale è quella che la scuola manifesta, soprattutto con la sua «paura del parlato»¹⁸ e la cura di uno scritto monocorde e tendente al burocratico. Comunque, aggiunge sempre nell'*Avvertenza* del 1970, «per la scuola italiana è grave, è socialmente grave la mancanza d'una descrizione analitica del sistema grammaticale e sintattico italiano».

Naturalmente, questa attenzione alla variazione interna all'italiano era ben lungi dal dimenticare la ricchezza plurilingue dell'Italia stessa, con i suoi numerosi dialetti e lingue di minoranza, in un plurilinguismo che in Italia è sempre stato più denso che in altri paesi ma che poi, in realtà, non manca da nessuna parte nel mondo: per rendersene

¹³ De Mauro (1980: 107) ricorda comunque di dovere a Ludwig Wittgenstein (altro suo importante riferimento teorico per la filosofia del linguaggio) la dicitura «spazio linguistico», da lui ripresa e adattata alla situazione italiana.

¹⁴ Non a caso Gaetano Berruto, nel suo intervento alla tavola rotonda già citata (in Lo Piparo, Ruffino, 2005: 332) ha definito la storia linguistica demauriana come «la prima opera italiana di sociolinguistica».

¹⁵ Pubblicata in italiano solo di recente e, non a caso, con uno scritto introduttivo anche di De Mauro (Rüegg, 2016).

¹⁶ Ma si veda anche la sua *Nota linguistica* (De Mauro, 1970b) alle *Lettere di una tarantata*.

¹⁷ Tullio De Mauro scrive tutto ciò a p. XIV nell'*Avvertenza alla nuova edizione* (del 1970) della sua *Storia linguistica*, destinata ad avere in seguito numerose altre edizioni e ristampe. Si approfitta di questa nota per segnalare che molti altri dei lavori di De Mauro citati hanno avuto molte edizioni successive, ma in questa sede si preferisce fare riferimento quasi esclusivamente alla prima anche per dar conto meglio dello sviluppo cronologico della sua produzione.

¹⁸ «La scuola italiana è stata afflitta da una vera e propria standardomania che ha prodotto la paura del parlato, perché nel parlato si possono annidare elementi altri dalla tradizione standard» (De Mauro, 1977a: 231).

conto, è sufficiente, ha ricordato spesso De Mauro, considerare che – a fronte dei circa 200 stati o poco più che la geopolitica ci permette di enumerare – esistono circa 7000 lingue e dunque, mediamente, molto più di una per ogni stato¹⁹.

Ma, tornando all'italiano, è opportuno ricordare che anche nelle *Dieci tesi*, dunque nel 1975, viene lamentata l'assenza di grandi e utili strumenti per la sua descrizione scientifica. Al riguardo però si sarebbero fatti importanti passi avanti, tanto che vent'anni dopo, intervistato al riguardo, De Mauro potrà finalmente registrare la presenza di ottime grammatiche dell'italiano ad opera di Lorenzo Renzi, Luca Serianni o Christophe Schwarze²⁰: si tratta di strumenti indispensabili per il bravo insegnante, che deve sapere tanta grammatica da poter sollecitare fortemente gli alunni alla «grammatica riflessa», da farsi tanto più e meglio quanto più si salga di livello scolastico, fino a fare diventare, negli ultimi anni della scuola media superiore, veri e propri «Elementi di linguistica generale e italiana» la «batteria di nozioni grammaticali» apprese in precedenza.

Quando, nel 1995, diceva tutto ciò (e parlava anche dei dizionari), lo stesso De Mauro aveva fatto la sua parte con la messa a punto del *Vocabolario di base dell'italiano* (d'ora in poi VdB), pubblicato nel 1980 in calce a *Guida all'uso delle parole*, colmando così il “vuoto” relativo alla descrizione delle stratificazioni interne del lessico dell'italiano. Come in ogni lingua, anche in italiano non solo le parole non sono equidistanti tra loro, bensì unite da relazioni di vario tipo (ora di opposizione semantica, ora di contiguità, ora di inclusione l'una nel significato dell'altra, ecc.; e sono tali da formare campi semantici, famiglie di parole, ecc.), ma sono anche depositate nella memoria semantica dei parlanti in misura più o meno ampia, però tale da rendere più immediatamente disponibili (perché più note) quelle più frequenti nell'uso o quelle legate a oggetti di uso quotidiano. Sulla definizione di quali fossero queste parole in italiano c'era, prima della messa a punto del VdB, un vuoto evidente rispetto a quanto era già stato fatto per altre lingue: infatti, esistevano già da tempo il *Basic English* per l'inglese, il *français fondamental* per il francese, strumenti utilissimi per poter insegnare quelle lingue anche come lingue straniere, fornendo agli apprendenti, per prima cosa, le parole più frequenti anziché quelle più peregrine e casuali. Ma anche per i parlanti nativi è opportuno incrementare continuamente, a scuola, la conoscenza del lessico, dosandola in modo graduale, magari

¹⁹ Inutile dire che anche al tema del plurilinguismo, solo accennato nell'economia di questo discorso, De Mauro ha dedicato moltissimi lavori. Per la situazione plurilingue e pluriculturale dell' «Italia delle Italie», ci si limita a rinviare a De Mauro, 1992; mentre De Mauro, 2005b ha sottolineato quanto la particolare condizione linguistica italiana spieghi la frequenza con cui i nostri scrittori si siano posti il problema di quale lingua usare nelle proprie opere. Costante è stata anche la sua attenzione a quanto a scuola si può fare per diventare consapevoli della ricchezza delle culture e delle lingue locali: cfr. ad esempio *Lingua e dialetti* (De Mauro, Lodi, 1979) oppure si ricordi l'antologia *Parlare italiano*, con testi selezionati per dar conto della ricchezza e varietà linguistica documentata anche dagli scrittori italiani (De Mauro, 1972).

²⁰ «Il bravo insegnante deve sapere tanta di quella grammatica, avere letto tanto Renzi e tanto Serianni e tanto Lepschy e tanto Schwarze [...], deve sapersi destreggiare così bene tra i buoni dizionari della lingua italiana, da poter far vivere allo studente, dal livello elementare ai livelli sempre più complessi, delle medie superiori, l'esperienza di manipolazione della strumentazione grammaticale che una lingua ti mette a disposizione» (in Ferreri, Guerriero, 1998: 31). Giustamente Patota (2017) ha ricordato queste affermazioni di De Mauro a quanti l'hanno accusato, appena scomparso e con tempistico perfetto “buon gusto”, di essere stato contrario allo studio della grammatica. Si può aggiungere che chi gli ha imputato il delitto di antigrammaticalismo e di lassismo, o non ha mai letto le *Dieci tesi* (magari disturbato dal presunto estremismo dell'aggettivo *democratico* che le qualifica rinviando, molto semplicemente, alla nostra carta costituzionale) oppure non le ha capite o, molto più probabilmente, è semplicemente in malafede.

ricorrendo a dizionari differenziati per fascia d'età o livello scolastico, come quelli prodotti dallo stesso De Mauro²¹, convinto che, come diceva don Milani, «è solo la lingua che fa uguali» e che chi ha solo 700 parole, come recitava il titolo di un libro degli anni Settanta (Rossetti Pepe, 1973), si trovi in una situazione oggettiva di grande disagio sociale, senza neppure gli strumenti per poterlo esprimere pienamente rivendicando i propri diritti.

Il *Vocabolario di Base dell'italiano* è inoltre utile per controllare la comprensibilità dei testi che si producono, è un pacchetto di circa settemila parole la cui conoscenza correlare al livello scolastico raggiunto (quelle del vocabolario fondamentale si presume siano note a tutti i bambini che hanno finito la scuola primaria, quelle del vocabolario di alto uso ai ragazzi provvisti di licenza media). Il VdB è stato aggiornato di recente e De Mauro, facendoci un ultimo regalo, ha pubblicato il *Nuovo Vocabolario di Base dell'italiano* il 23 dicembre 2016 su "Internazionale", poco tempo prima della sua scomparsa (avvenuta il 5 gennaio 2017). Uno studioso come De Mauro, sempre attento all'esigenza di monitorare «che lingua fa?»²² e altamente consapevole del cambiamento e dell'usura che può investire anche le parole di una lingua in cui, di contro, nuovi bisogni espressivi ne innestano di nuove in continuazione, non poteva non procedere, a distanza di quasi 40 anni, a questo aggiornamento del VdB (realizzato in collaborazione con Isabella Chiari²³). Si conferma così il suo interesse costante non solo per la lessicografia e gli studi di semantica, ma anche per la creazione di strumenti, frutto della ricerca, di indubbia grande utilità sul piano dell'impegno civile: per l'educazione linguistica, come si è detto, ma anche per contribuire a rimuovere abitudini linguistiche fastidiosamente endemiche nel nostro paese, in cui è facile «parlar difficile»²⁴ e non farsi capire, anche quando la buona educazione (non solo linguistica) esigerebbe il contrario.

Questa attenzione al "dovere" del farsi capire è il tema centrale dei lavori raccolti in *Capire le parole* (De Mauro, 1994). L'attenzione ai complessi meccanismi della comprensione dovrebbe essere basilare per la cura, facendo educazione linguistica, dello sviluppo della capacità di capire. La comprensione è un problema scientifico molto interessante, da affrontare con grande accuratezza, dato che non è così semplice o automatico (come certi schemi della comunicazione sembrano suggerire)²⁵ che i messaggi siano decodificati in modo esattamente speculare alla loro codifica. Ma porsi

²¹ Cfr. ad esempio il DIB (De Mauro, Moroni, 1996); il DAIC (De Mauro, 1997), comprensivi di un *Dizionario visuale* prodotto in collaborazione con A. Cattaneo.

²² Metafora metereologica suggeritagli da Pasolini, come leggiamo in De Mauro (1977b: 72), a proposito dell'esigenza di creare un osservatorio permanente della lingua.

²³ Cocuratrice con De Mauro dell'importante volume *Parole e numeri* (De Mauro, Chiari, 2005), in cui vari autori e da varie angolazioni tornano anche sul VdB.

²⁴ *Come è facile parlare difficile* è proprio il titolo di un gustoso articolo di De Mauro sulla «spiazzistica» (apparso già su "Repubblica" l'8 settembre 1979 e incluso poi in De Mauro, 1992: 195-200), le cui 11 'regole' vengono da lui formulate ed esemplificate. Se applicate, portano anche a quello «sciabugliamento» della possibilità di capire evocato dal gustoso esempio con cui, in *Guida all'uso delle parole*, si chiudono le pagine di Appendice che precedono il VdB (De Mauro, 1980: 150).

²⁵ «In questi schemi [di Saussure e di Shannon e Weaver] la comunicazione [...] è rappresentata come un'azione del produttore che il ricevente non può altro che accogliere passivamente. La comprensione è il mero rovesciamento speculare, ripetitivo della produzione» (De Mauro, 1994: 12). E De Mauro continua citando Akmajan, che comincia a dar conto della crisi di tale concezione ma che continua a riproporre «gli schemi della comprensione rappresentata come un processo che si svolge a tappe successive, dalla percezione acustica su su fino alla determinazione del senso, come rovesciamento speculare del processo di produzione» (ivi: 13).

tale problema significa, ancora una volta, essere spinti anche da una notevole motivazione democratica ed etica²⁶. Da questa motivazione scaturiscono molti altri lavori «dalla parte del ricevente»²⁷ di De Mauro e dei suoi allievi, tra i quali quelli rispondenti all'esigenza di rendere la comunicazione pubblica (in particolare amministrativa e legislativa) chiara e trasparente per tutti. Ciò ha fatto nascere il *Codice di stile*²⁸ (cioè raccomandazioni di scrittura per le amministrazioni pubbliche), ha prodotto lavori come *Dante il gendarme e la bolletta*, con il resoconto del lavoro approntato alla semplificazione delle bollette Enel²⁹, ha sorretto la pubblicazione del mensile di facile lettura “*due parole*”, diretto da M. E. Piemontese; mentre, con l'introduzione di De Mauro, quel testo esemplare per chiarezza che è la nostra Costituzione del 1947 è stato insignito, nel 2006, del Premio Strega speciale in occasione del suo sessantesimo anniversario.

Ed è persino ovvio ricordare a questo punto il lavoro di lessicografo di De Mauro, con il monumentale *Grande dizionario italiano dell'uso* (GRADIT), innovativo anche per l'etichettatura di ogni parola (e di ogni accezione), in modo da far capire subito se essa appartiene al vocabolario di base, oppure a quello comune, oppure a un lessico tecnico-specialistico, a sua volta etichettato con un rinvio alle varie discipline tecniche e scientifiche che lo usano, o se si tratta di un vocabolo letterario (e magari obsoleto) e così via. Utilissime sono le corpose introduzioni alle varie edizioni del GRADIT raccolte nel volume *La Fabbrica delle Parole* (De Mauro, 2005a), utilissima l'insistenza sul tanto latino, non solo classico, che ha dato origine a tante parole del nostro italiano, utilissimo riscoprire, passando per il dizionario, i mille fili che legano l'italiano, in modo più o meno consistente, ad altre lingue, e in particolare a quelle europee.

Un'altra lacuna degli studi linguistici italiani colmata da De Mauro riguarda il parlato. Il suo bel contributo teorico *Tra Thamus e Theuth. Uso scritto e parlato dei segni linguistici*³⁰ vedeva la luce quando non era affatto di moda parlare di oralità e scrittura e ricordare che già nel *Fedro* di Platone si discuteva a proposito di questi due differenti modi del comunicare. Teoricamente molto convincenti sono le due formule inverse, simmetriche ed eleganti, con cui De Mauro riassume quanto caratterizza il parlato da una parte e scritto dall'altra. Nel primo si ha «economia sistemica» (cioè delle molte forme che ogni parlante ha teoricamente a disposizione nel sistema lingua, ne sceglie solo alcune, economizzando sulle altre) e «ridondanza esecutiva» (per esempio, nel parlato si tende a ripetere le parole appena scelte, le si intercala in modo ridondante con formule meramente fatiche, segnali discorsivi, ecc.); nella scrittura, invece, si sfruttano maggiormente e meglio le risorse del sistema linguistico («ridondanza sistemica») e, di contro, si approda a formulazioni più pregnanti e dense semanticamente («economia esecutiva»). Se poi gli usi parlati e scritti di qualunque lingua possono mediamente essere spiegati in questo modo, l'opposizione tra di essi non è però netta (se non ai poli estremi

²⁶ Gensini (2017) lo ha ricordato di recente proprio a proposito di *Capire le parole* (De Mauro, 1994).

²⁷ Tema anche del XIX congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana, svoltosi a Roma nel 1985 (De Mauro, Gensini, Piemontese, a cura di, 1988).

²⁸ Pubblicato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per la funzione pubblica (1993), quando Sabino Cassese era ministro senza portafoglio della medesima funzione pubblica.

²⁹ De Mauro, Vedovelli (a cura di, 1999).

³⁰ Presentato a un convegno nel 1967, lo si legge in De Mauro (1971a: 96-114).

di quel *continuum* delimitato dal «parlato-parlato»³¹ da una parte e dallo scritto-scritto dall'altra), e dunque «una lettera privata, ad esempio, può presentare la scarsa varietà vocabolare tipica del parlato; mentre una conferenza può, al contrario, presentare la varietà lessicale dello scritto. È possibile, scrivendo, cercare di riprodurre movenze specifiche del parlato [...] ed è possibile parlare “come un libro stampato”, secondo il rimprovero fatto a Pinocchio dai suoi compagni» (De Mauro, 1971a: 109). Qui dunque ci sono già riferimenti al variare, a seconda dei tipi di testo, delle possibilità di commistione e dosaggio tra usi prototipici del parlato e usi prototipici dello scritto. È una variazione che, oggi più che mai, nella comunicazione mediata dalla rete, su social network, chat e blog vari, abbiamo abbondantemente sotto gli occhi: De Mauro la mette precocemente a fuoco con considerazioni che la linguistica del testo, tesa ad analizzare tipi e generi testuali, avrebbe successivamente sviluppato ed arricchito. Anche su queste basi si giustifica peraltro la forte critica di De Mauro al tema scolastico, la sola forma di scrittura a lungo esercitata in modo esclusivo nella scuola, da sostituire con più utili e varie forme di scrittura meglio corrispondenti, peraltro, agli usi reali.

Inoltre, i linguisti sapevano e sanno che il *prins* di ogni lingua è la sua forma parlata, essendo la scrittura solo un modo secondario di rappresentare le lingue; ma poi a lungo, anche in epoca già magnetofonica, hanno continuato a studiarle a partire da documentazioni scritte. In questa contraddizione si era imbattuto lo stesso De Mauro quando, per definire il VdB, aveva dovuto usare un *corpus* di testi scritti (il LIF), non esistendo ancora *corpora* di parlato utilizzabili e sufficientemente articolati al loro interno, rappresentativi cioè di usi orali prodotti in contesti e per scopi diversi. Per colmare questa assenza, con la collaborazione dell'IBM, De Mauro ha fatto sì che nascesse, nei primi anni Novanta, il *Lessico dell'italiano parlato* (meglio noto come LIP³²), utile non solo per avere dati precisi sulle parole più frequenti nel parlato (e in testi di vario tipo), ma anche per indagare la testualità orale, a partire dai testi del *corpus* compresi nel dischetto allegato al volume. Sono stati costituiti successivamente altri *corpora* per lo studio del parlato italiano, è ampiamente sviluppata ormai la linguistica dei *corpora*, ma indubbiamente il LIP ha inaugurato anche questa strada.

Quanto alla scrittura, De Mauro ha spesso insistito sulla sua particolare inerenza ai linguaggi scientifici, specie quando essi raggiungono il massimo della formalità. La sua attenzione a tali linguaggi è ugualmente precoce, e li considera sia nelle loro specificità formali (si pensi al linguaggio del calcolo visto, nella classificazione demauriana dei codici, come il linguaggio più vicino a quello verbale, anche se quest'ultimo è ben più potente, grazie alla sua creatività inventiva, che si aggiunge a quella regolare³³), sia nella dimensione tecnico-specialistica delle parole (i termini) della lingua verbale usate per “dire” le scienze (e cioè per parlarne e spiegarle, anche a scuola). Ciò si accompagna anche alla forte sottolineatura critica del letterario-centrismo delle fonti dizionariistiche

³¹ Come si è preso a designare il parlato più spontaneo e conversazionale soprattutto a partire da Nencioni, 1976.

³² I commenti di numerosi linguisti chiamati a discutere del LIP sono raccolti nel volume *Come parlano gli italiani*, a cura di De Mauro, 1994a.

³³ Si vedano in particolare De Mauro, 1980 e De Mauro, 1982; ma, anche per i caratteri dei linguaggi scientifici, le loro terminologie e/o, più latamente, sulla comunicazione scientifica, gli scritti di De Mauro sono ugualmente numerosissimi e si citano qui, a titolo meramente esemplificativo, De Mauro, 1984 e 2012; De Mauro (a cura di), 1994b, senza dimenticare le relazioni tenute in occasione di convegni Giscel su educazione linguistica e linguaggi delle discipline scientifiche (De Mauro, 1985; De Mauro, 2016d).

tradizionali, dove erano poche le attestazioni di termini scientifici: la loro lemmatizzazione sui dizionari era dunque molto scarsa. De Mauro invece ha immesso abbondantemente nel GRADIT molti termini scientifici, etichettandoli con riferimento ora alla matematica, ora alla chimica, ora alla medicina, ora alla zoologia, e così via; ma le sue critiche sembrano avere inciso anche sui volumi non ancora editi del GDLI di S. Battaglia. Infatti, quando De Mauro avanzava tali critiche, la pubblicazione del GDLI era ancora in corso. Ora che è completata, sembra di poter notare che negli ultimi volumi usciti si registri un incremento percentuale della presenza di termini scientifici.

Più in generale, l'attenzione al linguaggio scientifico si coniuga, in De Mauro alla denuncia sulla insensatezza della visione separata di quelle che a lungo sono state considerate le "due culture", contrapposte l'una all'altra, un tempo nella presunta superiorità di quella umanistica, più recentemente – in età di scientismo, specie tecnologico, diffuso – in quella della seconda. Mentre *cultura* è per De Mauro, a tutto tondo, una nozione in cui queste separatezze non hanno senso, come ha ugualmente ribadito più volte e, in particolare, in *Contare e raccontare* (Bernardini, De Mauro, 2003) o, fin dalle prime battute, nella conversazione con Francesco Erbanì su *La cultura degli italiani* (De Mauro, 2004).

3. IL DOVERE DELLA DIVULGAZIONE E L'IMPEGNO ISTITUZIONALE

Di tutti i temi cui ha prestato attenzione nei suoi studi, De Mauro ha sempre trattato in importanti lavori scientifici, ma li ha spesso ripresi o, viceversa, anticipati in testi più divulgativi, facendone talvolta una sorta di doppia versione, come nel caso del più discorsivo, accattivante e spesso brillante (fin dai titoli dei capitoli³⁴) *Guida all'uso delle parole* (del 1980) e del più impegnativo *Minisemantica* (del 1982). Peraltro, la loro lettura parallela permette di scoprire quanto questi lavori si illuminino, spieghino e arricchiscano a vicenda. Ma si pensi anche ai tanti articoli e interventi di De Mauro sulle pagine di giornali e riviste, alle tante interviste rilasciate con grande generosità, spendendosi anche in prefazioni di testi "minori" e forse "oscuri" quanto a autori e editori, ma in un impegno, ancora una volta, altamente civile e consapevole del dovere degli intellettuali di contribuire all'innalzamento della cultura collettiva, rendendo accessibili a tutti i risultati delle loro ricerche.

Tale impegno spiega del resto la sua direzione della collana dei "Libri di base" degli Editori Riuniti, da redigere con l'intento di essere comprensibili al massimo grado, sfruttando il più possibile le parole del VdB dell'italiano e le raccomandazioni dello 'scrivere chiaro'; e promossi nella convinzione che chi conosce al meglio gli argomenti di cui tratta riesce anche a parlarne/scriverne in modo accessibile anche ai non specialisti, senza con ciò perdere in rigore. È del resto, contrariamente a quanto si pensi, più facile parlar difficile, come si è già ricordato: chi parla e scrive difficile lo fa per vezzo o con l'intento, talvolta consapevole, di spiazzare gli interlocutori o i lettori, oppure per vendere fumo oppure, ancora, non ha affatto le idee chiare su quanto va dicendo, e ciò lo porta ad avvitarsi in discorsi la cui complessità può nascondere molte magagne.

³⁴ Si pensi per esempio al titolo del cap. 10 (*Il filosofo e Pulcinella*) o a quello del cap. 15, *Kant, la contadina e le parole*.

Ed è persino ovvio ricordare che il grande e costante impegno civile di De Mauro si è tradotto anche nel suo accettare importanti cariche pubbliche, tra cui quella di assessore alla cultura nella Regione Lazio (1976-77) e, soprattutto, quella di Ministro della Pubblica Istruzione (ricoperta purtroppo per un solo anno, dall'aprile 2000 al giugno 2001), durante il secondo governo Amato. Fu quello, comunque, un anno importante, in cui vennero elaborate le *Indicazioni nazionali* per la scuola del primo ciclo da parte di un'ampia commissione nominata da De Mauro, composta – oltre che da esperti – da rappresentanti di tutte le associazioni di insegnanti, sia generaliste che disciplinari, fino alle stesse associazioni dei genitori. Il lavoro fu ampio e condiviso e quelle *Indicazioni*, che pure non fecero in tempo ad essere pubblicate in Gazzetta Ufficiale prima che il governo cadesse, sono state a lungo un riferimento fondamentale, se molti dei loro principi sono rimbalzati fino alle *Indicazioni* attualmente vigenti. D'altra parte, tali *Indicazioni* erano in continuità, oltre che con le *Dieci tesi*, con i programmi del 1979 per la scuola media o con quelli del 1985 per la scuola elementare, a suo tempo elaborati da commissioni di esperti di cui avevano fatto parte lo stesso De Mauro o suoi allievi.

4. LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

De Mauro ha aggiornato i dati sulla storia della scuola in Italia anche in molte pagine della sua recente *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai giorni nostri*, ricordando peraltro quanto sia stata un'eccezione benemerita quella della ministra Falcucci che, una volta varati i programmi per la scuola elementare, li rese per due anni «oggetto di studio e assimilazione da parte di tutti gli insegnanti» (De Mauro, 2014: 70), in una formazione in servizio che li toccò tutti. Infatti, occorre ricordare, sempre con De Mauro, che nella scuola elemento centrale e fondamentale è l'insegnante, della cui buona formazione – iniziale e in servizio – ci si dovrebbe dunque preoccupare e per il quale sarebbe necessario recuperare maggiore prestigio, magari anche grazie a una retribuzione migliore. Un buon insegnante del resto, come gli studi dimostrano, è decisivo per il superamento, a scuola, di dislivelli legati all'estrazione sociale degli allievi, decisivo nel promuovere il gusto per la lettura, ecc. Fino all'ultimo De Mauro lo ha ribadito: «Per avere una scuola buona ci vuole un bravo insegnante [...] Formate bene chi insegna e avrete una scuola buona», affidando tutta la sua perplessità nei confronti della «buona scuola» renziana alla piccola e ironica inversione della posizione dell'aggettivo³⁵. Allo stesso modo, fino all'ultimo, De Mauro ricordava l'importanza, per la formazione in servizio, di quello che chiamava «metodo Scandicci», praticato negli anni '70 da un gruppo di insegnanti di scuola dell'infanzia ed elementare che si incontrava continuamente a Scandicci con lui e i giovani ricercatori suoi allievi. Era un metodo di lavoro di gruppo, tra universitari e maestri di scuola, fatto di incontri periodici, per studiare, o meglio discutere di studi e letture comuni e via via programmate e, insieme, sperimentare e ragionare sui risultati della sperimentazione a scuola, in un intreccio costante tra teoria e pratica didattica: teoria linguistica alla base di una pratica diversa da quella consueta e pratica oggetto a sua volta di ricerca per tornare, arricchendola, alla

³⁵ La citazione proviene da un articolo uscito sul “*Corriere della sera*” il 2 ottobre 2016 (De Mauro, 2016b). Ma si veda anche l'articolo *Buona la scuola se eccelle chi insegna* (De Mauro, 2016a), uno dei tanti che De Mauro ha scritto negli ultimi tempi collaborando a “*Internazionale*”, a conferma, ancora una volta, dell'importanza di un impegno esercitato a tutto campo, anche sulla stampa giornalistica.

teoria. Ne scaturì tra l'altro la messa a punto del *glotto-kit*, utile a rilevare e “misurare” secondo parametri oggettivi il saper fare con la lingua da parte dei bambini, e cogliere così i loro bisogni nello sviluppo di competenze linguistiche che insegnanti consapevoli e attenti dovevano farsi carico di far maturare³⁶.

Alla luce di quanto oggi si prevede per la formazione (obbligatoria) degli insegnanti in servizio, sarebbe il caso di ricordare questo metodo giustamente caro a De Mauro, per ribadire che la formazione in servizio può essere fatta seriamente e dare buoni risultati solo coinvolgendo i partecipanti continuativamente, per un periodo di tempo ampio, in incontri collettivi, seminariali o anche con lezioni o conferenze, ma in continuità tematica le une rispetto alle altre e programmando tra un incontro e l'altro momenti sufficientemente distesi di studio, anche individuale. Non sono niente, se non spesso una emersa perdita di tempo, le ore di formazione introdotte dalla legge sulla «buona scuola», spese a seguire formatori spesso improbabili sui temi più disparati, ma in cui vanno per la maggiore, ovviamente, le nuove tecnologie; con il rischio di dimenticare che queste sono solo strumenti e che si può fare una pessima didattica anche con le tecnologie più avanzate, che da sole non bastano a far fare quei salti di qualità che tanti affidano loro.

Facendo ora un passo indietro, si può ricordare che fin dagli anni '60, De Mauro pensava alla formazione di buoni insegnanti, denunciando la carente presenza di discipline linguistiche nel loro curriculum universitario. Negli *Appunti sugli insegnamenti linguistici nelle Università italiane*, che risalgono al 1965, lamentava infatti l'asse squisitamente letterario-centrico delle facoltà di Lettere e Lingue (che, anche quando insegnavano una qualche “lingua e letteratura” si occupavano più della letteratura e della sua storia che non della lingua); ed erano facoltà da cui pure si usciva con un titolo valido per l'insegnamento della lingua italiana o di una lingua straniera. De Mauro denunciava come «l'organizzazione degli studi linguistici nelle università italiane» fosse «insufficiente [in particolare] ai fini della formazione di insegnanti di italiano e lingue straniere nelle scuole medie superiori». De Mauro ripubblicò in seguito, in varie sedi, i medesimi *Appunti*; ma qui li si cita dal volume *Scuola e linguaggio*, uscito nel 1977. Dunque, dopo più di 10 anni, quegli appunti non solo erano ancora fondamentalmente validi ma, riproposti in un volume intitolato alla scuola, si rivelavano ben lontani da una ricerca meramente accademica di spazi per le discipline linguistiche: erano dettati semmai dalla profonda convinzione che le scienze del linguaggio fossero indispensabili per formare i docenti capaci di cui la scuola aveva (ed ha) sommo bisogno.

E c'era un nesso strettissimo, senza soluzione di continuità, nel concepire, da parte di De Mauro, i compiti della scuola e dell'università, guardando dall'una (l'università) all'altra (la scuola) e, specularmente, guardando l'università anche (cioè senza mai dimenticarne la natura, ugualmente irrinunciabile, di sede della ricerca scientifica) a partire dalla scuola e dai bisogni di chi la frequenta per apprendere³⁷ e di chi ci insegna

³⁶ Cfr. Gensini, Vedovelli, 1983. Ma si veda anche il libretto che raccoglie gli atti di un seminario di aggiornamento organizzato dal Comune di Scandicci, frutto della medesima esperienza, che De Mauro descrive nella sua introduzione come un patto di «effettiva collaborazione e interazione» tra «ricercatori e studiosi più o meno patentati e insegnanti», in cui imparare tutti gli uni dagli altri; un patto «che passasse oltre il momento del bla-bla aggiornativo e proseguisse con la comune verifica delle possibili ipotesi di didattica linguistica» (De Mauro, 1978: 6).

³⁷ Si possono a questo punto ricordare anche le numerose guide pubblicate da De Mauro, da solo o con la collaborazione di Francesco De Renzo, per l'orientamento degli studenti sia nello scegliere la scuola

per far apprendere. Ma De Mauro osservava e studiava questo nesso tra scuola e università dall'interno di un mondo universitario che era invece spesso lontanissimo dal pensare alla scuola, lasciandone la preoccupazione, al massimo, a quella facoltà di serie B qual era considerata la facoltà di Magistero, l'unica cui potessero accedere in quegli anni i diplomati dell'Istituto magistrale, destinati a fare i maestri. Di scuola, soprattutto di quella che veniva chiamata con un po' di disprezzo "scuoletta", cioè la scuola elementare o addirittura dell'infanzia, non valeva la pena di occuparsi all'università, lasciandola alle maestre, magari dalla penna rossa³⁸.

Nelle *Dieci tesi* del 1975, come ben sappiamo, si riversarono poi con grande chiarezza tutti i principi che, ispirati dalle rivoluzionarie e recenti acquisizioni delle scienze del linguaggio, potevano (e possono) guidare un'educazione linguistica efficace e democratica, per gestire la quale – facendo un ulteriore passo avanti rispetto agli *Appunti* di dieci anni prima (che si limitavano a guardare agli insegnanti di lingua), si affermava che in realtà una adeguata formazione linguistica (tesi IX) dovrebbe essere utile a tutti gli insegnanti di qualunque disciplina, se è vero che «non una, ma tutte le materie, non uno ma tutti gli insegnanti» sono chiamati a contribuire allo sviluppo delle capacità linguistiche dei loro allievi (punto A della VII tesi).

Ancora una volta, si può sottolineare la precocità anche di tali affermazioni: è una precocità evidente alla luce di quanto è stato "scoperto" e auspicato solo di recente in una serie di documenti del Consiglio d'Europa³⁹ circa l'importanza e la centralità della lingua di scolarizzazione, che ogni insegnante è chiamato a curare senza delegarne la cura al solo insegnante di quella lingua come materia. Se ne è parlato ampiamente nel workshop del Giscel, durante il congresso SLI di Milano del 2016⁴⁰. Qui si può precisare solo che la lingua di scolarizzazione è quella in cui, di volta in volta, si insegna nei vari paesi: dunque il francese nella scuola francese, lo spagnolo in Spagna e così via e, naturalmente, l'italiano in Italia. E, dicono ora i documenti europei, tutti i docenti devono curarla: è quella che da tempo in Italia indichiamo come trasversalità totale dell'educazione linguistica.

Alla luce di quanto oggi si prevede per l'accesso ai concorsi-corsi per l'insegnamento⁴¹, sarebbe il caso di ricordare tutto ciò, sottolineando quanto sia vaga la richiesta formazione preliminare in discipline «antropo-psico-pedagogiche» che, invece, dovrebbero lasciare posto – forti dei documenti europei – anche a un minimo di formazione linguistica per tutti, se la lingua e la capacità di usarla sono fondanti dell'esercizio stesso della cittadinanza.

superiore, sia – e soprattutto – una facoltà universitaria. Sono state pubblicate (dal Mulino o da Laterza) negli anni tra il 1988 e il 2004 e ciascuna di tali guide ha avuto più edizioni.

³⁸ L'imperetto è da usarsi solo per carità di patria, dato che sappiamo bene quanto ancora oggi per molti – professori universitari, intellettuali e giornalisti – le cose continuino a stare così. Tranne poi scoprire all'improvviso, come è avvenuto di recente, che anche gli studenti universitari hanno spesso non ottimali capacità linguistiche e, senza chiedersi se non ci siano al riguardo responsabilità comuni e diffuse, scaricarne la colpa (come nel documento promosso dal "gruppo di Firenze") sugli insegnanti di scuola primaria, cioè di quella scuola che tutt'oggi vede i bambini italiani avere buoni risultati nelle classifiche internazionali.

³⁹ Sono reperibili sia in inglese che in francese sul sito del medesimo Consiglio d'Europa, ma alcuni sono stati utilmente tradotti e pubblicati in italiano da Edoardo Lugarini per *Italiano LinguaDue*. Cfr. almeno Beacco *et alii*, 2011 e Beacco *et alii*, 2016.

⁴⁰ In attesa che ne escano gli atti (in preparazione), si può rinviare a Calò (2015: 95-127 in particolare).

⁴¹ Previsti dal recente decreto "Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema della formazione iniziale e di accesso ai ruoli di docente della scuola secondaria" (GU n. 122 del 16.5.2017).

Quanto a De Mauro, non pensava certo che la scuola e gli insegnanti, da soli, siano sufficienti a risollevare le condizioni linguistiche e culturali piuttosto basse del nostro Paese. Ha sempre ribadito che «parlare di scuola in generale significa parlare di come una società, un paese si occupa della scuola», senza dimenticare che gli studenti vengono «dalle viscere della società»⁴² e che dunque per parlare bene di scuola e capire come intervenire per migliorarla non bisognerebbe perdere di vista l'insieme del contesto sociale. Perciò, tra l'altro, ha sempre insistito sull'importanza dell'educazione degli adulti, e non solo per sostenere anche dall'esterno la scuola dei “non uno di meno”, cioè una scuola capace di recuperare, uno a uno, i ragazzi dispersi o a rischio di dispersione; o non solo per avere la collaborazione di adulti consapevoli dell'importanza dell'istruzione e della necessità di una scuola di tutti e per tutti, in cui portare fino a 18 anni, come in altri paesi, l'obbligo scolastico. Infatti, fino alle interviste più recenti, De Mauro non ha fatto altro che ricordarci il fenomeno drammatico dell'analfabetismo di ritorno, che colpisce in particolare Italia e Spagna e che impedisce, da noi, a oltre il 70% della popolazione in età lavorativa, di capire un testo scritto anche piuttosto semplice. E la percentuale, pur alta, è già molto ottimistica, aggiungeva spesso De Mauro.

La scuola, bisognosa di maggiori risorse e attenzioni politiche, pur avendo fatto e facendo tanto, da sola non basta a promuovere né gusto permanente per la lettura né quella desiderabilità dell'istruzione che possono invece maturare se ci si preoccupi della presenza diffusa di biblioteche sul territorio e di corsi e iniziative culturali destinate agli adulti. Tullio De Mauro, come ha fatto con estrema chiarezza ne *La cultura degli italiani* (2004), non ha mai smesso di sottolineare tutto ciò, allarmato, dati alla mano, per questa cattiva complessiva cultura linguistica del nostro Paese che può essere letta, in modo sempre più evidente, anche come un deficit di democrazia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P.-H., Vollmer H. (2011), “Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 323-352:

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1240>.

Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H., con il contributo di Sheils J. (Consiglio d'Europa) (2016), “Le dimensioni linguistiche in tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 1:

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579>.

⁴² Come ha affermato all'inizio della lunga intervista fattagli da D'Ottavi, Ramo, 2011, utilmente ancora leggibile in rete: con eleganza, De Mauro combatte certe idee sulla scuola più diffuse di quanto non si pensi, nostalgiche di una scuola meramente trasmissiva e per pochi, anche se «oggi quasi nessuno [le] confesserebbe così candidamente e con questa limpidezza» come fa invece una «signora di Torino» di nome Paola Mastrocola...

- Bernardini C., De Mauro T. (2003), *Contare e raccontare. Dialogo sulle due culture*, Laterza, Roma-Bari.
- Bertocchi D., Del Buono M.R. (1986), “Apprendere parlando”, in Giscel Lombardia (a cura del), *Imparare parlando*, Milella, Lecce, pp. 111-139.
- Calò R. (2015), *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, Aracne, Roma.
- D’Ottavi G., Ramo C. (a cura di)(2011), “200mila futuri non-cittadini ogni anno, ovvero un’intervista sulla scuola”, in *minima&moralia*, 8 novembre: <http://www.minimaetmoralia.it/wp/200mila-futuri-non-cittadini-ogni-anno-ovvero-unintervista-sulla-scuola/>
- De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell’Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (1965), *Introduzione alla semantica*, Laterza, Bari.
- De Mauro T. (1970a), “Avvertenza alla nuova edizione della *Storia linguistica dell’Italia unita*”, Laterza, Bari: X-XV.
- De Mauro T. (1970b), “Nota linguistica”, in Rossi A. (a cura di), *Lettere di una tarantata*, De Donato, Bari; ripubblicate da Apolito P. (a cura di) (2015), Squilibri editore, Roma.
- De Mauro T. (1971a), *Senso e significato*, Adriatica editrice, Bari.
- De Mauro T. (1971b), *Pedagogia della creatività linguistica*, Guida editori, Napoli.
- De Mauro T. (1972), *Parlare italiano*. Antologia di letture per i bienni della scuola media superiore, Laterza, Roma.
- De Mauro T. (1977a), *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1977b), *Le parole e i fatti. Cronache linguistiche degli anni settanta*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1977c [1965]), “Appunti sull’insegnamento delle materie linguistiche nelle università italiane”, in Id., *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*, Editori Riuniti, Roma, pp. 35-54.
- De Mauro T. (1978), “Introduzione” a Gensini S., Vedovelli M., *Lingua, linguaggi e società. Proposta per un aggiornamento*, Luciano Manzuoli Editore, Firenze, pp. 5-14.
- De Mauro T. (1980), *Guida all’uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1982), *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (1984), *Ai margini del linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1985), “Linguaggi scientifici e lingue storiche”, in Guerriero A. R. (a cura di), *L’educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 9-19.
- De Mauro, T. (1992), *L’Italia delle Italie*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1994), *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (1997), *DAIC. Dizionario avanzato della lingua corrente*, Paravia, Torino.
- De Mauro T. (2004), *La cultura degli italiani*, a cura di Erban F., Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2005a), *La Fabbrica delle Parole*, UTET, Torino.
- De Mauro T. (2005b), “Perché Shakespeare non ha scritto un *About popular language*, magari in antico sassone?”, in Lavinio C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 21-26.
- De Mauro T. (2006), “Introduzione. Il linguaggio della *Costituzione*”, in *Costituzione della Repubblica Italiana (1947)*, UTET/Fondazione Maria e Goffredo Bellonci onlus, pp. VII-XXXII.

- De Mauro T. (2012), “I linguaggi specialistici delle scienze idiografiche e nomotetiche e gli *every-day languages* in Italia e altrove”, in Nesi A., De Martino D. (a cura di), *Lingua italiana e scienze*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 13-26.
- De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell’Italia repubblicana*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2016a), “Buona la scuola se eccelle chi insegna”, *Internazionale*, 19 luglio 2016:
<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/07/19/scuola-insegnanti-formazione>
- De Mauro T. (2016b), “L’impegno dei Lincei per la scuola”, *Corriere della sera*, 2 ottobre.
- De Mauro T. (2016c), “Nuovo vocabolario di base dell’italiano”, *Internazionale*, 23 dicembre:
<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- De Mauro T. (2016d), “Non solo parole, non senza parole. La conquista dei linguaggi scientifici”, in De Renzo F., Piemontese M.E. (a cura di), *Educazione linguistica e discipline matematico-scientifiche*, Aracne, Roma, pp. 27-35.
- De Mauro T. (a cura di) (1994a), *Come parlano gli italiani*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Mauro T. (a cura di) (1994b), *Studi sul trattamento linguistico dell’informazione scientifica*, Bulzoni, Roma.
- De Mauro T., Chiari I. (a cura di) (2005), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Aracne, Roma.
- De Mauro T., Ferreri S. (2005), “Glottodidattica come linguistica educativa”, in Voghera, Basile, Guerriero (a cura di), pp. 17-28.
- De Mauro T., Lodi M. (1979), *Lingua e dialetti*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T., Gensini S., Piemontese M. E. (a cura di) (1988), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*. Atti del XIX Congresso Internazionale di Studi (Roma 8-10 novembre 1985), Bulzoni, Roma.
- De Mauro T., Moroni G. (1996), *DIB. Dizionario di Base della Lingua Italiana*, Paravia, Torino.
- De Mauro T., Vedovelli M. (a cura di) (1999), *Dante, il gendarme e la bolletta. La comunicazione pubblica in Italia e la nuova bolletta Enel*, Laterza, Roma-Bari.
- Ferreri S. (a cura di) (2012), *Linguistica educativa*. Atti del XLIV Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana (Viterbo, 27-29 novembre 2010), Bulzoni, Roma.
- Ferreri S., Guerriero A. (a cura di) (1988), *Educazione linguistica vent’anni dopo e oltre. Cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gensini S. (2017), *De Mauro e la fondazione teorica della ricerca linguistica*
http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/DeMauro/Gensini.html
- Gensini S., Vedovelli M. (a cura di) (1983), *Teoria e pratica del glotto-kit : una carta d’identità per l’educazione linguistica*, con una nota introduttiva di T. De Mauro, Franco Angeli, Milano.
- Giscel (1975), *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*, <http://www.giscel.it>
- Giscel (a cura del) (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent’anni dalle Dieci tesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Golino E. (a cura di) (1971), “L’educazione alla verbalizzazione differenziata” (tavola rotonda), *Tempi moderni*, 5, pp. 79-87.

- Lavinio C. (1999), “Stili di interazione in classe e parafrasi”, in Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (a cura di), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Editori dell’Orso, Torino, pp. 149-167.
- Lavinio C. (2005), “Per una educazione linguistica all’Università: tra il ‘saper fare’ con la lingua e il ‘sapere’ sulla lingua”, in Voghera, Basile, Guerriero (a cura di), pp. 29-38.
- GDLI = S. Battaglia (dir. da) (1961-2002), *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, UTET, Torino.
- GRADIT = De Mauro T. (1999), *Grande Dizionario Italiano dell’Uso*, UTET, Torino
- LIF = Bortolini U., Tagliavini C., Zampolli A. (1971), *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, Garzanti, Milano.
- LIP = De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell’italiano parlato*, Etas, Milano.
- Lo Piparo F., Ruffino G. (a cura di) (2005), *Gli italiani e la lingua*, Sellerio, Palermo.
- Maglioni M., Bisacco F. (2014), *La classe capovolta*. Con Prefazione di Tullio De Mauro, Erickson, Trento.
- Nencioni G. (1976), “Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato”, *Strumenti critici*, 29, pp. 1-56; poi in Id. (1983), *Di scritto e di parlato*, Zanichelli, Bologna, pp. 126-179.
- Patota G. (2017), *Le opinioni di Tullio De Mauro*, in http://www.treccani.it/lingua_italiana/articoli/percorsi/percorsi_117.html
- Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento della Funzione Pubblica (1993), *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche. Proposta e materiali di studio*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma.
- Rossetti Pepe G. (1973), *Le settecento parole. Cultura popolare e istruzione*, FrancoAngeli, Milano.
- Rüegg R. (2016), *Sulla geografia linguistica dell’italiano parlato*, a cura e introduzione di Sandro Bianconi, con scritti introduttivi di Bruno Moretti, Tullio De Mauro e Mathias Rüegg, Cesati, Firenze.
- de Saussure F. (1967), *Corso di linguistica generale*. Introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro, Laterza, Bari.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Voghera M., Basile G., Guerriero A.R. (2005) (a cura di), *E.L.I.C.A. educazione linguistica e conoscenze per l’accesso*, Guerra edizioni, Perugia.
- Weinrich H. (1989), “Verso una competenza interrogativa”, in Id., *Vie della cultura linguistica*, il Mulino, Bologna, pp. 287-297.

ITALIANO LINGUA SECONDA/STRANIERA

LA COMUNICAZIONE DELLE EMOZIONI IN ITALIANO L2: UNA PROPOSTA DI *TRAINING* PROSODICO

*Anna De Marco*¹

1. INTRODUZIONE

Le interazioni umane sono costellate da un insieme di risorse linguistiche e extra-linguistiche a cui i parlanti ricorrono più o meno consapevolmente, non solo per “fare cose” con la lingua, ma anche per veicolare emozioni o stati d’animo che in qualche modo condizionano i comportamenti linguistici degli individui. Questo insieme di risorse può essere considerato come parte di una competenza all’azione che comprende la gestione della dimensione emotiva intra e interpersonale. Una competenza di questo tipo, definita competenza emotiva (Saarni, 1999), è il risultato dell’interazione di una serie di abilità in grado di promuovere l’auto-efficacia (ovvero la convinzione e la fiducia nelle proprie capacità rispetto al raggiungimento di un risultato) all’interno delle interazioni sociali di natura emotiva². In ogni sistema culturale esistono, tuttavia, delle norme che regolano la manifestazione delle emozioni, per cui l’aspetto fortemente pragmatico che caratterizza questi scambi comunicativi sembra essere profondamente influenzato da variabili sociali e culturali (cfr. regole di esibizione o *display rules*, Ekman, 1972).

La comunicazione delle emozioni oltre che per la scelta del lessico adeguato ad esprimerle, richiede il ricorso ai tratti prosodici della lingua come l’accento, l’intonazione e il ritmo, che sono importanti ai fini di una piena espressione e comprensione degli stati emotivi. In quest’ottica, un apprendente adulto che impara una lingua seconda dovrà necessariamente confrontarsi con le difficoltà derivanti dall’apprendimento di nuovi pattern intonativi che vengono spesso attribuite a fenomeni di transfer dalla lingua materna e che agirebbero come un potente filtro che rallenta, e talvolta blocca, l’acquisizione di nuovi schemi intonativi (cfr. *infra*, par. 2). Tutto ciò si ripercuote sulla qualità e sull’efficacia del parlato di un apprendente che va di sovente incontro a fallimenti e incomprensioni sul piano comunicativo. La comunicazione delle emozioni rappresenta un contesto comunicativo particolarmente delicato e poco indagato nell’insegnamento delle lingue, in cui entrano in gioco non solo competenze linguistiche

¹ Università della Calabria.

² Nel modello proposto da Carolyn Saarni, quando il concetto di auto-efficacia viene applicato a contesti emotigeni, la competenza emotiva si configura come la capacità di rispondere emotivamente alle circostanze esterne e di ricorrere in modo strategico alle conoscenze sulle emozioni e all’espressività emotiva nelle relazioni con gli altri, al fine di costruire il proprio percorso verso il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

(prosodico-intonative) ma anche meccanismi che sollecitano processi di carattere inferenziale derivanti in buona misura da esperienze pregresse e conoscenze condivise.

L'obiettivo del presente lavoro è quello di illustrare attraverso l'implementazione di un *training* pragmatico-prosodico una serie di tecniche e di strumenti idonei allo sviluppo di una consapevolezza degli aspetti fin qui esposti legati alla comunicazione emotiva in L2.

2. GLI STUDI SULLA COMUNICAZIONE DELLE EMOZIONI IN UNA LINGUA NON NATIVA

Sebbene l'interesse verso la comunicazione emotiva in L2 sia relativamente recente, gli studi condotti negli ultimi anni restituiscono un quadro abbastanza circoscritto delle problematiche a cui vanno incontro gli apprendenti, in relazione alla gestione della comunicazione emotiva in L2 (Dewaele, 2005; 2011, De Marco, Paone, 2016b). Le difficoltà interessano diversi livelli della lingua (da quello puramente lessicale a quello prosodico) che sembrano essere maggiormente sensibili alla distanza culturale tra la lingua nativa e la L2. In uno studio recente, Kim e Dorner (2013) hanno analizzato le difficoltà sperimentate da un gruppo di apprendenti di inglese di origine coreana. I dati sono stati raccolti mediante interviste e questionari e i risultati ottenuti hanno evidenziato il disagio provato da alcuni soggetti legata ad una serie di fattori, tra i quali l'assenza di un lessico emotivo (nella lingua inglese) idoneo alle loro esigenze comunicative. Inoltre, il ricorso alla L2 per esprimere stati d'animo o per parlare di questioni intime e personali risultava più problematico e limitava la loro spontaneità; in alcuni casi, preferivano evitare di trattare argomenti che riguardavano la sfera emotiva nelle interazioni con i nativi, in quanto ciò avrebbe presupposto una serie di spiegazioni non sempre del tutto esaustive. Anche in termini di espressività, non soltanto sul piano linguistico ma anche su quello vocale non-verbale, alcuni soggetti hanno dichiarato di essere meno comunicativi e di risultare più distaccati e freddi nelle interazioni con i nativi. I risultati di questa indagine hanno portato le autrici ad affermare che una piena comunicazione delle emozioni fra lingue e culture diverse è ardua per la mancanza di contesti culturali condivisi fra i parlanti (ivi: 43).

Lo sviluppo della competenza emotiva in L2 richiede, come abbiamo visto, l'apprendimento di strutture prosodiche utili a trasmettere (e a decodificare) stati d'animo, emozioni e atteggiamenti del parlante. Lo spettro delle funzioni assolve dalla prosodia all'interno della comunicazione parlata appare quanto mai complesso e variegato. Non sorprende, dunque, che l'acquisizione delle strutture prosodiche di una L2 rappresenti un ostacolo tangibile per gli apprendenti, soprattutto in età adulta (Marotta, Boula De Mareüil, 2010). Le ricerche condotte sulla prosodia in L2 ci dicono che, in molti casi, il parlato degli apprendenti presenta un'intonazione meno modulata rispetto ai nativi e gli studi sul parlato emotivo in L2 confermano ulteriormente questa tendenza. Ricordiamo, a tal proposito, un'indagine condotta da Komar (2005) nella quale l'autrice ha proposto un'analisi contrastiva del parlato prodotto da parlanti sloveni in inglese e da parlanti nativi inglesi. I risultati hanno evidenziato la tendenza degli sloveni ad impiegare un'intonazione "piatta", meno dinamica rispetto ai nativi, dovuta principalmente alle diversità dei due sistemi intonativi, ma anche allo stato d'ansia e al disagio che di solito si avverte quando non si conosce bene una lingua. In ambito italiano sono ancora piuttosto esigui gli studi che hanno indagato questo particolare

aspetto della comunicazione nel processo di acquisizione dell'italiano L2. Ricordiamo uno studio recente condotto da Maffia, Pellegrino e Pettorino (2014) che ha analizzato il parlato emotivo prodotto da apprendenti cinesi in italiano. I dati emersi dall'analisi acustica hanno evidenziato, nel confronto con il parlato dei nativi, una serie di differenze sul piano temporale e su quello frequenziale. Le produzioni degli apprendenti si caratterizzavano per una velocità d'eloquio molto più lenta e per un'intonazione meno dinamica rispetto a quella dei parlanti nativi (ivi: 83).

Il ricorso ad un'intonazione poco modulata e variabile nell'espressione delle emozioni sembra dunque essere una tendenza comune agli apprendenti di una lingua seconda. Tale dato è stato riportato anche in altri studi (De Marco, Paone, 2015; 2016a; 2016b) condotti con studentesse indonesiane e polacche, le cui produzioni hanno evidenziato contorni intonativi simili in tutte le emozioni indagate. In merito ai possibili fenomeni di transfer dalla L1, la letteratura di riferimento risulta piuttosto esigua. Da uno studio recente condotto da Soriano e De Marco (in stampa), è emerso un quadro eterogeneo in relazione alla lingua materna degli apprendenti coinvolti nello studio (nello specifico, russi, tunisini e spagnoli). La verifica acustica delle produzioni emotive realizzate dagli studenti nella loro L1 e in italiano ha mostrato prove evidenti di transfer, soprattutto nel parlato dei tunisini, i quali tendevano a riprodurre in italiano contorni intonativi molto simili a quelli della loro lingua nativa. Diverso il caso delle produzioni dei russi e degli spagnoli, in cui i contorni, parzialmente sovrapposti e piuttosto monotoni, perdevano parte della loro distintività uditiva. Secondo le autrici, le produzioni in L2, per certi versi confuse e molto spesso non congruenti sul piano pragmatico, rappresentano un indizio della difficoltà cui vanno incontro gli apprendenti quando realizzano in una lingua diversa un fenomeno paralinguistico complesso come quello delle emozioni.

Sul piano della percezione le difficoltà sono altrettanto tangibili. Uno studio recente (Bhatara *et al.*, 2016) ha esplorato la relazione tra la competenza in L2 e l'abilità nel riconoscimento di emozioni positive e negative nella lingua *target*. Dai risultati è emerso che gli apprendenti con un livello di competenza più alto avevano totalizzato un punteggio inferiore rispetto a quelli con un livello di competenza più basso, soprattutto nella decodifica di emozioni positive (gioia, orgoglio, interesse, e sollievo). In sostanza, l'aumento della competenza della lingua inglese potrebbe aver compromesso la percezione e il riconoscimento degli stati emotivi positivi anziché facilitarla. In particolare, gli autori sostengono che un'esperienza maggiore con la L2 interferirebbe con l'accuratezza dell'identificazione delle emozioni positive invece di migliorarla e che la crescente competenza nella comprensione della L2 sarebbe accompagnata da una lieve riduzione dell'abilità di comprendere le sottili differenze tra le emozioni positive fra gli altri parlanti (ivi: 11). Tra gli studi che hanno esplorato invece la relazione tra conoscenza della cultura *target* e abilità di decodifica in una lingua seconda ricordiamo quello di Altrov (2013), che ha coinvolto, nello specifico, un gruppo di apprendenti di origine russa residenti in Estonia con un livello di competenza elevato (C1) e un campione di parlanti nativi russi senza alcuna conoscenza della lingua estone. A ciascun gruppo è stato somministrato un test uditivo contenente un certo numero di stimoli di natura emotiva (insieme all'eloquio neutro) in lingua estone. Dai risultati è emerso che soltanto gli apprendenti russi residenti in Estonia sono riusciti ad identificare le emozioni oltre la soglia della pura casualità. In base alle conclusioni tratte da Altrov, gli apprendenti russi, vivendo a contatto con la cultura estone, avrebbero "imparato" a

decodificare con maggiore accuratezza l'espressione vocale delle emozioni in lingua estone rispetto ai parlanti russi residenti in Russia. Comprendere le emozioni dunque dipende da fattori culturali e dalle interazioni sociali (ivi: 172).

Alla luce di quanto esposto finora, possiamo concludere che lo sviluppo della competenza emotiva in L2 costituisce un processo delicato nel percorso linguistico di un apprendente. Variabili individuali (come l'età, la motivazione, il livello di socializzazione), insieme a fattori culturali e sociali (la distanza culturale tra L1 ed L2, ad esempio) possono accelerare o rallentare questo processo; come abbiamo osservato, le difficoltà maggiori investono anche il livello prosodico della lingua dando luogo a fenomeni di transfer dalla L1 e generando produzioni poco efficaci sul piano comunicativo (il ricorso, ad esempio, ad un'intonazione piatta e meno modulata) e incomprensioni sul piano percettivo.

3. LA SPERIMENTAZIONE: METODOLOGIA E PARTECIPANTI

Il *training* qui proposto si è svolto nell'arco di quattro settimane ed è stato articolato seguendo in parte l'approccio didattico del *task* (Willis, 1996, Skehan, 1998). Il *task* è un'attività comunicativa in cui gli studenti sono impegnati a raggiungere determinati obiettivi extralinguistici utilizzando la lingua che apprendono. Come già evidenziato anche da Ferrari e Nuzzo (2011) la didattica per *task* offre la possibilità di conciliare molteplici aspetti positivi derivanti dall'apprendimento guidato con gli aspetti positivi tipici dell'acquisizione spontanea, limitando gli svantaggi di entrambi i contesti. Infatti, nel corso dell'attività didattica gli studenti si concentrano sul significato e non sulla forma linguistica, come avviene di solito nel corso dell'acquisizione spontanea e sono coinvolti in compiti che simulano o riproducono ciò che avviene fuori dal contesto scolastico. La riflessione sulla lingua, come pratica guidata, può però scaturire durante lo svolgimento delle attività e dunque dal bisogno degli apprendenti di raggiungere l'obiettivo comunicativo che si sono prefissati. In particolare, nella proposta didattica, l'obiettivo del *training* che precede il *task* è proprio mirato alla riflessione sulle risorse prosodiche in uso nelle attività proposte. Data la natura sperimentale e il *focus* prosodico delle attività, sono stati programmati compiti di diversa natura che hanno preparato gli studenti ad affrontare una riflessione sugli elementi paraverbali e non-verbali delle emozioni oggetto del *training*, ovvero le emozioni primarie³: collera, gioia, tristezza, disgusto, paura e sorpresa (cfr. Ekman, 1982). Questa fase di introduzione e preparazione si è a sua volta articolata in diverse attività, sia di natura pratica sia di natura meta-pragmatica (cfr. par. 3.1). Questo breve *training* ha preceduto il *task* vero e proprio, che è consistito nella realizzazione di un doppiaggio filmico. L'utilità dell'impiego delle video tecnologie nella didattica è stata ampiamente dimostrata da diversi studi (cfr. Brooke, 2003; Dubreil, 2003; Burston, 2005; McNulty, Lazarevic, 2012) che ne hanno sottolineato la forte componente motivazionale, in grado di coinvolgere e stimolare all'apprendimento in un clima scevro da ansie e apprensioni. In

³ Le emozioni primarie sono considerate come unità discrete afferenti a meccanismi biologici innati. Il carattere innato di tali emozioni sarebbe comprovato dalla persistenza di meccanismi simili non solo nell'uomo, ma anche in altre specie animali (soprattutto nei primati), cfr. Izard, 1977; Plutchik, 1980. Tuttavia, i processi cognitivi individuali e i modelli culturali sono in grado di incidere sulle reazioni emotive, inibendole o amplificandole.

particolare, il doppiaggio è una attività che stimola il ricorso all'intero spettro delle abilità linguistiche (ascolto, lettura, scrittura e produzione orale), consolidando sia la competenza fonologica sia quella pragmatica (Burston, 2005). Questo tipo di pratica consente infatti di sviluppare una riflessione meta-linguistica e meta-pragmatica su diversi aspetti della comunicazione in L2 e di promuovere negli apprendenti la ricerca e la scoperta degli indizi verbali, non verbali e prosodici che caratterizzano la manifestazione delle emozioni nella lingua *target*.

Hanno preso parte alle attività proposte due gruppi di studenti (di cui uno di controllo); ogni gruppo composto da 10 apprendenti provenienti dal Messico e dall'Ecuador iscritti all'Università della Calabria da circa 3 anni e con un livello di competenza pari al livello B2+ del QCER. Non avendo alcuna conoscenza di base della lingua, al loro arrivo avevano seguito un corso di italiano presso l'università ospitante, della durata di 3 mesi. Per testare la validità del disegno sperimentale, il gruppo sperimentale è stato coinvolto in tutte le attività che hanno preceduto il *task* (cfr. par. 3.1) e ha ricevuto un'istruzione formale ed esplicita sulle strutture prosodiche della L1 utili a veicolare determinati significati emotivi, mentre il gruppo di controllo ha preso parte soltanto alla realizzazione del *task* vero e proprio (cfr. par. 3.2), ed è stato escluso dalla fase di focus prosodico. Inoltre, per valutare l'efficacia globale del *training*, è stata effettuata una verifica uditiva da parte di valutatori nativi delle scene doppiate da entrambi i gruppi di studenti. I parlanti nativi di italiano sono stati invitati a esprimere un giudizio di naturalezza in merito alle scene doppiate su una scala Likert da 0 a 3 (per niente naturale, poco naturale, abbastanza naturale, molto naturale) nei termini della congruenza tra il comportamento non verbale (gesti e mimica facciale) e le produzioni vocali di natura emotiva espresse degli attori. Ciò ha permesso di evidenziare eventuali miglioramenti a seguito dell'intervento didattico, e dunque l'efficacia del *training*, e le differenze tra i due gruppi di apprendenti.

3.1. *La struttura del training pragmatico-prosodico*

La prima attività di coinvolgimento degli apprendenti sul tema delle emozioni di natura meta-pragmatica è stata realizzata sia attraverso delle interviste individuali sia attraverso un *brainstorming*. In questa fase di raccolta dei dati, è stato adottato il questionario di Dewaele e Pavlenko⁴ (2001) elaborato dagli studiosi per indagare la relazione tra dimensione emotiva e il bilinguismo. Le interviste sono state strutturate in due fasi. La rilevazione del profilo sociolinguistico dei parlanti non nativi (età, anni di permanenza in Italia, conoscenza della lingua, corsi frequentati precedentemente, ecc.) è stata attuata nella prima fase dell'intervista. Nella seconda fase, un'intervista semi-strutturata è servita ad ottenere informazioni utili sull'esperienza personale dei partecipanti. L'intervista ha avuto una durata variabile (dai 30 ai 60 minuti), in base alla disponibilità e alla preferenza dei partecipanti. Il carattere dialogico delle interviste ha permesso ai partecipanti di muoversi liberamente oltre l'argomento specifico della domanda ed aprire così nuovi percorsi di indagine. In sintesi, riportiamo le questioni oggetto delle interviste:

⁴ Cfr. http://www.academia.edu/2134800/Web_questionnaire_bilingualism_and_emotions.

- a) prime impressioni dell'Italia e degli italiani;
- b) differenze L1-L2 sul piano non-verbale: gesti, prossemica, espressioni facciali;
- c) differenze sul piano vocale: la voce e l'intonazione;
- d) esprimere e interpretare le emozioni in italiano: esperienze e difficoltà;
- e) esprimere le emozioni nella L1;
- f) lessico emotivo in L1 e L2.

I temi trattati nel corso delle interviste sono stati riproposti durante l'attività di *brainstorming* che ha stimolato i partecipanti a riflettere sui meccanismi della comunicazione nella lingua *target* e sulla propria dimensione emotiva all'interno di un sistema linguistico e culturale diverso dalla lingua materna. In questa fase, un confronto diretto tra gli apprendenti (e gli stessi insegnanti) in merito a temi spesso tralasciati in un normale corso di lingua ha rappresentato un momento di condivisione sulle dinamiche comunicative in atto nella lingua *target*.

La fase successiva della sperimentazione si è focalizzata sulla presentazione di *input* linguistici di natura emotiva e sul coinvolgimento degli studenti in attività di produzione orale e un focus sugli aspetti prosodici. Questa fase, che possiamo considerare una fase di preparazione al *task* vero e proprio, è stata focalizzata sull'esposizione ad input linguistici di natura emotiva, tratti da film italiani. Con la collaborazione attiva degli studenti, sono stati individuati anche altri aspetti non-verbali (la mimica facciale, i gesti, la postura, la distanza tra gli interlocutori, ecc.) coinvolti nell'espressione delle emozioni. Successivamente, è stata fornita agli apprendenti una descrizione delle modalità di espressione di ciascuna emozione da un punto di vista vocale, dando spazio ad una riflessione sulle caratteristiche prosodiche delle emozioni (Anolli, Ciceri, 1992; Banse, Scherer, 1996). Ad esempio, per quanto riguarda la collera, sono state date alcune informazioni sull'alterazione fisiologica (respiro irregolare, aumento del battito cardiaco, ecc.) e sugli effetti osservabili nel parlato (velocità sostenuta, incremento dell'intensità, ecc.). L'obiettivo è stato quello di sviluppare negli apprendenti la consapevolezza dei cambiamenti psicofisici e delle ripercussioni sul piano vocale innescati dagli stati emotivi considerati. Una delle attività proposte agli apprendenti è stata la visione degli spezzoni senza l'audio, in seguito è stato chiesto loro di intuire i messaggi e poi di provare a realizzare le caratteristiche acustiche dell'espressione emotiva veicolata dai messaggi stessi.

La terza fase del *training* ha previsto lo svolgimento di alcune attività legate alla comunicazione non-verbale. Gli apprendenti, divisi in coppie e sistemati di spalle al fine di limitare il supporto di indizi non-verbali, dovevano riprodurre uno stato emotivo ripetendo la sequenza di numeri da 1 a 4 (per evitare qualsiasi interferenza di natura semantica), lasciando indovinare all'altra persona lo stato emotivo riprodotto. Alcune emozioni sono state espresse con maggiore facilità (ad esempio, la collera, la tristezza e la gioia); altre, invece, hanno destato qualche difficoltà (ad esempio, il disgusto e la paura), sia nella produzione che nel riconoscimento. In generale, gli apprendenti hanno imparato a "giocare" con l'intonazione e con la voce, riuscendo a cogliere le sfumature emotive, al di là del contenuto linguistico del messaggio. Successivamente gli apprendenti sono stati coinvolti in una serie di attività ludiche come quella di interpretare alcune parti dialogiche caratterizzate da uno specifico contesto emotivo (ad esempio, un incontro inaspettato tra due amici, in cui emergono stati emotivi di gioia, tristezza, collera, ecc.) e di improvvisare, in seguito, un dialogo simile facendo ricorso

ad alcune espressioni utilizzate dai protagonisti. La componente teatrale di tali attività ha dato spazio alle diverse modalità di espressione delle emozioni, stimolando gli studenti a ricorrere anche ad altre componenti non-verbali nel corso delle simulazioni. Al fine di potenziare il focus sugli aspetti prosodici, gli studenti hanno svolto attività di *shadowing*⁵, in cui è stato loro richiesto di ascoltare lo stimolo emotivo prodotto in italiano e di replicarlo (nel più breve tempo possibile) in termini di ritmo e intonazione. In quest'ultima fase, gli apprendenti hanno dunque avuto modo di mettere in pratica i suggerimenti forniti nella fase precedente. La Tabella 1 sintetizza tutte le attività in cui sono stati coinvolti gli apprendenti del gruppo sperimentale prima della presentazione del *task*.

Tabella1. *Fasi del training prosodico*

FASI PRELIMINARI: INTRODUZIONE AL TEMA “EMOZIONI”	
1. ATTIVITÀ DI NATURA META-PRAGMATICA: INTERVISTE INDIVIDUALI E <i>BRAINSTORMING</i>	
<p>INDICAZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ L'insegnante stimola gli apprendenti a riflettere, prima individualmente e poi collettivamente, sui meccanismi della comunicazione nella lingua <i>target</i> e sulla loro dimensione emotiva all'interno di un sistema linguistico e culturale diverso dalla lingua materna. 	<p>TEMI TRATTATI</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ prime impressioni dell'Italia e degli italiani; ➤ differenze L1-L2 sul piano non-verbale: gesti, prossemica, espressioni facciali; ➤ differenze sul piano vocale: la voce e l'intonazione; ➤ esprimere e interpretare le emozioni in italiano: esperienze e difficoltà; ➤ esprimere le emozioni nella L1; ➤ lessico emotivo in L1 e L2.
2. ESPOSIZIONE A <i>INPUT</i> LINGUISTICI E <i>FOCUS</i> SUGLI ASPETTI PROSODICI	
<p>INDICAZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gli apprendenti osservano e analizzano spezzoni di film italiani senza l'audio, e provano a intuire le emozioni veicolate dagli attori attraverso la mimica facciale e i gesti. ➤ In seguito, le scene vengono proiettate con l'audio e gli apprendenti provano a replicare le produzioni emotive degli attori. 	

⁵ Gli esercizi di *shadowing* costituiscono ad oggi una risorsa didattica utile per il miglioramento delle abilità di ascolto e produzione orale in una L2 (cfr. Horiyama, 2012), con particolare attenzione verso l'acquisizione delle strutture prosodiche (cfr. Hsieh, Dong, Wang, 2013).

- Successivamente l'insegnante fornisce alcune indicazioni circa le modalità di espressione di ciascuna emozione da un punto di vista vocale (Anolli, Ciceri, 1992; Banse, Scherer, 1996) e sui cambiamenti psicofisici innescati dagli stati emotivi considerati.

3. ATTIVITÀ LEGATE ALLA COMUNICAZIONE NON-VERBALE

INDICAZIONI

- Gli apprendenti, divisi in coppie e sistemati di spalle al fine di limitare il supporto di indizi non-verbali, riproducono uno stato emotivo ripetendo la sequenza di numeri da 1 a 4 lasciando indovinare all'altra persona lo stato emotivo riprodotto.

3.1 ATTIVITÀ DI *ROLE-TAKING* E *ROLE-PLAY*

INDICAZIONI

- Gli apprendenti ascoltano un dialogo registrato tra due parlanti nativi di italiano. Dopo l'ascolto, gli studenti leggono il testo del dialogo, indicando l'emozione veicolata dall'intonazione delle due protagoniste in corrispondenza di alcune battute.
- Successivamente, gli studenti lavorano in coppia, assumendo i ruoli dei protagonisti (*role-taking*), quindi leggono il dialogo, cercando di riprodurre, attraverso l'intonazione, le emozioni individuate in precedenza nella registrazione.
- Infine, gli apprendenti si cimentano nell'improvvisazione di un dialogo basato su una situazione simile (*role-play*), ovvero un incontro inaspettato, in cui vengono manifestati, col volto e con la voce, i medesimi stati emotivi (gioia, sorpresa, tristezza e collera), ricorrendo inoltre ad alcune espressioni suggerite nel testo (*che bello vederti! che fine hai fatto?; mi spiace; insomma; dai, andiamo a prendere qualcosa*).

DIALOGO 1.

Un incontro inaspettato

Chiara: Ciao!!! Che bello vederti! (gioia)

Mara: Non è possibile! (sorpresa) Sei proprio tu! Che fine hai fatto?

Chiara: Ho lavorato tantissimo e sono un po' stanca. E stasera devo lavorare ancora...(tristezza). E tu come stai?

Mara: Insomma! Mi hanno appena fatto una multa! (collera) Non posso ancora crederci!

Chiara: Mi spiace. (tristezza). Dai, andiamo a prendere un caffè così parliamo un po'.

Mara: Niente caffè per me, non lo bevo più. Ti andrebbe un gelato? Offro io!

Chiara: Non bevi più il caffè?? (sorpresa), E va bene, andiamo a prendere un gelato!

3.2 ATTIVITÀ DI *SHADOWING*

INDICAZIONI

- Gli studenti ascoltano uno stimolo emotivo prodotto da un parlante nativo di italiano e provano a replicarlo (nel più breve tempo possibile) in termini di ritmo e intonazione.

Nel corso delle attività svolte durante il *training* gli apprendenti del gruppo sperimentale hanno manifestato alcune difficoltà nella modulazione delle strutture prosodiche della L2 in relazione al contesto emotivo elicitato. Tuttavia abbiamo notato che la loro *performance* è andata gradualmente migliorando dal punto di vista delle risorse prosodiche in relazione all'espressione delle emozioni implicate

3.2. *Struttura e fasi del task*

L'ultima fase dell'intervento didattico è consistita nel *task* vero e proprio, e dunque nella realizzazione del doppiaggio. Sono state selezionate alcune scene tratte dal film italiano, "L'ultimo bacio" (di Gabriele Muccino, del 2001), contenenti specifici contesti emotivi (collera, tristezza, gioia, paura e disgusto). Questa fase è consistita a sua volta di diversi momenti di elaborazione del *task* (cfr. tabella 2). Come già anticipato, entrambi i gruppi vi hanno preso parte. Durante la fase di preparazione (*pre-task*), gli apprendenti sono stati invitati ad osservare attentamente le scene, inizialmente proiettate senza l'audio, e a focalizzarsi sulle espressioni del viso e sulla gestualità degli attori. Ciascun apprendente ha proposto una personale interpretazione del filmato in chiave emotiva, e ha indicato quale tra le emozioni primarie fosse espressa nel video. La stessa attività è stata replicata in seguito alla proiezione dei filmati con l'audio originale, promuovendo il confronto e lo scambio di impressioni rispetto alle ipotesi precedentemente formulate. All'interno di ogni gruppo, gli studenti sono poi stati divisi in coppie e a ciascuna di esse è stata assegnata una scena da interpretare e la stesura del relativo copione. In seguito, entrambi i gruppi (sperimentale e di controllo) sono stati invitati a provare individualmente e collettivamente le battute dei dialoghi assegnati a ciascuno di essi. Il loro sforzo interpretativo si è focalizzato sulle emozioni che sono state realizzate facendo attenzione ai gesti, alle espressioni facciali e alle composite modulazioni vocali. In questa fase, il gruppo sperimentale ha ricevuto (come per il *training*) una descrizione delle emozioni da un punto di vista vocale (velocità d'eloquio, volume della voce, intonazione ecc.) e si è impegnato in una analisi guidata delle caratteristiche del parlato degli attori e la sua variabilità in funzione del contesto emotivo. Le riprese sono state effettuate con una fotocamera digitale, la registrazione audio è avvenuta tramite un registratore professionale con microfono interno, per agevolare la dinamicità delle scene. Al termine delle riprese, il materiale ottenuto è stato elaborato attraverso un software di video editing (Windows Movie Maker). Con la collaborazione attiva degli studenti, è stato realizzato il montaggio delle scene; infine i filmati ottenuti sono stati proiettati in classe ed alla proiezione ha fatto seguito una discussione di natura meta-pragmatica sull'uso della voce e del corpo nell'espressione delle emozioni.

Tabella 2. *Il task*

PRIMA DEL TASK: PREPARAZIONE ALLA REALIZZAZIONE DI UN DOPPIAGGIO	
1. VISIONE DELLE SCENE	
INDICAZIONI	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'insegnante introduce l'attività e invita gli apprendenti ad osservare attentamente le scene, inizialmente proiettate senza l'audio, e a focalizzarsi sulle espressioni del viso e sulla gestualità degli attori. ➤ I filmati vengono in seguito riprodotti con l'audio originale. L'insegnante promuove il confronto e lo scambio di impressioni rispetto alle ipotesi precedentemente formulate dagli apprendenti. 	
IL CICLO DEL TASK	
INDICAZIONI	ESEMPIO: SCENA 1. La confessione
<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'insegnante suddivide gli studenti in coppie e assegna a ciascuna di esse una scena da interpretare. ➤ Gli apprendenti scrivono il copione della scena e provano individualmente e collettivamente il dialogo tra i protagonisti mentre guardano il relativo filmato. 	<p>Anna irrompe nello studio del marito psicologo (Emilio), mentre questi è impegnato con una paziente.</p> <p>A.: Eccoci qua! E.: Cos'è successo? A.: Secondo te niente di importante, vero? E.: Sto lavorando. A.: Lo vedo. E.: E allora esci e ripassa tra quaranta minuti, quando avrò finito. A.: Ti devo parlare. E.: E non potresti parlarmi tra quaranta minuti o stasera, quando torno a casa, di grazia? A.: NO! E: (rivolgendosi alla paziente) È mia moglie, non si preoccupi. A.: Te la devo dire subito questa cosetta, di grazia! (arrabbiata)</p> <p><i>(Emilio si alza e si avvicina minaccioso alla moglie)</i></p> <p>A: (sarcastica) Dio, che paura! Sto provocando una reazione! E: Ma tu hai bevuto, eh?</p>

	<p>A: Ah, adesso io ho bevuto, eh? Io stasera ti lascio caro mio, hai capito che ho detto? Ti lascio per sempre!</p> <p>E: Adesso fuori! Fuori! (urla)</p> <p>A: TI HO TRADITO! Hai capito che ho detto? TI HO TRADITO! Arrivederci e tante scuse per il disturbo (rivolgendosi alla paziente).</p>
<i>IL FOCUS PROSODICO</i>	
<p>INDICAZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ L'insegnante fornisce una descrizione delle emozioni da un punto di vista vocale (velocità d'eloquio, volume della voce, intonazione ecc.), e analizza insieme agli apprendenti le caratteristiche del parlato degli attori e la sua variabilità in funzione del contesto emotivo. 	
RIPETIZIONE DEL TASK	
<p>INDICAZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gli apprendenti ripetono le loro <i>performance</i> mentre osservano le scene del film senza audio; contestualmente, con l'aiuto dell'insegnante, registrano le loro produzioni con un registratore portatile e una videocamera digitale. ➤ Al termine delle riprese, con la collaborazione attiva degli studenti, il materiale ottenuto viene elaborato attraverso un software di video <i>editing</i> (Windows Movie Maker), che consente di modificare l'audio originale di un video e di inserire una nuova traccia in corrispondenza delle scene selezionate, nonché di introdurre i relativi sottotitoli. ➤ I filmati ottenuti vengono proiettati in classe. L'insegnante guida una discussione di natura meta-pragmatica sull'uso della voce e del corpo nell'espressione delle emozioni. 	

(Schema adattato da Ferrari, Nuzzo 2011: 7-8)

4. DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Le esperienze e le riflessioni condivise dagli apprendenti del gruppo sperimentale nel corso delle interviste individuali e del *brainstorming* hanno messo in luce alcuni elementi in grado di chiarire possibili equivoci tra parlanti di lingue diverse derivanti dalle difficoltà di comprensione degli aspetti paraverbali e non-verbali. Per questa ragione, si darà spazio agli aspetti più salienti emersi durante queste attività, prima di procedere alla discussione dei risultati del *training*.

In linea generale, la maggior parte degli intervistati ha fornito un quadro abbastanza definito in merito alla comunicazione non verbale degli italiani: 1) il ricorso frequente ai gesti e alla mimica facciale, 2) la tendenza a mantenere il contatto visivo con l'interlocutore 3) il volume della voce particolarmente elevato. Ad esempio, in relazione ai gesti, un ragazzo di 31 anni di origine messicana (C., in Italia da tre anni) racconta: «In

Messico utilizziamo alcuni gesti ma non siamo così espressivi come in italiano. A volte ci sono alcuni gesti che non riusciamo a capire ma che gli italiani usano tantissimo». Il disagio aumenta nel caso dello sguardo: «A volte può risultare un po' scomodo, quando ti guardano molto» ammette A., un altro apprendente messicano, il quale aggiunge: «In Messico, a volte le persone si parlano ma non si guardano negli occhi, guardano l'orizzonte e ogni tanto si girano a guardarsi, ma non è necessario farlo. Uno sguardo prolungato può anche essere interpretato come un gesto di sfida, se succede tra persone che non si conoscono». Infine, in relazione al volume della voce, Y., di origine ecuadoriana, in Italia da due anni afferma: «Quando due italiani parlano fra loro, il volume della voce è così alto che penso che forse stanno litigando. In Ecuador, di solito parliamo con un tono di voce più basso, tranne quando litighiamo». Anche gli apprendenti messicani hanno riportato osservazioni simili. Altri elementi, quali la distanza e il contatto tra i corpi, non sembrano costituire invece un aspetto critico nell'interazione con i nativi, come dichiara C.: «La vicinanza non è un problema, è come in Italia. Uno arriva, ti abbraccia, non ci sono problemi».

Come già detto, i punti evidenziati dagli apprendenti ecuadoriani e messicani nelle interviste sono emersi nuovamente in fase di *brainstorming*, nel corso della quale i partecipanti hanno condiviso impressioni e situazioni vissute in Italia. Quasi tutti gli studenti hanno convenuto sul fatto che questa esperienza può essere vissuta in modo problematico, se non si è a conoscenza di alcuni meccanismi della comunicazione e del peso accordato a ciascun canale non-verbale nella lingua *target*. Vogliamo soffermarci brevemente sulle testimonianze degli apprendenti con un alto grado di immersione nella cultura della lingua *target*, che hanno riferito di esibire comportamenti diversi nelle interazioni con i nativi rispetto a quelli con i connazionali. Ad esempio, un apprendente messicano riconosce una sorta di cambiamento soprattutto nel ricorso alla gestualità e alle variazioni vocali: «Io noto differenza tra italiano e spagnolo. Ad esempio, quando mi arrabbio e parlo in italiano, alzo il volume della voce e gesticolo di più. I miei amici mi dicono che sembro più aggressivo quando parlo in italiano». Questa alterazione trova una sua giustificazione nel processo di acquisizione di una L2, in grado di incidere sulla personalità di un individuo (cfr. Gonzalez-Regiosa, 1976; Bond, Lai, 1986; Amati-Mehler, Argentieri, Canestri; 1993; Pavlenko, 2002; Dewaele, 2004). In generale, risulta evidente che apprendere un'altra lingua inneschi un meccanismo molto delicato nella mente di un individuo, in grado di dare gradualmente forma a molteplici identità in relazione alle lingue parlate (cfr. Wilson, 2013)⁶.

Le informazioni raccolte durante le interviste e il *brainstorming* sono state utili nella preparazione e nell'implementazione del *training*. Come già anticipato, allo scopo di testare l'efficacia della sperimentazione, le medesime scene doppiate dal gruppo sperimentale e dal gruppo di controllo sono state sottoposte al giudizio dei parlanti nativi, chiamati a valutare le performance degli studenti come più o meno naturali in relazione alla congruenza tra il comportamento non verbale degli attori e il tipo di emozione veicolata. In linea generale, a parità di scena, le produzioni realizzate dal gruppo sperimentale hanno ottenuto una media più elevata rispetto al gruppo di controllo le cui produzioni si sono rivelate invece meno naturali, più monotone e meno

⁶ Alcuni studi (cfr. Pavlenko, 2006; Wilson, 2013) hanno tentato di approfondire, attraverso interviste e questionari, il rapporto con le altre lingue vissuto da parlanti plurilingue. Alcuni apprendenti hanno affermato di sentirsi più sicuri ed estroversi parlando la L2, altri dalle emozioni alla voce hanno riscoperto dei mutamenti sul piano non-verbale e un diverso uso del linguaggio del corpo.

modulate sul piano prosodico. In questo senso, l'efficacia dell'intervento didattico appare comprovata almeno rispetto al confronto tra i due gruppi di apprendenti. Pur condividendo lo stesso livello di competenza (B2+) e dunque capacità simili nella gestione del parlato i due gruppi hanno evidenziato un diverso controllo degli aspetti prosodici legati all'espressione delle emozioni. La maggiore consapevolezza degli aspetti vocali della comunicazione emotiva nella lingua *target* e l'impegno profuso dagli apprendenti del gruppo sperimentale nelle ripetute prove che hanno preceduto il doppiaggio hanno contribuito a rendere la loro performance più fluida e più aderente al modello nativo. Non è stato tuttavia comprovato del tutto, almeno non con una valutazione effettuata prima dell'intervento didattico, il progresso del gruppo sperimentale. In questo senso l'analisi acustica del parlato degli apprendenti (prima e dopo) avrebbe certamente fornito indicazioni più chiare e precise riguardo all'entità e alla natura del miglioramento sul piano prosodico. Alla luce dei risultati ottenuti ci pare di poter affermare che in ogni caso la verifica uditiva è stata utile per comprendere il peso avuto dal *training* nelle *performance* del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo. Questo risultato suggerisce che l'intervento didattico prima del *task* abbia potuto fare la differenza.

5. CONCLUSIONI

L'intervento didattico qui proposto si è sviluppato a partire da attività di natura meta-pragmatica e da attività di pratica e di produzione orale, per concludersi con l'elaborazione di un'attività di doppiaggio filmico. L'obiettivo primario è stato quello di promuovere negli apprendenti ecuadoriani e messicani una consapevolezza più profonda delle dinamiche comunicative della lingua *target* in contesti specificamente emotivi. L'intervento didattico ha contribuito a potenziare questo tipo di consapevolezza e dunque a orientare l'attenzione degli apprendenti verso le componenti non verbali e paraverbali della comunicazione nella lingua *target*. L'attenzione agli aspetti prosodici attraverso un *training* mirato ha migliorato, come si è visto, le produzioni degli studenti relative all'espressione delle emozioni. Anche l'attività proposta attraverso il ciclo del *task* si è mostrata motivante e adatta a focalizzare l'attenzione degli studenti sugli aspetti emotivi del linguaggio, aiutati anche dall'ausilio del video. Il *task* ha permesso agli apprendenti di mettere in atto strategie e processi cognitivi (classificare, ordinare, riflettere e valutare una informazione) e li ha incoraggiati a focalizzarsi anche sulla forma linguistica (intonazione, ritmo, velocità dell'eloquio, volume) in quanto veicolo di significati importanti ai fini comunicativi. Per quanto il doppiaggio fosse una pratica guidata e quindi non una produzione libera ha comportato comunque una certa difficoltà nella resa delle componenti prosodiche e nella realizzazione della congruenza con gli aspetti non verbali. Un compito di produzione più libera adottata come attività di reimpiego delle competenze acquisite avrebbe potuto certamente restituire esiti più chiari rispetto alla naturalezza e alla vicinanza al modello nativo degli apprendenti coinvolti.

Questo tipo di intervento ci ha permesso comunque di verificare l'utilità di una riflessione metalinguistica su un aspetto spesso trascurato nell'insegnamento linguistico e di capire se gli studenti avrebbero potuto trarre beneficio da questa riflessione e dal relativo *training*. Ci sembra che, al di là degli esiti di questa specifica azione didattica, gli

apprendenti si siano mostrati motivati e interessati a perseguire obiettivi di questo tipo. Inoltre, l'attività di doppiaggio è stata ritenuta da loro estremamente utile al fine di attuare delle scelte linguistiche più consapevoli nelle interazioni con i nativi.

Ulteriori ricerche che prevedano l'implementazione del *training* con un numero più numeroso ed eterogeneo di apprendenti (L1 anche tipologicamente più distanti dall'italiano) e un'analisi acustica delle produzioni degli studenti prima e dopo il *training* consentiranno di delineare un quadro più chiaro e preciso dell'efficacia di questo tipo di intervento didattico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altrov R. (2013), "Aspects of Cultural Communication in Recognizing Emotions", in *Trames. A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 17-2, pp. 159-74.
- Amati-Mehler J., Argenti S., Canestri J. (1993), *The Babel of the unconscious: mother tongue and foreign languages in the psychoanalytic dimension*, International Universities Press, Madison.
- Anolli L., Ciceri R. (1992), *La voce delle emozioni: verso una semiosi della comunicazione vocale non-verbale delle emozioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Banse R., Scherer K. R. (1996), "Acoustic Profiles in Vocal Emotion Expression", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 70-3, pp. 614-636.
- Bhatara A., Laukka P., Boll-Avetisyan N., Granjon L., Elfenbein H. A., Bänziger T. (2016), "Second Language Ability and Emotional Prosody Perception", in *PLoS One*, 11-6:
<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0156855>.
- Bond M. H., Lai T. (1986), "Embarrassment and code-switching into a second language", in *The Journal of Social Psychology*, 126-2, pp. 179-86.
- Brooke S. (2003), "Video Production in the Foreign Language Classroom: Some Practical Ideas", in *The Internet TESL Journal*, 10-10:
<http://iteslj.org/Techniques/Brooke-Video.html>.
- Burston J. (2005), "Video Dubbing Projects in the Foreign Language Curriculum", in *CALICO Journal*, 23-1, pp. 79-92.
- De Abreu S., Mathon C., Paris U. (2005), "Can you hear I'm angry? Perception of anger in a spontaneous French corpus by Portuguese learners of French as a foreign language", in *Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference (PTLC)*, (27-30 July 2005), University College of London, London.
- De Marco A., Paone E. (2015), "The Acquisition of Emotional Competence in L2 Learners of Italian Through Specific Instructional Training", in Gesuato S., Bianchi F., Cheng W. (eds.) *Teaching, Learning and Investigating Pragmatics*, Cambridge Scholar Publishing, Cambridge, pp. 443-70.
- De Marco A., Paone E. (2016a), "Uno studio sui correlati acustici delle emozioni vocali in apprendenti di italiano L2", in Elia A., Iacobini C., Voghera M. (a cura di), *Livelli di analisi e fenomeni di interfaccia*. Atti del XLVII Congresso Internazionale SLI 2013, Bulzoni, Roma, pp. 75-93.
- De Marco A., Paone E. (2016b), *Dalle emozioni alla voce. Nuovi orizzonti della comunicazione*

- in italiano L2*, Carocci, Roma.
- De Marco A., Sorianello P., Paone E. (2017), “L’acquisizione delle emozioni nell’italiano non-nativo. Un percorso didattico longitudinale”, in C. Bardel (ed.) *Romance Languages: Multilingualism and Language Acquisition*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 57-85.
- Dewaele J. M. (2004), “Blistering barnacles! What language do multilinguals swear in?!” in *Sociolinguistic Studies*, 5-1, pp. 83-105.
- Dewaele J. M. (2005), “Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities”, in *The Modern Language Journal*, 89-3, pp. 367-380.
- Dewaele J. M. (2011), “Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use”, in *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22-1, pp. 23-42.
- Dewaele J. M., Pavlenko A. (2001), *Web questionnaire bilingualism and emotions*, University of London, London:
https://www.academia.edu/2134800/Web_questionnaire_bilingualism_and_emotions.
- Dubreil S. (2003), “When Students Become Directors: Redefining the Role of the Learner in the Foreign Language Classroom”, in Lomicka L., Cooke-Plagwitz J. (eds.), *Language Instruction: Teaching with technology*, vol. 1, Heinle, Boston, pp. 129-37.
- Ekman P. (1972), “Universals and cultural differences in facial expression of emotion”, in Cole J. (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln, pp. 207-83.
- Ekman P. (ed.) (1982), *Emotion in the Human Face*, Oxford University Press, Oxford.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2011), “Insegnare la grammatica italiana con i *task*”, in Paschetto W., Corrà L. (a cura di), *La Grammatica a Scuola: Quando? Come? Quale? Perché?*, Atti del XVI Convegno nazionale GISCEL, Padova, 4-6 marzo 2010, FrancoAngeli, Milano, pp. 1-12.
- Gonzalez-Regiosa F. (1976), “The anxiety arousing effect of taboo words in bilinguals”, in Spielberger C. D., Diaz-Guerrero R. (eds.), *Cross-cultural anxiety, Hemisphere*, Washington, pp. 89-105.
- Horiyama A. (2012), “The Development of English Language Skills through Shadowing Exercises”, in *Bunkyo Gakuin University Graduate School Journal*, 12, pp. 113-23.
- Hsieh K. T., Dong D. H., Wang L. Y. (2013), “A Preliminary Study of Applying Shadowing Technique to English Intonation Instruction”, in *Taiwan Journal of Linguistics*, 112, pp. 43-66.
- Izard C. E. (1977), *Human emotions*, Plenum Press, New York.
- Kim S., Dorner L. M. (2013), ““I won’t talk about this here in America”: Sociocultural context of Korean English learners’ emotion speech in English”, in *L2 Journal*, 5-2, pp. 43-67.
- Komar S. (2005), “The Impact of Tones and Pitch Range on the Expression of Attitudes in Slovene Speakers of English”, in *Proceedings of PTLTC2005* (London 27-30 luglio 2005), University College London, London, cd-rom.
- Lorette P., Dewaele J. M. (2015), “Emotion recognition ability in English among L1 and L2 users of English”, in *International Journal of Language and Culture*, 2-1, pp. 62-86.

- Maffia M., Pellegrino E., Pettorino M. (2014), "Labeling expressive speech in L2 Italian: the role of prosody in auto-and external annotation", in Campbell A. W., Gibbon D., Hirst D. (eds.), *Proceedings of the 7th international conference on Speech Prosody* (Dublin, 20-23 maggio 2014), Speech Prosody Special Interest Group (SProSIG), Urbana, Illinois, pp. 81-84.
- Marotta G., Boula De Mareüil P. (2010), "Persistenza dell'accento straniero. Uno studio percettivo sull'italiano L2", in Schmid S., Schwarzenbac M., Studer D. (a cura di), *La dimensione temporale del parlato*, Atti del 5° Convegno Internazionale AISV (Zurich, 4-6 febbraio 2009), edk, Torriana, pp. 475-94.
- McNulty A., Lazarevic B. (2012), "Best Practices in Using Video Technology", in *Teaching English with Technology*, 12-3, pp. 49-61.
- Pavlenko A. (2002), "Bilingualism and emotions", in *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 21-1, pp. 45-78.
- Pavlenko A. (2006) (ed.) *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Plutchik R. (1980), *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*, Harper & Row, New York.
- Saarni C. (1999), *The Development of Emotional Competence*, Guildford Press, New York.
- Skehan P. (1998), "Task-Based Instruction", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 268-86.
- Sorianello P., De Marco A. (in stampa), "Sulla realizzazione prosodica in italiano nativo e non nativo", in Atti del XII Convegno Nazionale AISV, *La fonetica sperimentale nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere* (Salerno, 27-29 gennaio 2016).
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, London.
- Wilson R. (2013), "Another language is another soul", in *Language and Intercultural Communication*, 13-3, pp. 298-309.
- Zhu Y. (2013), *Expression and recognition of emotion in native and foreign speech: the case of Mandarin and Dutch*, Lot, Utrecht.

DISDIRE UN APPUNTAMENTO: SPUNTI PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2 A PARTIRE DA UN CORPUS DI PARLANTI NATIVI

Diego Cortés Velásquez, Elena Nuzzo¹

1. I CORPORA COME RISORSE PER L'INSEGNAMENTO DELLA PRAGMATICA IN L2

Come molti docenti di lingua seconda² hanno modo di sperimentare nello svolgimento del loro lavoro, l'insegnamento della pragmatica pone difficoltà maggiori rispetto a quello di altri aspetti della lingua, e richiede attenzioni metodologiche specifiche. Quando si insegna un elemento grammaticale, infatti, in genere ci si può riferire – anche solo implicitamente – a una o più regole che definiscono in modo univoco le relazioni tra le forme e le loro funzioni. Quando invece ci si occupa di insegnamento della pragmatica, il riferimento alle “regole” è una questione molto più delicata e complessa. Innanzitutto, per la pragmatica non si può parlare di vere e proprie regole, bensì di tendenze, di consuetudini, di scelte più o meno adeguate perché più o meno attese in un determinato contesto linguistico-culturale. Inoltre, spesso neppure gli stessi insegnanti sono consapevoli di come funzionano determinati fenomeni pragmatici nella lingua che insegnano, anche se si tratta della loro L1: sono infatti aspetti della lingua che raramente vengono fatti oggetto di riflessione esplicita durante il percorso scolastico, e che sono ancora scarsamente affrontati anche nei contesti di formazione specificamente riservati ai docenti di L2. A ciò si aggiunge la notevole variabilità contestuale che caratterizza i fenomeni pragmatici e orienta le scelte dei parlanti: in italiano l'alternanza tra passato prossimo e imperfetto in una narrazione in linea di massima non cambia secondo la situazione comunicativa e il rapporto tra gli interlocutori, ma il modo di rifiutare un invito può mutare significativamente in base a queste variabili.

È probabilmente da attribuirsi anche alle peculiarità della materia appena menzionate la tendenza dei manuali didattici di lingua a risultare inadeguati sul piano della pragmatica (cfr. per esempio, Martínez-Flor, 2008; Nuzzo, 2016), suggerendo la necessità, per chi desidera fare oggetto d'insegnamento aspetti pragmatici della lingua obiettivo, di rivolgersi a fonti di *input* alternative, come per esempio i *corpora* di lingua autentica. Tradizionalmente, i *corpora* trovano applicazione essenzialmente in ambito lessicologico e lessicografico, come strumento per studiare il profilo collocazionale e argomentale dei lemmi. Più limitato risulta essere il loro utilizzo concreto in ambito

¹ Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere, Università di Roma Tre. Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra gli autori; per quanto riguarda la stesura materiale, D. Cortés Velásquez è responsabile dei §§ 2, 3.2 e 3.3, E. Nuzzo dei §§ 1, 3.1 e 4.

² O straniera: consideriamo qui indistintamente i due contesti didattici

glottodidattico, anche se le proposte in merito sono cresciute negli ultimi anni (Aston, 2001; Granger, Hung, Petch-Tyson, 2002; Hunston, 2002; Sinclair, 2004; Aijmer, 2009; Frankenberg-Garcia, Aston, Flowerdew, 2011; Flowerdew 2012; Guidetti *et al.*, 2012; Marengo, 2012) e l'impiego didattico dei *corpora* è tra gli obiettivi di ricerca della *Learner Corpus Association*, che organizza un convegno biennale «for researchers, teachers, practitioners and software developers to share their ideas on how *corpus* resources and tools for analysis can be useful in/for language teaching», e della rivista specializzata *International Journal of Learner Corpus Research*.

In questo contributo intendiamo mostrare come un *corpus* raccolto a scopo di ricerca su aspetti pragmatici dell'italiano possa rappresentare una risorsa interessante anche per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. Nel prossimo paragrafo illustriamo il contesto e le modalità di raccolta del *corpus*.

2. IL CORPUS DISDIR PER L'ITALIANO

Il *corpus* su cui si basa il presente contributo proviene da un progetto di pragmatica transculturale dedicato all'atto linguistico del rifiuto a un invito, e denominato DISDIR (*Disdette e altre Strategie DI Rifiuto*). L'obiettivo principale del progetto è quello di confrontare l'italiano con altre lingue e culture nella percezione di come sia opportuno compiere questo atto linguistico in diversi contesti situazionali. Al momento il progetto coinvolge, oltre all'italiano, altre sei lingue: spagnolo (colombiano, messicano e iberico), francese, portoghese europeo, inglese (britannico e statunitense), ucraino e cinese mandarino. Per il presente contributo verranno presi in considerazione solo i dati relativi all'italiano.

Il rifiuto è un atto linguistico reattivo, che viene cioè realizzato in risposta all'atto di un altro: in genere una richiesta, un invito, un'offerta, una proposta o un suggerimento. Con un rifiuto il parlante afferma che non compirà ciò che l'interlocutore chiede, propone, suggerisce, ecc. Si tratta quindi di un atto che contraddice le aspettative dell'altro, e che pertanto tende a essere complesso e mitigato, ossia a includere strategie di tutela della faccia finalizzate a «accommodate the noncompliant nature of the act» (Gass, Houck, 1999: 2). Tra le strategie di tutela della faccia a disposizione dei parlanti per mitigare il rifiuto a un invito, includiamo anche l'opzione di non compiere l'atto (Brown, Levinson, 1987: 69), o meglio, di rimandarne il compimento a un momento successivo, mediante una disdetta: il parlante, pur sapendo che non parteciperà all'evento cui è stato invitato, sceglie di non produrre l'atto di rifiuto come reazione diretta all'invito, e pianifica di attribuire in seguito la cancellazione dell'impegno preso a un evento non previsto, che può apparire più accettabile del rifiuto immediato perché più difficile da evitare. Per questa ragione nel progetto DISDIR si osservano parallelamente rifiuti e disdette, e queste ultime sono considerate anche come possibili strategie di rifiuto.

Tra gli studi di pragmatica transculturale, esiste un discreto numero di lavori dedicati al rifiuto, anche in reazione ad atti linguistici diversi dall'invito (per una rassegna si rimanda a Cortés Velásquez, in stampa). Nella maggior parte dei casi si confronta l'inglese, per lo più nella varietà americana, con altre lingue. L'italiano risulta nel complesso scarsamente indagato in relazione all'atto linguistico del rifiuto, in particolare dal punto di vista transculturale.

Il principale strumento utilizzato per la raccolta dei dati nel progetto DISDIR è un *Discourse Completion Task* (DCT) appositamente creato e via via tradotto (e verificato da parlanti nativi) nelle diverse lingue coinvolte. Il DCT è uno strumento di elicitazione costituito da brevi dialoghi scritti nei quali manca un turno di parola: gli informanti sono invitati a scrivere il turno mancante o a scegliere la più adatta tra le opzioni fornite. Il DCT consente di raccogliere rapidamente una vasta quantità di dati su uno specifico fenomeno, ma presenta un limite di fondo, ripetutamente sottolineato in letteratura (cfr. Félix-Brasdefer, 2010: 45): può fornire al ricercatore indicazioni solo sul sapere pragmatico *off line* degli informanti, cioè su quello che essi fanno e pensano della realizzazione di un atto linguistico, piuttosto che su come lo realizzano nella realtà. Occorre quindi tenere presente che i dati utilizzati in questo contributo rappresentano un campione di lingua elicitata, non di lingua spontanea. Come si vedrà nel corso dell'analisi (§ 3.2), la scarsa naturalezza dei dati emerge evidente in alcuni casi – non molti, in verità – di realizzazioni che appaiono poco probabili nel contesto della comunicazione reale.

Il DCT creato per il progetto DISDIR comprende tre analoghe situazioni di invito caratterizzate da livelli crescenti di distanza sociale: con un/a amico/a (invito a cena, *Dinner*), con un/a conoscente (invito a una festa, *Party*), con un/a nuovo/a vicino/a di casa (invito a un aperitivo, *Drink*). Nelle tre situazioni l'invitante è responsabile dell'organizzazione dell'evento, che si svolge a casa sua. La descrizione della situazione suggerisce che l'invitato non sia propenso ad accettare, ma non viene esplicitamente elicitato il rifiuto.

Per ogni situazione si è creato un gruppo di quattro domande, che stimolano risposte miranti a mettere in luce le percezioni dell'informante in merito ai seguenti aspetti:

- la strategia di rifiuto (domanda a scelta multipla, con cinque opzioni);
- la strategia di disdetta (domanda aperta);
- la reazione attesa alla disdetta (domanda aperta);
- l'aspettativa di disdetta (domanda a scelta multipla, con quattro opzioni).

Le dodici domande sono state distribuite in modo casuale – soltanto la strategia di disdetta e la relativa reazione sono state tenute una di seguito all'altra per ciascuna delle tre situazioni di invito – e sono stati aggiunti otto distrattori, costituiti da situazioni di richiesta (domande a scelta multipla)³. È stata inoltre inserita, prima del DCT vero e proprio, una sezione di domande che mirano a raccogliere alcuni dati socio-anagrafici degli informanti.

Per il presente contributo utilizzeremo i dati raccolti in risposta alle tre domande aperte formulate per elicitare disdette, che riportiamo qui di seguito.

³ Si tratta di situazioni tratte dal DCT *on line* elaborato nell'ambito di un progetto coordinato da Elisabetta Santoro, Luiz Antonio da Silva e M. Zulma Moriondo Kulikowski (Università di San Paolo, Brasile), con cui gli scriventi collaborano in quanto membri del gruppo di ricerca "Pragmatica (inter)linguistica, cross-cultural e intercultural" (<http://pragmaticausp.weebly.com>).

Situazione Party (+- DS)

Un/a conoscente ti ha invitato/a a una festicciola a casa sua per stasera, e hai accettato, ma all'ultimo momento mandi un messaggio per dire che non vai. Che cosa scrivi?

Situazione Drink (+DS)

Il/la tuo/a nuovo/a vicino/a di casa, con cui hai recentemente avuto una discussione per una questione di parcheggio, ti ha invitato/a a un aperitivo tra amici sulla sua terrazza per venerdì sera. Tu hai accettato, ma all'ultimo momento mandi un messaggio per dire che non vai. Che cosa scrivi?

Situazione Dinner (-DS)

Sei stato/a invitato/a a cena da un/a amico/a per stasera e hai accettato, ma all'ultimo momento mandi un messaggio per dire che non vai. Che cosa scrivi?

Nel complesso vengono presi in considerazione 186 atti di disdetta per ciascuna delle tre situazioni.

I 186 informanti che hanno prodotto le disdette sono parlanti nativi di italiano di età compresa tra i 20 e i 70 anni di età; quasi la metà del campione è costituita da giovani tra i 20 e i 25 anni, mentre la restante metà si distribuisce in modo abbastanza equilibrato tra le altre fasce di età, esclusa quella al di sopra dei 60 anni che ha una rappresentanza minima. Il 51% è costituito da studenti, il 41% da lavoratori; il rimanente 8% si suddivide equamente tra disoccupati e pensionati. Le donne (71%) prevalgono sugli uomini (29%).

3. L'ANALISI DELLE DISDETTE

3.1. *La tassonomia*

Per l'analisi delle disdette ci siamo inizialmente ispirati alla tradizione degli studi empirici basati sulla Teoria degli atti linguistici, che in molti casi prevedono l'identificazione della strategia di realizzazione dell'atto principale (*head act*), dei tipi atti di supporto o modificatori esterni (*supportive moves* o *external modifiers*) e dei tipi di modificatori interni (*internal modifiers*). Questo tipo di analisi viene spesso usato nella ricerca sulla pragmatica transculturale, a partire dal noto progetto CCSARP di Blum-Kulka *et al.*, (1989), e anche negli studi dedicati all'evoluzione di competenze pragmatiche in parlanti non nativi (per esempio, Trosborg, 1995; Achiba 2003; Barron,

2003; Nuzzo, 2007). La strategia di realizzazione dell'atto principale è la forma semantica e grammaticale scelta dal parlante per l'enunciato (o gli enunciati) che veicolano la forza illocutiva dell'atto principale. I modificatori interni sono elementi grammaticali o lessicali la cui presenza non è necessaria per trasmettere il contenuto proposizionale dell'enunciato che veicola la forza illocutiva dell'atto principale: essi contribuiscono a modificare la forza illocutiva intensificandola o attenuandola. I modificatori esterni sono enunciati che precedono o seguono l'atto principale e contribuiscono a modularne la forza illocutiva, non essendo né necessari né sufficienti a veicolarla.

Tuttavia, osservando i nostri dati, ci siamo resi conto che in alcuni casi non era possibile distinguere nettamente le categorie di atto principale e atti di supporto, giacché anche quelli che in alcune disdette fungevano da atti di supporto – per esempio la spiegazione del motivo della disdetta – in altri casi assumevano il ruolo di atto principale in assenza di un'esplicita menzione dell'atto di disdire. Abbiamo quindi stabilito di abbandonare la distinzione tra atto principale e atti di supporto, definendo semplicemente sotto-atti tutte le unità illocutive minime di cui ci pareva composto ogni atto comunicativo di disdetta. I sotto-atti⁴ rinvenuti nel *corpus* sono stati etichettati in base al loro specifico valore illocutivo, nella consapevolezza che nel loro insieme concorrono a veicolare la forza illocutiva principale dell'atto comunicativo di disdetta. Inoltre, per alcuni sotto-atti sono state identificate strategie di realizzazione diverse.

Nella tabella 1 sono riportati i sotto-atti rinvenuti nel *corpus*, mentre nella tabella 2 sono presentati ed esemplificati i modificatori interni.

Tabella 1. *Tassonomia dei sotto-atti nel corpus DISDIR (in ordine alfabetico)*

SOTTO-ATTO	EVENTUALI DIVERSE STRATEGIE DI REALIZZAZIONE DEL SOTTO-ATTO	DESCRIZIONE ED ESEMPI (LA NUMERAZIONE CORRISPONDE A QUELLA DELLE STRATEGIE)
Appeal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Call for attention 2. Greetings 	<p>Il parlante richiama l'attenzione dell'interlocutore con un verbo o con un'interiezione, oppure con una forma di saluto.</p> <p>Esempi</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Senti. 2. Ciao.
Appeal to empathy	<ol style="list-style-type: none"> 1. Attempt to dissuade 2. Request for empathy 3. Request for reassurance 4. Self castigation 5. Statement of empathy 	<p>Il parlante fa appello all'empatia o manifestando la propria attenzione nei confronti degli altri o chiedendo all'interlocutore di avere un atteggiamento comprensivo.</p> <p>Esempi</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Non vorrei far ammalare tutti. 2. Non mi mandare al diavolo.

⁴ Nel progetto sono state utilizzate etichette inglesi per praticità: poiché i lavori di pragmatica transculturale vengono spesso presentati in contesti multilingui, è sembrato opportuno utilizzare già in partenza etichette comprensibili anche per lettori e uditori che non hanno familiarità con l'italiano.

		<ol style="list-style-type: none"> 3. Spero non abbia già preparato tutto. 4. Sono veramente un coglione. 5. Lo so che è tardi.
Cancellation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Impossibility 2. Indirect 3. Nonperformative statement 4. Performative 	<p>Il parlante comunica la disdetta in modo diretto, oppure presentandola come condizionata da una forza esterna o usando altri strumenti linguistici per veicolare la forza illocutiva in modo implicito.</p> <p>Esempi</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stasera non ce la faccio a venire. 2. Ti avevo detto che sarei venuto ma... 3. Stasera ti bidono. 4. Devo annullare.
Explanation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Domestic emergency 2. Family 3. Generic unforeseen event 4. Health 5. Memory gap 6. Mood 7. Tiredness 8. Vague hindrance 9. Work 	<p>Il parlante fornisce il motivo della disdetta facendo riferimento a un impedimento non specificato, oppure a un generico imprevisto o a un imprevisto di cui specifica la natura.</p> <p>Esempi</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mi si è allagata la casa. 2. Ho avuto un problema in famiglia. 3. Ho avuto un contrattempo. 4. Mi sento malissimo. 5. Purtroppo mi sono ricordata che devo... 6. Questa sera non sono proprio dell'umore giusto. 7. Sono molto stanco. 8. Ho una cosa importantissima da fare per domani. 9. Sono indietro con il lavoro da fare per domani.
Farewell		<p>Il parlante saluta per chiudere la comunicazione.</p> <p>Esempio</p> <p>Ci vediamo presto.</p>
Gratitude		<p>Il parlante ringrazia per l'invito che ha disdetto.</p> <p>Esempio</p> <p>Grazie comunque.</p>
Irony		<p>Il parlante cerca di sdrammatizzare con un riferimento ironico a un evento precedente.</p> <p>Esempio</p> <p>È che sto girando come una disperata, ma proprio non trovo parcheggio! [in riferimento al litigio con il vicino per il posto macchina]</p>
Offer of repair	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alternative 2. No alternative 3. Unclear alternative 	<p>Il parlante offre una generica promessa di riparazione (anche solo verbale), oppure propone un possibile incontro successivo non specificato o</p>

		un vero e proprio appuntamento alternativo. Esempi 1. Ci vediamo domani sera per un aperitivo, ti va? 2. Mi farò perdonare. 3. Rimandiamo?
Preparator		Il parlante prepara il terreno segnalando all'interlocutore che ha qualcosa da comunicargli. Esempio Ho brutte notizie per stasera.
Remedial move	1. Apology 2. Statement of regret	Il parlante mostra di voler rimediare alle sue colpe (parola non mantenuta, rifiuto, telefonata dell'ultimo momento) manifestando dispiacere o chiedendo perdono all'interlocutore. Esempi 1. Scusa. 2. Mi dispiace.
Self-defence		Il parlante cerca di rafforzare la giustificazione del proprio comportamento. Esempio Sono nei casini
Willingness		Il parlante dichiara che avrebbe desiderato partecipare. Esempi Lo sai che ci tenevo ad esserci.
Wishes		Il parlante manifesta il suo augurio per la buona riuscita dell'evento. Esempio Divertiti anche per me.

Tabella 2. *Tassonomia dei modificatori nel corpus DISDIR (in ordine alfabetico)*

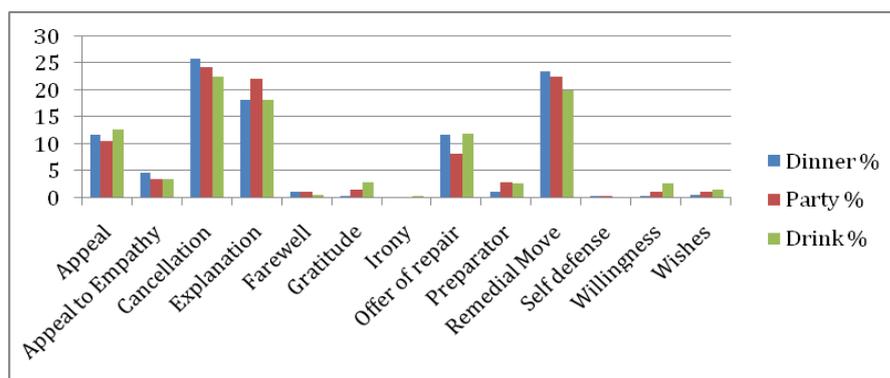
MODIFICATORE	DESCRIZIONE ED ESEMPI (IN GRASSETTO)
Evaluation	Introduce una valutazione del parlante in merito allo stato di cose descritto nel sotto-atto in cui si trova. Esempi Scusa ma purtroppo non posso più venire Temo di non farcela

Intensifier	Accresce l'intensità della forza illocutiva del sotto-atto in cui si trova. Esempi Stasera proprio non riesco a venire Sono veramente dispiaciuta Scusami tantissimo
Title	Qualifica la relazione tra parlante e destinatario. Esempi Ciao cara Ohi tesò Ciccio scusa

3.2. I sotto-atti che compongono la disdetta

Nel grafico 1 possiamo vedere la distribuzione dei sotto-atti individuati nel *corpus* per le tre situazioni Dinner (-DS), Party (+-DS) e Drink (-DS). Le percentuali sono calcolate sul numero totale di sotto-atti (1.915) che compongono le 558 disdette analizzate (186 per ciascuna delle tre situazioni).

Grafico 1. Distribuzione percentuale di ogni sotto-atto sul totale di quelli utilizzati



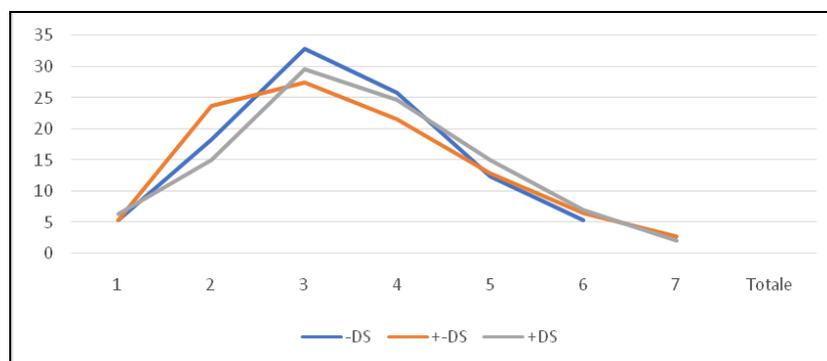
Nella tabella 3 vediamo invece la percentuale di occasioni in cui risulta usato ogni sotto-atto, considerando sia le tre situazioni complessivamente sia ciascuna separatamente. Il sotto-atto più utilizzato nel *corpus* è *Cancellation*, ossia la vera e propria dichiarazione di non partecipazione: è utilizzato in più dell'80% delle disdette. Ciò significa, di riflesso, che in un numero non trascurabile di casi (circa il 20%) la forza illocutiva principale della disdetta viene invece veicolata attraverso sotto-atti diversi dalla *Cancellation*, ossia in maniera indiretta: il parlante non dice espressamente che non sarà presente all'evento per il quale aveva accettato l'invito. In questi casi la forza illocutiva della disdetta viene comunicata tramite l'uso di altri sotto-atti, tra cui soprattutto *Explanation* (da solo o in combinazione con altri ancora).

Tabella 3. Percentuale di casi in cui viene usato ciascun sotto-atto

Sotto-atto	Nelle 3 situazioni	-DS	+DS	+DS
Cancellation	82,5 %	85,0 %	82,9 %	79,7 %
Remedial move	74,7 %	76,5 %	77,0 %	70,6 %
Explanation	66,8 %	60,4 %	75,4 %	64,7 %
Appeal	39,9 %	38,5 %	36,4 %	44,9 %
Offer of repair	36,2 %	38,0 %	28,3 %	42,2 %
Appeal to empathy	13,4 %	15,5 %	12,3 %	12,3 %
Farewell	3,4 %	3,7 %	4,3 %	2,1 %
Preparator	7,8 %	3,7 %	10,2 %	9,6 %
Wishes	3,7 %	2,1 %	3,7 %	5,3 %
Willingness	5,0 %	1,6 %	3,7 %	9,6 %
Irony	5,7 %	1,1 %	5,3 %	10,7 %
Self defence	0,7 %	1,1 %	1,1 %	0 %
Gratitude	0,5%	0 %	0 %	1,6%

Per quanto concerne la quantità di sotto-atti usati in ciascuna delle disdette, la media in tutto il *corpus* è di 3,3. Come si osserva nel grafico 2, la distribuzione presenta una forte variabilità: le disdette sono costituite da un numero di sotto-atti che varia da uno a sette.

Grafico 2. Distribuzione delle disdette per quantità di sotto-atti che le compongono in percentuale



Tuttavia, considerando le tre situazioni insieme, almeno l'80% delle disdette è composto da un numero di sotto-atti compreso tra due e cinque; quelle composte da uno o da sei sotto-atti risultano meno frequenti, mentre quelle composte da sette sotto-atti sono decisamente marginali: compaiono solo nelle situazioni di media e alta distanza sociale (Party e Drink), rappresentando circa il 2% del campione. La combinazione di tre sotto-atti è quella più frequente nelle tre situazioni (-DS: 33%; +-DS: 27%; +DS: 29,6%).

Come si osserva nella tabella 4, quando la disdetta è costituita dalla combinazione di tre sotto-atti, tale combinazione è rappresentata prevalentemente da *Cancellation* insieme ad altri due sotto-atti fra *Explanation*, *Remedial move* e *Offer of repair*.

Tabella 4. *Combinazioni più frequenti nel set di tre sotto-atti*

SET DI SOTTO-ATTI	-DS		+-DS		+DS	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Cancellation + Remedial move + Explanation	26	42,6	28	54,9	14	25,5
Cancellation + Remedial move + Appeal	8	13,1	0	0,0	17	30,9
Cancellation + Remedial move + Offer of repair	9	14,8	4	7,8	6	10,9
Altri	18	29,5	19,0	37,3	18	32,7
Totale	61		51		55	

Vediamo ora alcuni esempi del set di tre sotto-atti tratti dal *corpus* DISDIR⁵. In (1) - (3) riportiamo le realizzazioni del set *Cancellation + Remedial move + Explanation*⁶; in (4) - (6) alcuni esempi di *Cancellation + Remedial move + Appeal* e, infine, in (7) - (9) tre esempi di *Cancellation + Remedial move + Offer of repair*.

(1) ita_023 (-DS)

Scusa
Remedial move | ma sono stanchissimo,
Explanation | stasera non me la sento di venire.
Cancellation

(2) ita_005 (+-DS)

Scusami,
Remedial move | ho avuto un imprevisto | e non posso più venire.
Explanation | *Cancellation*

(3) ita_008 (+DS)

Non posso venire,
Cancellation | mi dispiace, | non mi sento bene.
Remedial move | *Explanation*

(4) ita_006 (-DS)

Guarda | mi dispiace se ti avviso all'ultimo momento | ma stasera non riesco proprio a venire.
Appeal | *Remedial move* | *Cancellation*

(5) ita_053 (+DS)

Ciao, | scusami | ma non riesco a venire all'aperitivo.
Appeal | *Remedial move* | *Cancellation*

⁵ Negli esempi sono state mantenute la grafia e la punteggiatura utilizzate dagli informanti nel completare il DCT, con l'eccezione dell'iniziale della prima parola, per la quale si è scelto qui di uniformare usando sempre la maiuscola.

⁶ Come si vedrà, gli esempi riportati non presentano i sotto-atti nello stesso ordine. L'ordine in cui vengono prodotti i singoli sotto-atti è probabilmente un fattore che influisce sulla forza illocutiva, ma in questo studio tale aspetto non è stato preso in considerazione.

(6) ita_120 (+DS)

Ciao! senti | scusa, | ma non mi va di venire venerdì.
Appeal | *Remedial move* | *Cancellation*

(7) ita_015 (-DS)

Mi dispiace moltissimo, | stasera non potrò venire a cena, | programmiamo per un'altra volta?
Remedial move | *Cancellation* | *Offer of repair*

(8) ita_003 (+-DS)

Non faccio in tempo ad arrivare, | scusa, | sarà per la prossima volta.
Cancellation | *Remedial move* | *Offer of repair*

(9) ita_077 (+-DS)

Scusami | ma non ce la faccio a venire oggi, | sarà per la prossima volta.
Remedial move | *Cancellation* | *Offer of repair*

In quanto alle altre combinazioni di sotto-atti più frequenti, come si osserva nella tabella 5, la disdetta è spesso costruita intorno al sotto-atto *Cancellation* in combinazione con altri sotto-atti. In alcuni casi *Cancellation* è sostituito da *Explanation*, che talvolta compare da solo; *Cancellation* compare invece solo molto raramente come sotto-atto unico e per tale motivo non è riportato in tabella.

Tabella 5. *Composizioni più frequenti del set di 1, 2, 4, 5 sotto-atti*

n.	SET DI SOTTO-ATTI	-DS		+-DS		+DS	
		n.	%	n.	%	n.	%
1	Explanation	8	4,7	8	4,7	9	5,3
2	Cancellation + Explanation	6	3,5	12	7,1	4	2,4
2	Cancellation + Remedial move	17	10,1	18	10,6	12	7,1
2	Explanation + Remedial move	4	2,4	12	7,1	4	2,4
4	Appeal + Cancellation + Explanation + Remedial move	9	5,3	15	8,9	8	4,7
4	Appeal + Cancellation + Offer of repair + Remedial move	11	6,5	2	1,2	4	2,4
4	Cancellation + Explanation + Offer of repair + Remedial move	8	4,7	7	4,1	3	1,8
5	Appeal + Cancellation + Explanation + Offer of repair + Remedial move	10	5,9	7	4,1	10	5,9
	Totale	73	43,2	81	47,9	54	31,9

Qui di seguito riportiamo alcuni esempi dei diversi set di sotto-atti presentati nella tabella 5. Per ogni combinazione di sotto-atti sono stati scelti esempi relativi ai diversi gradi di distanza sociale (-DS; +-DS; +DS).

Gli esempi (10) - (12) sono disdette costituite da un unico sotto-atto: *Explanation*. Questi sono i casi in cui, come si accennava nella discussione sullo strumento utilizzato per la raccolta del campione (§ 2), emerge evidente la scarsa naturalezza dei dati: si tratta infatti di realizzazioni che appaiono poco probabili nel contesto della comunicazione reale.

(10) ita_138 (-DS)

Non mi sento bene.

Explanation

(11) ita_124 (+-DS)

Ho avuto problemi inaspettati.

Explanation

(12) ita_025 (+DS)

Degli amici mi hanno fatto una sorpresa sono arrivati all'improvviso.

Explanation

Gli esempi (13) - (21) sono disdette costituite da due sotto-atti fra *Cancellation*, *Explanation* e *Remedial move* in tre combinazioni diverse.

(13) ita_083 (-DS)

Non posso venire | ho avuto un problema.

Cancellation | *Explanation*

(14) ita_130 (+-DS)

Purtroppo ho avuto un problema con l'auto, | non so se riuscirò ad esserci.

Explanation | *Cancellation*

(15) ita_166 (+DS)

Purtroppo all'ultimo momento ho avuto un imprevisto, | non riesco a venire.

Explanation | *Cancellation*

(16) ita_183 (-DS)

Mi dispiace tantissimo, | ma non riesco a venire.

Remedial move | *Cancellation*

(17) ita_015 (+-DS)

Mi dispiace, | stasera non potrò venire alla tua festa.

Remedial move | *Cancellation*

(18) ita_157 (+DS)

Scusa,		ma non verrò stasera.
<i>Remedial move</i>		<i>Cancellation</i>

(19) ita_012 (-DS)

Perdonami,		ma sono indietro con il lavoro da fare per domani.
<i>Remedial move</i>		<i>Explanation</i>

(20) ita_084 (+-DS)

Scusami,		ma ho avuto un impegno improvviso.
<i>Remedial move</i>		<i>Explanation</i>

(21) ita_165 (+DS)

Mi dispiace		ma mi ero dimenticato di avere un altro appuntamento.
<i>Remedial move</i>		<i>Explanation</i>

Gli esempi (22) - (30) sono disdette costituite da quattro sotto-atti. In tutte compare *Cancellation* accompagnato da altri tre sotto-atti fra *Appeal*, *Remedial move*, *Explanation* e *Offer of repair*.

(22) ita_160 (-DS)

Ciao,		scusami		ma stasera non ce la faccio a venire,		ho un terribile mal di testa.
<i>Appeal</i>		<i>Remedial move</i>		<i>Cancellation</i>		<i>Explanation</i>

(23) ita_058 (+-DS)

Ehi ciao,		scusami		ma non mi sento bene		e non riesco a passare.
<i>Appeal</i>		<i>Remedial move</i>		<i>Explanation</i>		<i>Cancellation</i>

(24) ita_159 (+DS)

Ciao,	scusami,	ma stasera non riesco proprio a passare da te.	Ho fatto tardi al lavoro.
<i>Appeal</i>	<i>Remedial move</i>	<i>Cancellation</i>	<i>Explanation</i>

(25) ita_170 (-DS)

Ciao,		mi dispiace		ma stasera non riesco proprio a venire.		Facciamo un'altra volta?
<i>Appeal</i>		<i>Remedial move</i>		<i>Cancellation</i>		<i>Offer of repair</i>

(26) ita_ 158 (+-DS)

Ciao! Senti	mi dispiace	ma non posso più venire stasera,	ci sentiamo per la prossima volta!
<i>Appeal</i>	<i>Remedial move</i>	<i>Cancellation</i>	<i>Offer of repair</i>

(27) ita_142 (+DS)

Ciao	scusami	ma non posso più venire...	Perdonami,	ci rifaremo.
<i>Appeal</i>	<i>Remedial move</i>	<i>Cancellation</i>	<i>Remedial move</i>	<i>Offer of repair</i>

(28) ita_043 (-DS)

Ho avuto un imprevisto	e non riesco a venire	mi spiace tantissimo.	Posso farmi perdonare invitandoti al ristorante sabato?
<i>Explanation</i>	<i>Cancellation</i>	<i>Remedial move</i>	<i>Offer of repair</i>

(29) ita_001 (+-DS))

Scusami	ma ho avuto un contrattempo	e non riesco a venire stasera.	Facciamo un'altra volta?
<i>Remedial move</i>	<i>Explanation</i>	<i>Cancellation</i>	<i>Offer of repair</i>

(30) ita_044 (+DS)

Purtroppo non potrò venire,	ho avuto un impegno improvviso,	ti prego di scusarmi,	se per te non è un problema possiamo fare in un altro momento.
<i>Cancellation</i>	<i>Explanation</i>	<i>Remedial move</i>	<i>Offer of repair</i>

Infine, in (31) - (33) sono presentati alcuni esempi di disdette piuttosto articolate, costituite dai cinque sotto-atti più frequenti nel *corpus* DISDIR: *Appeal*, *Remedial move*, *Cancellation*, *Explanation*, *Offer of repair*.

(31) ita_005 (-DS)

Hey	scusami tanto,	avevo detto che sarei venuta stasera,	ma ho avuto un imprevisto.	Poi ti dirò.
<i>Appeal</i>	<i>Remedial move</i>	<i>Cancellation</i>	<i>Explanation</i>	<i>Offer of repair</i>

(32) ita_006 (+-DS)

Hey ciao,	scusami	ma non posso più venire	ho avuto un imprevisto all'ultimo momento.	Ti dispiace se facciamo un'altra volta?
<i>Appeal</i>	<i>Remedial move</i>	<i>Cancellation</i>	<i>Explanation</i>	<i>Offer of repair</i>

(33) ita_064 (+DS)

Ciao,	mi dispiace	ma purtroppo non riesco a venire	perché ho avuto un contrattempo.	La prossima volta non mancherò.
<i>Appeal</i>	<i>Remedial move</i>	<i>Cancellation</i>	<i>Explanation</i>	<i>Offer of repair</i>

Come abbiamo anticipato presentando la tassonomia, per alcuni sotto-atti sono state individuate nel *corpus* diverse strategie di realizzazione (cfr. tabella 1). Ora analizzeremo brevemente questo aspetto in relazione a due dei sotto-atti maggiormente rappresentati: *Cancellation* ed *Explanation*.

Per il sotto-atto *Cancellation* sono state individuate quattro strategie:

- Impossibility*, con la quale si attribuisce la mancata partecipazione a un elemento indipendente dalla propria volontà che rende impossibile prendere parte all'evento;
- Indirect*, con la quale si fa riferimento indirettamente alla mancata partecipazione;
- Nonperformative statement*, con la quale si fa riferimento esplicito alla mancata partecipazione senza utilizzare il verbo performativo corrispondente alla forza illocutiva che si desidera veicolare;
- Performative*, con la quale si utilizza il verbo performativo.

La strategia più rappresentata in assoluto è *Impossibility*, che costituisce il 91% delle strategie di *Cancellation*. Nel sotto-atto *Cancellation* degli esempi (34) - (37) vediamo esemplificate le quattro strategie.

(34) ita_006 (+-DS): *Impossibility*

Hey ciao,	scusami	ma non posso più venire	ho avuto un imprevisto all'ultimo momento.	Ti dispiace se facciamo un'altra volta?
<i>Appeal</i>	<i>Remedial move</i>	<i>Cancellation</i>	<i>Explanation</i>	<i>Offer of repair</i>

(35) ita_005 (-DS): *Indirect*

Hey,	scusami tanto,	avevo detto che sarei venuta stasera	ma ho avuto un imprevisto.	Poi ti dirò.
<i>Appeal</i>	<i>Remedial move</i>	<i>Cancellation</i>	<i>Explanation</i>	<i>Offer of repair</i>

(36) ita_157 (+DS): *Nonperformative statement*

Scusa,	ma non verrò stasera
<i>Remedial move</i>	<i>Cancellation</i>

(37) ita_091 (+DS): *Performative*

Mi avrebbe fatto molto piacere riuscire a venire	ma devo disdire...	riorganizziamo la serata al più presto per farmi perdonare!
<i>Willingness</i>	<i>Cancellation</i>	<i>Offer of repair</i>

In quanto al sotto-atto *Explanation*, le strategie individuate sono numerose e contengono una gamma di possibilità che variano per il tipo di motivo a cui si fa riferimento: dall'impedimento vago, di cui non si menziona l'imprevedibilità (*Vague hindrance*), all'evento imprevisto ma generico (*Generic unforeseen event*) fino al contrattempo per il quale si specifica il legame con questioni inerenti la famiglia (*Family*), la salute (*Health*), la memoria (*Memory gap*), l'umore (*Mood*), la stanchezza (*Tiredness*), il lavoro (*Work*) o le emergenze domestiche (*Domestic emergency*). Fra queste, la più rappresentata è *Generic unforeseen event*, che costituisce il 56% di tutte le strategie di *Explanation*. Qui di seguito riportiamo nuovamente il sotto-atto *Explanation* delle disdette già presentate in (2), (10), (21), (1) e (19), che esemplificano alcune delle strategie appena illustrate.

- (2) ho avuto un imprevisto
Strategia: *Generic unforeseen event*
- (10) Non mi sento bene
Strategia: *Health*
- (21) ma mi ero dimenticato di avere un altro appuntamento
Strategia: *Memory gap*
- (1) ma sono stanchissimo
Strategia: *Tiredness*
- (19) ma sono indietro con il lavoro da fare per domani
Strategia: *Work*

3.3. I modificatori interni

Come accennato in § 3.1, nel *corpus* DISDIR sono state rintracciate tre categorie di modificatori interni: *Evaluation*, *Intensifier*, *Title*. Fra questi tre modificatori, *Intensifier* è quello più frequentemente usato nel *corpus*, con 336 occorrenze complessive; *Evaluation* ha invece 81 occorrenze e *Title* 44.

In quanto alla distribuzione dei modificatori (cfr. tabella 6), si osserva una forte tendenza a modificare *Remedial move*, all'interno del quale sono state individuate 159 occorrenze di *Intensifier*. Alcuni esempi di modificatori in questo sotto-atto possono essere osservati negli esempi (7), (16), (28) e (31). L'altro sotto-atto nel quale si riscontra una forte tendenza a inserire modificatori è *Cancellation*: sono state individuate 149 occorrenze tra *Evaluation* e *Intensifier*. Alcuni esempi possono essere osservati in (4), (24) e (25). Tra gli altri sotto-atti tendono a essere modificati con una certa frequenza *Explanation* (88 modificatori tra *Evaluation* e *Intensifier*, esemplificati in 1 e 30) e *Appeal* (44 occorrenze di *Title*). In minore misura appaiono diversi tipi di modificatori in *Appeal to empathy*, *Gratitude*, *Offer of repair*, *Preparator*, *Willingness*. Non appaiono per niente modificati *Farewell*, *Irony*, *Self defence* e *Wishes*, che del resto occorrono raramente nel *corpus*.

Tabella 6. *Modificatori interni nel corpus DISDIR in relazione ai sotto-atti delle disdette*

SOTTO-ATTO	EVALUATION			INTENSIFIER			TITLE			TOTALE
	-DS	+DS	+DS	-DS	+DS	+DS	-DS	+DS	+DS	
Appeal	0	0	0	0	0	0	12	16	16	44
Appeal to Empathy	0	0	0	2	3	1	0	0	0	6
Cancellation	8	23	26	40	30	22	0	0	0	149
Explanation	1	14	7	35	19	12	0	0	0	88
Farewell	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gratitude	0	0	0	0	1	4	0	0	0	5
Irony	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Offer of repair	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
Preparator	0	1	1	0	0	2	0	0	0	4
Remedial Move	0	0	0	62	51	46	0	0	0	159
Self defence	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Willingness	0	0	0	1	2	1	0	0	0	4
Wishes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totale	9	38	34	140	107	89	12	16	16	461

In relazione alla distanza sociale (DS) emergono alcune tendenze degne di nota. Dai dati appare evidente un rapporto tra l'uso dell'*Intensifier* e la variazione della DS. Nella situazione fra amici è attestata la maggior quantità di tale tipo di modificatore (-DS: 140), che decresce nella situazione fra conoscenti (+DS: 107) e diminuisce ulteriormente nella situazione fra sconosciuti (+DS: 89). Anche il modificatore *Evaluation* sembra mostrare una frequenza d'uso legata alla DS: fra amici, i nostri informanti tendono a usare poco questo modificatore (-DS: 9); maggiore è invece la frequenza con conoscenti (+DS: 38) e sconosciuti (+DS: 34).

Vediamo infine come varia la distribuzione dei modificatori in relazione alla distanza sociale nei due sotto-atti maggiormente utilizzati dagli informanti, ossia *Cancellation* e *Explanation*. In *Cancellation*, l'occorrenza del modificatore *Evaluation* cresce con la distanza sociale (8; 23; 26), mentre, al contrario, il modificatore *Intensifier* decresce con il crescere della distanza sociale (40; 30; 20). Ciò significa che gli informanti del nostro campione tendono a usare di più espressioni come quella in (33) (*ma purtroppo non riesco a venire*) con i conoscenti o gli sconosciuti, mentre con gli amici usano più frequentemente espressioni come quella in (25): *ma stasera non riesco proprio a venire*, o simili. In *Explanation* il modificatore *Evaluation* è pressoché assente nella situazione di minore distanza sociale (-DS: 1), cresce nella situazione di distanza sociale media (+DS: 14) per poi dimezzarsi nella situazione di maggiore distanza sociale (+DS: 7). Per il modificatore *Intensifier* la situazione invece è in relazione più diretta rispetto alla distanza sociale: le occorrenze maggiori si trovano fra amici (-DS: 35), diminuiscono fra conoscenti (+DS: 19) per poi ridursi ulteriormente fra sconosciuti (+DS: 12).

4. LE PRINCIPALI TENDENZE

L'analisi del campione di dati offre diversi spunti interessanti per una descrizione della disdetta in italiano, utile per chi volesse fare oggetto di riflessione esplicita questo atto linguistico con apprendenti di L2. Vediamo quindi di sintetizzare come gli italiani sono abituati a disdire un impegno preso in precedenza, almeno per quanto emerge dal *corpus* qui analizzato.

Abbiamo visto che lo schema più frequente per la realizzazione di una disdetta è costituito da un enunciato che fa riferimento all'impossibilità di compiere l'azione per cui ci si era impegnati (*Cancellation*), accompagnato da uno in cui si manifesta dispiacere o si chiede perdono per il gesto che si sta compiendo (*Remedial move*). A questi si aggiunge poi spesso una spiegazione delle ragioni che inducono a disdire (*Explanation*), la quale in alcuni casi può anche sostituire l'esplicita *Cancellation*. Meno frequente, ma comunque piuttosto diffusa all'interno delle disdette analizzate, è l'offerta di riparazione (*Offer of repair*), per lo più rappresentata dalla proposta di ripianificare per un altro momento l'evento al quale si sta comunicando di non poter partecipare. Abbastanza comuni risultano essere anche strumenti linguistici che mirano a creare un contatto con l'interlocutore e a richiamarne l'attenzione (*Appeal*): saluti e/o espressioni come *senti, guarda, ehi*.

Per il riferimento all'impossibilità le espressioni più frequenti sono *non posso, non riesco* e *non ce la faccio*, spesso accompagnate da un modificatore interno della forza illocutiva che segnala l'atteggiamento negativo del parlante verso ciò che sta dicendo, come *purtroppo*, o che rafforza l'impedimento esterno, come *proprio* o *davvero*. La manifestazione del dispiacere è generalmente realizzata mediante le espressioni *mi spiace* e *mi dispiace*, mentre per la richiesta di perdono si ricorre all'imperativo *scusa(mi)* o, più raramente, *perdonami*. In entrambi i casi è spesso presente un modificatore che tende ad accrescere la forza illocutiva, come per esempio *mi dispiace veramente, sono davvero dispiaciuto, sono proprio mortificata* o *scusami tantissimo*. Anche la spiegazione del motivo per cui si disdice è talvolta intensificata con un elemento analogo: *non mi sento per niente bene, non sono proprio dell'umore giusto, è stata una giornata molto stancante*. La spiegazione è spesso dettagliata, anche se in molti casi contiene semplicemente un riferimento generico a un *imprevisto* o a un *contrattempo*. Nel caso in cui il parlante decida di specificare le ragioni della disdetta, le motivazioni più frequentemente addotte sono legate alla salute, alla stanchezza e a impegni di lavoro.

Nei dati si osserva qualche variazione legata al tipo di situazione, e quindi alla distanza sociale tra chi disdice e il destinatario della disdetta. Gli schemi e le modalità di realizzazione appena sintetizzati rimangono grosso modo gli stessi, anche se si notano alcune differenze nella distribuzione dei sotto-atti meno frequenti e dei tipi di modificatori interni. Per esempio, l'uso di un enunciato che prepara il terreno per la formulazione della disdetta (*Preparator*) sembra riservato alle situazioni caratterizzate da maggiore distanza sociale. Anche la manifestazione del desiderio di partecipare (*Willingness*) appare soprattutto nella situazione in cui la distanza sociale tra i parlanti è alta. Per quanto riguarda i modificatori interni, emerge per esempio che gli informanti percepiscono maggiormente la necessità di usarne sia di tipo lessicale (*tanto, urgente, proprio, davvero*) sia di tipo morfologico (*tantissimo, tardissimo*, ecc.) per disdire un impegno con un amico, piuttosto che con uno sconosciuto.

Queste ed eventuali altre caratteristiche della disdetta ricavabili dal *corpus* potrebbero diventare oggetto di riflessione esplicita nell'insegnamento dell'italiano a stranieri, secondo le modalità preferite dall'insegnante e più adatte al pubblico degli apprendenti. Se ne potrebbero ricavare schemi descrittivi e attività didattiche strutturate, oppure si potrebbero invitare gli studenti stessi a esplorare i dati alla ricerca di schemi ricorrenti, elementi lessicali e altri fenomeni utili a prendere consapevolezza delle strategie e degli strumenti linguistici a disposizione dei parlanti italiani per disdire un appuntamento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Achiba M. (2003), *Learning to request in a second language. A study of child interlanguage pragmatics*, Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- Aijmer, K. (ed.) (2009), *Corpora and Language Teaching*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Aston, G. (ed.) (2001), *Learning with corpora*, CLUEB, Bologna.
- Barron A. (2003), *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning how to Do Things with Words in a Study abroad Context*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Blum-Kulka S., House J., Kasper G. (1989), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Ablex, Norwood, NJ.
- Brown P., Levinson S.C. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cortés Velásquez D. (in stampa), "Rechazar una invitación: estudio transcultural de estrategias pragmáticas de italianos y colombianos", in *E-JournALL* 4(2).
- Félix-Brasdefer J.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 and Philadelphia, pp. 41-56.
- Flowerdew L. (2012), *Corpora and Language Education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Frankenberg-Garcia A., Flowerdew L. Aston G. (eds), *New Trends in Corpora and Language Learning*, Continuum, London and New York.
- Gass S., Houck N. (1999), *Interlanguage Refusals: A Cross-cultural Study of Japanese English*, Mouton de Gruyter, New York.
- Granger, S., Hung, J., Petch-Tyson, S. (eds.) (2002), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia.
- Guidetti M.G., Lenzi G., Storchi S. (2012), Potenzialità e limiti dell'uso dei *corpora* linguistici per la didattica dell'italiano LS, in Supplemento alla rivista EL.LE, <http://www.itals.it/potenzialit%C3%A0-e-limiti-dell%E2%80%99uso-dei-corpora-linguistici-la-didattica-dell%E2%80%99italiano-ls>.
- Hunston S. (2002), *Corpora in Applied Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Marello C., (2012), "Corpora di apprendenti. Come usarli nella didattica dell'italiano in Svizzera", in Di Pretoro P.A., Unfer Lukoschik R. (a cura di), *Lingua e letteratura italiana 150 anni dopo l'Unità*, Meidenbauer, Monaco, pp. 299-315.

- Martínez-Flor A. (2008), “Analysing request modification devices in films: Implications for pragmatic learning in instructed foreign language contexts”, in Alcón-Soler E., Safont-Jordà M.P. (eds), *Intercultural language use and language learning*, Springer, The Netherlands, pp. 245-280.
- Nuzzo E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Guerra, Perugia.
- Nuzzo E. (2016), “Fonti di input per l’insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo”, in Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati, Firenze, pp. 15-27.
- Sinclair J. McH. (ed.) (2004), *How to Use Corpora in Language Teaching*, John Benjamins, Amsterdam.
- Trosborg A. (1995), *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies*, De Gruyter, Berlin and New York.

L'ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO L2 IN CONTESTI LINGUISTICI DI FORTE VARIABILITÀ INTERNA. COMPETENZE SOCIOLINGUISTICHE E METALINGUISTICHE DI CITTADINI SLAVOFONI A NAPOLI

Francesca Mattiello, Paolo Della Putta¹

1. INTRODUZIONE

Lo studio presentato in questo contributo si colloca nell'alveo della linguistica dell'immigrazione (Valentini, 2005; Pugliese e Villa: 2012), un ambito di ricerca in cui vengono indagate caratteristiche e pratiche linguistiche connesse ai fenomeni migratori di soggetti alloglotti in Italia². Di particolare importanza per l'analisi delle dinamiche d'integrazione dei cittadini stranieri è il tema del contatto con il complesso spazio linguistico del nostro Paese, spazio che può essere concettualizzato come un *continuum* ai cui due estremi sono collocati l'italiano standard (una varietà storicamente (ri)determinabile, tendenzialmente convergente in diamesia con lo scritto e assunta come modello di "buona lingua") e i dialetti. Fra questi due poli, opposti per questioni valoriali e di prestigio sociale e non per aspetti propriamente linguistici, si situano le varietà diatopiche, diastratiche, diamesiche e diafasiche dell'italiano e, in alcune zone della Penisola, alcune lingue minoritarie. Determinanti per i nostri scopi sono le varietà diatopiche (o "varietà/italiani regionali"³, Telmon, 1996), che si caratterizzano come veri e propri ambiti di contatto fra i dialetti e l'italiano, in cui i primi influenzano fortemente,

¹ Università di Bologna. Il lavoro è una versione rielaborata della tesi di laurea specialistica difesa da Francesca Mattiello nel corso di laurea in lingua e cultura italiana per stranieri dell'Università di Bologna, cattedra di didattica della lingua italiana L2 tenuta dalla professoressa Rosa Pugliese. L'articolo è stato ideato congiuntamente dagli autori, ma la sua stesura è ripartita come segue: Mattiello ha scritto i paragrafi 2, 3 e 4, Della Putta l'1, il 5 e il 6. Ringraziamo Rosa Pugliese per il confronto e i consigli. Errori, sviste e mancanze sono di nostra sola responsabilità.

² In questa sede limitiamo le nostre osservazioni, per questioni prospettiche e di spazio, al contesto italiano, ma, data la rilevanza del tema, ricerche di questo tipo vengono condotte anche all'estero. Basti ricordare gli studi di Hou e Beiser, 2006 sull'apprendimento spontaneo dell'inglese da parte di rifugiati politici in Canada e di Backus e colleghi (Backus, Jorgensen e Pfaff, 2010) sul turco come lingua d'immigrazione in Europa.

³ Per distinguere con chiarezza un dialetto da una varietà regionale ci rifacciamo ai lavori di Coseriu, 1981 e di Lo Porcaro, 2009, ripresi in simili intenti definitivi anche da Pugliese e Villa, 2013. I dialetti parlati in Italia sono, secondo Coseriu, diasistemi linguistici *primari* di origini romanze, geneticamente affini e sociologicamente subordinati all'italiano. Le varietà regionali, invece, sono sistemi linguistici *secondari*, frutto di una differenziazione geografica di una stessa lingua nazionale che, grazie al contatto con i dialetti locali, ne assume alcuni tratti lessicali, fonetici o morfosintattici dando vita, così, alla variazione diatopica di uno stesso idioma. Le varietà regionali dell'italiano, per esempio, trovano un parallelo con le varietà europee e sudamericane dello spagnolo (Pugliese e Villa 2013: 45).

a tutti i livelli del sistema, il secondo «al punto che i tratti identificativi di questo italiano [*l'italiano regionale*, nda], quelli che lo differenziano da un (ipotetico) italiano medio, sono proprio, e quasi solo, quelli locali» (Telmon, 1996: 100). Gli esiti di questo contatto, generalmente, non sconfinano nell'ibridazione fra i due codici, ma, piuttosto, determinano alcuni adeguamenti reciproci che vedono la lingua nazionale avvicinarsi al dialetto (creando, appunto, le varietà regionali), e quest'ultimo spesso “smussare” i suoi tratti più divergenti dall'italiano (Grassi, Sobrero e Telmon, 2003: 45):

i fenomeni di contatto fra italiano e dialetto [...] hanno come manifestazioni più lampanti sia il forte avvicinamento di varietà basse di italiano al dialetto, sia [...] vistosi adeguamenti del dialetto sull'italiano. L'influsso del dialetto sulle varietà dell'italiano, e quello reciproco dell'italiano sulle varietà del dialetto, possono arrivare a gradi molto alti di compenetrazione, senza tuttavia dare luogo alla formazione di vere e proprie varietà ibride, miste in senso forte, non più riconoscibili come dialetto o italiano.

Tralasciando quanto accade nelle zone della Penisola dove sono in uso codici minoritari di ceppo non romanzo e/o con status di idiomi nazionali in altri Paesi (come il tedesco in Alto Adige o il francese in Valle d'Aosta), il repertorio linguistico⁴ degli italiani è stato definito da Berruto (1996: 5) come “bilinguismo endogeno a bassa distanza strutturale con dilalia”, a descrivere come, mediamente, ogni italofono nativo conosca l'italiano, almeno nelle sue varietà più comuni, una o più sue varietà regionali e, in modi diversamente approfonditi, uno o più dialetti usati alternativamente o simultaneamente alla lingua nazionale in svariate situazioni comunicative. Il(i) modo(i) in cui la complessità e la ricchezza espressiva dello spazio linguistico del nostro Paese si riverberano nell'italiano appreso dagli stranieri ha stimolato un viepiù vivo interesse della comunità accademica, a maggior ragione nel momento storico attuale che vede il territorio italiano sempre più al centro di percorsi migratori. I processi acquisizionali e sociolinguistici che favoriscono o impediscono l'avvicinamento dell'alloglotto a una realtà linguistica così sfaccettata e al complesso reticolo di valori, comunicativi e sociali, che a essa sono subordinati sono stati infatti oggetto di numerosi studi, in cui particolare importanza è stata data anche agli esiti, in termini di competenza comunicativa (o sociolinguistica⁵) e metalinguistica dell'immersione in un contesto di tale complessità. Maturi (2016: 124) sottolinea, nel seguente passo, la difficoltà del compito linguistico a cui un cittadino straniero deve far fronte:

⁴ Con “repertorio linguistico” facciamo riferimento all'insieme delle risorse linguistiche a disposizione dei parlanti di una comunità (Sobrero e Miglietta, 2011). Variabili individuali quali la provenienza geografica, il livello di istruzione, interessi personali e tratti caratteriali concorrono a creare il repertorio di ogni individuo, rendendo un italofono più o meno competente in alcune varietà dell'italiano, nella conoscenza di un dialetto e di una o più lingue straniere.

⁵ La definizione di competenza comunicativa o sociolinguistica che seguiamo in questa sede è quella di Dell Hymes, poi variamente ripresa e discussa in ambito italiano (cfr., fra gli altri, Ciliberti, 2012, Santipolo e Torresan, 2013), secondo la quale il parlante nativo sviluppa la capacità di usare la lingua nel modo più appropriato e consono all'evento comunicativo in atto. Ciò implica saper scegliere coerentemente da un repertorio sfaccettato di varietà le realizzazioni linguistiche più adatte al contesto e agli interlocutori con cui si comunica, comprendendo quali valori e atteggiamenti sociali sono associati alla propria scelta e alle scelte degli altri.

all'arrivo in Italia, le donne e gli uomini immigrati, che siano o che non siano entrati preventivamente in possesso dei primi elementi di conoscenza di una qualunque varietà italo-romanza, standard, regionale o dialettale che sia, si troveranno immersi in una realtà linguistica estremamente complessa e dinamica, alla quale si trovano praticamente tutti impreparati, e che viene abitualmente rappresentata come un *continuum* dialetto-lingua.

Di questo *continuum* e dei valori associati alle sue entità discrete, l'apprendente immigrato acquisisce competenze geograficamente e socialmente situate che, in dipendenza dal luogo in cui il soggetto si trova a vivere e dalla rete sociale di cui fa parte, possono favorire la presenza nelle interlingue di tratti dell'italiano marcati diatopicamente o anche, come approfondiremo in seguito, lo sviluppo di veri e propri fenomeni di bilinguismo non nativo tali da rendere il parlante (parzialmente) competente anche nell'uso del dialetto locale. Accanto a queste spesso inattese buone competenze comunicative, sono state riscontrate anche competenze metalinguistiche che, in alcuni casi, rendono gli alloglotti consapevoli dei valori sociali connessi all'uso delle diverse varietà dell'italiano o dei dialetti.

I lavori di Pugliese e Villa (Pugliese e Villa, 2012, 2013; Villa, 2014), condotti in una zona d'Italia (l'Emilia Romagna) a uso dialettale raro e marcato, mostrano come nelle interlingue dei soggetti intervistati si accumulino e si stratifichino i "vissuti" e le esperienze sociolinguistiche, in particolare diatopiche e diastratiche, dotando questi cittadini, per lo più commercianti al dettaglio, operai o badanti, di sorprendenti competenze comunicative e metalinguistiche in merito all'uso e ai valori sociali delle varietà regionali e dei dialetti. I negozianti stranieri di Bologna, infatti, considerano utile per il buon esito del loro lavoro una conoscenza, anche minima, di alcuni elementi lessicali dei dialetti locali o del sud, perché riconosciuti come variabili linguistiche capaci di generare empatia, simpatia e vicinanza con i clienti, siano essi autoctoni o immigrati *intra moenia* dalle regioni meridionali. Queste competenze comunicative, inoltre, permettono e favoriscono meccanismi di gestione e di riconoscimento di tensioni e conflitti sui luoghi di lavoro: il ricorso a varietà regionali o al dialetto per fini dispregiativi od offensivi viene riconosciuto e stigmatizzato dal cittadino straniero.

Altre ricerche, situate in regioni in cui l'uso del dialetto è molto meno marcato e più vitale (si pensi al Veneto, alla Sicilia, alla Calabria o alla Campania) riportano lo sviluppo di veri e propri fenomeni di bilinguismo, in cui accanto a una buona conoscenza della locale varietà di italiano vi è una discreta competenza, sia passiva sia attiva, del dialetto locale. È questo il caso degli immigrati romeni residenti a Reggio Calabria, circa 2500 cittadini il cui repertorio linguistico è stato recentemente studiato da Rati (2016). Nel parlato di questi soggetti, soprattutto in quello di coloro che lavorano a più stretto contatto con la popolazione calabrese anziana, linguisticamente depositaria di una dialettologia ancora molto viva, è frequente imbattersi nell'uso di varietà di italiano sia tendenti allo standard sia con chiare caratteristiche locali e in un consapevole uso di alcuni elementi del dialetto reggino, senza che nessuno di questi codici appaia subalterno agli altri. Conclusioni simili sono rilevabili in una ricerca condotta in Veneto dalla cooperativa Insieme Si Può, poi presentata al convegno "*Lingua veneta fattore di integrazione*" (2010). Obiettivo di questa indagine era studiare il rapporto degli immigrati con il dialetto e il ruolo ricoperto da quest'ultimo nel loro repertorio linguistico. Secondo i dati raccolti da un campione di 600 cittadini stranieri, sia studenti sia lavoratori, il veneto risulta essenziale per comunicare e relazionarsi sul territorio, tanto

per gli studenti nel contesto scolastico e amicale, quanto per i più adulti nell'ambiente lavorativo, sia che ci si occupi di servizi alla persona, di edilizia o di industria in generale⁶:

si evidenzia una sorta di “trilinguismo consapevole”: infatti i soggetti intervistati si distinguono per la loro abilità nell'alternare le tre lingue (italiano, dialetto e lingua d'origine) a seconda del contesto sociale in cui è inserita la comunicazione. Questa elasticità è funzionale all'adattamento alla situazione: la lingua, tra queste anche il dialetto, è uno strumento che gli immigrati intervistati hanno imparato a contestualizzare in modo fluido e ad usare non solo a livello prettamente linguistico, ma anche a livello sociale.

Risultati convergenti a quelli sopra riportati sono stati rilevati da Vitolo e Maturi (in stampa) in una ricerca condotta a Salerno, città in cui l'uso del dialetto e delle varietà dell'italiano si avvicendano in un contesto dilalico, tipico (ma non esclusivo) delle zone del Paese a forte dialettologia. I soggetti intervistati dai due studiosi mostrano competenze dialettali e varietistiche dell'italiano certamente sviluppate e, anche, «sistemi di atteggiamenti valutativi e di opinioni diversificate quanto quelle degli italiani» (Vitolo, Maturi, in stampa) sulla funzione, l'utilità e l'uso del dialetto e delle dimensioni variazionali dell'italiano.

Si delinea dunque un quadro acquisizionale in cui il repertorio linguistico dei cittadini immigrati si fa sfaccettato, non monolitico e non limitato al solo italiano standard: le capacità d'uso dei dialetti o delle varietà locali non è solo una mera conseguenza dell'immersione degli allogliotti in uno spazio linguistico complesso, ma è anche, e forse soprattutto, uno strumento necessario a un'inclusione sociale più coesa con il territorio e conseguentemente utile a una partecipazione più consapevole ed efficace alle pratiche sociali del luogo di residenza (si veda anche Amoruso e Scarpello, 2010, per una ricerca condotta in Sicilia che corrobora queste conclusioni). Va infine ricordato che gli atteggiamenti verso il complesso spazio linguistico italiano e i diversi livelli di efficacia con cui le competenze comunicative si sviluppano sono modulati da variabili interindividuali quali la professione (a favore di lavori che con più facilità favoriscono il contatto con reti sociali più estese), il luogo di residenza (è stata registrata una maggiore sensibilità alla complessità del sistema in regioni, città o quartieri in cui la componente dialettale è più forte) e le esperienze personali, che possono aver favorito, nella storia della persona, atteggiamenti di chiusura o di apertura verso il dialetto o le varietà locali in seguito, per esempio, a usi percepiti come razzisti o a interessi culturali verso il valore comunicativo ed etnologico di questi codici.

Seguendo la traccia epistemologica battuta dalle ricerche riassunte in questo paragrafo⁷, il nostro studio analizza i repertori linguistici, la relativa consapevolezza metalinguistica e gli atteggiamenti valutativi verso lo spazio linguistico napoletano di

⁶ Per dare un'idea dell'importanza della conoscenza del dialetto veneto, ricordiamo che alcune cooperative sociali erogano, accanto ai corsi di italiano, anche corsi di dialetto, utile ai cittadini stranieri per integrarsi maggiormente, soprattutto sul posto di lavoro. Si veda, ad esempio, la proposta della cooperativa Hilal, riportata nell'articolo leggibile alla pagina:

<http://corrieredelveneto.corriere.it/treviso/notizie/cronaca/2016/30-dicembre-2016/corsi-dialetto-profughi-solo-cosi-possono-integrarsi-2401164050210.shtml>

⁷ E, certamente, anche da altre che, per limiti di spazio, non possiamo riassumere in questa sede. Il lettore interessato consulti, fra gli altri, i lavori di Mosca (2006) e Guerini (2008).

dodici cittadini alloglotti, per la maggior parte slavofoni, residenti di lungo corso nel capoluogo campano. Gli informanti sono stati intervistati in merito alla loro biografia, alla loro esperienza di vita a Napoli e in Italia e alla loro percezione dell'uso del dialetto; in seguito, le produzioni linguistiche raccolte sono state analizzate per verificare e quantificare la presenza di cinque caratteristiche strutturali tipiche della varietà d'italiano locale: l'uso di “*stare*” in alternativa a “*essere*” e di “*tenerè*” in opposizione ad “*avere*”; la presenza, in frasi ad ordine canonico soggetto-verbo-oggetto dell'accusativo preposizionale; il raddoppiamento pronominale (per esempio, “*a me mi piace*”, “*a noi ci interessa*”, ecc.) e, infine, l'uso del “*Vol*” di cortesia in opposizione al “*Lei*” dello standard italiano. Nelle stesse produzioni orali sono state ricercate anche lessico, formule o strutture tipiche del napoletano per verificare se, quanto e in quale entità gli informanti della nostra ricerca usano il dialetto.

Nel prossimo paragrafo daremo una breve panoramica della situazione linguistica della città di Napoli per poi passare, nella terza sezione dell'articolo, all'analisi dei cinque fenomeni morfosintattici e pragmatici considerati. Il quarto paragrafo sarà dedicato alla metodologia dello studio, i cui risultati verranno poi analizzati e discussi nel quinto paragrafo. La sesta e ultima parte del nostro lavoro sarà dedicata alle conclusioni e ad alcune riflessioni glottodidattiche.

2. LO SPAZIO LINGUISTICO NAPOLETANO

Per dare conto delle caratteristiche dello spazio linguistico napoletano, come vedremo uno dei più complessi e vitali d'Italia, e per delineare un quadro sufficientemente esaustivo del contesto comunicativo in cui i nostri informanti si sono trovati a vivere dopo la loro immigrazione è necessario un primo, breve *excursus* storico. La nostra presentazione non vuole e non può essere completa: rimandiamo infatti il lettore a opere dedicate a una descrizione diacronica e sincronica della realtà linguistica di Napoli (cfr., fra le altre, De Blasi, 2002 e Bianchi, De Blasi, Librandi, 1993). Quello che segue è, piuttosto, un breve percorso nella storia linguistica del capoluogo campano, utile per restituire la profondità e l'entità delle tante stratificazioni linguistiche che si sono sovrapposte durante le vicende storiche e sociali della città. Questo quadro, poi riportato all'attualità, sarà utile per risalire alle origini e alle dinamiche di sviluppo del repertorio linguistico degli informanti dello studio.

2.1. *Aspetti diacronici e sincronici fondanti*

Partenope, poi *Neapolis*, fin dalla sua fondazione nell'VIII secolo a.C. a opera dei greci stanziati a Cuma, è stata al centro di scambi di ogni natura che ne hanno fatto una metropoli abitata da popoli di diversa origine e cultura. Dopo i primi secoli di dominazione greca, nel IV secolo d.C. Napoli entra nell'orbita romana così che la situazione linguistica vede contrapporsi greco e latino in un bilinguismo pacifico che riflette il ruolo di ponte fra mondo greco e romano della città. Alla fine del VI secolo d.C. inizia a delinearsi un quadro più complesso: alle due tradizionali lingue di cultura si aggiunge una lingua volgare localmente circoscritta, di solo uso orale che, come in ogni

altra zona dell'impero romano, prende pian piano le distanze dal latino e risente delle influenze dei centri circostanti.

Nel 1140 i Normanni si insediano a Napoli, che entra così a far parte del Regno di Sicilia (instaurato nel 1130 da Ruggero d'Altavilla). Morto il sovrano normanno Tancredi (1138-1194), Napoli, ora sotto la dominazione sveva, acquista un ruolo culturale ufficiale, grazie alla fondazione della prima università laica d'Europa da parte di Federico II (1194-1250); ma, se la lingua della cultura universitaria resta ancora il latino, nel parlato è il francese a ricoprire un ruolo di prestigio, rafforzato a partire dal 1266 dall'arrivo del nuovo re Carlo d'Angiò (1226-1285) e della sua corte. Tra la fine del Duecento e l'inizio del Trecento, la città assiste a un forte incremento demografico (si passa da 30.000 a circa 60.000 abitanti) dovuto solo in parte all'aumento delle nascite: molti immigrati giungono a seguito degli angioini, mentre molti altri provengono da altre zone della penisola, come i mercanti e i banchieri fiorentini, attirati dalla vivace attività commerciale e mercantile della città. Il nuovo profilo politico e culturale di Napoli determina anche dei cambiamenti dal punto di vista linguistico: nel parlato si assiste ad una fioritura della varietà locale che abbraccia anche la sfera dello scritto, come testimoniato da De Blasi (2002: 21-36):

i diversi volgari si sostengono a vicenda come alternativa al latino, soprattutto nei campi che si aprono ai nuovi lettori e ai nuovi scriventi, estranei alla tradizionale cultura latina [rendendo evidente, *nda*] che, a Napoli, [anche l'identità linguistica, *nda*] si determina più attraverso la combinazione e la varietà di diversi elementi che attraverso un'immutabile uniformità.

Il ruolo di Napoli come grande piazza commerciale si andò consolidando nel corso della seconda metà dell'undicesimo secolo anche grazie ai rapporti con la città di Barcellona, che intanto aveva acquisito grande potere economico e mercantile nel Mediterraneo; per questo motivo, soprattutto al tempo di Carlo d'Angiò (1285-1309), a Napoli si registrava una massiccia presenza di catalani e il conseguente uso anche del catalano come lingua del commercio e dell'amministrazione cittadina (Venetz, 2013). Nel 1442 la dominazione dei D'Angiò giunse al termine e venne incoronato Alfonso V d'Aragona, che diede inizio a un secondo periodo di fioritura politica e culturale per Napoli durante il quale la città si riconferma come capitale multiforme, luogo di incontri, scambi e convivenza di popoli diversi. In questo contesto il napoletano entra in più profondo contatto non solo con le lingue dei nuovi dominatori, il catalano e il castigliano, ma anche con tutti gli altri idiomi parlati in città (latino, tedesco, veneziano, fiorentino, genovese, francese e provenzale), acquisendo così un ruolo via via sempre più determinante nel panorama plurilingue della città (De Blasi, 2002). In tale clima cosmopolita, il latino detiene ancora la posizione di lingua di maggior prestigio ma, a metà del Quattrocento, in particolare sotto il regno di Ferrante d'Aragona (1424-1494), inizia a cambiare la considerazione del volgare e si fa più consistente la produzione e la circolazione di opere letterarie dai tratti locali, grazie anche alla diffusione della stampa e agli scambi con la cultura toscana e con le altre corti italiane e ai conseguenti spostamenti di persone, manoscritti e mode letterarie. Durante la dominazione aragonese possiamo riconoscere, dunque, quattro diverse opzioni linguistiche: il latino, lingua della cultura accademica ed ecclesiastica; l'italiano di base toscana; il napoletano e, infine, un volgare "misto" di base spagnola comprensibile non solo ai napoletani ma a

tutti gli abitanti del regno, i “conregnicoli” (De Blasi, 2002). Nel 1503 Napoli si consegna alle truppe spagnole guidate da Consalvo di Cordoba, che occupa la città e la rende parte dell'impero ispano-asburgico in seguito guidato da Carlo V (1500-1558). La conquista spagnola ha conseguenze immediate sull'aspetto e sull'assetto urbanistico dell'odierno capoluogo campano che si trasforma, nell'area occidentale, in una vera e propria “città degli spagnoli”, con la costruzione dei quartieri di alloggiamento per le truppe spagnole (gli odierni “quartieri spagnoli”), dell'Ospedale militare, del Palazzo Vicereale e di ville e palazzi destinati ad accogliere la nuova nobiltà e un numero considerevole di membri della corte imperiale, che, insieme agli immigranti provenienti dalle province meridionali, contribuiscono a rendere Napoli, alla fine del XVI secolo, una delle città più popolate dell'immenso impero spagnolo. Fino al 1707, anno della conquista austriaca del Regno di Napoli, dunque, si fa sempre più forte la presenza dello spagnolo che, accanto al napoletano e a un italiano di base fiorentina che si andava vieppiù diffondendo, diventa una delle lingue di maggiore uso e con cui gli altri due idiomi usati entrano più spesso in contatto. Nel 1734 Carlo di Borbone mette fine al breve dominio austriaco e Napoli ritorna in mani spagnole fino all'istituzione del regno d'Italia nel 1861⁸. Come successo in passato, anche se la città continua a espandere i suoi confini, la maggior parte della popolazione si concentra in ambienti circoscritti (nel centro e nei quartieri spagnoli, in particolare), pertanto abitanti di condizione sociale e livello culturale diverso coabitano nello stesso spazio urbano, creando un ambiente sociolinguistico sempre più vario in cui il dialetto non smette di essere una prerogativa di tutti, seppure con funzioni e caratteristiche particolari nell'orizzonte comunicativo dei singoli parlanti (Galasso, 1996: 92):

L'uso stesso del dialetto locale non è una esclusività popolare, poiché la relativa tradizione ha tanto componenti popolarie quanto componenti “borghesi”, e perfino aristocratiche o para-aristocratiche [...]. L'uso, anzi, della “lingua napoletana” si sarebbe mantenuto indefinitamente [...] come segno di identità sociale e culturale a valenza assolutamente interclassistica, in conformità ad altri caratteri della società napoletana.

L'abitudine di condividere lo spazio in maniera tanto compatta non annulla certo un divario sociale inevitabile, divario che si palesa anche sul piano linguistico: il napoletano, con le sue varietà interne, è sì lingua d'incontro tra membri di ceti distanti, ma nel corso del Settecento aumenta esponenzialmente il numero di parlanti bilingui, che padroneggiano e preferiscono l'italiano nelle comunicazioni ufficiali perché ritenuto più chiaro e funzionale ma che, allo stesso tempo, non è accessibile alle classi più popolari che restano quindi escluse da una serie di discorsi politici, amministrativi e culturali, così come era successo precedentemente con il latino. Ed è proprio per stabilire un contatto con la plebe cittadina, per includerla nella vita politica della città, che i militanti della rivoluzione partenopea del 1799 decidono di ricorrere anche al dialetto nella stampa dei volantini e giornali di propaganda. Questo contribuì ad accendere un dibattito sullo

⁸ Anche se, è bene ricordarlo, vi furono una breve parentesi in cui il dominio borbonico cessò. La prima interruzione avvenne su spinta francese: il 24 gennaio 1799 venne proclamata la Repubblica di Napoli che durò, però, poco più di un anno. Napoleone Bonaparte, infine, interruppe per altri tre anni il dominio borbonico, dal 1805 al 1808, per poi cedere il governo della città al Murat, che la rese fino al 1815, quando tornò in mano borbonica.

status e sull'uso sociale del dialetto, che portò Ferdinando Galiani (1728-1787) a pubblicare, nel 1776, il trattato “*Del dialetto napoletano*”, che indagava le ragioni storiche della mancata fortuna del napoletano come lingua nazionale e che aveva la finalità di promuoverla almeno a lingua ufficiale del Regno.

Dopo l'Unità d'Italia, con la tendenza precoce alla diffusione dell'italiano, potrebbe sembrare normale pensare che il napoletano si avvii, alla fine dell'Ottocento, verso una lenta scomparsa. Al contrario, i cambiamenti demografici e urbanistici, così come era successo in passato, determinano le condizioni per una conservazione massiccia del dialetto: si assiste, tra il 1870 e gli anni venti del Novecento, a un forte incremento della popolazione (tuttavia contenuto se si pensa che mentre Napoli raddoppia il numero dei suoi abitanti passando da 45.000 a 92.000 cittadini circa, a Milano la popolazione aumenta di cinque volte e a Roma addirittura di undici), dovuto soprattutto all'inglobamento della provincia circostante nell'area cittadina, senza però che si crei uno spostamento dei gruppi familiari autoctoni verso il centro della città, così da mantenere le condizioni di continuità abitativa che sono alla base di una conservazione delle abitudini linguistiche e antropologiche (De Blasi, 2002).

Inoltre, nella Napoli post-unità si è via via affermata l'attenzione di molti studiosi alle pratiche linguistiche locali che sembravano essere, in quel periodo, in pericolo. Questo interesse, associato a un tema identitario molto acceso, ha favorito il recupero del napoletano in tutti i maggiori campi artistici: Salvatore Di Giacomo, Ferdinando Russo, Eduardo e Peppino De Filippo, Totò, Eduardo Scarpetta, Raffaele Viviani, così come molti altri, scrivono, recitano e cantano in dialetto realizzando opere teatrali, composizioni poetiche, pezzi musicali che si conservano nella tradizione napoletana e che spesso hanno superato i confini della città, facendo del napoletano una lingua universalmente riconosciuta e che vanta un patrimonio artistico notevole in termini di quantità e qualità. Notevole è anche la presenza del dialetto e dell'italiano regionale di area napoletana nei mezzi di comunicazione di massa. Oltre alle produzioni cinematografiche classiche quali, ad esempio, i film di Totò e Troisi, le televisioni e le radio private della città trasmettono, dagli anni ottanta del secolo scorso, programmi di intrattenimento interamente in napoletano o, comunque, in un italiano regionale molto colorito proprio perché, in quanto locali, non devono sottostare al dirigismo linguistico della televisione di Stato, permettendo così la diffusione in aree delimitate di un parlato molto diverso da quello utilizzato dalle reti pubbliche perché svincolato dai ristretti limiti di comprensibilità imposti dai canali nazionali (Napolitano, 2006). Inoltre, in anni più recenti, il napoletano e le varietà locali di italiano compaiono anche nella televisione nazionale, soprattutto in *fiction* ambientate nel capoluogo campano come “*Un posto al sole*” o “*La squadra*”.

Lo spazio linguistico di Napoli ha sempre mantenuto la sua natura eterogenea e ibrida: le lingue che lo hanno composto hanno raramente mostrato confini d'uso netti e socialmente distinguibili, dando facilmente origine a fenomeni di contatto linguistico e di usi dilatici dei vari codici. Inoltre, il dialetto napoletano e le varietà locali di italiano da esso influenzate non hanno mai smesso di occupare un ruolo di rilievo nel repertorio linguistico dei napoletani, ruolo trasversale a tutte le classi sociali e a tutti gli usi della lingua, da quello burocratico a quello artistico.

In effetti, questa situazione è ben fotografata dalla ricerca di Sobrero e Miglietta (2006) che analizzano la relazione fra italiani regionali, italiano standard e dialetti in tre città italiane poste, rispettivamente, al Nord della Penisola (Torino), al Centro-sud

(Napoli) e all'estremo Sud (Lecce). Il quadro che emerge è, in effetti, molto variabile: nel capoluogo piemontese il dialetto è debole, relativamente poco diffuso ma strutturalmente saldo e ben distinto dall'italiano e l'uno e l'altro si alternano senza contrasti nella conversazione quotidiana, con un generale atteggiamento positivo nei suoi confronti, in particolare da parte di una élite politico-culturale con un forte coscienza identitaria regionale. In area napoletana, l'uso del dialetto è molto comune e diffuso e sono molto meno netti i confini tra il napoletano e le varietà locali di italiano, tanto nelle strutture quanto negli usi: il *continuum* sembra assai complesso e ricco di sovrapposizioni ed è presente una coscienza identitaria d'uso dialettale molto radicata. A Lecce si delineano tre settori compatti: l'italiano da un lato, il dialetto dall'altro e una enorme area mediana pervasa da molti fatti di convergenza/advergenza e da una gran quantità di fenomeni intermedi ma, con confini fra le varietà più precisi che non nel caso napoletano.

Venendo ai nostri apprendenti stranieri, possiamo a questo punto affermare che l'input a cui essi sono esposti a Napoli è certamente molto vario, poco netto nei confini dei suoi componenti e ritrovabile, nella sua peculiare complessità, anche in canali trasmissivi, come la radio, la televisione o la letteratura, classicamente considerati come forieri di stimoli linguistici alti, generalmente validi su tutto il territorio nazionale e depositari di una tradizione culturale istituzionalizzata. Da questo input eterogeneo, la cui forte variabilità interna è così omogeneamente mantenuta in contesti diastratici e diamesici molto diversi fra loro, i cittadini immigrati nel capoluogo campano devono estrapolare una rete di valori e usi sociolinguistici molto complessi, radicati, come abbiamo visto, nella storia secolare di Napoli. Inoltre, come accade a ogni alloglotto, è necessario strutturare una competenza linguistica in italiano (standard e/o locale) e forse anche, almeno ricettivamente, nel dialetto locale tale per cui la comunicazione di ogni giorno sia possibile. Nel prossimo paragrafo passeremo in rassegna le caratteristiche dei cinque fenomeni morfosintattici e pragmatici frutto dell'influenza del dialetto sull'italiano parlato a Napoli, per poi proseguire, nei paragrafi seguenti, con l'analisi delle dinamiche linguistiche, sociolinguistiche e metalinguistiche che sottostanno all'integrazione di cittadini slavofoni in questa città.

3. I FENOMENI LINGUISTICI CONSIDERATI IN QUESTO STUDIO

I cinque fenomeni linguistici oggetto della nostra analisi possono essere considerati come tipici dell'italiano parlato nell'area urbana di Napoli e sono frutto del contatto fra il dialetto napoletano e l'italiano. Ad esclusione del “*Vo?*” di cortesia in opposizione al “*Lei?*”, oggi considerato tipico dell'italiano standard, i restanti quattro tratti morfosintattici trovano un chiaro parallelo con la lingua spagnola che, come abbiamo visto, è stata l'idioma ufficiale del Regno di Napoli prima e delle Due Sicilie poi, e che ha sicuramente avuto un ruolo rilevante nella storia linguistica dell'area napoletana (Iandolo, 1994; Riccio, 2005). Tuttavia, non si può essere certi se, e in quali casi, si tratti di derivazione diretta dal castigliano, che avrebbe influenzato il napoletano prima e, di conseguenza, l'italiano regionale poi o se, piuttosto, vi sia stata un'evoluzione simile del dialetto partenopeo e dello spagnolo, entrambe lingue romanze il cui cambiamento avrebbe generato esiti simili, esiti rafforzati ulteriormente dalla lunga, reciproca, convivenza. La questione meriterebbe un approfondimento specifico, soprattutto se si

considera che i fenomeni che si stanno prendendo in esame non compaiono indistintamente in tutta l'area di antica e prolungata dominazione spagnola della Penisola, il che non permette di attribuire con certezza alla sola influenza spagnola la regolarità di alcuni tratti: il verbo “*tenerè*”, ad esempio, si presenta con il significato di “*possedere*” anche nel salentino ma non nel siciliano che, però, conserva l'uso dell'accusativo preposizionale come in napoletano.

Il discorso è invece diverso per il lessico: anche se non è sempre possibile ricostruire l'etimologia di una parola, sono molte le voci attestate che sono entrate nel lessico napoletano direttamente dallo spagnolo: alcune hanno avuto vita effimera, cadendo in disuso già alla fine del '500 o del '600; altre ancora si conservano solo in alcuni ambiti linguistici (come il linguaggio della cancelleria o alcuni gerghi tecnici di alcuni mestieri particolari) o in aree linguistiche limitate; altre, infine, hanno resistito al passare dei secoli e alla fine della dominazione spagnola per giungere fino ai giorni nostri⁹. Presentiamo ora uno a uno i cinque fenomeni linguistici da noi presi in considerazione.

3.1. *Il raddoppiamento pronominale*

Nell'italiano parlato il ricorso al doppio pronome, usato nella sue forme toniche e atone nella stessa frase, risulta frequente e generalmente consentito. Non si tratta propriamente di un riempitivo o di una ridondanza (che implicano superfluità e inutilità), né di una ripetizione inutile (che implica identità con l'elemento ripetuto), bensì di una sottolineatura consapevole ottenuta mettendo in evidenza l'elemento che si ritiene più importante. Il fenomeno può, quindi, essere ascritto a quello più generale della dislocazione, a destra o a sinistra, in cui un elemento viene staccato dal resto della frase mediante una pausa (resa generalmente nello scritto con una virgola) e ripreso poi mediante un pronome clitico con funzione anaforica o cataforica, utile permettere in evidenza una parte dell'enunciato che costituisce il centro di interesse comunicativo della frase. Tale struttura, seppur non codificata nelle grammatiche normative, è accettata e giustificata nella conversazione informale come scelta espressiva; nel napoletano (e nella varietà regionale italiana di area campana) rappresenta invece un tratto di notevole occorrenza, forse derivato o comunque condizionato dalla presenza dello stesso fenomeno nello spagnolo, lingua che non solo permette il raddoppiamento del pronome obliquo ma, anzi, lo richiede obbligatoriamente in molti casi¹⁰. Tuttavia, pur volendo attribuire il raddoppiamento pronominale all'influenza secolare dello spagnolo, non si è in grado ora di sistematizzarne così specificamente l'uso: il doppio pronome è obbligatorio in napoletano come lo è in spagnolo o, semplicemente, occorre con più frequenza, ma nelle stesse modalità, con cui può apparire anche in italiano? Non

⁹ Non approfondiamo, in questa sede, il discorso sul lessico perché non è l'oggetto principale della nostra ricerca. Si pensi, a mo' di esempio, a parole ancor oggi usate nel capoluogo campano di chiara derivazione spagnola: *accasamiento* (matrimonio, dallo spagnolo “casamiento”); *acetera* o *acetoliera* (oliera, dallo spagnolo *aceitera*) e *guappo* (smargiasso, bravaccio, dallo spagnolo *guapo*) etc. (cfr. Riccio, 2005 per un approfondimento).

¹⁰ Il pronome atono in spagnolo può essere duplicato dalla forma tonica per dare maggiore enfasi o per eliminare eventuali ambiguità: *me castigaron a mí* invece di *me castigaron*, ad esempio, sottolinea che a subire l'azione sono proprio io e non un altro; *castigaron a mí* è invece una forma impropria, in quanto il pronome atono può comparire senza il pronome tonico, ma non viceversa.

si è in grado, in questa sede, di fornire una risposta certa ma si segnalano però alcune occorrenze (Tabella 1) che, se non dimostrano l'ipotesi della formazione e diffusione del fenomeno sul modello spagnolo, non ne contraddicono nemmeno i contesti di occorrenza.

Tabella 1. *Raddoppiamento pronominale in spagnolo, italiano, napoletano e italiano regionale*

Napoletano	Spagnolo	It. regionale	It. Standard
A me me piace 'o blues	A mí me gusta el blues	A me mi piace il blues	A me piace il blues /Mi piace il blues
A me me pare 'na stronzata	A mí me parece una tontería	A me mi pare una stronzata	A me (mi) pare una stupidaggine/Mi pare una stupidaggine
Dicitenello vuje a sta cumpagna vosta	Se lo diga usted a su amiga	Diteglielo voi a quest'amica vostra	Lo dica lei a questa sua amica

3.2. *L'accusativo preposizionale*

L'accusativo o oggetto preposizionale è una resa sintattica presente in molte lingue romanze (e non, cfr. Aissien, 2003) che prevede la presenza di una marca preposizionale (la *a*, nel caso del napoletano) anteposta a oggetti diretti animati, specifici e definiti, sia in frasi a ordine canonico soggetto-verbo-oggetto sia in costruzioni marcate quali le dislocazioni oggettuali alla periferia dell'enunciato.

Sornicola (1998) ha ricostruito le fasi di sviluppo dell'accusativo preposizionale e le sue modalità di occorrenza in varie lingue romanze e dialetti italici. In tutti questi codici, con opportuni distinguo, esso ha avuto fasi alternate di genesi e di propagazione, nelle quali, sia nell'area iberoromanza sia in quella italo-romanza meridionale, la reggenza dativale di alcuni verbi, realizzata appunto con una "a" pre dativo, si è via via propagata a contesti oggettuali prototipici, inizialmente con tratti [+umano], poi [+Animato] e, in seguito, [+Specifico].

Fiorentino (2003) ha studiato i principali contesti d'uso dell'accusativo preposizionale nel napoletano e li ha classificati come segue:

- a) i nomi propri, che si riferiscono sia a referenti umani sia a referenti considerati "umanizzati", come gli animali domestici:

- 1) Pecchè, tu cunusce a Lello?
[Perché, tu conosci a Lello?]

Inoltre, l'accusativo preposizionale pre-oggetto non umano è possibile, a patto che il sostantivo sia usato metaforicamente, ovvero con un rimando a una persona. Il tratto dell'animatezza risulta, dunque, vincolante:

- 2) Quanno truove a nu tesoro nun t' 'o fa' maje scappa'
[Quando trovi a un tesoro non fartelo mai sfuggire].
- b) I pronomi oggetto con referente umano e specifico sono obbligatoriamente preceduti dall'accusativo preposizionale:
- 3) 'A ggente guarda a isso e guarda a mme
[La gente guarda a lui e guarda a me]
- 4) Io cunosco a uno molto bravo
[Io conosco a uno molto bravo]
- c) dislocazioni con ripresa (a destra e a sinistra) per pronomi personali, nomi propri e nomi comuni purché il referente sia [+Umano], anche se, in quest'ultimo caso, non vi è stabilità d'uso (si veda esempio 6):
- 5) A me nun m'addachiammà'
[A me non mi deve chiamare]
- 6) T' 'arricuarde chella figliola 'ncoppe Capemonte?
[Te la ricordi quella figliola su a Capodimonte?]

Gli usi dell'accusativo preposizionale nel napoletano trovano un forte parallelo con lo spagnolo e solo nel caso delle frasi ad ordine marcato con l'italiano standard, lingua che, invece, non ne prevede la presenza in frasi a ordine soggetto-verbo-oggetto. Nell'italiano regionale di area napoletana la presenza dell'accusativo preposizionale in contesti frasali sia marcati sia canonici è un tratto tipico e in molti casi stereotipato, tale da essere proprio uno dei tratti distintivi delle varietà meridionali in opposizione a quelle settentrionali, in cui è assente negli enunciati a ordini frasali canonici.

3.3. *Uso dei verbi "essere" e "stare"*

Il napoletano, forse sempre per influenza dello spagnolo, conserva l'opposizione tra i verbi "essere" e "stare", i cui significati sono espressi in italiano standard per lo più dal solo verbo "essere". La lingua nazionale, infatti, prevede l'uso del verbo "stare" solo in espressione cristallizzate e quindi inalterabili – "stare ai patti", "stare allo scherzo" – o vi ricorre per comunicare una sottile sfumatura di significato o di inclinazione da parte del parlante. Nell'uso attuale, il verbo "stare" assume generalmente il senso di "soggiornare", "risiedere" ("sto in albergo"), indica la posizione nello spazio e le condizioni di salute ("sto bene", "sto male", "sto a letto tutto il giorno"). Anche con il significato generale di "trovarsi in un luogo" i due verbi assumono prospettive differenti: "essere" esprime la collocazione di un oggetto al momento dell'enunciazione ("Le forbici sono nel primo cassetto a destra del lavello" indica dove si trovano le forbici ora e non di solito) mentre "stare" segnala la loro posizione abituale ("Le forbici stanno nel cassetto a destra del lavello" indica dove le forbici sono risposte normalmente), anche se, spesso, anche in quest'ultimo caso l'italiano standard preferisce utilizzare il verbo "essere".

In napoletano, al contrario, la scelta dell'uno o dell'altro verbo risponde a una separazione strutturale dei contesti d'uso ormai radicata nella coscienza dei parlanti; pertanto, il dialetto mantiene l'opposizione funzionale di entrambe le forme, connotando regionalmente l'uso, in italiano, del verbo “*stare*” quando impiegato in determinati contesti non previsti dall'italiano standard:

L'abitudine di sostituire *stare* a *essere* è di origine meridionale e pertanto assume un carattere di accentuata regionalità che va evitata negli usi ufficiali e formali [...]: frasi come “*dove stai?*” (nel senso di “dove ti trovi”) o “*non ci sta nessuno*” (per “nessuno è presente”) non sono accettabili nell'italiano sovraregionale¹¹

Nella tabella 2 raccogliamo gli usi e le opposizioni più comuni fra “*stare*” e “*essere*” in spagnolo, in napoletano, in italiano standard, e nella sua varietà parlata a Napoli.

Tabella 2. *Usi di essere e stare in spagnolo, napoletano, italiano standard e italiano regionale*

	It. standard	Italiano regionale	Napoletano	Spagnolo
Descrizione (qualità fisiche, personali, nazionalità, professione, genere)	Siamo americani Siete simpatici È nero	Siamo americani Siete simpatici È nero	Simmo american' Site simpatic' È niro	Somos americanos Sois simpáticos Es negro
Stato d'animo, condizione	Siamo contenti Sono rovinati	Stiamo contenti Stanno rovinati	Stammo cuntent' Stanno 'nguajat'	Estamos contentos Están ruïnados
Presenza	C'è/Ci sono	Ci sta/Ci stanno	Ce sta/Ce stanno	Hay
Posizione	Dove sei?	Dove stai?	Addò staje?	Dónde estás?

3.4. *Uso dei verbi “avere” e “tenere”*

Diversamente dal caso appena visto, l'opposizione che esiste in napoletano tra verbo “*tenere*” e verbo “*avere*” è molto più netta e di facile comprensione, e ripropone la differenza d'uso che esiste in spagnolo tra il verbo *tener* e il verbo *haber*. I due verbi coprono aree funzionali e semantiche separate e, come in spagnolo, anche nel napoletano il verbo “*avere*” assolve quasi esclusivamente il ruolo di ausiliare mentre il verbo “*tenere*” esprime le idee di possesso e di dovere (ricalcando in parte la perifrasi obbligatoria “*tener que + infinito*” o riadattando, forse, la formula italiana “*avere da +*

¹¹ Da: http://forum.accademiadellacrusca.it/forum_12/interventi/5219.shtml.html.

infinito). Allo stesso modo di “*stare*”, anche l’uso di “*tenere*” in funzione di “*avere*” è immediatamente riconoscibile come tratto regionale. In tabella 3 riportiamo alcuni esempi dell’uso di “*avere*” e “*tenere*” in spagnolo, napoletano, italiano standard e italiano regionale.

Tabella 3. Usi di “*tenere*” e “*avere*” in spagnolo, napoletano, italiano standard e regionale

	It. standard	It. regionale	Napoletano	Spagnolo
Ausiliare	Ho mangiato	Ho mangiato	Ha magnato	He comido
Possesso	Ho fame Abbiamo una sorella	Tengo fame Teniamo una sorella	Tengo famme Tenimmo ‘na sora	Tengo hambre Tenemos una hermana
Dovere	Devono studiare	Tengono da studiare	Teneno da sturià’	Tienen que estudiar

3.5. L’uso del “*Voi*” di cortesia

Il “*Voi*”, l’ultima caratteristica del napoletano e dell’italiano regionale da noi considerata, rappresenta la forma di uso più antico del sistema allocutivo italiano, ma attualmente vi si ricorre quasi esclusivamente nella corrispondenza commerciale, nel doppiaggio cinematografico e in pochi altri ambiti. In italiano standard l’uso del “*Voi*” è stato abbondantemente soppiantato dalla terza persona, nonostante i diversi tentativi di eliminare il “*Lei*” dal repertorio comune. Già nel Settecento, infatti, il “*Lei*” fu a torto ritenuto un elemento di origine straniera, perché diffusosi nel Seicento, secolo di massima influenza dello spagnolo sull’italiano; più tardi, durante il regime fascista, fu emanata una disposizione in favore dell’utilizzo del “*Voi*”, motivata ancora dalla presunta appartenenza del pronome di terza persona femminile da un sistema linguistico straniero. L’ordinanza non ebbe alcun risultato, sia perché emanata in un momento – gli anni Trenta del Novecento – in cui il “*Lei*” si era ormai imposto nell’uso, sia perché essendo il “*Voi*” fortemente impiegato nel Mezzogiorno, e quindi profondamente marcato regionalmente, non poteva aspirare a una rinnovata circolazione e imposizione a livello nazionale. In napoletano il sistema allocutivo prevede, infatti, solo due pronomi – il “*tu*” (singolare) e il *V(v)oi* (singolare di cortesia e plurale) – selezionati sulla base di fattori sociopragmatici determinati dai rapporti tra gli interlocutori: «mentre il rapporto di confidenza comporta generalmente il “*tu*” reciproco, il rapporto di distanza richiede invece il *vui(e)* reciproco» (Ledgeway 2009: 296), come nell’esempio 7:

7) Professo’, permettete un pensiero poetico?

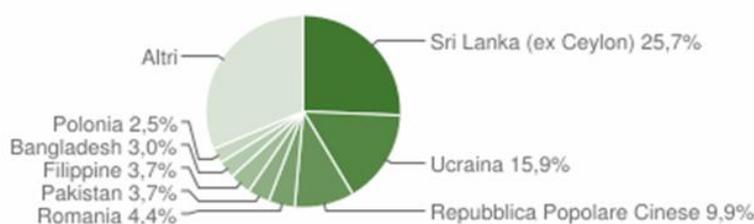
Dato l’uso profondamente radicato del “*Voi*”, è altamente probabile che chi si muove su più registri comunicativi, che posseda cioè dimestichezza anche con il “*Lei*”,

nazionalmente riconosciuto, adegui la scelta del pronome allocutivo sulla base di variabili diafasiche ma anche diatopiche.

4. LA RICERCA

Napoli, il contesto sociolinguistico in cui si situa il nostro studio, è una città composita e multiforme, attraversata e vissuta da persone di diversa nazionalità che, per periodi più o meno lunghi e per ragioni diverse, si stanziano sul suo territorio: secondo le ultime statistiche¹², gli stranieri residenti nel capoluogo campano rappresentano il 5,5% della popolazione, circa 52.500 persone che arricchiscono uno spazio linguistico già per sua natura multiforme e dai confini certamente sfumati. Nel grafico 1 riportiamo i dati inerenti alla provenienza dei cittadini immigrati residenti nel capoluogo campano nel 2016.

Grafico 1. Paesi di provenienza dei cittadini immigrati a Napoli nel 2016



Gli informanti reclutati sono dodici soggetti, undici donne e un uomo¹³, residenti nei quartieri centrali della città da almeno quattro anni, parlanti principalmente lingue slave e tutti impiegati in attività che favoriscono un contatto ampio con la popolazione italoфона. La scelta di reclutare quasi esclusivamente cittadini slavofoni (10 soggetti su 12) è dettata dalla necessità di escludere persone parlanti L1 romanze onde evitare fenomeni di transfer che possono interferire in modo diretto sui cinque tratti linguistici oggetto di indagine; al tempo stesso, non si è ritenuto opportuno coinvolgere cittadini immigrati parlanti lingue molto distanti dall'italiano, come il cinese o il bengalese, lingue che, come è noto, possono interferire anche pesantemente sul percorso acquisizionale dell'italiano, rallentando lo sviluppo interlinguistico (Bernini, 2011) e creando così difficoltà comunicative potenzialmente persistenti anche dopo anni di immersione nel contesto italoфона. Inoltre, come emerge dal grafico 1, il 15,9% dei residenti stranieri a Napoli è di nazionalità ucraina, e questo contribuisce a dare una validità ecologica alla ricerca, rendendola coerente con la realtà migratoria che coinvolge il capoluogo campano.

¹² Si consulti la pagina <http://www.tuttitalia.it/campania/59-napoli/statistiche/cittadini-stranieri-2016/> per prendere visione dei dati completi.

¹³ La forte preponderanza del genere femminile è casuale e non voluta. Siamo però consci che questo può essere un potenziale fattore di interferenza con i risultati della ricerca, dato che è stato rilevato (cfr. Vitolo, Maturi, in stampa) che la differenza di genere può creare atteggiamenti e repertori linguistici parzialmente diversi.

4.1. *Gli informanti*

Nella tabella 4 riassumiamo le informazioni biografiche dei cittadini coinvolti nella ricerca.

Tabella 4. *Gli informanti coinvolti nella ricerca*

Nome	Età	Paese d'origine	L1	Anno di arrivo in Italia	Occupazione
Natalia	33	Ucraina	ucraino	2013	badante
Ana	45	Georgia	georgiano	2013	badante
Madona	49	Georgia	georgiana	2012	badante
Lilia	55	Ucraina	ucraino	2011	badante
Alina	46	Ucraina	russo	2009	badante
Teodoro	42	Bulgaria	bulgaro	2003	cameriere
Svetlana	58	Ucraina	russo	2002	volontaria
Larisa	43	Ucraina	russo	2002	domestica/ occupante casa
Slava	53	Ucraina	ucraino	2001	domestica
Nina	56	Ucraina	ucraino	2001	casalinga/ex- badante
Irina	43	Ucraina	russo	2001	infermiera
Mila	67	Russia	russo	1985	pensionata/ occupante casa

Come già anticipato, dieci informanti su dodici sono slavofoni, a maggioranza mista russofona/ucrainofona. Le due cittadine georgiane, parlanti quindi una lingua non indoeuropea e di origine genetica incerta, sono state comunque considerate adatte per i nostri fini di ricerca principalmente perché si sono dichiarate, in realtà, parlanti bilingue georgiano/russo, data la storica appartenenza della Georgia all'Unione Sovietica. Le due informanti sono state scolarizzate in russo e hanno comunque sempre usato entrambe le lingue nella comunicazione quotidiana: per tali motivi non sono state escluse dal nostro campione.

Data la natura dello studio, la professione degli informanti è stata uno dei criteri principali per la scelta dei soggetti, tutti occupati in impieghi che presuppongono una forte relazione con parlanti autoctoni, così da assicurare un'esposizione omogenea sia all'italiano standard che alla sua varietà locale e, possibilmente, anche al dialetto. Inoltre, la nostra scelta ha anche un valore ecologico, dato che è noto che l'ingente presenza di stranieri sul territorio ha generato un processo di settorializzazione del lavoro immigrato che vede la maggior parte di cittadini stranieri trovare impiego nell'ambito della manodopera agricola e edilizia, del commercio stanziale e ambulante, nel campo della cura domestica, dei servizi alla persona, dell'assistenza infermieristica e della ristorazione (Capello, Cingolani e Vietti, 2014). Gli informanti, infatti, sono per lo più badanti e domestici che lavorano e vivono in contesti socialmente e linguisticamente complessi. A questo proposito va ribadito che in un ambiente fortemente dilalico come quello napoletano, l'uso del dialetto è certamente più frequente nella popolazione anziana e meno istruita ma, allo stesso tempo, è un'opzione linguistica a cui ricorrono, soprattutto nella conversazione informale, anche i parlanti che dispongono di un'ottima competenza nel codice standard; inoltre, la questione della "ghettizzazione urbana", comune a gran parte delle realtà cittadine eterogenee, si presenta a Napoli ancora più complessa: sicuramente esistono quartieri e zone periferiche in cui si concentrano le fasce economicamente meno abbienti, ma ciononostante, soprattutto nel centro della città, "poveri", immigrati, media e alta borghesia condividono gli spazi abitativi riducendo al minimo la separazione sociale sulla superficie urbana, così come succedeva al tempo della dominazione spagnola (si veda par. 2 e cfr. Capello, Cingolani e Vietti, 2014: 90 e segg.). Inoltre, è interessante considerare anche che Napoli, negli ultimi anni, è interessata da importanti movimenti di rivendicazione degli spazi urbani inutilizzati a uso abitativo in cui studenti, disoccupati, stranieri, intere famiglie di sfrattati e indigenti con differenti retroterra linguistici si trovano non solo a partecipare attivamente a percorsi comuni, ma a convivere nei medesimi ambienti, come si vedrà nel caso particolare di due informanti.

Gli ultimi tre criteri selettivi considerati sono il tempo di residenza a Napoli, gli eventuali periodi di residenza in altre città italiane e le modalità di acquisizione del repertorio linguistico degli informanti. Si è stabilito un periodo minimo di permanenza in città di almeno quattro anni, considerandolo un tempo sufficientemente lungo per impadronirsi di competenze linguistico/comunicative adatte per sostenere efficacemente le interviste, presentate nel paragrafo seguente. Inoltre, gli informanti non hanno mai vissuto per più di un mese in un'altra città italiana: nessuno dei soggetti è, quindi, entrato realmente in contatto con un'altra realtà linguistica del nostro Paese, e questo assicura che le loro competenze linguistiche si sono sviluppate interamente nello spazio sociolinguistico napoletano. Infine, i 12 cittadini non hanno mai seguito un corso formale di lingua italiana e possono quindi essere tutti considerati apprendenti spontanei.

4.2. Le interviste e le registrazioni

L'elicitazione delle produzioni linguistiche è avvenuta tramite interviste semilibere che hanno seguito un canovaccio composto da 14 domande, raccolte in tabella 5,

riguardanti la biografia degli informanti, la loro percezione del valore del dialetto e i loro repertori linguistici.

Tabella 5. *Domande usate durante le interviste*

Quando sei arrivato/a in Italia?
Conoscevi già qualcuno al tuo arrivo?
Hai vissuto in altre città - italiane e non - prima di arrivare a Napoli?
Come hai conosciuto X? [X = eventuale persona tramite]
Perché hai deciso di restare a Napoli?
A Napoli di cosa ti occupi?
Nel tuo paese di origine di cosa ti occupavi?
Ti piacerebbe tornare a vivere nel tuo paese d'origine?
A Napoli frequenti persone del tuo paese?
In che lingua ti esprimi maggiormente?
Hai mai seguito un corso di lingua italiana?
Sul luogo di lavoro che lingua si parla/che lingua parli maggiormente?
Comprendi se ti parlano in dialetto?
Parli mai in dialetto?

Le interviste hanno favorito la produzione spontanea, dando spazio a eventuali racconti e considerazioni personali volontariamente esposte dai soggetti. Le interviste sono state somministrate e condotte da Francesca Mattiello, parlante nativa di Napoli, competente anche nell'uso del dialetto. La ricercatrice ha usato quanto più spontaneamente possibile il suo repertorio, iniziando comunque sempre le interazioni con gli intervistati in italiano standard, per poi passare a eventuali parentesi dialettali o a un uso meno controllato della lingua, virando verso la varietà locale; in questo modo gli informanti hanno potuto sentirsi liberi di usare a loro piacimento la triade italiano standard, italiano locale e dialetto, non percependo l'intervistatrice come una parlante aliena al loro contesto linguistico. Le interviste sono state iniziate (e a volte portate a termine) usando il "Lei", ma, in alcuni casi, si è passati al "Voi" se l'intervistato/a ha interagito usando questo pronome allocutivo. In un caso, come vedremo (cfr. 5.3), il registro tenuto durante l'intervista è stato quello informale.

I dialoghi, di durata variabile fra i 10 e i 70 minuti, sono stati registrati e trascritti in modo da poter attentamente registrare le occorrenze nel parlato dei cinque fenomeni

morfosintattici oggetto di analisi (Fatigante, 2006). Tutti gli informanti hanno partecipato di buon grado allo studio, di cui conoscevano solo alcune, generiche finalità di indagine sull'integrazione linguistica a Napoli. Nel prossimo paragrafo riporteremo i frammenti delle interviste utili a testimoniare la presenza dei tratti oggetto di analisi e di fenomeni di uso alternato di italiano e dialetto. Riporteremo inoltre interventi di carattere più specificatamente sociolinguistico da cui si possono apprezzare le convinzioni, le attitudini, il sistema di valori e alcuni aspetti della competenza metalinguistica degli informanti in merito al peculiare spazio linguistico napoletano.

5. ANALISI DEI DATI

L'analisi dei dati è organizzata come segue: in primo luogo presentiamo la distribuzione dei cinque tratti linguistici in oggetto rilevata nelle produzioni degli informanti per verificare se e in quale misura il loro italiano sia effettivamente influenzato dalla varietà regionale di area napoletana o se, invece, esso sia più tendente alle caratteristiche dell'italiano standard; in seguito riportiamo l'atteggiamento manifestato dai 12 soggetti intervistati nei confronti del dialetto così come è emerso dalle risposte alle domande delle interviste; raccoglieremo infine alcune produzioni a nostro parere esemplificative di come, realmente, la competenza dialettale si manifesta nelle produzioni dei 12 soggetti, analizzando potenziali casi di *code-mixing* o di *code-switching* fra italiano e napoletano e di altre interferenze dialettali minori. In ultima istanza guarderemo più da vicino il caso di Mila, l'informante più anziana e che da più anni risiede a Napoli; questa persona è degna di attenzione per le peculiari caratteristiche del suo repertorio, caratteristiche che si intrecciano fortemente con la sua biografia e con i suoi interessi culturali, fortemente radicati nella cultura e nella tradizione napoletana.

5.1. Distribuzione dei tratti

Nella tabella 6 mostriamo l'occorrenza dei tratti nelle produzioni degli informanti. Il segno (+) indica la presenza di almeno un'occorrenza del fenomeno nel parlato registrato.

Tabella 6. *Distribuzione dei tratti nelle produzioni degli informanti*

	Stare (per essere)	Tenere (per avere)	Doppio pronomi	Acc. Prep.	«Voi» Formale
Natalia	+	-	-	-	+
Madona	+	-	+	+	-
Ana	+	-	-	-	-
Lilia	+	+	-	-	-
Alina	+	-	-	-	-
Teodoro	+	+	-	-	-

Svetlana	-	+	-	-	+
Larisa	+	+	+	+	-
Slava	+	+	-	-	+
Nina	+	-	-	-	-
Irina	+	-	-	-	+
Mila	+	+	+	-	-

Notiamo da subito una presenza molto eterogenea dei cinque aspetti considerati, con una quasi costante presenza dell'uso del verbo "stare" in contesti in cui lo standard prevedrebbe "essere" e con un minimo uso, in due casi su 12, dell'accusativo preposizionale. Entriamo ora nel dettaglio di ogni singolo tratto.

5.1.1. "Stare" in opposizione ad "essere"

In 3.3 abbiamo visto che "stare" ed "essere" non sono utilizzati dai parlanti di area napoletana come sinonimi ma che il loro impiego alternato è, piuttosto, il risultato di una distinzione funzionale precisa dei contesti d'uso dei due verbi. Tale distinzione si conserva in modo convincente anche nell'italiano L2 del campione intervistato, che mostra, in 11 casi su 12, di padroneggiare correttamente le regole che governano l'alternanza delle due parole:

- 1) Slava: in Ucraina **ci stanno** mi figli con nuore +**ci sta** nipo:te pure.
- 2) Alina: giovedì **stiamo** ↑qui questa zona +domenica **stiamo** Napoli, +qualche parte.
- 3) Ana: anche io come lei **sto fortunata** ++la -lavoro bene a-anche lì +io () non **sta**:: io **sto contenta** anche qui.

In questi esempi notiamo come il verbo "stare" venga utilizzato per indicare presenza (1), posizione (2), condizione e/o stato d'animo (3), conformemente all'uso regionale dell'italiano e in opposizione alla sua varietà standard, dove "essere" sarebbe stato obbligatorio.

Tuttavia, appaiono interessanti tre sporadici casi di ricorso simultaneo, addirittura nella stessa frase e per esprimere lo stesso concetto, di usi sia regionali sia standard dell'opposizione "stare/essere". In queste produzioni, quindi, possiamo forse parlare di forme simultaneamente disponibili più che in opposizione fra loro:

- 4) Teodoro: italia:no parla come te be↓nissimo professoressa detto che n-no **c'è**:: come si chiama?+ACCENTO non **ci sta** proprio.
- 5) Larisa: **c'era** una signora che **ci sta** ancora qua:: perché è sposata con un italiano napoletano proprio.

- 6) Madona: mio figlio sta bene grazie a dio +però lui no voleva () perché vicino a lui non **ci sta** nessuno ++no padre, adesso no mama +nonno nonna+non **c'è** nessuno ma:: pazienza ↑**ci sta** bravissima moglie.
- 7) Irina: non lo so se **ci sta** +mi confondo forse ++non lo so se:: +**c'era**?

L'immersione in un contesto dialettale come quello napoletano favorisce certamente la creazione di interlingue tendenti, per l'opposizione "essere/stare", al modello locale di italiano, ma essa può anche, in un certo senso, portare agli apprendenti un input confuso, in cui usi standard e locali si sovrappongono, spingendoli ad aderire simultaneamente a entrambi i modelli. Va detto che per l'opposizione "essere/stare" quest'ultimo caso è molto raro, dato che l'aderenza al modello locale di italiano è prevalente. Come vedremo nel prossimo paragrafo, però, l'uso di "tenere" in funzione di "avere" sembra essere maggiormente coinvolto da questo fenomeno di compresenza di regole conformi sia al modello locale sia a quello standard.

5.1.2. "Tenere" in funzione di "avere"

Come visto in 3.4, il verbo "avere", sia nel dialetto napoletano che nell'italiano regionale parlato nel capoluogo campano, funge esclusivamente da ausiliare nella costruzione dei tempi composti, mentre il verbo "tenere" esprime l'idea di possesso, reale e figurato, e di dovere quando è in contesto perifrastico "tenere + da + infinito".

Cinque soggetti su 12 usano, nelle loro esposizioni, esclusivamente il verbo "tenere" per veicolare questi due significati, in modo totalmente conforme a quanto accade nella diatopia napoletana:

- 8) Lilia: pure io già inizia a perdere vista ↑vista +casa no **teneva** occhiali.
- 9) Mila: mo non lo so chi è +ma comunque non **tiene** un minimo di rispetto.
- 10) Teodoro: **tengo** una sorella ++una sorella, due nipoti, +↑**tengo** una ma: mamma mia sta in Bulgaria.

I restanti sette soggetti mostrano frequenti alternanze d'uso dei due verbi, alternanze che avvengono anche all'interno della stessa frase. Apparentemente, quindi, la maggior parte dei nostri informanti considera "avere" e "tenere" due forme equivalenti, da poter usare senza distinguo per esprimere il possesso e il dovere in forma perifrastica:

- 11) Slava: no **tengo** tanti amici ++**ho avuto** fortuna trovare questa familia.
- 12) Larisa: io **ho** bambino di undici anni +lui **tiene** carie.
- 13) Svetlana: domani **devo** +**tengo da lavorare** a casa di Mario.

Emerge, da questi esempi, come "tenere" e "avere" sono spesso considerati dei sinonimi: le interlingue degli informanti prevedono, quindi, la possibilità di ricorrere a due mezzi espressivi, uno tipico dell'italiano standard e l'altro della sua varietà regionale, per esprimere il possesso e il dovere espresso perifrasticamente. Questo appare essere un esito della dilalia napoletana che, in 7 casi su 12, ha verosimilmente spinto gli

apprendenti ad acquisire entrambi i modi espressivi senza, però, averli resi coscienti delle loro reciproche varietà di appartenenza.

5.1.3. “Voi” di cortesia

In modo del tutto simile a quanto visto nel paragrafo precedente, solo 4 informanti su 12 hanno usato esclusivamente il “Voi” come pronome allocutivo formale. I rimanenti 8 hanno preferito il “Lei” o, in molti casi, hanno alternato senza mostrare reali consapevolezze varietistiche il “Voi” e il “Lei”. È comunque opportuno sottolineare che, dato il carattere primariamente informale delle interviste, data la giovane età dell’intervistatrice e dato il comunque prevalente uso del registro informale nei contesti sociali e lavorativi frequentati dal nostro campione di soggetti (è di fatti norma dare del “tu” nella relazione badante-badato), le occorrenze d’uso di un pronome allocutivo formale sono state molto basse, e il nostro campione non può così essere considerato veramente rappresentativo. Nei seguenti esempi vediamo alcune occorrenze d’uso completamente aderenti al modello locale:

- 14) Natalia: mio lavoro: ↑**vi vi** interessa mio lavoro? ((ride)) () più facile che **Voi** mi fate domande e io rispondo ((ride)).
- 15) Slava: no **vo–vostro** fratello non chiamato +ancora.
- 16) Svetlana: a volte Assif viene e ((ride)) inizia a scrivere queste lettere che **Voi** avete dato.

La persona che dimostra di saper usare con più padronanza il “Voi” è Irina, infermiera e segretaria presso un centro medico di alta frequentazione nel centro di Napoli.

- 17) Irina: signora **può** richiamare tra cinque minuti? cinque minuti proprio ++ **la** passo direttamente.
- 18) Irina: sì signora +minimo una settimana **dovete** prendere +poi si vede come **state** ++**dovete** vedere come vi sentite.

In questi esempi, Irina usa (17), parlando al telefono con una persona sconosciuta il “Lei”, mentre passa (18), pochi secondi dopo, a usare il “Voi” con un’anziana signora, conosciuta in precedenza, che si è rivolta alla nostra informante parlando un italiano fortemente regionale. Irina, abituata a lavorare in un contesto in cui l’uso del registro formale è d’obbligo e in cui le modalità e le finalità dell’interazione con le persone sono molteplici (di persona, al telefono, per prendere appuntamenti, per dare consigli sulla salute etc.) è l’unica informante a sapersi conformare al modello d’italiano locale e anche a essere in grado di ricorrere coscientemente alla forma dell’italiano standard per entrare in relazione formale con una persona sconosciuta.

5.1.4. Raddoppiamento pronominale

Tre soggetti su 12 usano sistematicamente il raddoppiamento pronominale (ad esempio 19, 20 e 21), fenomeno che abbiamo visto essere caratteristico del dialetto napoletano, molto comune nella varietà locale di italiano e, ancorché non grammaticalmente codificato, ricorrente, in alcuni casi, anche nell'italiano standard (cfr. par. 3.1). I rimanenti 9 informanti non vi ricorrono mai, durante le interviste, preferendo sempre usare la configurazione monopronominale dell'italiano standard, probabilmente perché, in quest'ultima varietà, rappresenta comunque una scelta meno marcata e più frequente (es. 22, 23 e 24).

- 19) Madona: io chiamato figlia io detto per favore io tutta bagnata, anche scuro +io strada proprio pro-non vedo, fa freddo, no so che fa- ↑ detto **a me mi** dispiace +io occupato.
- 20) Mila: >ma perché poi alla fine<**a me mi** pia:ce ++ma a berlo tant- ormai m sono=dopo ultimo intervento non bevo.
- 21) Larisa: **a me mi** puoi dire ↑qualche volte dare una mano +ma io cerco fare da sola.
- 22) Irina: mamma mi +non ce la faccio ((scarta un pacco di dolci e sorride)) lei lo sa che mi piace(dolce).
- 23) Slava: neomelodici? non mi parlare poi +di Gigi d'Alessio? ((alza gli occhi al cielo)) piace per=a tutti è bellill>chell che bbuò< +e non mi piace.
- 24) Teodoro: ti do cinquanta euro al mese da che tu ce la fai a pagare tu condominio e anche >comprare paio chili di carne< per dire. +no:: non mi serve tui soldi ha detto.

Per quanto riguarda il raddoppiamento pronominale, quindi, la maggior parte delle interlingue degli informanti sembra tendere più verso il modello standard dell'italiano che verso la varietà locale.

5.1.5. Accusativo preposizionale

Solo due informanti su 12 usano l'accusativo preposizionale in frasi a ordine canonico soggetto-verbo-oggetto: questo risultato va nettamente contro il modello della varietà locale dell'italiano e depone a favore di un'aderenza delle interlingue all'italiano standard. Inoltre, sono state rilevate produzioni con comparse alternate, anche molto ravvicinate fra loro, della “a” pre oggetto animato e specifico. Si vedano i seguenti esempi:

- 25) Madona: quando mia sorella arrivata a questa casa +e visto **a tutti** i figli ha detto ↑Madona tu hai ragione. quando tu parlato io no credevo.
- 26) Madona: questo casa! sempre loro trattare come sua familia e come persona che ↑aiutare suoigenitori.
- 27) Larisa: Marco perchè ha fatto piangere **a Carmen!**

28) Larisa: Marco MARCO +hai salutato Francesca?

Per interpretare questi risultati, va considerata la generica difficoltà riscontrata nell'apprendimento dell'accusativo acquisizionale, proprietà che si manifesta, nelle lingue romanze, su strutture esili dal punto di vista percettivo, con una relazione forma-funzione tendenzialmente opaca e, quindi, di difficile apprendimento. Si considerino gli studi compiuti con apprendenti di spagnolo L2 (cfr., *inter alia*, Guijarro-Fuentes e Marinis, 2009; Bowles e Montrul, 2008), e di romeno L2 (Avram, Ciovarnache e Sevcenco, 2015) che confermano come l'accusativo preposizionale compaia tardi nelle interlingue di apprendenti la cui lingua materna non ne contempla la presenza (cfr., anche Della Putta, 2017, cap. 3 per una rassegna di queste difficoltà). È probabile, quindi, che la tendenziale assenza della “*a*” pre oggetto animato e specifico nei nostri dati sia da ascrivere anche a problemi di apprendimento generali, che rendono conto di come l'esposizione a un input che contempla la presenza di questo tratto non sia garanzia di un suo sviluppo interlinguistico rapido e stabile.

5.1.6. *Sommario*

I dati a nostra disposizione mostrano repertori variabili, in cui in alcuni casi, come per l'opposizione di “*essere*” e “*stare*”, il modello di italiano regionale è stato completamente assorbito dagli informanti; per altri aspetti da noi considerati, come l'uso di “*tenerè*” in funzione di “*avere*”, notiamo interlingue molto più oscillanti, in cui la complessità e l'opacità del contesto dilalico si riflette chiaramente nelle produzioni degli informanti, che solo in alcuni casi sembrano realmente distinguere gli usi regionali da quelli standard. Lo stesso si può dire, anche se con più cautela data l'esiguità dei dati, per l'uso dei pronomi allocutivi formali “*Vo?*” e “*Le?*”, che vengono alternati senza reale consapevolezza del loro valore varietistico nelle risposte date dai soggetti intervistati. Notiamo, qui, che la persona più avvezzata, per motivi lavorativi, all'uso dei pronomi illocutivi formali dimostra di saper usare coscientemente il “*Le?*” o il “*Vo?*” a seconda della situazione comunicativa in cui si trova ad agire. Il raddoppiamento pronominale e l'accusativo preposizionale compaiono invece molto meno nei dati a nostra disposizione, facendo tendere il parlato degli informanti più verso l'italiano standard. Come abbiamo già sottolineato, però, tali strutture mostrano una forte opzionalità, hanno un certo grado di opacità funzionale e percettiva e sono generalmente ritenute difficili da imparare: non possiamo quindi imputare questi risultati a sole dinamiche di contatto con lo spazio linguistico napoletano, comunque non facilitante in quanto foriero di dati contrastanti, ma dobbiamo necessariamente metterli in relazione con problematiche acquisizionali più ampie, inerenti alle proprietà intrinseche delle due strutture stesse.

5.2. *Atteggiamenti nei confronti del dialetto*

Ad esclusione del caso di Mila, che tratteremo più approfonditamente in un paragrafo successivo, l'atteggiamento verso il dialetto napoletano è abbastanza simile nei restanti 11 informanti, che dichiarano di riuscirlo a capire se non è parlato

eccessivamente “stretto” o “veloce” e di cui dimostrano di avere una competenza produttiva limitata ad alcuni, efficaci elementi, utili per rendere la comunicazione più empatica e socialmente collocata. Nei seguenti estratti vediamo come gli informanti descrivono le loro difficoltà con il napoletano:

- 29) Natalia: al mercato sempre e solo napoletano +allora non capisce niente. niente! non è che posso dire che:: + proprio zero. quando si parla napoletano non si capisce niente.
- 30) Nina: poco capisce +poco. lui ++mai mai parla napoletano qua-quando viene sorella lui questo così ++tu come viene sorella poco poco parla e io dico che ditto?
- 31) Teodoro: se mi parla barista non capisco niente +troppo stretto eh? metà ((ride)) metà parole; però capisco + già siamo imparati a:: + lo capisco ↓quando vuole parlare.
- 32) Larisa: napoletano difficilissimo! non so +io posso domandare mille volte come? come? pronuncio stesso sbagliato.
Intervistatrice: Però lo capisci se ti parlano?
Larisa: sì sì quando no stretto +però non posso parlarlo.
- 33) Alina: sento com– parlano ↑diciamo italiani e anche () qui questa zona si parla: napoletano, puzzula–pu– +putula: no, e: +e tu senti quando=capisc– capisci tutto bene in italiana e va bene c’è + un po’ che +qualche parola che tu non la capisci e: + napoletano.
- 34) Lilia: sì capisco molto +nun c’ha faccchiù, chitammuort ++sì mi piace napoletano +è allegro++cattivi tutti al mercato ((ride)).
- 35) Slava: mio marito napoletano +di Acerra +lui con familia parla napoletano io poco capisco ora poco++parlare niente.
- 36) Irina: adesso sì +piano piano adesso io so bene diciamo capire=capisco anche qualche cosa di napoletano +certo non è proprio quello là stretto((ride)) che neanche italiani capiscono. Però ripeto sì era difficile +però andare al mercato piano piano:: dialetto tu ci riesci a capire +poi chiedi questo che significa? ((ride))

L’unica informante che mostra un atteggiamento di chiusura verso il dialetto è Natalia, una badante che ha dichiarato di aver lavorato con due famiglie in cui il dialetto napoletano non veniva usato. Questa informante trova, infatti, il dialetto incomprensibile e lo vede più come un ostacolo che come una risorsa, ad esempio come nell’ambiente del mercato, dove dice di fare fatica a destreggiarsi linguisticamente. Dai dati biografici (cfr. par. 4.1) notiamo anche che Natalia è una delle persone ad aver vissuto meno tempo a Napoli, essendovi arrivata nel tardo 2013. Teodoro e Irina raccontano, invece, di essersi abituati all’uso del dialetto e di riuscire, piano piano, a capirlo sempre meglio e, anche, di saperlo usare un po’, all’occorrenza. Notiamo che entrambi gli informanti sono fra i residenti di più lungo corso nel capoluogo campano e, inoltre, che le loro due professioni (barista e infermiera) li mettono necessariamente a contatto con molte persone, di estrazioni sociali e, verosimilmente, con repertori linguistici molto diversi. Teodoro e Irina sembrano ricalcare quella definizione di “trilinguismo consapevole” presentata e discussa nel primo paragrafo: in famiglia

parlano la loro lingua madre, usano un italiano con tratti tipici locali e hanno una competenza base, almeno ricettiva, del napoletano. I restanti otto soggetti mostrano, nei confronti del dialetto, una discreta consapevolezza dell'uso che se ne fa a Napoli, ma dichiarano di fare molta fatica a capirlo e a usarlo. Non mostrano, comunque, atteggiamenti di chiusura o di diffidenza verso il napoletano e paiono accettare di vivere in una realtà in cui, accanto all'italiano, conviva un altro codice ad uso pressoché esclusivo degli autoctoni.

Indipendentemente dalle dichiarazioni esplicite fatte dagli informanti sulla loro competenza e sulla percezione che hanno del napoletano, abbiamo registrato in numerose occasioni l'uso di espressioni tipicamente dialettali, spesso inconsapevolmente inserite nell'eloquio. Ne diamo, qui, alcuni esempi:

- 37) Madona: no io: +poco qua–qualco:sa capi:re, ca () napoletano perché qualcosa parole=quando loro parlata tra di loro +io ↑quando sentito qualcosa piano piano imparato=e loro parlava parole+troppo:: e non so, io fatto questa parola tu::tto dialogo +e piano piano **ARÒ VIEN! ARÒ VAJ! C'AGGIA FÀ::!**((ride)).
- 38) Lilia: non solo lavoro vita. +devi pure anche riposare=sei anni non andata neanche in vacanza?↑**nun c'ha facccchi:ù** ((ride)).
- 39) Intervistatrice: tu il dialetto non lo parli mai?
Teodoro: come no!↑**uagliò!t'appost!**
Intervistatrice: le frasi che ti dicono sempre al bar.
Teodoro : eh ((ride)) quelle che mi dicono loro.
- 40) Larisa: Valeria mia figlia cresceva pure fino a sei=sette anni con lingua russa poi >**bell e bbuon** deve andare a ↑scuola ucraina?< lei no capisce.
- 41) Larisa: e certo che ho trovato amici:zia, +poi è venuta una **comma:ra** madrina di Daniel.
- 42) Larisa: poi mamma è anda:ta è ha detto ma perché devi tornare per forza **mòmmò?** Vedi che stai bene **cca**.

Madona, mentre spiega il suo rapporto col napoletano, propone dei brevi esempi dialettali decontestualizzati, a titolo esemplificativo e ludico (37). Lilia, invece, inserisce un'espressione in napoletano perfettamente coerente con il discorso in atto e lo fa, inoltre, secondo l'uso e le modalità tipiche di un parlante autoctono bilingue: in (38) assistiamo, infatti, a un caso di *code-switching* italiano-dialetto con funzione di commento conclusivo. In altri momenti dell'intervista, questa informante ripropone fenomeni simili con altre espressioni dialettali, mettendo in luce, così, una discreta padronanza dell'alternanza italiano/napoletano, anche se limitatamente a espressioni comuni. Nel passaggio (40) il cambio di codice avviene in maniera improvvisa, intercalato nell'enunciato; ci si trova, dunque, di fronte a un caso di *code-mixing*, di un'enunciazione mistilingue in cui l'espressione in dialetto è inserita nel discorso come allaccio funzionale tra due segmenti in italiano: “*bell e bbuon*” traduce “*improvvisamente*” e rappresenta qui un'espressione adottata dal napoletano, non si sa se in maniera consapevole o inconsapevole.

Negli ultimi estratti, così come in altri passaggi del campione, le formule pronunciate in napoletano possono considerarsi in qualche modo “cristallizzate”: fanno parte del

repertorio espressivo locale e fungono, in certe occasioni, da “collante sociale”, acquisendo “usi sociolinguistici propri e caratteristici della varietà di una comunità immigrata e comprensibili solo alla luce del conoscenza della realtà contestuale” (Bonomi, 2010: 64) in cui quella stessa comunità è collocata. Come già notato da Pugliese e Villa (2012), queste espressioni cristallizzate possono essere considerate alla stregua di *exploit sociolinguistici*, *chunks* dialettali molto ben collocati all’interno di un discorso fatto in un italiano a metà strada fra lo standard e il regionale, utili per veicolare valori comunicativi enfatici o per ingenerare empatia con il parlante autoctono.

5.3. Il caso di Mila

Mila è una donna russa di 67 anni che risiede a Napoli da oltre un trentennio, anche se ci sono informazioni discordanti, nelle sue narrazioni, sulla reale data di arrivo nel capoluogo campano. La biografia e le produzioni linguistiche di questa informante si differenziano in modo abbastanza netto da quelle degli altri cittadini che fanno parte della nostra coorte e, quindi, riteniamo opportuno presentare il suo caso singolarmente. Mila ha passato gli ultimi trent’anni a Napoli, vivendo in situazioni di generale indigenza, cambiando moltissime attività lavorative e coltivando, anno per anno, una passione fortissima per la città, per il suo repertorio artistico dialettale e, in generale, per la sua atmosfera culturale. Nel seguente passaggio l’informante espone molto bene queste inclinazioni:

- 43) Napoli per me è un amore particolare. È un po’ diverso di altri: io ho conosciuto una signora che è arrivata prima di me – figuriamoci! Io sono arrivata nell’85 e aveva già 25 – e questa signora non voleva proprio sapere di napoletano, si schifava proprio! Diceva “no, non mi piace sta lingua, stu dialetto, brutto”. E era sposata con un napoletano... Io diceva: “Ma comme se fa?” Poi, siccome miei amici vedevano questo azzecamento... che io sentiva la musica però no capiva parola per bene e voleva capirle, mi hanno regalato “A livella” ‘e Totò, e fu mio primo libro di napoletano, libro proprio di insegnamento perché io poteva leggere.

Mila apprende l’italiano per necessità lavorative e, allo stesso tempo, si dedica allo studio del dialetto e alla traduzione in lingua russa di testi classici del repertorio tradizionale napoletano. Ciò che ne risulta è un italiano che si contraddistingue per la compresenza di forme, anche ricercate, della varietà standard, di tratti riconducibili alla varietà locale e di molti, frequenti cambi di codice verso il dialetto, che pare assumere il ruolo di vera e propria “lingua d’elezione” della nostra informante:

- 44) Intervistatrice: allora tu par[li]
 Mila: [napoletano] italiano e russo!
 Intervistatrice: e qui a Napoli quale lingua parli di più?
 Mila: e simm ‘e napule paisà!() ↓ e c’aggiadicere? cca se parli in italiano >nun t capiscono manc< ++e chiaro che parlo in napolitano ++pure qua:ndo vedo che:: una persona più sofisticata::ta prodigo italiano ++nel mio piccolo ((ride)) ma napolitano ++è più soddisfacente.

Nell'italiano di Mila occorrono con molta frequenza tre dei cinque aspetti morfosintattici analizzati in 5.1, anche se da questa analisi è stato espunto l'uso del “*Voi?*” perché il registro usato nella conversazione è sempre stato quello informale. Va inoltre precisato che l'informante, una volta accettato di partecipare all'intervista, ha dichiarato di voler rispondere solo in italiano, ritenendolo una lingua più “adatta” per una ricerca universitaria. Tuttavia, il *code-mixing* con il dialetto è parso un fenomeno altamente pervasivo e, molto probabilmente, non sempre voluto e controllato dalla parlante. Si vedano anche i seguenti estratti:

- 45) Mila: però:: io so +ariete=capatosta ((mima le corna dell'ariete)) ascendente
toro ++toro corna dritte >jambbelljà< doppio cornuto nun ce sta niente a
fà.
- 46) Mila: ooh° di classico napoletano io non ti di::co ((ride)) di cantanti
napoletani ci sta namappa:ta +una mappata che mi piacciono.

Ne emerge una parlata ibrida, talune volte basata sul dialetto, ben conosciuto da Mila (44), e, altre volte, basata sull'italiano standard, arricchito e colorito con espressioni e lessico dialettale, come in (43). Sociolinguisticamente, Mila dimostra di aver compreso i diversi ambiti d'uso del dialetto e dell'italiano: in (44) esprime chiaramente l'idea che l'italiano va parlato con persone “più sofisticate”, probabilmente riferendosi a soggetti provenienti da realtà sociali più alte o provenienti da fuori Napoli; in città, però, – e in particolare nel contesto sociale popolare frequentato dalla nostra informante –, la lingua da usare è il napoletano che, anche, “è più soddisfacente”, probabilmente perché sentito come maggiormente espressivo o aderente alle pratiche linguistiche effettivamente in uso nel contesto sociale frequentato.

Sicuramente il caso di Mila, data anche la lunga permanenza a Napoli e dati gli interessi culturali di questa informante, è il più aderente allo spazio linguistico napoletano, in cui, come emerso dalla ricerca di Sobrero e Miglietta (2006, si veda discussione in par. 2.1), i confini fra italiano standard, italiano regionale e dialetto sono molto più sfumati e in cui gli elementi discreti del *continuum* lingua nazionale-dialetto sono più difficili da distinguere proprio perché, spesso, co-occorrono all'interno dello stesso enunciato.

6. CONCLUSIONI

In uno spazio linguistico così complesso e particolare come quello napoletano in cui, per secoli, molte lingue di diverso prestigio e di diversa diffusione hanno convissuto dando origine a repertori di forte dilalia e dai confini d'uso degli uni o degli altri idiomi molto sfumati, l'integrazione di un alloglotto immigrato può essere concettualizzata come un percorso di scoperta e di apprendimento difficoltoso, proprio a causa della forte variabilità interna dell'input con cui lo straniero viene a contatto. Diversamente da quanto accade in altre grandi città italiane (si pensi a Milano, a Roma o a Torino, ad esempio), a Napoli essere in grado di padroneggiare allo stesso tempo l'italiano standard, la sua varietà locale e almeno alcuni elementi del dialetto appare essere una condizione, se non necessaria, quanto meno estremamente favorevole all'integrazione consapevole nel tessuto sociale della città. In effetti, gli informanti del nostro studio confermano, con

le loro testimonianze, questo punto: conoscere il valore comunicativo e alcuni aspetti del dialetto è ritenuto un vantaggio per undici soggetti su dodici, e l'unica persona che dichiara di avere una comprensione nulla del napoletano riferisce che è, questo, un problema che le rende difficile l'interazione in contesti ben determinati della città, come i mercati. Mila, l'informante più competente e più integrata in città, dimostra di saper usare tutti e tre i codici, anche se rivela come il dialetto sia la vera "chiave di volta" per capire e integrarsi realmente nel tessuto sociale della città. Notiamo, inoltre, come undici soggetti su dodici sappiano almeno integrare il loro italiano con elementi dialettali efficaci e contestualizzati, e questo accade anche per quegli informanti che dichiarano di non riuscire a comprendere e a parlare in napoletano. Questo conferma il ruolo strategico della conoscenza di (almeno) alcuni elementi dialettali nel favorire l'integrazione e la fattiva partecipazione alle pratiche linguistiche di molti spazi linguistici italiani, siano essi a scarsa o forte componente dialettale, come nel caso emiliano-romagnolo studiato da Pugliese e Villa, (Pugliese e Villa, 2012; Villa, 2014) o nel caso campano preso in considerazione da Maturi (2016) e da Vitolo e Maturi (in stampa). Tuttavia, il "trilinguismo consapevole" a cui abbiamo fatto accenno nel primo paragrafo riguarda solo alcuni dei nostri informanti: sicuramente il caso di Mila rientra in questo quadro di competenza sociolinguistica e, parzialmente, anche Teodoro e Irina possono farvi parte. Vediamo, quindi, come le variabili biografiche incidano fortemente nello sviluppo della competenza sociolinguistica degli immigrati: coloro che sono esposti ad ambienti lavorativi e sociali più ampi e variegati riescono più efficacemente a sviluppare competenze comunicative realmente aderenti al contesto dilalico della città, come anche sottolineato in altri studi dedicati all'integrazione linguistica dei migranti in Italia (cfr. discussione nel paragrafo 1).

La forte variabilità del contesto napoletano si riflette chiaramente nelle interlingue del nostro campione. Come visto in 5.1, i cinque tratti tipici della varietà locale dell'italiano non compaiono con la stessa frequenza nel parlato di tutti gli informanti. Se alcune forme (come l'accusativo preposizionale e il raddoppiamento pronominale) possono esser considerate generalmente di difficile acquisizione in qualunque contesto linguistico si presentino, altre, pur comparando con una certa frequenza nei nostri rilievi, oscillano spesso fra lo standard e il locale. È questo il caso dell'uso di "tenerè" al posto di "averè" e dei pronomi allocutivi formali "Voì?" e "Lei?" che, in molti casi, sono usati alternativamente nelle produzioni dei parlanti, i quali dimostrano di considerarle come complementari e non come appartenenti a due varietà diverse dell'italiano. Da un punto di vista grammaticale, quindi, la compresenza nello spazio linguistico napoletano di forme appartenenti allo standard e al locale crea interlingue ibride, indicative del fatto che gli apprendenti registrano e usano entrambe le forme ma, a fatica, riescono a farle risalire a varietà distinte della stessa lingua, da utilizzare in contesti comunicativi diversi. Una notevole eccezione è quella di Irina, l'infermiera che, forse per esperienza professionale, sa alternare l'uso del "Lei?" e del "Voì?" a seconda della persona con cui parla, a dimostrare ulteriormente quanto le competenze linguistiche e sociolinguistiche siano stratificate e molto radicate nelle realtà sociali vissute, negli "spazi sociolinguistici" (Juillard, 2007) frequentati.

In conclusione, strutturare un repertorio pluridimensionale, che non sia solo aderente a un modello di italiano monovarietistico, è un obiettivo necessario per una migliore integrazione, in particolar modo in quelle realtà linguistiche complesse di cui l'Italia è certamente ricca. Come abbiamo visto, è certamente possibile che un alloglotto

apprendente spontaneo sviluppi un repertorio plurivarietistico che comprenda elementi dialettali e che presenti una certa profondità diatopica e diastratica, ma è, questo, un processo che può richiedere svariati anni e che non sempre raggiunge livelli di competenza, sia linguistica sia sociolinguistica, adeguati a un inserimento soddisfacente in realtà linguistiche a forte variabilità interna. Una glottodidattica attenta anche alle caratteristiche varietistiche dell'idioma nazionale e al suo contatto con i dialetti locali, specialmente laddove essi sono più vivi, appare essere una misura compensativa per velocizzare e favorire lo sviluppo di repertori più completi e aderenti al contesto sociale di residenza. Di proposte in questo senso la letteratura glottodidattica italiana è, fortunatamente, ben fornita: si pensi, ad esempio, all'approccio socio-glottodidattico proposto da Santipolo (2002), Santipolo e Torresan (2013) e alle sue applicazioni, o all'approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano formulato da Sobrero e Miglietta (2011). Nel contesto attuale, in cui la penisola è attraversata da flussi migratori di entità certamente superiori a quelle di un passato anche recente, appare importante pensare a una didattica che sappia integrare, nei suoi obiettivi, anche necessità di repertorio come quelle prese in considerazione in questo articolo, necessità che, come abbiamo visto, non possono essere considerate secondarie e subalterne alla (sola) conoscenza di varietà standard o neostandard dell'italiano.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aissien J. (2003), "Differential object marking: iconicity vs. economy", in *Natural Language and Linguistic Theory*, 21, pp. 435-448.
- Amoruso C., Scarpello I. (2010), "Il dialetto nei discorsi degli immigrati: intrecci di sistema e scelte d'uso", in *XXV Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, De Gruyter, Berlino, pp. 4-12.
- Avram L., Giovannone C., Sevcenco A. (2015), "Semantic features and L1 transfer in the L2 learning of differential object marking: The view from Romanian and Persian", in Guijarro-Fuentes P., Larranaga M. (eds.), *Acquisition of Romance Languages. Old Acquisition Challenges and New Explanations from a Generative Perspective*, Mouton de Gruyter, Berlino, pp. 123-147.
- Backus A., Jorgensen N., Pfaff C. (2010), "Linguistic effects of immigration: language choice, code-switching, and change in western european Turkish", in *Language and linguistics compass*, 4, pp. 481-495.
- Bernini G. (2011), "Misurare la distanza tipologica: l'apporto del World Atlas of Language Structures", in Bozzone Costa R., Fumagalli L., Valentini A., (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Guerra, Perugia, pp. 21-40.
- Berruto G. (1996), "La varietà del repertorio", in Sobrero A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Laterza, Bari, pp. 3-36.
- Bianchi P., De Blasi N., Librandi R. (1993), *I te vurria parlà*, Tullio Pironti, Napoli.
- Bonomi M. (2010), "Hablamosmità y mità. Varietà linguistiche di immigrati ispanofoni in Italia", in Calvi M., Mapelli G., Bonomi M. (a cura di), *Lingua, identità e immigrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 53-69.

- Bowles M., Montrul S. (2008), "The role of explicit instruction in the L2 acquisition of the a-personal", in Bruhn de Garavito J., Valenzuela E., (eds.), *Proceedings of the 2006 Hispanic Linguistics Symposium*, Cascadilla Press, Somerville, pp. 25-35.
- Capello C., Cingolani P., Vietti F. (2014), *Etnografia delle migrazioni. Temi e metodi di ricerca*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A. (2012), "La nozione di competenza nella pedagogia linguistica: dalla competenza linguistica alla competenza comunicativa interculturale", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 1-10:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2808>.
- Coseriu E. (1981), "Los conceptos de dialecto, nivel y estilo de lengua y el sentido propio de la dialectología", in *Linguística española actual*, III/1, pp. 1-32.
- De Blasi N. (2002), *Storia linguistica di Napoli*, Carocci, Roma.
- Della Putta P., (2017) *Apprendimento e disapprendimento fra spagnolo e italiano. Uno studio bidirezionale sull'efficacia di una tecnica di Focus on Form*, Aracne, Roma.
- Fatigante M. (2006) "Teoria e pratica della trascrizione in analisi conversazionale. L'irriducibilità interpretativa del sistema notazionale", in Burki Y., De Stefani E. (a cura di), *Trascrivere la lingua. Dalla filologia all'analisi conversazionale*, Peter Lang, Berna, pp. 219-256.
- Fiorentino G. (2003), "Oggetto preposizionale: ipotesi sul napoletano", in Maraschio N., Poggi Salani T., (a cura di), *Italia linguistica anno mille, Italia linguistica anno duemila. Atti del XXXIV convegno della Società Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma, pp. 231-242.
- Galasso G. (1996), "Da Napoli gentile a Napoli fedelissima", in *Annali dell'Istituto Suor Orsola Benincasa*, 1, pp. 47-121.
- Grassi C., Sobrero A., Telmon, T., (2003), *Introduzione alla dialettologia italiana*, Laterza, Bari.
- Guerini F. (2008), "Atteggiamenti e consapevolezza linguistica in contesto migratorio: qualche osservazione sugli immigrati ghanesi a Bergamo", in Berruto G., Brincat J., Caruana S., Andorno C., (a cura di), *Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea*, Guerra, Perugia, pp. 133-163.
- Guijarro-Fuentes P., Marinis T. (2009), "The acquisition of personal preposition a by Catalan-Spanish and English-Spanish bilinguals", in Collentine F. (a cura di), *Selected proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium*, Cascadilla Press, Somerville, pp. 81-92.
- Hou F., Beiser M. (2006), "Learning the Language of a New Country: A Ten-year Study of English Acquisition by South-East Asian Refugees in Canada", in *International Migration*, 44, pp. 135-165.
- Iandolo C. (1994), *A lingua 'e Pulecenella*, Franco di Mauro, Napoli.
- Juillard C. (2007), "Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive", in *Language et Société*, 121, pp. 235-245.
- Ledgeway A. (2009), *Grammatica diacronica del napoletano*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Lo Porcaro M. (2009), *Profilo linguistico dei dialetti italiani*, Laterza, Bari.
- Maturi P. (2016), "L'immersione in una realtà linguistica complessa: gli immigrati tra i dialetti e l'italiano", in De Meo A. (a cura di), *L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Università degli Studi di Napoli "l'Orientale", Napoli, pp. 123-128.

- Mosca M. (2006), “Varietà dialettale piemontese nelle esperienze linguistiche di immigrati senegalesi”, in Banfi E., Gavioli L., Guardiano C., Vedovelli M., (a cura di), *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica culturale*, Guerra, Perugia, pp. 221-243.
- Napolitano V. (2006), “Sondaggi sulla presenza del napoletano nei programmi televisivi”, in De Blasi N. (a cura di), *Lo spazio del dialetto in città*, Liguori, Napoli, pp. 91-111.
- Pugliese R., Villa V. (2012), “Aspetti dell’integrazione linguistica degli immigrati nel contesto urbano: la percezione e l’uso dei dialetti italiani”, in Telmon T., Rimondi G., Revelli L. (a cura di), *Coesistenza linguistiche nell’Italia pre e post unitaria*, Bulzoni, Roma, pp. 139-160.
- Pugliese R., Villa V. (2013), “Contraintes et tensions sociolinguistique en Italie, pays d’immigration”, in *Glottopol*, 21, pp. 43-57.
- Rati M. (2016), “Immigrati rumeni e code mixing italiano-dialetto”, comunicazione presentata al XIX convegno GISCEL, Siena.
- Riccio G. (2005), *Ispanismi nel dialetto napoletano*, Università degli studi di Trieste, Trieste.
- Santipolo M, Torresan P. (2013), “Nuovo lessico nella sociolinguistica e nella didattica dell’italiano a stranieri”, in *Romanica Cracoviensa*, 13, pp. 161-177.
- Santipolo M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET, Torino.
- Sobrero A., Miglietta A. (2011), “Per un approccio varietistico all’insegnamento dell’italiano a stranieri”, in *Italiano LinguaDue*, parte prima, 1, pp. 233-260, parte seconda, 2, pp. 243-257:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1236>
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1924>.
- Sobrero A., Miglietta A. (2006), *Lingua e dialetto nell’Italia del duemila*, Congedo, Lecce.
- Sornicola R. (1998), “Processi di convergenza nella formazione di un tipo sintattico: la genesi ibrida dell’oggetto preposizionale”, in *Actes du XXII congrès international de linguistique et de philologie romanes*, Max Niemeyer Verlag, Tubinga, pp. 419-427.
- Telmon T. (1996), “Varietà regionali”, in Sobrero A. (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo*, Laterza, Bari, pp. 93-149.
- Valentini A. (2005), “Lingue e interlingue dell’immigrazione in Italia”, in *Linguistica e filologia*, 21, pp. 185-208.
- Venez G. (2013), “Il catalano nella corte aragonese a Napoli riflesso in documenti bilingui della cancelleria di Ferrante. Uno studio storico-sociale”, in *Scripta*, 1, pp. 82-96.
- Villa V. (2014), “Dinamiche di contatto linguistico nelle narrazioni di immigrati: dialetti e varietà regionali”, in De Meo A., D’Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi Aitla, Milano, pp. 44-58:
<http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/studi-aitla-1/>.
- Vitolo G., Maturi P. (in stampa), “Migranti a Salerno tra dialetto e italiano: usi, atteggiamenti e bisogni”, Atti del convegno GISCEL 2016.

IL DOPPIAGGIO TELEVISIVO COME STRUMENTO DIDATTICO PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LS. DALL'ADATTAMENTO CULTURALE DEI TESTI ALLA DIDATTICA DELLA FRASEOLOGIA

*Daria Motta*¹

1. INTRODUZIONE

L'uso degli strumenti audiovisivi nelle classi di italiano L2 e LS negli ultimi decenni ha acquisito un ruolo sempre maggiore, almeno da quando l'affermarsi dell'approccio comunicativo ha posto come obiettivo principale l'insegnamento / apprendimento della lingua parlata nei reali contesti comunicativi. Ciò ha determinato una revisione degli strumenti didattici tradizionali, dato che il libro, la semplice voce dell'insegnante o anche i supporti audio creati appositamente per l'ambiente scolastico non sono più stati considerati sufficienti a presentare agli studenti un'immagine realistica della lingua a cui si accostavano. Proporre agli studenti, opportunamente guidati, la fruizione di prodotti multimediali e la visione di audiovisivi (cinematografici o televisivi) può essere molto produttivo, e le potenzialità glottodidattiche di tali esperienze sono state adeguatamente rilevate (Diadori, 2007). Mentre l'importanza del cinema nella didattica delle lingue è stata sancita da molti studi, a tutt'oggi si è riflettuto poco – a parte poche eccezioni (Brincat, 1998) – sul possibile sfruttamento glottodidattico delle serie televisive, in particolare modo di quelle straniere doppiate in italiano. Come si cercherà di mostrare invece, le serie televisive² sono uno strumento versatile, in quanto il parlato «oralizzato» delle sceneggiature (Alfieri, 1997 e Alfieri *et al.*, 2010) rappresenta una realistica e attendibile simulazione del parlato contemporaneo, senza però avere tutte quelle caratteristiche dell'oralità reale – come le ripianificazioni, le ridondanze e le incoerenze sintattiche – che possono rappresentare una difficoltà per gli apprendenti stranieri. Dal punto di vista del contenuto, le serie televisive rappresentano una miniera di storie da cui il docente può attingere i lacerti testuali più adatti ai gusti e al livello linguistico degli studenti, mostrando episodi interi o meglio selezionando *clip* da didattizzare e su cui

¹ Università di Catania.

² Il macrogenere della *fiction* televisiva si suddivide al proprio interno in sottogeneri dalle peculiarità abbastanza spiccate: si va dalle *soap operas* – meno curate dal punto di vista tecnico e da quello linguistico – agli sceneggiati del passato, che miravano all'educazione morale, culturale e linguistica degli spettatori, alle «serie più attuali, che puntano a intrattenere il pubblico viziato della neotelevisione attraverso un italiano attendibilmente usuale o iperstilizzato» (Alfieri *et alii*, 2010: 84). Come ha rilevato Marcello Aprile (2010: 8), «per una sorta di paradosso un prestito dall'inglese come *fiction* è associato preferibilmente al prodotto italiano, mentre parole italiane come *serie* sono associate almeno in metà dei casi ai prodotti americani. Per una disamina esaustiva delle differenze all'interno del genere della narrazione televisiva (tefilm, *sitcom*, *serie*, *serial/saga*...) si veda Aprile, De Fazio, 2010: 8-10.

riflettere insieme ai discenti. Le serie angloamericane doppiate in italiano, poi, hanno caratteristiche filmiche e linguistiche che le rendono uno strumento particolarmente adatto a un'azione glottodidattica diretta ad apprendenti di livello socioculturale medio. In questa tipologia di apprendenti infatti si può presupporre una conoscenza pregressa delle serie angloamericane, che faciliterà il loro approccio all'italiano L2 grazie alla consolidata e qualificata tradizione del nostro doppiaggio. Inoltre la stesura dei dialoghi nella lingua originale è predisposta alla traduzione e all'adattamento socioculturale trasversale nelle più svariate comunità etniche (Alfieri, Contarino, Motta, 2003). Per questo complesso di motivazioni il tessuto linguistico delle serie angloamericane, oltre a renderle perfettamente equiparabili ai prodotti italiani – e in certi casi ancora migliori di quelli – consente al docente di ricavare un repertorio di tratti tipici della lingua contemporanea (dalla morfosintassi, al lessico e alla fraseologia) e di fare, insieme agli studenti, riflessioni comparative tra il testo di partenza e quello di arrivo che riguardino tanto gli aspetti culturali quanto quelli linguistici. Per fare ciò, ovviamente, è necessario che gli studenti di italiano come lingua straniera o seconda abbiano una buona competenza nella lingua inglese, o meglio ancora siano studenti angloamericani.

In questo articolo si proporrà la disamina di alcuni elementi linguistici e culturali tratti da un *corpus* di serie doppiate di grande successo, quali *X-Files*, *Grey's anatomy*, *CSI* e la più recente *Scandal*, al fine di mostrare come questi elementi possano proficuamente essere usati in una classe di italiano. In particolare, considerata la preminenza della fraseologia nell'apprendimento di una lingua seconda o straniera, ci si soffermerà sulla fraseologia presente nelle cosiddette «liste dialoghi», mostrando come queste siano dense di idiomaticismi e di costruzioni fraseologiche (alcune delle quali, a seguito di un'interferenza del modello inglese, sono alquanto innovative nel tessuto italiano) e come possano fornire un repertorio utile all'azione didattica del docente.

2. L'USO DEGLI AUDIOVISIVI NELL'AMBIENTE DIDATTICO

Serie televisive e film, com'è naturale, sono accomunati dalle medesime caratteristiche semiotiche, che li rendono strumenti didattici completi ed efficaci. Il testo audiovisivo, infatti, è una costruzione complessa che sfrutta più canali e più codici. Come è stato messo in luce sin dagli studi di Sabatini (1982 e 1997) e di Alfieri (2011) sull'italiano trasmesso, quelli cinematografici e quelli televisivi sono testi che simulano l'oralità spontanea; in più, il canale orale e quello visivo devono essere ben integrati per permettere la piena accettazione e immedesimazione da parte dello spettatore (Chaume, 2007). Per quanto poi concerne i testi tradotti la situazione è resa ancor più complessa dal fatto che i testi doppiati affrontano una doppia simulazione perché hanno il «difficile compito di ricreare nella lingua d'arrivo un ordito di oralità simulata che rispecchi l'oralità simulata del testo di partenza» (Pavesi, 1995: 10).

Nonostante tale complessità semiotica, gli studenti si sentono a proprio agio con i testi audiovisivi perché sono abituati a fruirne abitualmente nella loro vita reale e padroneggiano perfettamente le regole base della grammatica cinematografica; i giovani adulti, inoltre, sono ormai abituati all'approccio multimodale che è necessario per fruire di un testo multimediale.

L'importanza didattica degli audiovisivi dipende anche dal fatto che l'*input* linguistico che fornisco si adatta bene al modo in cui il nostro cervello funziona ed elabora le

informazioni. Com'è noto, infatti, l'acquisizione linguistica dipende dalla bimodalità, ossia dalla cooperazione dei due emisferi del cervello: il destro, preposto alla visione globale di un testo, orale o scritto, e ai compiti inferenziali; e il sinistro, dal quale dipende l'analisi specifica dell'input (Balboni, 2012). La direzione in cui l'*input* viene elaborato è univoca, e va dal globale all'analitico: l'approccio globale a un testo, dunque, precede qualsiasi attività analitica sul testo stesso, così come la ricezione della prosodia, nel suo insieme ritmico, precede la comprensione e la produzione di suoni segmentati (Porcelli, Dolci, 1999: 17). Quando uno studente guarda un filmato, dunque, ne coglie prima gli aspetti generali e in questo è aiutato dalla cooperazione, tipica degli audiovisivi, del linguaggio verbale con quello visivo e quello musicale. Solo successivamente lo studente passa a una comprensione analitica e dettagliata del contenuto. In questo processo ha un ruolo importante anche il piacere che si prova nello svolgere il compito e l'apprezzamento dello stimolo che, per la teoria di Schumann, lo rende più accettabile e fa scattare il processo di memorizzazione. La novità del compito, oltre che la piacevolezza dello stimolo, sono elementi importanti della teoria dello *stimulus appraisal* ed è evidente che prodotti come quelli cinematografici o televisivi siano particolarmente adatti a questo scopo. Inoltre, una delle caratteristiche principali degli audiovisivi è quella di veicolare forti emozioni, le cui implicazioni sono importanti dal punto di vista neurologico e didattico, dato che «le forti emozioni (sia positive che negative) agiscono molto più di quelle neutre sui processi di fissazione della memoria» (Diadori, 2010: 194).

3. IL VALORE DELLE SERIE TELEVISIVE COME STRUMENTO GLOTTODIDATTICO

Come si è detto, le peculiarità delle serie tv rispetto al cinema e la loro efficacia in ambiente didattico fino ad ora sono state poco indagate. Le serie televisive, e soprattutto quelle angloamericane doppiate in italiano, rappresentano un genere di grande successo che negli ultimi anni sta vivendo un vero e proprio momento d'oro; prova ne sia lo spazio sempre maggiore che viene dedicato a questo genere dai canali a pagamento o *on demand* come Netflix, Sky o Infinity, che ormai anche nei messaggi pubblicitari puntano sulla ricca offerta di serie televisive ancor più che su quella cinematografica. Usare le *fiction* come strumenti glottodidattici può influire in maniera molto positiva sulla motivazione ad apprendere, dato che si usa in un contesto didattico un prodotto reale e si dà spazio a un'attività con la quale gli studenti di solito occupano il tempo libero. Ciò sfrutta proficuamente la cosiddetta *rule of forgetting* elaborata da Krashen, secondo la quale l'acquisizione linguistica è facilitata dal fatto che l'apprendente "dimentica" che sta imparando, ossia «la significatività del "fare" prevale sull'attenzione allo strumento (la lingua straniera) usata per fare» (Balboni, 2012: 38). Inoltre, il pubblico, e in particolare quello più giovane, si affeziona ai personaggi e impara rapidamente a conoscere le peculiarità stilistiche di ciascuna serie, sviluppando una grande familiarità col prodotto. Dunque, lo studente che guarda in italiano una sequenza tratta da una serie che già conosce può essere aiutato nella comprensione dal fatto di saper mettere in atto meccanismi di previsione e di formulazione delle ipotesi, attivando così quella "grammatica dell'aspettativa" che è centrale nel processo di acquisizione linguistica (Oller, 1976).

Progettare attività didattizzando le serie doppiate può aiutare a superare l'approccio passivo un tempo imperante nella didattica dell'ascolto e nell'uso degli audiovisivi,

basato sulla semplicistica e irrealistica sequenza guardare-ascoltare-capire. Ad esempio, guidare studenti anglofoni (o con un'ottima competenza nella lingua inglese) nella trascrizione di brevi *clip* da confrontare col testo di partenza può essere un esercizio utile per più aspetti. Il testo doppiato, come si vedrà oltre, costituisce innanzitutto un'ottima simulazione del parlato contemporaneo, e può essere assimilato ai testi nativi, o in certi casi può essere ancor più realistico di questi; dunque, esso costituisce un repertorio di tratti morfosintattici, lessicali, fraseologici e testuali prezioso per gli apprendenti di qualsiasi livello linguistico. Un lavoro di confronto tra il testo di partenza e quello di arrivo può essere utile per sviluppare la sensibilità linguistica degli studenti tanto nella L1 quanto nella L2. Infatti, gli studenti possono essere portati a riflettere sulle rese traduttive e, soprattutto, sulle scelte degli adattatori inerenti alla resa della fraseologia e dei modi di dire o sugli adattamenti culturali.

3.1. *L'adattamento stilistico delle serie e la didattica degli elementi culturali*

Il confronto tra una serie adattata e doppiata in italiano e il testo audiovisivo di partenza può fornire al docente molto materiale culturospecifico (Ranzato, 2011). Solitamente si è portati a immaginare che solo le *fiction* autoctone possano essere sfruttate per la didattica della cultura del paese di cui si studia la lingua, e in effetti queste offrono un campionario ricchissimo di elementi utili, dalla gestualità e prossemica, alla gestione dei silenzi, alla vestemica. Questi elementi ovviamente non possono essere altrettanto significativi in un prodotto straniero, che anzi anche per questi aspetti potrebbe essere caratterizzato da alcune interferenze dall'effetto straniante se elementi della cultura di partenza meno noti in quella di arrivo non venissero adeguatamente adattati. Ma ciò che da questo punto di vista si perde nelle *fiction* doppiate è ampiamente compensato da altri elementi che possiamo qui definire "di secondo livello": questi non forniscono una rappresentazione che rispecchia le abitudini e lo stile di vita italiani, e che dunque è una rappresentazione immediata, ma mediata dagli adattatori e dalla loro necessità di prevedere e soddisfare le aspettative e i gusti del pubblico a cui il prodotto è destinato. Le serie televisive, infatti, sono testi che, diversamente dal cinema, non devono violare il *comfort factor* degli spettatori, che in esse si devono rispecchiare senza che il loro orizzonte d'attesa venga violato.

Innanzitutto, un docente che chieda di riflettere sui titoli delle serie più famose in Italia può dare ai propri allievi più spunti utili sulla percezione che gli italiani hanno di sé e della cultura angloamericana di quanti non se ne trovino nella trattazione teorica di un manuale. Mentre nei decenni passati si tendeva a tradurre la maggior parte dei titoli in italiano – così che *Fame* veniva tradotto con *Saranno famosi* o *Murder, she wrote* col più trasparente *La signora in giallo*, e ancora *Bewitched* con *Vita da strega* – oggi moltissime serie mantengono il titolo originale in inglese, anche quando esso sia difficilmente comprensibile o non lasci cogliere agli spettatori italiani i giochi di parole su cui spesso è incentrato. Basti pensare a *Crossing Jordan*, *Grey's anatomy*, *Sex and the City*, *Desperate housewives*, *How I met your mother* o agli acronimi *E.R.*, *CSI* o *NCIS*. Allo stesso modo, vengono mantenute nella lingua originale anche molte scritte visibili nelle scene, o didascalie con importanti elementi referenziali (Motta, 2013), dato che ciò che si perde dal punto di vista denotativo è recuperato da quello connotativo. Infatti, la cultura inglese per il pubblico italiano è connotata da valori positivi come l'efficienza, la

modernità e l'eleganza (o il *glamour*, per usare il forestierismo che potremmo trovare in una serie tv) e la lingua inglese permea sempre più la nostra cultura.

Inoltre, il confronto di alcune serie con gli originali angloamericani ha fatto rilevare in certi casi un innalzamento o al contrario un abbassamento stilistico rispetto al testo di partenza, dovuto proprio alla volontà di rispettare l'orizzonte d'attesa del pubblico italiano. Così, ad esempio, un personaggio di colore che compariva in una puntata del telefilm degli anni Ottanta *Starsky and Hutch*, il cui linguaggio era fortemente marcato come tipico della comunità afroamericana, nell'adattamento italiano è stato trasformato, per il suo vestiario estroso e colorato, in un personaggio gay, i cui stereotipi linguistici sono più facili da rappresentare in Italia (Motta, 2015). O ancora, in *CSI* (episodio 3 della III serie, 2003) la pronuncia molto marcata di un ladro di colore accusato di omicidio si perde completamente e le compensazioni riguardano soprattutto difemismi usati al posto di elementi meno marcati:

Jakobs: sai, a scuola eri un *coglione* (*nerd* in inglese) Brown. Davvero, ricordi?
Le prendevi sempre da tutti brutto idiota.... (3-13)

3.2. *La lingua del doppiaggio televisivo*

Diversi studi hanno dimostrato come la lingua delle *sitcom* e delle serie americane simili in maniera convincente l'andamento conversazionale reale (Quaglio, 2009) e come il loro doppiaggio porti a un italiano vicino a quello dell'uso medio, di cui condivide i principali tratti morfosintattici e lessicali (Brincat, 1998; Motta, 2010). Da analisi condotte su *corpora* diacronici di serie televisive (Minutella, 2005; Motta, 2015), inoltre, è emerso come l'adattamento e la traduzione di tali prodotti sia pervenuta nel tempo a ottimi livelli, riuscendo ad affrancarsi da molti elementi tipici del cosiddetto doppiaggese (Pavesi, 2005) che invece caratterizzavano i telefilm degli anni Ottanta o programmi meno prestigiosi come le *soap operas*. Il doppiaggio di testi recenti, come ad esempio *Grey's anatomy*, *X Files* o *CSI*, presenta una resa molto ben simulata della dinamica variazionale dell'italiano, in certi casi addirittura più rispondente a quella riscontrabile nella realtà contemporanea rispetto alle *fiction* autoctone, il cui parlato fatica maggiormente ad allontanarsi dallo standard (Alfieri, 2011). Si prenda come esempio una battuta pronunciata dall'agente Scully in *X-Files* (1994):

SCULLY: ma li hai guardati negli occhi? erano fatti e strafatti// se gli avessi mostrato la foto di un hamburger volante lui ti avrebbe detto che era esattamente quello//

Come si vede, vi è una sostanziale correttezza nella resa dell'impalcatura sintattica, con un periodo ipotetico del tutto aderente allo standard, che però è movimentato dalla cooccorrenza di tratti dell'italiano neostandard e da tracce dell'inglese. Dopo l'espressione fraseologica *fatti e strafatti*, fortemente espressiva e allusiva del gergo dei drogati – tra l'altro frutto di un innalzamento espressivo dell'adattamento, dato che nell'originale si leggeva solo *stoned*, cioè il più semplice *fatto* – si rilevano il pronome *gli* usato al posto di *a loro*, il pronome *lui* in funzione di soggetto, un forestierismo ormai

pienamente acclimato nella nostra lingua, *hamburger*, e un'interferenza sintagmatica, ossia l'avverbio *esattamente*, traduzione letterale dell'avverbio inglese *exactly*.

Inoltre, mentre la testualità di serie meno recenti, come *Perry Mason*, *La casa nella prateria* o *La signora in giallo* presentava uno stile poco verosimile, caratterizzato da un parlato scritto fortemente programmato e dunque quasi del tutto privo di sovrapposizioni di voci, false partenze e ripianificazioni sintattiche, le serie televisive dell'ultimo decennio sono articolate secondo una testualità che riproduce in modo molto più mimetico quella del parlato. Rispetto al parlato spontaneo, tuttavia, esse presentano una salda coesione interna che le rende molto adatte all'azione didattica. Valga per tutti l'esempio di *Grey's anatomy*, i cui testi procedono secondo un ritmo molto veloce, ricco di sovrapposizioni, così come di false partenze o riprogrammazioni sintattiche, ma sono sempre mantenuti coesi dai meccanismi di una stringente progressione testuale. Le serie doppiate, comunque, per quanto spesso scevre degli elementi più vistosi che invece un tempo erano presenti, mantengono diversi calchi morfosintattici, sintattici, lessicali e fraseologici, che ormai sono penetrati e si sono acclimati nell'italiano contemporaneo. Tra questi, un'interferenza ormai considerata tipica consiste nell'uso ridondante del pronome personale, *che*, come è noto, in italiano può essere omesso mentre è obbligatorio in inglese. Un testo con un numero eccessivo di pronomi, seppure non proprio scorretto, ha un tono innaturale, specie quando i pronomi non sono usati con valore pragmatico di enfasi e messa in rilievo o di contrasto rispetto ad altri referenti a cui ci si riferisce nel contesto.

- 1) *Lei dice sempre di no// e poi lei non sa che sono qui// (Vita da strega, 1979)*
- 2) Brass: una dipendente che conosce bene il suo capo
Baby sitter: ci credo / *lui* è mio fratello// (2003)
- 3) Impiegato: Kuan in qualche modo mi ha scoperto/ *lui* era sempre un passo avanti a tutti noi// (2003)

Nella lingua del doppiaggio compaiono anche tratti morfosintattici che, pur essendo tipici anche dell'italiano contemporaneo, possono ricevere una spinta dal modello inglese del testo di partenza. Tali sono ad esempio le scelte formulari come le strutture cristallizzate *è che / non è che*, le dislocazioni a destra e in particolare quelle con il clitico anteposto al verbo *sapere*:

- 1) *Lo sapevo che avresti capito (I knew you'd understand, Vita da strega, 1979)*
- 2) *Lo sapevo che papà stava scherzando (I knew pap was kidding, Vita da strega, 1979)*
- 3) *Ma lo sai che questa è una stanza deliziosa (This a lovely room, Vita da strega, 1979)*
- 4) *È questo che ha detto? (Is that what you just stated?, Law and order, 1993)*

4. UN'IPOTESI DIDATTICA: L'INSEGNAMENTO DEGLI IDIOMATISMI

Le serie televisive hanno un linguaggio sciolto, perfettamente mimetico del parlato reale, che sfrutta appieno le potenzialità espressive dei modi di dire sia per dare colore alla lingua sia per simulare in modo reale l'andamento conversazionale della realtà. Proprio i modi di dire e le espressioni idiomatiche in genere rappresentano un elemento di crisi per i parlanti non nativi, per i quali sono spesso incomprensibili a causa della loro metaforicità e del diverso grado di trasparenza o di opacità che ne rende il significato non sempre chiaramente desumibile dal contesto. Allo stesso modo le relazioni di solidarietà semantica tra le parole, ossia le relazioni preferenziali che in base all'uso le parole instaurano tra loro, e le relative restrizioni che ne derivano, rappresentano un argomento complesso anche per gli apprendenti di livello avanzato. Infatti, «i vincoli solidali tra le parole possono anche instaurarsi per semplice convenzionalità dell'uso, con scarso riguardo per il significato delle parole» (Rossi, Ruggiano, 2013: 293). Espressioni come *attaccare il discorso*, *apparecchiare la tavola*, *dolore lancinante* sono sintagmi cristallizzati, e infrangerne la convenzionalità provoca un effetto straniante.

Nella didattica delle lingue straniere, però, l'insegnamento del linguaggio figurato è stato per lungo tempo trascurato: come ha fatto notare Cardona (2008), esso è stato spesso relegato alla fine dei paragrafi o delle unità dei manuali, venendo considerato prevalentemente un modo per impreziosire la lingua e dunque un elemento da proporre ai discenti dei livelli più avanzati. Ciò ha però costituito un controsenso, perché il linguaggio figurato, nelle sue più varie tipologie di «unità lessicali più o meno fisse a cui corrisponde un grado diverso di idiomaticità» (Cardona, 2008: 50), è altamente pervasivo nel parlato reale: si va dai proverbi ai modi di dire, alle collocazioni, alle espressioni di routine come i *chunks* lessicali (Lewis, 1993), in cui rientrano

le varie formule discorsive che organizzano la conversazione, come ad esempio le espressioni di apertura e chiusura della comunicazione (*Come stai? Come va? Quanto tempo!, Ci si vede/sente [...]*) oppure espressioni che si usano per mantenere la conversazione, stabilire le prese di turno o per interrompere, ecc. (*Cosa mi dici?, Ascoltami/ sentimi bene, Aspetta, ti spiego in due parole, Ci sei?*, ecc.). A queste si potrebbero aggiungere tutte le routines linguistiche corrispondenti alle espressioni sociali che esprimono ringraziamento, scuse, rifiuto, accettazione, consiglio, ecc. (Cardona, 2008: 51).

Dunque è fondamentale che nell'apprendente di una lingua straniera si sviluppi quella che Levorato (1993) definisce *figurative competence*, ossia quella capacità di decodificare e poi produrre il linguaggio figurato che per la lingua madre si sviluppa progressivamente già da bambini. Ciò è frutto di competenze linguistiche gradualmente acquisite, che vanno dalla conoscenza del significato denotativo, e poi connotativo, del singolo termine, alla capacità di sospendere la strategia referenziale e di mettere in relazione il significato traslato con quello letterale. In questo processo di comprensione è essenziale la capacità di ricorrere alle informazioni testuali e contestuali, così come a quelle sociali e pragmatiche. Federica Casadei (1997), tra gli altri, sottolinea come per interpretare un'espressione idiomatica in un'altra lingua sia necessario integrare conoscenze grammaticali e conoscenze relative alla cultura di quella lingua. Inoltre, desumere le espressioni da un contesto d'uso significativo aiuta l'apprendente a disambiguarne il

significato, e anche per questo fare ricorso a *clip* tratte da prodotti audiovisivi come le serie tv può essere molto utile. La frequenza con cui tali espressioni sono usate in questo genere di testi, inoltre, simula verosimilmente quella del parlato reale e ciò può aiutare a risolvere anche un altro problema messo in evidenza da Cardona, ossia la difficoltà che il docente può incontrare nel selezionare le forme idiomatiche da proporre, evitando quelle meno frequenti o più complesse e scegliendo invece quelle che possono essere più utili per un discente straniero. Le serie televisive offrono un campionario molto esauriente, poiché ancora più che il cinema presentano una estrema varietà di situazioni, di stili e di registri e il dialogo è compattato in episodi brevi.

Si veda a tal proposito un estratto dalla prima puntata delle serie *Scandal*, in onda dal 2012 e arrivata ora alla sesta stagione; è una serie molto seguita, anche perché la regista, Shonda Rhimes, ha firmato altri prodotti di grande successo, come *Grey's anatomy* e *The Catch*. Nello stralcio testuale che segue è trascritto il dialogo della prima scena della serie: l'avvocato Harrison Wright, che lavora per lo studio della famosa Olivia Pope, offre un posto di lavoro a una giovane avvocatessa, Quinn Perkins. Il colloquio di lavoro avviene in un contesto molto poco formale, un *night club*, e secondo una modalità altamente irrituale, conforme allo stile dello studio di Olivia Pope. Il parlato dei due personaggi è veloce, ma quasi privo di sovrapposizioni, ed è ricchissimo di modi di dire, collocazioni, *chunks* tipici del normale andamento conversazionale e calchi dall'inglese che danno vita a espressioni fraseologiche innovative.

QUINN: Non resto / mi scusi// sono qui solo perché Laurie non mi ha dato il suo numero per disdire e non volevo che mi aspettasse perché avere buca in questo locale sarebbe un po' come cadere dai tacchi in passerella e poi non la conosco/ Laurie si immischia sempre quindi era il minimo...

HARRISON: che cosa beve?

QUINN: Non resto / gliel'ho appena detto / niente appuntamenti al buio//

HARRISON: i miei si sono conosciuti così e sono tuttora inseparabili//

QUINN: mi fa piacere per loro e anche per lei che così è nato ma io non resto//

HARRISON: Non è un appuntamento//

QUINN: prego?

HARRISON: È un colloquio di lavoro/ cosa beve?

QUINN: Un Dirty Martini// che intende dire scusi?

HARRISON: che è un colloquio di lavoro//

QUINN: lei è un baby avvocato avrà sì e no dodici anni//

HARRISON: No ne ho ventotto//

QUINN: perché non siamo in uno studio legale?

HARRISON: perché noi non facciamo colloqui così//

QUINN: Non ho risposto al suo annuncio / non è vero//

HARRISON: Invece sì / l'ha fatto//

QUINN: Ok molto divertente davvero// comunque / non amo gli appuntamenti al buio quindi...

HARRISON: mi domandi per chi lavoro//

QUINN: Cosa?

HARRISON: Forza/ so che non vede l'ora di domandarmelo//

QUINN: E va bene/ per chi lavora?

HARRISON: Olivia Pope//

QUINN: Olivia Pope// quella / Olivia Pope? Aspetti / [ride] non ci credo / è / è una specie di trabocchetto per farmi restare..

HARRISON: Quinn/ questo non è un appuntamento/ in quei casi invito la donna a cena così è più facile che venga a letto con me o che mi riveda// Quando le pagherò la cena / saprà che mi interessa // e comunque le confermo che ha risposto al mio annuncio / so che l'ha fatto perché ho il suo curriculum tra i miei file / e so che muore dalla voglia di avere il posto perché ha smesso di respirare quando ho nominato Olivia Pope il mito // il suo mito // e questo non se lo dimentichi perché le offrirò uno stipendio da fame e lei lo dovrà accettare se vorrà lavorare con il suo mito / però non tema / abbiamo tutti uno stipendio da fame perché siamo i buoni // io sono buono e in genere non mento ma con lei l'ho appena fatto / questo / non è un colloquio di lavoro//

QUINN: no aspetti / sono / sono confusa //

HARRISON: Olivia mi ha già detto di assumerla / il posto è suo se lo vuole/ è il miglior lavoro che esista / lei cambierà vita sconfiggerà mostri e amerà alla follia quel mondo perché Olivia Pope è ... fantastica come si dice// e io / non sono un baby avvocato / sono un gladiatore in doppio petto / perché sei questo se lavori per Olivia / un gladiatore in doppio petto // vuole essere un gladiatore in doppio petto?

Come si è anticipato, il testo sopra riportato è densissimo di espressioni idiomatiche di diverso tenore. Si va dalle più semplici collocazioni (come *colloquio di lavoro*, *mi fa piacere*, *è il minimo*, *una specie di*, *non temere*, *e va bene*) alla vera e propria fraseologia idiomatica: *stipendio da fame*, *appuntamento al buio*, *avere/dare buca*, *non vedere l'ora di fare una cosa*, *andare a letto con qualcuno*, *morire dalla voglia di*. L'espressione *è come cadere dai tacchi a spillo in passerella* è poco usuale e non è attestata dai dizionari, ma il contesto ne rende chiaro il senso; del resto anche il testo originale aveva un'espressione non codificata, come *falling face down in a runway* ('cadere a faccia in giù in passerella') che, tradotta quasi alla lettera in italiano, rende bene il senso della brutta figura. Nell'ampio stralcio testuale che si è riportato compaiono anche alcune interferenze fraseologiche dall'inglese, ossia espressioni che traducono alla lettera il dettato originale, creando degli idiomatismi non consueti nella lingua di arrivo. Si tratta di *pagare la cena* (nel testo originale *to buy dinner*) in luogo del più tradizionale e meno diretto *offrire una cena* o *invitare a cena*; *sono confusa* (*I'm confused*) invece di *non capisco*; il prestito parzialmente adattato *baby avvocato* (*baby lawyer*); e infine, l'espressione più volte ripetuta (*gladiatori*) *in doppio petto*, che costituisce la cifra stilistica della serie. Sebbene l'uso metaforico del sintagma *in doppio petto* esistesse già, esso si usava in contesti come *malfattori in doppio petto*, in riferimento, secondo il GRADIT, a chi «cerca di dare un'ingannevole impressione di rispettabilità e affidabilità»; nella *fiction*, invece, l'espressione traduce l'inglese *gladiator in a suit* e si riferisce alla doppia natura dei protagonisti, avvocati che praticano il loro mestiere fuori dalle aule del tribunale e con i metodi a volte spiccioli degli investigatori.

Un testo tanto denso di idiomatismi, come si è detto, può essere uno strumento prezioso per un docente che insegni italiano a studenti anglofoni. Il testo è la trascrizione di uno spezzone di pochi minuti, e dunque di una durata adatta agli scopi didattici, e si presta bene a esercizi di riempimento che possono essere somministrati agli studenti durante la visione. Gli allievi possono poi essere guidati a elaborare ipotesi sul significato delle espressioni idiomatiche più trasparenti, aiutati in questo dal contesto e dal cotesto in cui le stesse espressioni occorrono. Il confronto col testo originale potrà sicuramente chiarire casi in un primo momento meno evidenti, come *appuntamento al buio* (*blind date*), *non vede l'ora di domandarmelo* (*you really wanna ask me*) o *offrire uno stipendio da fame* (*to get a crap salary*). Inoltre, agli studenti può essere chiesto di lavorare sulle collocazioni, individuandole e quindi riconoscendo i vincoli e le restrizioni semantiche che legano tra loro le parole.

Il confronto col testo originale può aiutare gli studenti a riconoscere le equivalenze immediate, spingendoli così a riflettere sulle interferenze più comuni indotte dall'analogia per poi evitarle. L'uso di *essere confuso* nel senso di *non capire*, per esempio, è molto comune nella produzione degli apprendenti anglofoni e – come si è visto – compare anche nel dialogo tra i due avvocati. Invece, nel doppiaggio della *fiction* sono state evitate altre equivalenze dirette, come *intervista di lavoro* per *job interview* e *sono felice* come resa immediata di *I'm happy for* (correttamente tradotto con *mi fa piacere*).

5. CONCLUSIONI

Gli studi più attuali sulla lingua del doppiaggio hanno mostrato come i testi più recenti presentino un'ottima fattura, dovuta alla grande tradizione delle scuole di doppiatori e di adattatori italiani, e come dunque nei testi migliori si evitino molte delle interferenze più classiche dovute al contatto col testo originario, che addirittura aveva portato a ipotizzare l'esistenza di una terza norma, intermedia tra quella del testo di partenza e di quello di arrivo (Pavesi, 2005). Pur sussistendo ancora, le interferenze morfosintattiche più usuali – come l'uso massiccio dei pronomi personali ridondanti o l'inversione del determinato e del determinante – non sono frequenti come nei testi che venivano doppiati decenni fa. I testi televisivi doppiati, come si è detto, condividono molti tratti tipici dell'italiano neostandard; tali testi, tuttavia, spesso si attengono alla norma più di quanto non farebbe un copione scritto originariamente in italiano, rispettando costrutti complessi anche in momenti di forte tensione (Motta, 2013), e sono mantenuti coesi da meccanismi serrati di costruzione testuale. Ciò fa sì che le serie angloamericane doppiate nella nostra lingua possano fornire un buon modello testuale al docente di italiano LS che voglia didattizzarle, che vi troverà campionari ricchi, e soprattutto attendibili, degli usi linguistici contemporanei.

La frequenza con cui nei dialoghi delle serie doppiate ricorrono espressioni idiomatiche, come si è visto, ne rispecchia effettivamente l'uso nella conversazione reale, anche per quel che riguarda la loro varietà tipologica. Gli apprendenti della lingua italiana, dunque, possono trarre diversi benefici dall'esame di stralci testuali selezionati dalle serie TV, andando così oltre le attività più tradizionali legate all'ascolto e alla comprensione dei prodotti audiovisivi. In particolare, oltre a una migliore comprensione delle strutture idiomatiche che deriverà dalla possibilità di collocarle in un contesto dotato di senso e in un cotesto appropriato, gli studenti potranno confrontare il testo di

arrivo con quello di partenza e sviluppare utili riflessioni metalinguistiche. Per esempio, essi potranno apprezzare le strategie di adattamento più efficaci, che privilegiano la congruenza referenziale nelle rese traduttive piuttosto che la mera traduzione compositiva, come si è visto a proposito dell'espressione *to fall face down in a runway* resa con *cadere dai tacchi a spillo in passerella*, un'espressione non del tutto equivalente sul piano compositivo ma perfettamente adattabile al contesto diafasico e referenziale. D'altronde, non mancano casi di analogia interlinguistica tra le metafore e i modi di dire, e proprio un ricorso forzato, e spesso istintivo, all'analogia determina negli apprendenti di una lingua straniera la tendenza a una traduzione letterale piuttosto che a una resa non-compositiva (Varano, 2010). Per quanto ben tradotte possano essere le serie televisive, anche gli adattatori a volte incorrono in errori di questo genere: valga per tutti l'esempio, citato da Varano (2010: 166), dell'espressione idiomatica *you don't leave my sight*, tradotta nella prima puntata di *Lost* con *non lasciare la mia vista* invece della più appropriata *non ti devi allontanare da me*. Anche tali incongruenze possono essere sfruttate dal docente di italiano LS, che proprio partendo da casi eclatanti potrà sensibilizzare i propri allievi e portarli a prestare una maggiore attenzione alle insidie delle equivalenze troppo immediate.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri G. (1997), "La soap opera 'all'italiana': stili e lingua di un genere radiofonico", in Grasso *et alii.*, *Gli italiani trasmessi. La radio*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 361-471.
- Alfieri G., Contarino S., Motta D. (2003), "Interferenze fraseologiche nel doppiaggio televisivo: l'italiano di E.R. e di «Beautiful»", in Sullam Calimani A.V. (a cura di), *Italiano e inglese a confronto*, Cesati, Firenze, pp. 172-149.
- Alfieri G. *et alii.*, (2010), "Il parlato oralizzato della fiction tra paleo- e neotv, in Mauroni E., Piotti M. (a cura di), *L'italiano televisivo*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 83-182.
- Aprile M., De Fazio D. (2010), *La serialità televisiva. Lingua e linguaggio nella fiction italiana e straniera*, Congedo editore, Galatina.
- Balboni P. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Brincat G. (1998), "Il doppiaggio dei telefilm americani: una variante tradotta dell'italiano parlato-recitato?" in Vanvolsem S. (a cura di), *L'italiano oltre frontiera*. Atti del 5° Convegno internazionale (Lovanio, 22-25 aprile 1998), Cesati, Firenze, pp. 245-258.
- Caimi A. (2006), "Audiovisual translation and language learning: the promotion of intralingual subtitles", in *JoSTrans*:
http://www.jostrans.org/issue06/art_caimi.php.
- Cardona M. (2008), "La comprensione e produzione di idioms. Aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche" in *Studi di glottodidattica*, 3, pp. 45-64.
- Casadei F. (1995), "Per una definizione di 'espressione idiomatica' e una tipologia dell'idiomatico in italiano", in *Studi di glottodidattica*, 3, pp. 45-64.
- Casadei F. (1997), *Lessico e semantica*, Carocci, Roma.

- Chaume Varela F. (2007), “Quality standards in dubbing: a proposal”, in *TradTerm*, 13, pp. 71-89.
- De Mauro T. (1999), *Grande dizionario italiano dell'uso*, UTET, Torino.
- Diadori P. (2007), “Le lingue in DVD: sottotitoli, doppiaggio e apprendimento della lingua straniera”, in Cardona M. (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino.
- Diadori P., Micheli P. (2010), *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Garzelli B., Baldo M. (2014), *Subtitling and Intercultural Communication. European languages and beyond*, ETS, Pisa.
- Guidi E. (2010), “Guarda e impara... Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessione ed esempi”, in *Italiano LinguaDue*, II, 2, pp. 107-135: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/825>.
- Hachouf A. (2016), “Problemi di decodificazione di espressioni idiomatiche italiane in apprendenti algerini”, in *Italiano LinguaDue*, VIII, 1, pp. 54-64: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7563>.
- Malinverno A. (1999), “La resa della varietà non-standard dal film americano all'italiano del doppiaggio”, in Vedovelli M. (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 51-72.
- Minutella V. (2015), “«Dacci un taglio, vuoi?». Anglicisms in dubbed TV series, Then and now”, in *Ricognizioni. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 4, II, pp. 261-283.
- Motta D. (2013), “Dalla scena del delitto alla scena del crimine. L'italiano doppiato da *Perry Mason* a *CSP*”, in M. Gargiulo (a cura di), *L'Italia e i mass media*, Aracne, Roma, pp. 127-142.
- Motta D. (2015), “Diachronic models of TV dubbing on Contemporary Italian”, in *Italica*, 92, 4, pp. 951-970.
- Oller W. J. (1976), “Evidence for a general language proficiency factor: An expectancy grammar”, in *Die neueren sprachen*, 75, 2, pp. 165-174.
- Pavesi M. (2005), *La traduzione filmica. Tratti del parlato doppiato dall'inglese all'italiano*, Carocci, Roma.
- Pavesi M. (2008), “Spoken language in film dubbing: target language norms, interference and translational routines”, in D. Chiaro, C. Heiss, C. Bucaria (a cura di), *Between text and image. Updating Research in Screen Translation*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 77-99.
- Pavesi M., Formentelli M., Ghia E. (2014), *The languages of dubbing. Mainstream Audiovisual Translation in Italy*, Peter Lang, Berna.
- Porcelli G., Dolci R. (1999), *Multimedialità e Insegnamenti Linguistici*, UTET, Torino: https://www.academia.edu/29326801/Multimedialit%C3%A0_ed_Insegnamenti_Linguistici.
- Quaglio P. (2009), *The sitcom Friends vs. Natural conversation*, John Benjamins, Amsterdam.
- Sabatini F. (1982), “La comunicazione orale, scritta e trasmessa: la diversità del mezzo, della lingua e delle funzioni”, in Boccafurni A. M., Serromani S. (a cura di), *Educazione Linguistica nella Scuola Superiore*, Istituto di Psicologia del CNR, Roma, pp. 103-127.
- Sabatini F. (1997), “Prove per l'italiano «trasmesso» (e auspici di un parlato serio semplice)”, in Grasso et alii, *Gli italiani trasmessi. La radio*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 11-27.

- Ranzato I. (2011), *La traduzione audiovisiva. Analisi degli elementi culturospecifici*, Bulzoni, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Sileo A. (2015), “Il doppiaggio: interferenze linguistiche sulla soglia tra inglese e italiano”, in *Altre modernità*, 1, pp. 56-69.
- Variano A. (2010), “La metafora nella serialità televisiva”, in Aprile A., De Fazio D. (a cura di), *La serialità televisiva. Lingua e linguaggio nella fiction italiana e straniera*, Congedo Editore, Milano, pp. 165-184.

INSEGNARE LA PRONUNCIA A STUDENTI SINOFONI DI ITALIANO L2 CON IL MINIMAL PAIR FINDER

Lidia Calabrò¹, Paolo Mairano²

1. INTRODUZIONE

Possono le coppie minime facilitare l'apprendimento della pronuncia dell'italiano L2/LS? In questo articolo si presenta un nuovo strumento di ricerca per le coppie minime, il *Minimal Pair Finder* (MPF), a partire dal quale sono state proposte delle attività di scoperta, sensibilizzazione e riflessione sull'uso e sulla pronuncia di [m] e [m:] sia all'interno di parola sia all'interno di frase. Le trascrizioni delle conversazioni svolte con gli apprendenti sinofoni durante le attività di riflessione e i risultati di un breve questionario di valutazione suggeriscono che lavorare sugli aspetti fonetico-fonologici rappresenta un valore aggiunto nella didattica dell'italiano L2/LS: questo tipo di attività sembra in effetti sensibilizzare gli apprendenti alle difficoltà percettive e produttive delle coppie minime e li motiva nell'apprendimento conducendoli gradualmente ad un percorso di autocorrezione (Costamagna, 2010; Calabrò, 2015)³

2. IL MINIMAL PAIR FINDER: COS'È E A COSA SERVE

2.1. Coppie minime

Minimal Pair Finder (MPF) è uno strumento disponibile online (all'indirizzo <http://phonetictools.altervista.org/minimalpairfinder/>) per l'estrazione di coppie minime e semi-minime. Una coppia minima è una coppia di parole che contengono gli stessi fonemi, eccetto uno: per esempio, 'male' e 'mare' contengono i suoni [ma.e], ma si oppongono perché la prima contiene [l] e la seconda contiene [r]. Le coppie minime sono state usate sin dagli inizi della fonologia (Trubetzkoy, 1939) per provare che determinati suoni possono essere considerati fonemi di una lingua. Nell'esempio sopra, la coppia minima male-mare dimostra che i suoni [l] e [r] sono in grado di creare parole diverse in italiano e pertanto fanno parte dell'inventario fonemico di tale lingua.

Le coppie minime possono essere sfruttate nell'insegnamento della pronuncia L2, soprattutto per illustrare contrasti fonologici inesistenti nella L1 dell'apprendente. Per esempio, nel caso dell'italiano L2, può essere proficuo mostrare coppie minime che

¹ CLA – Università degli Studi Roma Tre, lidia.calabro@gmail.com.

² Università di Torino, paolo.mairano@unito.it

³ Pur essendo frutto della collaborazione di entrambi gli autori, ai soli fini valutativi si attribuiscono a Lidia Calabrò i paragrafi 1., 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4, 4 e a Paolo Mairano i paragrafi 2.1, 2.2, 3.3.

oppongono consonanti scempie vs. geminate. La geminazione è infatti un fenomeno relativamente raro nelle lingue, di conseguenza la maggior parte dei discendenti di italiano L2 parla una L1 in cui non esiste un'opposizione di questo tipo e, com'è noto, la geminazione è una delle difficoltà di pronuncia più generalizzate tra gli apprendenti di italiano L2. Coppie minime come *fato-fatto* o *sano-sanno* possono giovare all'apprendente perché mostrano chiaramente come la lunghezza consonantica possa portare a un cambio di significato.

Minimal Pair Finder è stato sviluppato come supporto agli insegnanti di lingue straniere, ma anche per studenti, docenti e ricercatori nell'ambito della fonetica e della fonologia. Permette facilmente di reperire grandi quantità di coppie minime, data una coppia di fonemi.

2.2. Funzionamento di *Minimal Pair Finder*

MPF ha un'interfaccia in HTML/JavaScript, attraverso cui l'utente può lanciare una ricerca selezionando una lingua (attualmente italiano o inglese americano, ma l'aggiunta di altre lingue è prevista per il futuro) e due fonemi attraverso gli appositi menu di scelta (v. figura 1). La lista di fonemi di una determinata lingua viene aggiornata automaticamente ogni qualvolta l'utente cambia lingua. In questo contributo prenderemo in esame solo la versione per l'italiano.

Figura 1. *Interfaccia di ricerca di Minimal Pair Finder.*



Quando l'utente lancia la ricerca, *Minimal Pair Finder* cerca tutte le coppie minime per i due fonemi all'interno di un lessico organizzato per trascrizioni fonetiche: verranno date in output tutte le coppie di parole la cui trascrizione fonetica corrisponde eccetto per i fonemi selezionati. Siccome il lessico è stato creato sulle base di una grande quantità di dati provenienti da un *corpus* testuale (COLFIS, v. Bertinetto, Burani, Laudanna, Marconi, Ratti, Rolando, Thorton, 2005) e il lemmario del Grande Dizionario Italiano Garzanti⁴, il numero di coppie minime trovate è spesso considerevole. Nel caso di opposizioni fonologiche molto produttive, i risultati possono contenere varie centinaia (o addirittura migliaia) di coppie minime. Per esempio, la ricerca /a/ - /e/

⁴ disponibile online all'indirizzo <http://www.garzantilinguistica.it/lemmario-italiano/>.

genera più di 3000 risultati⁵. Un esempio di output di *Minimal Pair Finder* per la coppia di fonemi /f/ - /v/ può essere osservato nella figura 2.

Figura 2. Output di *Minimal Pair Finder* per /f/ e /v/.

283 minimal pairs for /f/ and /v/ were found in the Italian data.
 Words come from text corpora and may contain errors or imprecisions:
 the most suspicious-looking words are marked like this.
 Numbers in parenthesis indicate word frequency in the COLFIS corpus.

/f/	/v/
fa (3566) fà (6) /f a/	va (1389) vah (0) /v' a/
fino (1924) /f ino/	vino (233) /v' ino/
fanno (863) /f an:o/	vanno (463) /v' an:o/
foto (354) /f ɔto/	voto (369) /v' ɔto/
fede (238) /f ede/	vede (383) /v' ede/
fu (1450) /f u/	v (50) vu (7) vù (2) /v' u/
fia (11) /f ia/	via (2563) /v' ia/
inferno (119) /inf' erno/	inverno (191) /inv' erno/
fai (143) /f ai/	vai (90) /v' ai/
finto (39) /f into/	vinto (314) /v' into/
fan (66) /f an/	van (160) /v' an/
fini (196) /f ini/	vini (51) /v' ini/

Il vantaggio di utilizzare una base di dati proveniente da un lemmario (Garzanti) e da un *corpus* (COLFIS) consiste nel fatto che non vengono considerati i soli lemmi, bensì tutte le forme flesse presenti nel *corpus*, aumentando considerevolmente la possibilità di trovare coppie minime. D'altra parte, lo svantaggio è che il COLFIS, come tutti i *corpora*, contiene anche un certo numero di esclamazioni, parole straniere o parole non esistenti in italiano. Suddetti elementi non sono desiderabili nell'output di *Minimal Pair Finder* e, per questo motivo, è stato sviluppato un sistema che permette di arginare il problema: si è implementato un algoritmo di ordinamento dei risultati in base alla frequenza COLFIS delle parole che formano la coppia minima, e in base a un punteggio di affidabilità attribuito secondo le caratteristiche ortografiche delle parole (per esempio, vengono penalizzate le parole che contengono lettere straniere, o combinazione di lettere rare in italiano). Questo fa sì che i risultati “migliori” (ovvero i risultati contenuti parole più frequenti e attendibili) vengano presentati in cima alla lista, mentre quelli “peggiori” (ovvero contenuti parole a bassa frequenza o non riconosciute come native dell'italiano) vengono presentati in fondo alla lista. Inoltre, i risultati riportano non solo le parole della coppia minima, ma anche la trascrizione fonetica IPA⁶ e la frequenza della parola

⁵ Nel caso di questa e simili ricerche su fonemi ad altissima frequenza, *Minimal Pair Finder* non è neppure in grado di analizzare tutti i dati, a causa di limiti di memoria imposta dal server. Se tutti i dati potessero essere analizzati, il numero di coppie minime per /a/ - /e/ sarebbe ancora superiore.

⁶ Le trascrizioni fonetiche IPA hanno alcune peculiarità, per esempio il diacritico di accento lessicale precede direttamente la vocale accentata, invece che la sillaba accentata. Queste scelte sono dovute a ragioni tecniche di implementazione informatica, piuttosto che a prese di posizione teorica. Inoltre, le trascrizioni fonetiche sono ottenute automaticamente tramite il sistema di sintesi vocale *Espeak*, quindi

nel *corpus* COLFIS. Con un clic sul numero di frequenza (osservabile in rosso nell'immagine sopra), l'utente viene automaticamente portato verso la pagina di COLFIS dove può osservare le occorrenze della parola in questione all'interno del *corpus*. Questa funzionalità può essere molto utile per apprendenti di italiano L2, nel caso essi non conoscessero le parole presentate nei risultati.

Minimal Pair Finder ha poi funzionalità aggiuntive che permettono, per esempio, di cercare coppie semi-minime, ovvero coppie di parole la cui differenza consiste in più di un fonema. Tuttavia, riteniamo che queste funzionalità non abbiano un'applicazione diretta per l'insegnamento delle L2: per maggiori dettagli su queste funzionalità e per una descrizione dettagliata dell'implementazione di *Minimal Pair Finder* rimandiamo a Mairano, Calabrò (2017).

3. ATTIVITÀ DI PRONUNCIA CON IL MPF

3.1. L'esperienza al CLA.

La sperimentazione per l'utilizzo del MPF è stata svolta al CLA (Centro Linguistico di Ateneo) dell'Università degli Studi Roma Tre. Gli apprendenti coinvolti sono 12 sinofoni del progetto Marco Polo Turandot, 6 maschi e 6 femmine tra i 19 e i 27 anni (età media: 22.36), dei quali 10 di livello B1 e 2 di livello B2 del QCER. (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, 2001). Il lavoro presentato in questa sede è stato svolto alla fine del percorso di studio della lingua italiana e all'avvenuto conseguimento della certificazione di lingua italiana come lingua straniera "Cert.it" (Università degli Studi Roma Tre) per la successiva iscrizione nelle Università italiane. Le attività possono essere facilmente utilizzabili da apprendenti di altre L1 poiché riguardano il riconoscimento, la percezione e produzione delle coppie minime contenenti i fonemi /m/ e /m:/⁷. Le attività proposte qui di seguito sono state strutturate per la durata totale di 60 minuti. Lo scopo è di sensibilizzare gli apprendenti al riconoscimento delle coppie minime attraverso la scoperta delle stesse tramite lo strumento MPF. Le attività sono state suddivise in: a) attività preparatorie sulla consapevolezza della differenza tra il fonema scempio e quello geminato e sul riconoscimento percettivo degli stessi; b) attività pratica sull'uso del MPF; c) attività di riflessione; d) attività di reimpiego inserendo le coppie minime in diversi contesti prosodici.

Le attività possono essere presentate ad apprendenti di tutte le L1 in quanto la difficoltà nel discriminare e produrre la geminazione consonantica è presente nella maggior parte degli apprendenti di italiano L2/LS. In questa fase le attività sono state proposte a partire dai singoli suoni per poi arrivare all'intonazione di frase, ma potrebbero essere svolte anche al contrario, cioè partendo dalla frase per arrivare ai singoli suoni.

possono contenere errori. In ragione di ciò, il sito di *Minimal Pair Finder* avverte esplicitamente contro l'utilizzo da parte di apprendenti di italiano L2 senza il supporto di un docente.

⁷ Per un approfondimento sulle coppie minime cfr. Albano Leoni, Maturi (2001).

3.2. Le attività.

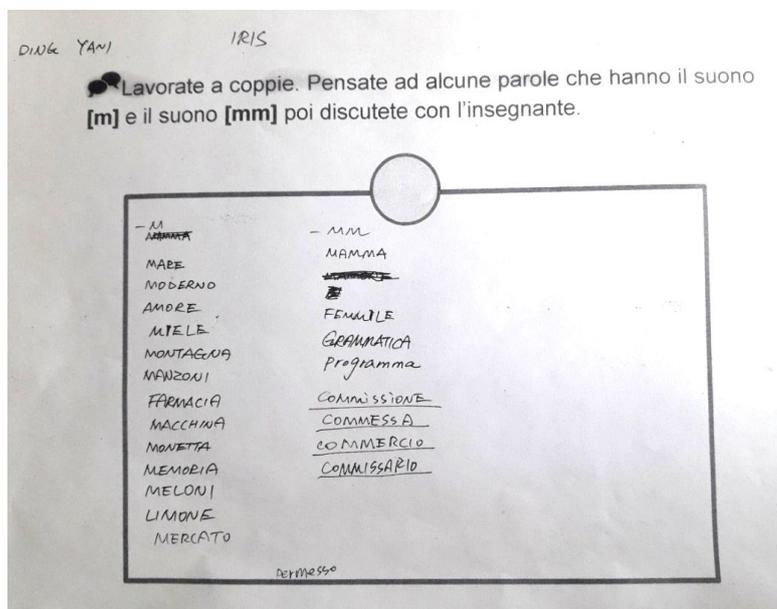
3.2.1. Le pre-attività

Per la prima attività di preparazione all'uso del MPF gli apprendenti sono stati suddivisi a coppie ed è stata consegnata una scheda vuota da riempire con le parole che contengono il suono [m] e il suono [m:]. In circa 5 minuti di tempo gli studenti hanno dovuto recuperare il lessico a loro disposizione e poi riferirlo alla classe nel momento di discussione plenaria. Osservando il lavoro svolto, sono emersi alcuni dati interessanti:

1. la lista delle parole contenenti il suono [m] è risultata di gran lunga superiore a quella delle parole contenenti [m:];
2. molte delle parole con il suono [m] contengono la consonante scempia all'inizio di parola;
3. la maggior parte delle parole scelte con il suono [m:] sono state "mamma, mammoni, programma, grammatica, commessa" e "femile" per "femminile". In questa primissima fase di lavoro è emersa una consapevolezza da parte degli studenti sull'esistenza di consonanti ortograficamente singole o doppie e di quali parole contengano l'una o l'altra, ma non sembra immediato il rapporto che intercorre tra ortografia e pronuncia.

Nella figura 3 è riportato un esempio di lavoro svolto. Le parole sottolineate sono state aggiunte dagli apprendenti nella fase di controllo plenaria.

Figura 3. Esempio di pre-attività sulle parole che contengono il suono [m] e il suono [m:].



Per la seconda pre-attività è stato chiesto agli apprendenti di ascoltare 5 frasi. Per ognuna di esse, vi erano 2 possibili versioni (una con [m], l'altra con [m:]). Agli studenti è stato chiesto di segnare con una X la versione ascoltata. Le coppie di frasi proposte sono identiche eccetto che per la consonante scempia e geminata in questione. Le coppie minime scelte sono tra quelle a più alta frequenza nella ricerca con il MPF. Le frasi ascoltate sono le seguenti: 1 a. *Tra dieci anni avremo una casa tutta nostra*; 2 b. *Forse potremmo cambiare macchina*; 3 a. *Domani saremo tanto stanchi*; 4 a. *Il camino è piccolo*; 5 b. *Dovremmo comunicare di più e meglio*. Dopo aver proposto l'ascolto non è stata data la soluzione agli studenti ma è stata ripresa successivamente nella fase di riflessione. Scopo di questa attività è di avvicinare gli apprendenti alla consapevolezza sulle coppie minime prima di lavorare con il MPF in modo da elicitare gradualmente la riflessione sulle differenze di pronuncia e di significato che intercorrono tra le parole (figura 4).

Figura 4. Esempio di pre-attività di ascolto delle coppie di frasi che contengono il suono [m] e il suono [m:]

n°	Scegli la frase
1	<input checked="" type="checkbox"/> a. Tra dieci anni avremo una casa tutta nostra. <input type="checkbox"/> b. Tra dieci anni avremmo una casa tutta nostra.
2	<input checked="" type="checkbox"/> a. Forse potremo cambiare macchina. <input type="checkbox"/> b. Forse potremmo cambiare macchina.
3	<input checked="" type="checkbox"/> a. Domani saremo tanto stanchi. <input type="checkbox"/> b. Domani saremmo tanto stanchi.
4	<input type="checkbox"/> a. Il camino è piccolo. <input checked="" type="checkbox"/> b. Il cammino è piccolo.
5	<input checked="" type="checkbox"/> a. Dovremo comunicare di più e meglio. <input type="checkbox"/> b. Dovremmo comunicare di più e meglio.

Una successiva analisi delle risposte degli apprendenti ha rivelato che per le prime due domande più della metà degli apprendenti (rispettivamente 8 e 9 su 12) ha risposto correttamente, mentre tutti i partecipanti hanno risposto correttamente alla terza domanda. Per quanto riguarda le frasi 4 e 5 le risposte corrette sono state solo la metà. Si può facilmente supporre che gli apprendenti si siano aiutati grazie ad alcuni elementi linguistici presenti all'interno delle frasi: i marcatori temporali *tra dieci anni* e *domani* e l'avverbio *forse* che indica incertezza. Infatti, nelle frasi 4 e 5, dove non è stato inserito alcun marcatore o avverbio, la difficoltà generale ad individuare la frase corretta è stata maggiore (Tabella 1). Questo è anche un elemento utile a farci capire quanto per gli apprendenti di italiano L2/LS sia difficile riconoscere il suono geminato all'ascolto e quanto essi facciano appello ad altri elementi linguistici (e forse anche extra-linguistici) per la decodifica del parlato. Pensando poi all'istruzione di tipo mnemonico che ricevono in Cina gli apprendenti sinofoni, ciò risulta ancora più evidente e comprensibile (Rastelli, 2010; Bonvino, Rastelli 2011).

Tabella 1. Risposte date dagli apprendenti sinofoni in merito alla pre-attività di ascolto delle coppie di frasi che contengono il suono [m] e il suono [m:].

N° domanda	N° risposte “a”	N° risposte “b”	Risposta corretta
1	8	4	a
2	3	9	b
3	12	0	a
4	6	6	a
5	6	6	b

3.2.2. L'attività pratica con il MPF

Una volta introdotto il problema delle coppie minime per i suoni [m] e [m:], agli apprendenti è stato proposto di collegarsi tramite i loro smartphone alla pagina web del MPF e di cercare le parole che contengono tali suoni. È stato chiesto loro di segnare le parole con il più alto numero di frequenza per entrambi i suoni, specificando che nella ricerca il numero di frequenza compare tra parentesi, e poi di confrontare i risultati con i compagni e l'insegnante *in plenum*. Confrontando le risposte degli apprendenti con i risultati che emergono dal COLFIS solo una coppia di apprendenti ha inserito le coppie minime relative ai verbi alla prima persona del futuro semplice indicativo e del condizionale presente (che sono le prime che risultano dalla ricerca). Gli altri si sono limitati a riportare sulla scheda esattamente le parole con il più alto numero di frequenza in entrambe le colonne senza pensare all'importanza della coppia minima presente nell'altra colonna (figura 5).

Figura 5. Screenshot della ricerca delle parole con il MPF (a) ed esempi di attività svolta dopo aver utilizzato il MPF (b)

a)

/m/	/m:/
avremo (69) /avr'emo/	avremmo (89) /avr'em:o/
potremo (61) /potr'emo/	potremmo (92) /potr'em:o/
comando (139) /kom'ando/	commando (35) kommando (6) /kom:'ando/
saremo (65) /sar'emo/	saremmo (54) /sar'em:o/
camino (27) /kam'ino/	cammino (123) /kam:'ino/
dovremo (61) /dovr'emo/	dovremmo (49) /dovr'em:o/
amore (1174) /am'ore/	ammore (2) /am:'ore/
fumo (126) /f'umo/	fummo (15) /f'um:o/
immagine (2) /im'adzine/	immagine (486) /im:'adzine/
mama (2) /m'ama/	mamma (426) /m'am:a/
faremo (87) /far'emo/	faremmo (7) /far'em:o/

b)

m	m:
1. amore	1. ma immagine
2. comando	2. mamma
3. fumo	3. dramma
4. canere	4. cammino
5. emanuele	5. potremmo
6. faremo	6. avremmo

m	m:
1. mama	1. mamma
2. avremo	2. avremmo
3. saremo	3. immagine saremmo
4. faremo	4. faremmo
5. vorremo	5. vorremmo
6. andremo	6. andremmo

3.2.3. Le attività di analisi

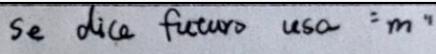
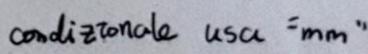
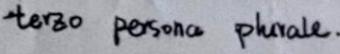
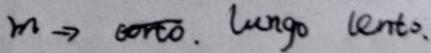
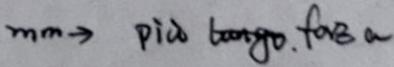
Una volta completata l'attività con il MPF è seguita una discussione plenaria. È stato domandato agli studenti se conoscevano le parole che avevano trovato e quale fosse la differenza di significato. Riportiamo qui di seguito la trascrizione della riflessione avvenuta tra gli apprendenti e la docente.

- I: Allora io ho chiesto ... queste parole che differenza hanno tra di loro?
 Eh? Lei dice, anche tu, hanno una differenza di pronuncia. Ok!
 S: di significato
 I: E anche di significato. Benissimo! Allora, vediamo un po'... partiamo dal significato. Qual è la differenza di significato?
 (*i ragazzi discutono tra di loro*)
 I: Allora vediamo un po'... qual è la differenza di significato?
 S: diverso ... (*inintelligibile*)
 I: diverso?
 S: tenso (*probabilmente un calco dell'inglese 'tense'*)
 I: tenso? Come si dice in italiano? Diverso?... tempo? ... verbale.
 S: ah
 I: Ah ah (*annuisce*)... benissimo! Quali sono? Perché diverso tempo verbale?
 S: potremo potremmo
 I: Benissimo! Potremo/potremmo. Che differenza c'è?
 S: futuro condizionale
 I: Oh! Benissimo! X ci dice uno futuro e uno con ...?
 SS: condizionale!
 I: Condizionale! Benissimo! Uno futuro e uno condizionale. Ok. Quindi, significato diverso, pronuncia diversa. Come faccio a sapere la differenza della pronuncia?

S: due emme più forte
 I: Due emme più forte. Ah ... e come faccio a fare più forte?
 S: è più lungo
 I: è più lungo ... emme più lungo quando è doppio. Ok! Va bene! Va bene.

A questo punto è stato chiesto loro di discutere prima a coppie e poi *in plenum* su quando sono presenti i suoni [m] e [m:], se è possibile individuare una regola sul loro uso e qual è la differenza nella pronuncia dei due suoni. Nella scheda consegnata agli apprendenti c'era una tabella da riempire con le informazioni condivise e discusse (figura 6).

Figura 6. Esempio di attività svolta per la discussione sull'uso e la pronuncia di [m] e [m:]

Domande	Risposte
a) Quando [m] e [m:] compaiono più spesso?	 
b) Possiamo trovare una regola per sapere quando usare un suono o l'altro?	
c) Qual è la differenza nella pronuncia?	 

I: Quindi ... quando emme, una emme compare di più?
 S: Verbo
 I: Verbo?
 S: Verbo noi
 I: Verbo al noi ... ok!
 S: Presente
 I: in questo caso futuro, no?
 S: Sì
 I: Ah ah (*annuisce*) e quando invece doppia emme?
 S: Condizionale
 I: Condizionale! Benissimo! E quale persona?
 S: Noi noi
 I: Sempre al noi. Bene! Ok! Quindi possiamo trovare una regola per sapere quando usare questo suono? Che regola possiamo dire?
 S: Se è un verbo, verbo noi futuro condizionale c'è due ... (*non chiaro*)
 I: Allora, se è un verbo e la persona è noi ... che cosa diciamo?
 S: Condizionale ci sono due, altri c'è una.

- I: Ok. Noi diciamo come regola che se il verbo è al condizionale al noi, utilizziamo due emme. Ok? La doppia emme. Se invece al futuro, usiamo una sola emme. Ok. Ma c'è ... se pensiamo ad altre parole, invece, altre parole che non sono i verbi al futuro e non sono i verbi al condizionale, in genere abbiamo una regola in italiano per le doppie?
- S: No.
- I: No! Non c'è una regola. Ecco perché è difficile. Allora, prima abbiamo iniziato a dire qual è la differenza nella pronuncia. Come faccio io a dire che la prima “avremo” è diversa da “avremmo”? Come faccio a far sentire questo suono più lungo? (*la lezione è stata interrotta dal coordinatore per qualche secondo per questioni tecniche*) Allora, come possiamo pronunciare questa differenza? Abbiamo detto un suono più lungo, più forte e avete detto bene perché è così ... Dai! Senza paura!
- S: Ferma.
- I: Ferma? L'accento? In questo caso no ... in questo caso l'accento non c'è. (*gli studenti discutono tra di loro in cinese*) Io il cinese non lo so.
- S: Cinese?
- I: Eh! In italiano ...
- S: Non lo sai?
- I: No, il cinese no.
- S: Devi studiare! (*ridono*)
- I: Hai ragione! Non sono una brava studentessa! (*scherza e poi riprende*) ... ma se io dico “avremo” e poi dico “avremmo” (*enfaticizza sulla sillaba accentata*) ...
- S: Un punto “avremo avremmo”
- I: Mhmh ... che punto?
- S: C'è spazio.
- I: C'è lo spazio! “Avre-mo/avremmo”. Che spazio intendi? Lungo? Se io dico “avre-mo”...”avre-mo” è più lungo lo spazio! E se io dico avrem-mo”?
- S: Sì. È colto.
- I: È più corto. Però ho due consonanti. Più corto ma è più forte. Allora pensate questo (*va alla lavagna e scrive*) se io ho “avre-mo” (*batte una volta il pennarello sulla lavagna per fare sentire la durata*) “avrem-mo” (*batte due volte il pennarello sulla lavagna*). (*ripete*) “avre-mo” e “avrem-mo”⁸. (*gli studenti commentano tra di loro*)
- Fate come me con le mani (*invita gli apprendenti a battere la penna sullo scrittoio della sedia mentre l'insegnante batte il pennarello sulla cattedra – gli studenti ripetono battendo la penna sul banchetto*).
- I: Avre-mo.
- SS: Avre-mo.
- I: Avrem-mo.
- SS: Avrem-mo.
- (*ripetono di nuovo*)
- S: Avremmo è doppia emme.
- I: Questa è doppia emme (*battendo due volte il pennarello sulla cattedra*) e questa è una emme (*batte una volta sola*).
- S: Sì.

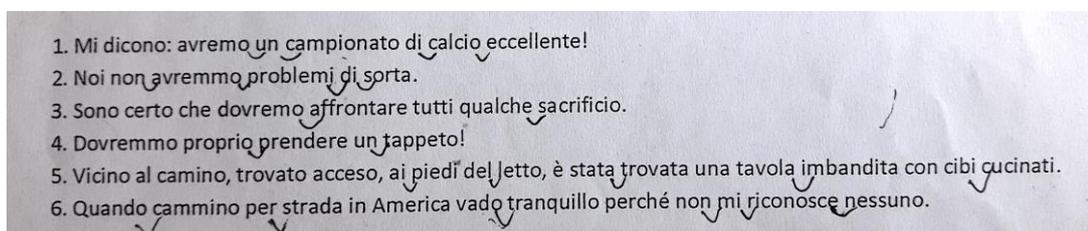
⁸ Questa tecnica rientra tra i suggerimenti di Wrembel (2011) in merito alle modalità didattiche per la fonetica che coinvolgono la persona con i 5 sensi.

- I: Perché con avre-mo è un po' più lunga ...aaaa, più rilassata, ok? Invece "avremmo" (*batte due volte il pennarello*) con più forza. Ok?
- S: Sì.
- I: Quindi la stessa cosa è: "potre-mo/potrem-mo", "andre-mo/andrem-mo". Ok? Pensate ... se diamo il ritmo "potre-mo" "ta-taa-ta", "potrem-mo" "ta-tat-ta" (*batte il pennarello sulla cattedra per ogni sillaba*). Quanti fanno musica? O cantano? (*guarda gli studenti*) solo tu? Anche tu? (*ripete*) "potre-mo" "ta-taa-ta", "potrem-mo" "ta-tat-ta" (*batte il pennarello sulla cattedra per ogni sillaba*). È vero che cambia la musica?
- SS: Sì.
- I: esatto! Questa è la musica dell'italiano! (...) cambia il ritmo, cambia il tempo (*si intende la durata*).

3.2.4. Le attività di reimpiego

Una volta svolte le attività con il MPF e di riflessione si è proceduti con una fase di reimpiego. Sono state scelte e adattate alcune frasi dal COLFIS contenenti alcune delle parole presenti nella ricerca delle coppie minime. Agli apprendenti è stato chiesto di inserire i legami di parole laddove sentivano che le parole erano unite tra di loro. Scopo dell'attività è non lasciare le parole trovate, e su cui si è riflettuto, isolate, ma inserirle sempre nel contesto di frase (figura7).

Figura 7. Esempio di attività svolta con i legami di parola - frasi tratte dal COLFIS.



Con l'insegnante si è discusso sull'utilità e l'importanza dei legami di parola. È seguita una discussione sulla differenza di intonazione tra frasi esclamative e frasi dichiarative.

(L'insegnante ha letto le frasi e gli apprendenti hanno inserito i legami di parola e hanno dovuto prestare attenzione alla differenza di intonazione)

I: Che differenza avete sentito? Nessuna?

S: Sì. Aspetta!

I: Manca la parola.

S: C'è un punto ... es-cla-ma-tivo.

I: Benissimo! C'è un punto esclamativo. E che cosa succede quando c'è un punto esclamativo?

S: Più forte.

I: Più forte!

S: Più felice.

- I: Più felice! ... o più arrabbiato! Non lo sappiamo ... dipende dalla frase.
Ok? Va bene. Le altre invece sono frasi normali. Ok. Dove c'è il punto.
- SS: (*annuiscono*)
- I: Benissimo. Allora adesso io leggo le frasi e voi ripetete dopo di me. Ok?
Pronti?
Leggo io e poi voi.
(*l'insegnante legge le frasi e gli studenti ripetono la lettura*)
- I: Aiuta mettere le linee sotto le parole? Aiuta sì o no?
- SS: Sì
- I: Ok! Benissimo! Bravi! Allora adesso facciamo solo due frasi con un'intonazione diversa. Frase numero uno [...] (*e ripetono la frase con intonazione regrediente*) quattro [...] (*e ripetono la frase con intonazione regrediente*)⁹.

La riflessione plenaria come verifica delle attività di pronuncia si è rivelata una modalità valida per aiutare gli apprendenti a prendere consapevolezza di un aspetto fonetico-fonologico difficile da individuare e da risolvere. Discutere insieme per trovare una regola ortografica e per migliorare la percezione e la produzione di parole e frasi li ha stimolati e ha fatto loro comprendere il senso e l'importanza delle attività svolte.

3.3. I questionari di gradimento: alcuni dati.

Al termine dell'unità didattica, gli studenti hanno completato un breve questionario di gradimento per permetterci di valutare l'andamento e l'apprezzamento delle attività svolte. Per ragioni pratiche, non era possibile chiedere agli studenti di rimanere per più di pochi minuti oltre l'orario di lezione, quindi le domande erano ridotte al minimo essenziale: 2 domande a carattere anagrafico (sesso ed età, v. paragrafo 2.1), 8 domande per valutare il gradimento dell'intervento.

La prima domanda di gradimento chiedeva agli studenti se avessero apprezzato partecipare all'attività di pronuncia. 11 studenti su 12 hanno risposto di sì, solo 1 ha risposto di no. La seconda domanda (aperta) chiedeva di motivare la precedente risposta: molte motivazioni sono state di carattere generico (ad esempio, il partecipante 12 scrive: *Perché questa attività aiuta me studio italiano meglio*), mentre alcune richiamavano il fatto che l'insegnamento della pronuncia viene trascurato (ad esempio, il partecipante 6 scrive: *Noi di solito non facciamo attenzione sulla pronuncia e quindi quest'attività ci serve tanto*, il partecipante 7 scrive: *Possiamo studiare le cose che mai studiare, per sempre dettaglio di pronunciare*). L'unico partecipante che ha valutato negativamente l'attività didattica ha addotto come motivazione che l'attività gli è sembrata noiosa (il resto della frase non risulta chiaro: *Perche' e' noioso. Secondo me dovemmo studiare alla lezione comincia: non fornire la lezione di italiano* – Forse vuole lasciare ad intendere che si dovrebbe lavorare sin dall'inizio del corso sugli aspetti fonetico-fonologici).

La terza domanda chiedeva agli studenti cosa pensassero del *Minimal Pair Finder*. Su 12 partecipanti, 7 hanno fornito valutazioni positive (ad esempio, *Va bene*, o *È*

⁹ Alcune di queste tecniche si trovano in Costamagna (2000), Underhill (2005), Mazzetti, Falcinelli, Servadio, Santeusano (2011).

molto utile per chi studia la lingua, o È utile ma ci sono molte parole che non so), 2 hanno fornito valutazioni neutre e succinte (ovvero *Non conoscevo prima*, e *Per pronuncia*), 1 ha fornito una valutazione moderatamente negativa (*Così così* – si noti che non si tratta dello stesso studente che ha valutato negativamente l'attività didattica), 1 non ha lasciato nessun commento, 1 ha lasciato un commento non comprensibile.

La quarta e la quinta domanda chiedevano agli studenti cosa avessero trovato rispettivamente utile e inutile. 8 partecipanti hanno risposto che l'utilità dell'intervento didattico consisteva nel miglioramento della pronuncia; in alcuni casi viene fatto riferimento specificatamente alle regole che permettono di distinguere il futuro e il condizionale /m/ vs /m:/ (per esempio, il partecipante 3 scrive: *La reggola, tra "futuro" e "Condizionale". Altri non c'è reggola*). Altri hanno dato risposte generiche, oppure *Non so*. Sono più varie le risposte su cosa gli studenti abbiano trovato inutile. 4 partecipanti non hanno trovato nessun aspetto inutile, alcuni hanno evocato problemi o caratteristiche del tool (partecipante 3: *Per esempio "Fumma" questo parola sembra non essere sempre*, partecipante 12: *C'è troppo parole¹⁰*), mentre altri hanno fatto riferimento a specifiche attività che non hanno gradito (partecipante 6: *L'ascolto per distinguere le frasi. Perché mi sembra che sia più di senso linguistico che di pratica*; partecipante 7: *Leggiamo insieme*).

La sesta domanda chiedeva agli studenti se ritenessero di essere migliorati. 11 partecipanti su 12 hanno risposto di sì, mentre 1 ha risposto no. Nelle ultime due domande, veniva loro chiesto di motivare la risposta precedente (sì o no). Tra gli 11 che hanno risposto positivamente alla domanda precedente, 8 hanno stimato di essere migliorati sulla pronuncia (in 2 casi citando ancora una volta l'opposizione tra futuro e condizionale), 2 partecipanti hanno stimato di essere migliorati nella lettura, 1 partecipante non ha fornito alcuna risposta. Il partecipante che ha ritenuto di non esser migliorato ha risposto di non conoscerne il motivo (*Non lo so perché*).

Visti i risultati del questionario, ci sembra di poter affermare che l'attività proposta e il tool utilizzato abbiano avuto successo, anche se con varie sfumature di gradimento. Le domande chiuse (la prima e la sesta) rivelano che 11 partecipanti su 12 hanno affermato di aver gradito l'attività didattica, e 11 su 12 hanno stimato di essere migliorati. Questo ci incoraggia quindi a continuare il lavoro sul *Minimal Pair Finder* e a proporre altre attività legate a questo tool in futuro. Risulta inoltre interessante notare che molti studenti si sono detti contenti di soffermarsi sulla pronuncia, notando che spesso questo aspetto viene trascurato nell'insegnamento. Questo risultato può sicuramente offrire spunti di riflessione sull'utilità e la necessità dell'insegnamento della pronuncia a lezione di italiano L2.

4. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

L'attività svolta con il MPF ha dato esiti positivi per quanto riguarda lo stimolo alla riflessione su alcuni aspetti fonetico-fonologici per l'apprendimento dell'italiano L2/LS. Scopo del MPF è aiutare docenti e apprendenti nella ricerca delle coppie minime. Se da

¹⁰ Si noti che il fine principale del tool consiste proprio nel trovare il massimo numero di coppie minime. Risulta interessante notare che, invece, proprio questo risultato può sconcertare gli apprendenti, che probabilmente si trovano di fronte a una quantità troppo grande (e forse, di conseguenza, sconcertante) di dati da osservare.

un lato il *tool* si rivela efficace per scoprire le coppie minime e per ricercarle nei testi autentici, dall'altro è necessario distinguere l'uso che ne può fare un docente o uno studente di linguistica italiana da un semplice apprendente di italiano L2/LS. L'apprendente ha bisogno di essere guidato dal docente per lavorare sugli aspetti pratici, che come affermato dagli apprendenti sinofoni, vengono spesso trascurati, e il docente a sua volta prepara il materiale per facilitare il lavoro in classe, proprio perché il COLFIS presenta una vastissima quantità di testi e perché le parole interessate devono essere trovate all'interno degli stessi. Gli apprendenti sono stati coinvolti in prima persona nel "fare con la lingua" in quanto hanno fatto esperienza dei suoni della L2 in modo uditivo, collaborativo, riflessivo, di scoperta, di sensibilizzazione e di presa di coscienza. Questo tipo di esperienza, compatibilmente con le variabili che intervengono nell'apprendimento degli aspetti segmentali e soprasegmentali, nel lungo termine può condurre il discente a migliorare la propria competenza fonetico-fonologica.

Gli apprendenti osservati hanno manifestato entusiasmo e interesse per le attività proposte, in quanto diverse dalla lezione di lingua, ma comunque collegate e adeguate ai contenuti lessicali del livello di competenza linguistica degli stessi. Ci proponiamo quindi di implementare il lavoro iniziato con nuove proposte per i docenti che volessero usare il tool e con ulteriori ricerche in questo campo ancora tutto da esplorare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albano Leoni F., Maturi P. (2001), *Manuale di fonetica*, Carocci, Roma.
- Bertinetto P.M., Burani C., Laudanna A., Marconi L., Ratti D., Rolando C., Thornton A.M. (2005), *Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto (CoLFIS)*. <http://linguistica.sns.it/CoLFIS/Home.htm>.
- Bonvino E., Rastelli S. (2011)(a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo. Atti del XV seminario AICLU*, Pavia University Press, Pavia.
- Calabrò L. (2015), "Il workshop di fonetica in italiano L2/LS", in *Italiano LinguaDue* 1, pp. 40-49: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5011>.
- Costamagna L. (2000), *Insegnare e imparare la fonetica*, Paravia, Torino.
- Costamagna L. (2010), "I livelli di riferimento e l'insegnamento della fonetica e della fonologia", in Spinelli B; Parizzi F. (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Council of Europe (2001), *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, CUP, Cambridge.
- Espeak TTS system. <http://espeak.sourceforge.net/>.
- Grande Dizionario Italiano Garzanti. Lista di lemmi: <http://www.garzantilinguistica.it/lemmario-italiano/>
- Mairano P., Calabrò L. (2017), "Are minimal pairs too few to be used in pronunciation classes?", in R. Savy, I. Alfano (a cura di), *La fonetica sperimentale nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere*, collana *Studi AISV*, 2., Officinaventuno, Milano.

- Mazzetti A., Falcinelli M., Servadio B., Santeusanio N. (2011), “quiitalia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello elementare”, in Santeusanio N. (a cura di), *Guida per l'insegnante*, Le Monnier-Mondadori, Milano.
- Underhill A. (2005), *Sounds Foundations. Learning and teaching pronunciation*, Macmillan, Oxford.
- Rastelli S. (2010), “Il programma Marco Polo”, in S. Rastelli (Ed) *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia, pp. 9-21.
- Trubetzkoy N. (1939), *Grundzüge der Phonologie*, Travaux du Cercle de Linguistique de Prague, 7, Praga.
- Wrembel M. (2011), “Cross-modal reinforcements in phonetics teaching and learning: an overview of innovative trends in pronunciation pedagogy”, *Proc. 17th ICPbS*, Hong Kong, pp. 104-107.

TRA LINGUA, CULTURA E IDENTITÀ: APPUNTI PER UNA PROPOSTA DIDATTICA MIGRAZIONALE PER DISCENDENTI DI EMIGRATI ITALIANI ALL'ESTERO

Mariagrazia Palumbo¹

1. LINGUISTICA MIGRAZIONALE E DIDATTICA. UN DIALOGO POSSIBILE?

Pur essendo una disciplina relativamente recente, la linguistica migrazionale ha affrontato una serie di questioni rilevanti anche sotto il profilo didattico, in particolare per coloro i quali insegnano in zone ad alto flusso migratorio. Un punto fermo è rappresentato dallo stretto legame – acclarato negli studi di settore – che intercorre tra le dinamiche linguistiche e le caratteristiche specifiche del contesto migratorio, a partire proprio dall'analisi dei bisogni degli apprendenti².

Nel campo dell'insegnamento della lingua italiana all'estero, un pubblico specifico di grande rilievo è costituito dagli oriundi italiani, cioè i discendenti dei trenta milioni di italiani espatriati dall'unità d'Italia ad oggi, cui si aggiungono quattro milioni di cittadini italiani all'estero (Perego, 2011: 5): si stima che siano tra i sessanta e gli ottanta milioni di persone, una *ethnicity by descendent* cui aggiungere quella *ethnicity by consent* già oggetto di diversi study (Martellone, 2001: 741)³. Questo pubblico, caratterizzato da un'adesione etnica e culturale fortissima, è oggetto della presente ricerca, che ha il fine di comprenderne le peculiarità nell'ottica di predisporre percorsi d'insegnamento apprendimento *ad hoc*, a partire dalla focalizzazione delle dinamiche linguistiche che gli sono proprie.

Tuttavia, nell'analisi delle dinamiche linguistiche migratorie, il primo problema da porsi è meramente metodologico: gli studi di settore *sconfinano quasi naturalmente* nei territori limitrofi delle scienze umane, non esclusivamente linguistiche. Le ragioni di quella che può sembrare una debolezza metodologica emergono con chiarezza negli studi di Brettell, Hollifield (2000): lo studio linguistico delle migrazioni è in realtà uno studio interdisciplinare, ovvero è un settore che necessita di un approccio

¹ Università della Calabria.

² Questi aspetti informano e organizzano le grandi sillogi sull'emigrazione, quali ad esempio Bevilacqua, De Clementi, Franzina, 2001 e Vedovelli, 2011 e vengono chiamati in causa in tutti gli articoli didattici dedicati specificatamente agli oriundi italiani, quali Diadori, 2009: la nostra proposta di una didattica migrazionale appare pertanto fondata. Questi aspetti dell'emigrazione vengono focalizzati in prospettiva psicoanalitica in Grinberg, 1990.

³ La «cultura italiana», nella sua accezione più vasta, è enormemente ricca e varia, tale da permettere uno spettro di manifestazioni amplissimo, ed è fortemente caratterizzata a livello locale e regionale, aspetto questo che ne garantisce una vitalità capillarmente diffusa: si pensi al cibo, al vino, alle tradizioni regionali, cittadine, di paese, alla ricchezza espressiva e creativa dei dialetti, alle feste laiche e religiose. Questa ricchezza culturale è da sempre un'attrattiva fortissima ed un punto di forza per la diffusione dell'italiano, una *ethnicity by consent*, cioè un'adesione ad una cultura particolarmente ricca di attrattive.

multidisciplinare, per mettere a fuoco l'insieme delle dinamiche sociali che concorrono alla costruzione dello spazio linguistico in emigrazione.

Le principali variabili considerate dagli studiosi del settore sono ascrivibili ai contesti dell'emigrazione, cioè i paesi di partenza e di arrivo, la generazione d'emigrazione e il progetto migratorio.

In relazione alla zona d'arrivo degli emigranti, in alcuni paesi, quali ad esempio Argentina e Germania, la presenza di emigrati italiani è tale da consentire un mantenimento della lingua d'origine dei migranti maggiore rispetto ad altri Paesi⁴.

In relazione alla zona d'origine degli emigranti, *trait d'union* di diverse indagini sulle varietà parlate e/o scritte dagli emigranti (Tempesta, 1978; Scaglione, 2000; Palumbo, 2014), la didattica può trarre indicazioni circa la varietà d'italiano e/ o dialetto presenti nel repertorio degli apprendenti, indicazioni fondamentali in relazione alla modulazione dell'input da fornire⁵.

Una ipotesi di ricerca che ha guidato diverse ricerche, probabilmente l'ipotesi più interessante, è lo studio delle pratiche linguistiche utilizzate dai parlanti per esprimere la loro identità (De Fina, 2003; Pasquandrea, 2008): questo aspetto in particolare è centrale nella didattica in contesti migratori, ove una buona programmazione dovrà tener conto delle implicazioni identitarie insite nell'apprendimento delle lingue dei paesi interessati alla migrazione.

Una efficace didattica in contesti migratori deve necessariamente passare attraverso le questioni poste dalla linguistica migrazionale, cioè (Krefeld, 2004; Vedovelli, 2011):

- lo stretto rapporto che intercorre tra lingua e identità, rapporto che ha una serie di conseguenze sul piano del mantenimento delle lingue in contesto migratorio e che porta all'erosione di specifici campi semantici associati ad altrettanto specifici domini;
- l'analisi del contesto migratorio, cioè i luoghi, le lingue e le politiche linguistiche proprie dei Paesi scenario della migrazione, poiché questi aspetti possono favorire o meno il mantenimento delle lingue d'origine e l'acquisizione delle lingue dei paesi d'arrivo;
- le caratteristiche di questa particolare tipologia di apprendenti, in particolare l'età degli apprendenti, le differenze generazionali, quali ad esempio le differenze di prospettiva sociolinguistica che caratterizzano le prime generazioni, mosse ad acquisire la lingua del paese d'arrivo essenzialmente da motivazioni strumentali, e le

⁴ Non si contano gli studi che affrontano lo strutturarsi della lingua e della identità italiana all'estero, attraverso la stampa, i giornali, le lettere, la registrazione di conversazioni familiari. Tra i più noti, ricordiamo gli studi di Ciliberti e Bettoni per l'Australia, di Haller per gli Stati Uniti, studi la cui sintesi, accanto a nuove prospettive di ricerca, è disponibile nella seconda parte della *Storia linguistica dell'emigrazione italiana*, significativamente intitolata *Le vicende linguistiche nelle aree geografiche*.

⁵ Come insegna il *Natural approach*, una buona modulazione dell'input è fondamentale nel percorso didattico e, nel caso degli emigrati italiani, non è da escludere la presenza nell'input delle varietà d'italiano e dialetto che comunque sono presenti e vitali sul territorio nazionale. In questo senso colpisce la mancanza di uno studio legato ad una zona come la Calabria, regione che ha un tasso di emigrazione rilevante, come si evince da una stima dei dati sull'emigrazione messi a disposizione dall'AIRE e dalla Fondazione Migrantes. Ad esempio, Cosenza è, per numero di emigranti, la seconda città italiana dopo Roma: pertanto, fatte le debite proporzioni, potremmo ritenere Cosenza la città con il più alto tasso di emigrazione.

seconde, generazioni a metà tra la lingua e l'identità del paese d'arrivo e la lingua e l'identità del paese d'origine.

Nell'articolo verranno, dunque, illustrate le caratteristiche specifiche degli apprendenti di origine italiana a partire dalle dinamiche linguistiche che li caratterizzano e che sono oggetto di ricerca di discipline specifiche quali la linguistica migrazionale. Dopo aver delineato questo profilo di apprendenti, si illustreranno alcuni aspetti che un corso di lingua e cultura italiana destinato a questo profilo di apprendenti deve tenere in considerazione. Verrà poi ricostruito il percorso che ha portato alla pianificazione di un breve corso di insegnamento e di apprendimento destinato a discendenti di emigrati italiani all'estero, un'esperienza pilota di corsi di lingua e cultura italiana svoltisi presso l'università della Calabria nel 2013.

2. GLI ORIUNDI ITALIANI

Diversi studi hanno enucleato le caratteristiche linguistiche degli oriundi italiani (o apprendenti di origine italiana) all'estero, per molti dei quali l'italiano rappresenta ormai una lontana lingua d'origine o lingua etnica (Balboni, 2002; Vedovelli, 2002 e 2011), la cui competenza si sviluppa in concomitanza con la lingua del paese ospite in una situazione di lingue e culture a contatto (Tosi, 1995). Gli studi sulle caratteristiche sociolinguistiche e culturali di questo profilo di apprendenti sono moltissimi: per un verso la migrazione offre una prospettiva privilegiata sul contatto linguistico, per altro verso la migrazione italiana è un fenomeno qualitativamente e quantitativamente imponente. Infatti, questo profilo di apprendenti – sia pure centrale perché tra i primi fruitori dei corsi di lingua italiana all'estero – è estremamente eterogeneo⁶: pur essendo estremamente vario si possono enucleare alcune caratteristiche comuni. La caratteristica più evidente è la situazione di contatto linguistico vissuta dagli oriundi italiani: tanto a livello comunitario quanto a livello individuale nello spazio linguistico degli oriundi italiani sono compresenti più lingue, cioè l'italiano e/o un dialetto accanto alla lingua/dialetto del paese d'arrivo ed eventualmente ad altre lingue studiate⁷. Per dirla con Troncarelli (2013: 268) «per nessuno di questi utenti l'italiano rappresenta una vera e propria L1 poiché, anche quando costituisce la lingua della socializzazione primaria, l'apprendimento si realizza in una situazione di contatto tra lingua e cultura d'origine e del Paese ospite»: l'esito è inevitabilmente il raggiungimento di una competenza plurilingue.

La competenza nella lingua d'origine, l'italiano, è estremamente diversificata in relazione all'età degli apprendenti:

⁶ Sul versante legislativo, lo stato italiano ha predisposto una serie di iniziative di formazione linguistico-culturale destinate ad emigrati italiani e loro discendenti davvero importanti da inquadrarsi nella legge 153/ 1971 (Vedovelli, 2002).

⁷ Le coordinate dello spazio linguistico dell'emigrazione italiana sono state già tratteggiate da Vedovelli (2002 e 2011). Nei corpora di parlato di emigrati italiani raccolti dall'autrice dell'articolo la complessità dello spazio linguistico degli emigrati italiani all'estero è confermata: alle lingue si aggiungono i dialetti dei paesi di arrivo e di origine e le lingue studiate a scuola (Palumbo, 2014). Inoltre la competenza in ciascuna di queste lingue si caratterizza diversamente in relazione alle varietà e ai domini d'uso: ad esempio per le varietà mediate dal computer (*facebook*, *whatsapp*) i giovani sono indubbiamente più competenti degli anziani.

All'interno dell'indagine *Italiano 2000* è stato elaborato un indice di competenza multilingue, intesa come misura dell'ampiezza dello spazio linguistico a disposizione delle diverse fasce generazionali della nostra emigrazione. Risulta che la fascia a più alto indice di multilinguismo sia quella degli adulti che riesce a muoversi su tutti gli idiomi coinvolti dalla situazione di emigrazione (Vedovelli, 2002: 191).

Per gli oriundi italiani in età adulta la questione didattica che si pone è renderli consapevoli del fatto che il loro italiano rappresenta una varietà all'interno di una lingua caratterizzata da un ampio spettro di varietà specialmente in relazione all'asse diatopico.

Per i più giovani, invece, se di seconda o terza generazione (e in alcuni casi quarta) l'italiano potrebbe essere "slittato fuori" dalla loro competenza d'uso (Vedovelli, 2011) al punto da poter essere considerato una LS ma con forti implicazioni identitarie (Diadori, 2009)⁸. In ogni caso l'italiano è la lingua della comunità di riferimento, molto spesso è il codice della comunicazione intrafamiliare oppure è utilizzato nella comunità di appartenenza o ancora è lingua dei propri progenitori.

La competenza in italiano di questo tipo di pubblico è legata – come indica la linguistica migrazionale – ad alcuni domini d'uso: come nella maggior parte dei contesti migratori, il dominio privato e familiare è legato alla lingua del paese d'origine, cioè l'italiano o un dialetto italiano, mentre il dominio pubblico e lavorativo si sviluppa nella lingua del paese ospite proprio perché lo spazio linguistico degli emigranti si ristrutturava in una situazione di contatto linguistico e culturale estranea all'esperienza dei connazionali in patria.

I profili di apprendenti determinati da questa situazione sono stati ben descritti da Diadori (2009) in relazione a tre parametri fondamentali in emigrazione (vedi par. 1), quali la condizione dell'emigrazione, l'età e la generazione di emigrazione⁹: considerare questi parametri ha un suo correlato glottodidattico specifico poiché è in relazione ad essi che variano le motivazioni e i bisogni di apprendimento e, dunque, le scelte di programmazione da effettuare. Come esemplifica Diadori (2009), gli adulti possono essere spinti da motivazioni affettive, identitarie o strumentali: facilità di apprendimento, migliorare la propria posizione lavorativa, riallacciare i rapporti con l'Italia. Pertanto i loro bisogni linguistici sono presumibilmente legati per un verso alle relazioni private, per altro verso al dominio del lavoro. Il caso dei bambini e adolescenti può essere più complesso poiché non tutti hanno una solida motivazione all'apprendimento, specialmente laddove l'italiano può segnare l'appartenenza a un gruppo minoritario: spesso sono i genitori a spingerli a scuola. Obiettivo del corso in questi casi è la promozione di una motivazione intrinseca basata cioè sul piacere di frequentare il corso. Inoltre, specie quelli dei paesi europei, hanno già una buona competenza, quindi in fase di programmazione, si può prevedere un ampliamento dei domini trattati.

Riassumendo sono rintracciabili i seguenti profili di apprendenti di origini italiane (Diadori, 2009: 65):

⁸ Non si considera il caso degli emigrati di prima generazione in anni recenti, che possono far parte di quella emigrazione "di lusso", cioè altamente qualificata, che ha caratterizzato l'ultimo decennio poiché la loro competenza nell'italiano è tale da non necessitare di particolari azioni didattiche.

⁹ Non a caso il testo della Diadori richiama un modello estremamente importante per l'analisi delle dinamiche linguistiche in contesto migratorio, cioè il modello di Salterelli 1983, che disegna l'evoluzione di una lingua nei contesti di emigrazione.

- giovani di seconde, terze e quarte generazioni provenienti da paesi caratterizzati da un basso grado di mantenimento dell'italiano. Sono apprendenti non competenti spesso assimilabili agli apprendenti stranieri ma decidono di studiare l'italiano per recuperare parte della propria identità linguistica e culturale;
- giovani apprendenti parzialmente competenti perché hanno ricevuto una formazione linguistica presso istituzioni dei paesi stranieri e vogliono solo migliorare;
- studenti universitari che seguono corsi di italiano all'interno del loro percorso accademico: questo è un pubblico relativamente omogeneo per età e bisogni educativi;
- adolescenti e bambini spinti a questi corsi prevalentemente dagli adulti;
- adulti dalla seconda alla quarta generazione che sono spinti ai corsi di lingua italiana o da un'adesione identitaria o da una motivazione strumentale, quale può essere un miglioramento della posizione lavorativa;
- adolescenti e giovani adulti destinatari di corsi di italiano L2 (in Italia). I corsi sono sostenuti dall'associazionismo italiano all'estero e, talora, dalle politiche regionali. Questa tipologia di utenti differisce da 1 e da 2 perché può essere destinataria di corsi appositamente organizzati.

A quest'ultimo profilo di apprendenti è stato destinato il corso di lingua e cultura italiana organizzato all'Università della Calabria nel mese di settembre 2013.

3. LA QUESTIONE IDENTITARIA

3.1. *Questioni metodologiche e aspetti linguistici*

Per i profili di apprendenti di cui sopra il termine più ricorrente è l'identità, un aspetto teorico al confine tra le scienze linguistiche e socio-antropologiche, ma al quale conducono tutte le ricerche di linguistica migrazionale, essendo la ristrutturazione dell'identità a partire dalla lingua un elemento centrale del processo di integrazione sociale dell'emigrato (De Fina, Bizzoni, 2003; Krefeld, 2004).

Ad esempio, lo spostamento verso un altro codice linguistico – evento tipico delle classe di lingue – non è mai privo di significato poiché è funzionale alla volontà di comunicare implicitamente qualcosa: un avvicinamento tra gli interlocutori, l'appartenenza ad un gruppo, la propria identità o parte di essa¹⁰. Ad esempio:

La semidialettofonia di ritorno può essere il risultato di un abbassamento che si realizza attraverso un *code switching* completo, ovvero con spostamento ad altra lingua. Questa commutazione segnala la volontà da parte degli interlocutori, anche quando siano italofoeni di madrelingua, ma entrambi di nascita veneti, di creare una situazione di complicità, di ridurre

¹⁰ Per un approfondimento su questo aspetto specifico si rimanda a Pasquandrea, 2008 e ai saggi raccolti in Ciliberti, 2007.

l'eventuale distanza. In altre parole, funge da *we-code*, se non, in alcuni casi, addirittura da gergo impiegato con il chiaro intento di segnalare l'appartenenza a una certa comunità (Santipolo, 2006: 27).

La definizione dell'identità, frutto del modo di vivere, di pensare e di parlare, tende ad essere considerata un costrutto sociale in almeno due sensi:

- l'identità è legata alla presentazione e interpretazione di sé nella società (De Marco, 2010: 95) e dunque ad una definizione dei ruoli sociali;
- l'identità è legata all'appartenenza ad una categoria cui si associano determinate peculiarità (Antaki, Widdicombe, 1998).

Ovviamente uno stesso individuo può essere portatore in questo senso di identità multiple: per esempio una stessa donna può far parte della categoria delle madri, delle insegnanti, delle allenatrici della squadra di pallavolo e così via.

Che il punto di vista scientifico sia psicoanalitico, antropologico o linguistico, la definizione del sé e della propria identità si lega inscindibilmente al rapporto con l'altro (De Marco, 2010: 95; De Fina, Schiffrin, Bamberg, 2006: 3)¹¹.

In particolare, gli studi tendono a considerare l'identità come una realtà dinamica plurale, che può avere valore esplicativo ma difficilmente predittivo (Heller, 1988; Widdicombe, 1998; De Marco, 2010)¹².

Nei lavori che adottano una visione dell'identità come realtà dinamica e flessibile, intimamente legata al contesto socio culturale e interazionale, emerge di frequente l'importanza della nozione di *indessicalità* nella creazione dell'identità: su questo punto in particolare s'incontrano le ricerche di linguisti e antropologi (De Fina, Bizzoni, 2003; Liebscher *et alii*, 2010).

Sia i linguisti sia gli antropologi riconoscono, ad esempio, l'importanza degli elementi deittici nel legare il linguaggio a specifici parlanti in specifici contesti e nel segnalare reciproci cambiamenti nei ruoli degli interattanti. Usando espressioni di tempo e spazio, o pronomi personali, i parlanti identificano non solo il proprio ruolo, ma anche il loro posizionarsi nel tempo e nello spazio in relazione ad altri parlanti. Infatti l'analisi della funzione identitaria giocata dagli elementi deittici – cioè dagli elementi che stabiliscono un rapporto tra la lingua e realtà extralinguistica – si è dimostrata particolarmente fruttuosa.

Alla costruzione di queste nuove prospettive di ricerca hanno contribuito in maniera determinante gli approcci di matrice socio-costruttivista, che considerano l'identità come un processo, qualcosa che ha luogo in un contesto preciso e che da questo è

¹¹ In contesto migratorio, l'analisi dell'identità può assumere le forme più diverse. Una prospettiva di studi futura piuttosto interessante, viene suggerita nel saggio di Grinberg (1990: 89): la messa in questione dell'identità nel contesto migratorio investe tanto l'emigrante quanti il gruppo ospite. Si legge nel saggio: «Non solo chi emigra sente la propria identità messa in pericolo, anche la comunità ospitante, pur se in misura diversa, può sentirsi minacciata nell'identità culturale, nella purezza della lingua, nelle convinzioni e, in generale, nel sentimento dell'identità collettiva». Grinberg ricostruisce l'identità in contesto migratorio in prospettiva psicoanalitica. Uno sguardo psicoanalitico sull'emigrazione italiana si trova in Risso, 1992.

¹² Nel saggio di De Marco la questione del rapporto tra lingua e identità viene affrontata in prospettiva socio-pragmatica, a partire da una ricostruzione delle principali teorie dei ruoli (da Mead a Goffman), per poi arrivare all'identità di genere e alla nozione di *faccia* (De Marco, 2010: 109-118).

condizionata. L'assunto che l'identità, lungi dall'essere un monolite stabilito a priori o il prodotto ultimo di un'appartenenza ad un gruppo, sia un processo ha come conseguenza il fatto che diventano rilevanti gli elementi che costituiscono questo processo: il contesto internazionale specifico in cui si verifica, la costellazione di identità messe in atto dall'individuo, il processo di negoziazione e contestualizzazione delle stesse attraverso specifiche strategie linguistiche ed extralinguistiche. In questo modo, gli approcci sociocostruttivisti hanno portato a considerare l'identità una costruzione sociale frutto di pratiche discorsive.

Una tendenza di questo tipo di ricerca riguarda la definizione di identità in termini di categorizzazione e appartenenza (Antaki, Widdicombe, 1998): l'identità viene spesso legata alla definizione di categorie per l'inclusione o l'esclusione del sé e degli altri o all'identificazione con tipiche attività e *routines*. In pratica le identità sono considerate come non semplicemente rappresentate nel discorso, ma piuttosto messe in atto attraverso una serie di mezzi linguistici e non linguistici. Considerare l'identità come processo, infine, comporta vederla come una risorsa che i parlanti sfruttano in determinate direzioni (Widdicombe, 1998: 191). Moltissimi studi sulla costruzione d'identità in contesto migratorio sono informati a questa visione dell'identità, per cui le identità sono l'esito di una costruzione discorsiva, un processo in cui i partecipanti all'interazione sono costantemente impegnati (De Fina, Bizzoni, 2003: 24).

Nello specifico del contesto migratorio, un esempio classico di questo meccanismo è offerto dalle ricerche sui pronomi, elementi indessicali che in tutte le lingue del mondo riescono a coprire un cospicuo numero di ruoli e funzioni a seconda del contesto comunicativo in cui sono utilizzati (Makoni, 2003: 14). Nel contesto migratorio l'analisi delle strategie pronominali ha mostrato le difficoltà dei migranti a stabilire la propria posizione nel mondo (Haviland, 2005) e il loro identificarsi contemporaneamente con la comunità d'origine e quella d'arrivo. Nel caso di parlanti italo-foni, le strategie pronominali si collocano all'interno del sistema pronominale italiano, caratterizzato dalla presenza di un congruo numero di forme (ventotto senza voler includere allomorfi o forme arcaiche e letterarie) e dall'essere al centro di diversi fenomeni di ristrutturazione (Berruto, 2012: 83). In un *corpus* di parlato di emigrati italiani precedentemente raccolto (Palumbo, 2014), è stato possibile mettere in relazione le strategie di alternanza pronominale con le diverse generazioni di emigrazione in relazione all'espressione dell'identità. In particolare è emerso che in prima generazione, la strategia pronominale maggiormente utilizzata è il *mismatch* tra la forma pronominale usata dall'intervistatore e quella usata dall'intervistato. Questa particolare non corrispondenza sembra avere l'effetto di collocare l'esperienza migratoria degli informanti in una collettività, sia essa familiare o etnica, come nell'esempio che segue, ove un emigrato di prima generazione ormai in pensione descrive il proprio spazio linguistico:

I: Quante lingue parli?

Vi: Per il momento ... arberesh non **ci** siamo insegnati perché mio padre era di [1 parola]

e quindi lui parlava italiano e mia madre non **ci** ha insegnato a noi altri. Però mia madre parla albanese

non **ci** ha insegnato **a noi** però quando vado a conoscere, vado a conoscere a lei che parla albanese

In questo esempio, il parlante utilizza come strategia di espressione dell'identità il *mismatch*: non si identifica nella seconda persona singolare usata dall'intervistatore e colloca sé stesso in una comunità, "noi", utilizzando una strategia tipica della prima generazione. Nelle generazioni successive si evidenzia un comportamento lievemente diverso: gli informanti utilizzano lo *switch* pronominale per indicare l'affiliazione o codificare la propria posizione verso le comunità italiane e del paese ospitante. Coerentemente con i risultati di precedenti ricerche, la seconda generazione indica contemporaneamente affiliazione e distanza dalle due comunità, mostrando così le ambiguità identitarie tipiche della seconda generazione (De Fina, 2007: 71; Krefeld, 2004). Nell'esempio che segue, un emigrato di seconda generazione, ormai in pensione, discute – in relazione al cibo – delle differenze culturali tra la comunità belga e quella italiana. L'informante utilizza la prima persona plurale indicando alternativamente le due comunità: in 2, l'utilizzo di "ci" e "noi" è riferito a se stesso e alla comunità di emigrati italiani. In 4, le domande sui pregiudizi circa la comunità italiana innescano il meccanismo dello spostamento pronominale in 5 (*pronoun switch*): l'informante utilizza *li*, un pronome diretto di terza persona plurale, per indicare la comunità italiana, prendendo contemporaneamente le distanze da entrambe le comunità. Lo stesso meccanismo si replica in 9 in corrispondenza dell'utilizzo della terza persona. In 10, invece, si considera parte della comunità italiana, nella quale si include differenziandosi rispetto alla comunità belga.

1. I: ma quando siete arrivati lì come vi guardavano?
2. SC: ma ci guardavano un po' strano perché noi facevamo la pasta tutte queste robe qua loro
3. erano abituati a mangiare le patate quindi ci vedevano un po' con l'occhio strano sa.
4. I: e c'erano delle parole che usavano per indicare gli italiani?
5. SC: si li chiamavano macaroni
6. [...]
7. così sa che è buono ho detto ma dai dopo quando ho visto che l'italiano faceva il sugo di pomodoro
8. UN PÒ si sono aperti agli italiani ci son stati sposati cioè ci sono voluti quasi una generazione una decina
9. di anni per conoscere dopo l'italiano è una razza che subito attacca amicizia fa e dopo quello
10. che c'è in quei campi là erano tutti gli italiani allora finché erano così ma gli italiani erano tutti insieme
11. sempre e i belgi ci guardavano e tutti intorno e.....

L'utilizzo di questi meccanismi di alternanza pronominale (*switch* e *mismatch*), tipico dei contesti migratori, è estremamente significativo e conoscerlo può risultare molto utile nella gestione della interazione didattica in classi di migranti. Parimenti, in fase di stesura del sillabo, prevedere la presenza di aspetti connessi all'espressione della propria identità, illustrati in questo paragrafo, è estremamente importante perché risponde ad una delle motivazioni per l'apprendimento della lingua proprie del profilo di apprendenti oriundi italiani.

3.2. *L'identità italiana: aspetti culturali*

Nello specifico del contesto italofono, la questione dell'esistenza di un'identità italiana si pone in più sensi¹³. In particolare:

Nell'Italia di oggi la questione dell'identità nazionale si colloca al punto di incontro (e di scontro) tra due grandi processi politici e culturali: da un lato il peso crescente attribuito dalla stessa legislazione alle autonomie regionali e locali, dall'altro lo sviluppo dell'Unione Europea in uno scenario di internazionalizzazione della società e dell'economia (Trifone, 2009: 21).

Nel trattare dell'identità italiana, un elemento di complessità aggiuntivo è rappresentato dal fatto che l'unità italiana è un fatto storico relativamente recente¹⁴.

Dal punto di vista linguistico, sebbene l'individuazione di una situazione unitaria sia fatto assai antico, in realtà l'italiano è una lingua faticosamente raggiunta solo negli ultimi cinquant'anni e la varietà dialettale del nostro paese non conosce termini di paragone adeguati fondandosi, anzi, «la solida architettura dell'identità linguistica italiana» non solo sulla «forte individualità strutturale della lingua italiana» ma anche su «l'azione vivificante delle profonde radici popolari, gergali, e pluridialectali» (*ibid.*: 40-41).

In questa situazione di divisioni politiche e linguistiche, appare particolarmente pregnante la domanda di Trifone sul senso della nozione d'identità nel contesto italofono e altrettanto adeguata è la risposta: esiste un'identità italiana ma solo se la consideriamo sotto il segno del dinamismo e della pluralità, cui non poco ha contribuito la posizione geografica italiana (*ibid.*: 21; Lorenzetti, 1994). La forza e la frequenza dei movimenti migratori endogeni ed esogeni è senza dubbio un tratto distintivo ed un elemento di forza di questa identità e si rispecchiano nella ricchezza linguistica della Penisola, caratterizzata dalla presenza di vere e proprie enclaves alloglotte e da una varietà dialettale notevole. Dunque emigrazione (e, in anni recenti immigrazione), col loro correlato di ibridazione di lingue e culture, di pluralità di voci, di dinamicità e

¹³ Il cento cinquantenario dell'unità d'Italia ha catalizzato diverse pubblicazioni sull'identità italiana e sul rapporto tra lingua e identità nel contesto italofono. Tra queste, si segnala per la ricchezza delle fonti e la densità delle argomentazioni il saggio della Patriarca (2010). A partire dall'assunto che «il carattere nazionale tende a riferirsi alle disposizioni «oggettive», consolidate» mentre l'identità nazionale tende ad «indicare una dimensione più soggettiva di percezioni e di auto immagini» (*ibid.*: IX), l'autrice ricostruisce i mutamenti e le contraddizioni dell'*Italianità* dal XVIII secolo fino ai giorni nostri, legandoli alle vicende politiche che, nel corso dei secoli, hanno fatto da sfondo alla costruzione del carattere e dell'identità nazionale.

¹⁴ Galli della Loggia, ad esempio, affronta il tema dell'identità italiana in relazione a sei nuclei fondamentali, che corrispondono ad altrettanti capitoli del suo libro. Interessanti punti di confluenza tra la prospettiva di Galli della Loggia e quella di Trifone o Lorenzetti sono la rilevanza accordata alla straordinaria posizione geografica che contraddistingue l'Italia, al centro dell'Europa, un ponte naturale tra genti e culture diverse, che la rende predisposta naturalmente alle migrazioni. Un secondo elemento di convergenza negli studi sull'identità italiana è l'idea della *varietas* come elemento costitutivo dell'identità italiana: questo elemento riguarda il clima (si pensi alle differenze, all'interno della stessa regione, tra zone costiere e Appennino), la lingua, la cucina e così via. Accanto alla posizione geografica, vengono individuati da Galli della Loggia altri elementi costitutivi dell'identità italiana, l'eredità latina e il retaggio cattolico, l'esistenza di «mille Italie», o di una «Italia della Italie» (De Mauro, 1992) segno di una condizione di divisione, di frantumazione statale, il difficile equilibrio tra «l'individualismo ma insieme un radicato, radicatissimo, familismo (Galli della Loggia, 1998: 87)». Per una prospettiva diacronica si veda Patriarca, 2010.

plurilinguismo sono i tratti costitutivi della storia e della identità italiana oggi, probabilmente, la sua forza nel mondo¹⁵.

In questo quadro estremamente dinamico, per lo specifico dell'identità italiana, Trifone ha individuato dieci "nuclei generativi dell'immaginario nazionale" (Trifone, 2009), che coincidono, almeno in parte, con le aree lessicali dell'italiano maggiormente presenti nelle altre lingue, cioè cucina, moda, opera lirica, lingua della chiesa, del cinema, della televisione, della politica, della burocrazia, dello sport, della letteratura per l'infanzia (Haller, 1993: 3-5). Questi nuclei generativi dell'identità italiana sono già presenti – sia pure in maniera parziale – nei manuali di italiano come L2/ LS e sono presenti sotto forma di prestito nelle diverse lingue del mondo: si pensi ad esempio all'area lessicale del cibo italiano, che ha prestato alle altre lingue del mondo un numero elevatissimo di lessemi (Haller, 1993; Petrilli, 2011: 92; Marcato, 2011).

3.3. *Indicazioni glottodidattiche*

Mentre lo sforzo dei ricercatori va nella direzione di analizzare il rapporto tra gli elementi contestuali (ivi compresa la lingua) e la costruzione identitaria cui essi concorrono, gli insegnanti che operano in contesti migratori possono accogliere le indicazioni della linguistica migrazionale essenzialmente in due momenti fondamentali.

Innanzitutto all'interno del curricolo gli elementi culturali che concorrono alla costruzione dell'identità italiana possono essere inseriti con ottimi effetti sul piano della motivazione, come è accaduto nel corso per emigrati calabresi discusso di seguito. D'altro canto gli assunti della ricerca sono stati in buona parte già recepiti nella didattica, ove, ad esempio il cibo viene considerato un tratto identitario a tal punto forte da essere ormai ineludibile nei corsi di lingua e cultura italiana destinati ad oriundi italiani (Bombi, Orioles, 2011: 14).

In fase di progettazione, nella stesura del syllabo l'insegnante può inserire tutti gli elementi linguistici legati all'espressione della propria identità coerentemente con il livello del corso, dagli elementi del sistema pronominale (che, nel caso dell'italiano contemporaneo, è al centro di seri processi di ristrutturazione) agli elementi deittici per arrivare agli elementi linguistici che modulano la negoziazione dei significati, quali ad

¹⁵ In un suo articolo sui portoricani, altro popolo caratterizzato da continui movimenti migratori, viene adottata l'idea di *nation on the move* per indicare una nazione caratterizzata da continui movimenti migratori, «a translocal community based on a collective consciousness of a shared history, language and culture» (Duany, 2003: 434). Ovviamente, per quanto anche l'Italia sia per certi versi a *nation on the move*, le differenze tra le storie dei due paesi sono considerevoli. Inoltre la cultura italiana rappresenta un'attrattiva, al punto tale che per i discendenti di emigrati italiani si è parlato anche di *ethnicity by consent*. Un modello utile ad interpretare questa complessità linguistica e culturale viene proposto da Vedovelli ed è «lo spazio linguistico- culturale italiano globale». Vedovelli riprende il modello demauriano di spazio linguistico per integrarlo con «le questioni che si pongono quando gli utenti sono stranieri o emigrati italiani all'estero o loro discendenti, e che comunque riguardano la presenza della lingua italiana e delle altre componenti dello spazio linguistico nazionale nel momento in cui è inserito nelle dinamiche del mondo globale contemporaneo» (Vedovelli, 2011: 139-150). Per un'analisi dei tratti costitutivi dell'identità italiana si vedano i saggi contenuti in Trifone, 2009. Va qui ricordato come allo statuto composito dell'identità italiana corrisponda una stratificazione di prestiti dai campi semantici più diversi, prestiti che rimandano alle varie immagini dell'Italia all'estero.

esempio gli elementi legati all'espressione del proprio punto di vista, ai segnali discorsivi per la presa di turno di parola e così via.

A livello di *input* linguistico, il plurilinguismo italiano e la grande varietà linguistica che caratterizzano la realtà italoфона possono trovare spazio lavorando sulla diversificazione dell'input attraverso l'uso di un'ampia varietà di testi parlati e scritti (Diadori, 2009).

In termini di approcci e metodi, in realtà il profilo degli oriundi italiani di per sé non dice molto proprio a causa della eterogeneità che lo caratterizza (Troncarelli, 2013): sta al docente ricorrere ad approcci integrati, vieppiù perché l'aspetto metodologico deve fare i conti con i fattori contestuali del corso. In tal senso giova ricordare che per gli oriundi italiani sono state sperimentate tutte le tipologie di corsi possibili, dai corsi on line (*e-learning*, *blended learning*) ai corsi nei Paesi d'arrivo ai corsi in Italia ed ognuno di essi richiede un adattamento metodologico specifico (Troncarelli, 2013; Bartalesi Graf, 2016).

4. UN'ESPERIENZA PILOTA: IL CORSO DI *CULTURA E TRADIZIONI DELLA CALABRIA*

L'idea di progettare un percorso d'insegnamento destinato ad emigrati calabresi all'estero nasce all'interno di un percorso di ricerca sull'emigrazione calabrese¹⁶. La pianificazione del corso prevedeva tre momenti:

- analisi dei bisogni linguistici degli apprendenti attraverso un test di competenza on line che, sebbene non sia una scelta ottimale, è l'unica in grado di risolvere il problema dell'erogazione di un test a distanza;
- costruzione di un curriculum specifico sulla base dei risultati emersi dai test. In particolare si volevano affiancare ad un corso di lingua italiana dei moduli di cultura italiana da completare con visite guidate sul territorio;
- verifica dell'impatto del corso attraverso un questionario ai discendenti.

Ragioni di tipo contestuale e non glottodidattico o scientifico hanno, tuttavia, determinato un "brusco salto" della fase 1 e un riadattamento della fase 2, eliminando i contenuti di tipo linguistico: tuttavia in fase di stesura del curriculum sono stati mantenuti i nuclei identitari e culturali più forti (par. 4.1). Il corso, infatti, era stato pensato e realizzato come un momento di recupero identitario e linguistico e pertanto – nella sua versione finale – è stato strutturato nei seguenti moduli da dieci ore ciascuno: Lingue e dialetti della Calabria, Storia e letteratura della Calabria, Tradizioni popolari calabresi, Arte e archeologia in Calabria, Musica calabrese.

¹⁶ Il percorso di ricerca è ancora in corso e, per la parte che riguarda la realizzazione del corso per discendenti di emigrati calabresi all'estero, c'è stata una collaborazione con l'ex Regione Calabria che, come ogni Regione, ha un budget da gestire per le questioni legate all'emigrazione e all'immigrazione. In particolare, l'intervento descritto nell'articolo è stato realizzato ai sensi della L.R. 54/12. Va comunque ricordato che queste esperienze sono state già realizzate in altre regioni italiane, come la Regione Toscana e la Regione Friuli Venezia Giulia.

4.1. *La realizzazione*

Destinatari del corso sono stati 10 studenti universitari di età compresa fra i 22 e i 26 anni provenienti dall'Europa, dall'America latina e dal Canada. Tutti gli studenti erano in grado di parlare e farsi capire in italiano: infatti i moduli sono stati tenuti in italiano. Ciascun modulo è stato articolato in dieci ore di lezione, per un totale di cinquanta ore di corso, articolate in lezioni teoriche – svolte all'interno delle aule dell'università – e lezioni svoltesi all'esterno del campus.

L'azione formativa, occasione per promuovere e accrescere l'interesse ed il legame delle nuove generazioni di discendenti di emigrati calabresi all'estero con il territorio di origine, sembra essere riuscita nel conseguimento di questo obiettivo iniziale: il percorso accademico e teorico ha presentato agli studenti la Calabria e la sua identità culturale, includendo aspetti quali la musica, l'antropologia, l'archeologia, il quadro linguistico e le caratteristiche della sua storia letteraria. Durante le lezioni, tenutesi presso le aule dell'Università della Calabria, gli studenti hanno mostrato notevole interesse per gli argomenti proposti dai docenti del corso e grande partecipazione.

Sono state poi organizzate delle attività formative svoltesi al di fuori delle aule di lezione e che avevano lo scopo di portare i discenti ad un contatto immediato con l'arte e la cultura regionali: in quest'ottica sono stati visitati diversi punti d'interesse, dai Bronzi di Riace al Museo e Parco Archeologico di Sibari. Si è data anche l'occasione di una riflessione sul campo sui temi dell'emigrazione, essendo allora presente nei pressi della sede del corso una mostra sull'emigrazione italiana¹⁷.

4.2. *Valutazione del corso*

Pur essendo stato realizzato solo in parte rispetto alla progettazione iniziale, che era quantitativamente e qualitativamente più articolata, in chiusura sono stati distribuiti dei questionari anonimi di valutazione dei corsi, per rilevarne i punti di forza e le criticità.

Il questionario è stato suddiviso in due parti.

La prima parte riguardava gli aspetti generali dell'organizzazione didattica (quali i materiali forniti durante il corso, la soddisfazione delle aspettative personali, l'adeguatezza dei contenuti agli argomenti trattati), la didattica vera e propria (valutazione dei contenuti e dei moduli) e l'organizzazione (cioè gli aspetti logistici legati all'accoglienza, l'alloggio e le strutture). Su questi aspetti si chiedeva solo una valutazione su una scala da 1 a 5. In media questa prima parte ha ottenuto una valutazione di 4 su 5: le valutazioni peggiori, con una media di 3, sono state riservate alla tempistica del corso, in particolare in relazione a due aspetti, cioè la durata del corso, ritenuta non adeguata ai temi trattati, e la struttura generale del corso (tempi di lezione), ritenuta disarmonica.

La seconda parte del questionario prevedeva quattro domande a risposta aperta:

1. Quale aspetto del corso hai apprezzato di più? Cosa ha suscitato in te maggiore interesse?

¹⁷ La mostra, allocata nella sede della Soprintendenza dei Beni Antropologici della Calabria dal titolo "Partono i bastimenti", è stata l'occasione per una profonda riflessione storica sul fenomeno emigrazione tra il XIX e il XX secolo. Hanno fatto parte del percorso formativo le visite al Museo Archeologico dei Brettii e degli Enotri.

2. Quali sono invece gli aspetti che hai apprezzato meno?
3. Consigliaresti ad altri ragazzi di partecipare a questo tipo di percorso. Perché?
4. Hai altre osservazioni o suggerimenti?

In questa parte i discenti hanno avuto modo di spiegare il loro disappunto in relazione alle tempistiche del corso, ritenuto troppo breve rispetto alle tematiche trattate.

Rispetto alla prima domanda, i corsi più apprezzati sono stati, nell'ordine, il corso di musica popolare, di antropologia e di linguistica. Gli aspetti meno apprezzati del corso sono stati quelli logistico-organizzativi (distanza dalle aule, indicazioni logistiche). Un solo suggerimento didattico si è ripetuto in due questionari, ovvero la richiesta di sostituire la lezione di Archeologia con quella sul cibo calabrese, perché è un argomento percepito come familiare e quotidiano. In quattro hanno rilevato delle criticità legate all'assenza di percorsi di lingua. Molto interessante, invece, è la risposta alla domanda numero tre: su dieci studenti, otto consiglierebbero ad altri ragazzi di partecipare a questo tipo di percorso perché è stato valutato come un modo «di incontrare parte della propria identità», «un modo per conoscere le nostre origini», «l'occasione di capire più profondamente le nostre radici»¹⁸.

Il suggerimento richiesto nell'ultima domanda sotto il profilo didattico è stato declinato in quattro casi come richiesta di un aumento della durata e inclusione di un percorso di insegnamento della lingua, aspetto questo che si rivela estremamente critico.

Nonostante queste criticità, è possibile affermare che il corso ha raggiunto l'obiettivo di rafforzare il legame tra la Regione Calabria e i suoi discendenti in giro per il mondo, tre dei quali si sono trasferiti a Cosenza per periodi di studio più lunghi presso l'Università della Calabria.

5. CONCLUSIONI

Il profilo specifico degli oriundi italiani è, in virtù della sua eterogeneità, estremamente complesso. Si tratta di un profilo di apprendenti caratterizzato dall'essere plurilingue e da avere un forte interesse identitario e culturale verso la lingua italiana ma, giuste le indicazioni della linguistica migrazionale, questo profilo si differenzia in maniera molto seria in ragione della generazione d'emigrazione, dell'età, della zona d'origine e di partenza, del progetto migratorio: queste variabili incidono direttamente sulla competenza linguistica degli apprendenti e, dunque, sulle scelte didattiche da fare in fase di stesura del curriculum. Quali che siano le scelte didattiche operate, questo profilo di apprendenti è in parte sempre mosso dall'esigenza di avvicinarsi alla cultura e all'identità di origine, come è emerso nelle valutazioni dei discenti del corso descritto (par. 4.2). Pertanto i curricula e i syllabi dei corsi destinati a questo tipo di apprendenti possono trarre indicazioni dalla linguistica migrazionale includendo nella pianificazione dei corsi gli aspetti linguistici e culturali legati all'espressione dell'identità d'origine ed elaborando così delle proposte di “didattica migrazionale”.

¹⁸ Nell'articolo si riportano i dati rilevanti a livello didattico. Com'è prevedibile, infatti, per tutti gli apprendenti la permanenza in un paese straniero è di per sé motivo per consigliare un corso ad altri coetanei, ma non dà indicazioni didattiche specifiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andersen R. W. (a cura di) (1983), *Pidginization and creolization as Language acquisition*, Newbury House, Rowley (Mass.).
- Antaki C., Widdicombe S. (1998), *Identities in Talk*, Sage Publication, London.
- Balboni P. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET università, Torino.
- Bartalesi Graf D. (2016), “L’insegnamento della lingua e della cultura italiana in corsi blended e on line”, in *Italiano LinguaDue*, VIII, 2, pp. 54-84:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8175>.
- Bettoni C. (2010), “Tra lingua, dialetto e inglese: mezzo secolo di emigrazione italiana in Australia”, in Ledgeway A., Lepschy A. (a cura di), *Into and out of Italy: lingua e cultura della migrazione italiana*, Guerra, Perugia, pp. 15-163.
- Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di) (2001), *Storia dell'emigrazione italiana*, Vol. II, Donzelli, Roma.
- Bombi R., Orioles V. (a cura di) (2011), *Nuovi valori dell'italianità nel mondo: tra identità e imprenditorialità*, Forum, Udine.
- Boschi V., Testi S. (2012), “Come insegnare italiano agli oriundi italiani? La questione del linguaggio gestuale degli italo-australiani e degli italo-argentini”, in P. Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 8*, Guerra, Perugia, pp. 59-68.
- Brettell C.B., Hollifield J.F. (eds.) (2000), *Migration theory: talking across disciplines*, Routledge, New York and London.
- Ciliberti A. (a cura di) (2007), *La costruzione interazionale di identità: repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, FrancoAngeli, Milano.
- Cordin P., Iliescu M., Siller Runggaldier H. (a cura di) (1998), *Parallela 6: italiano e tedesco in contatto e a confronto / Italienisch und Deutsch im Kontakt und im Vergleich*, Università di Trento, Dipartimento di scienze filologiche e storiche, Trento.
- De Fina A., Bizzoni F. (2003), *Italiano e italiani fuori d'Italia*, Guerra, Perugia.
- De Fina A., Schiffrin D., Bamberg M. (2006) *Discourse and identity*, Cambridge University press, Cambridge.
- De Mauro T. (1992), *L'Italia delle Italie*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2001), *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano l2 nel mondo*, Ministero degli affari esteri, Roma.
- De Marco A. (a cura di) (2000), *Manuale di Glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma.
- De Marco A. (2010), *La sociopragmatica*, Editori Riuniti, Roma.
- Diadori P., Palermo M, Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Duany J. (2003), “Nation, migration, identity: the case of Puertoricans”, in *Latinos study*, 1, pp. 424-444.
- Galli della Loggia E. (1998), *L'identità italiana*, il Mulino, Bologna.
- Gonzo S., Salterelli M. (1983), *Pidginization and linguistic change in Emigrant languages*, in Andersen R. W. (a cura di), *Pidginization and creolization as Language acquisition*, Newbury House, Rowley (Mass.), pp. 181-197.

- Grinberg L., Grinberg R. (1990), *Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio*, FrancoAngeli, Milano.
- Haller W. H. (1993), *Una lingua perduta e ritrovata. L'italiano degli italo-americani*, La Nuova Italia, Firenze.
- Haviland J. (2005), "Dreams of blood: Zinacantecs in Oregon", in M. Baynham, A. De Fina (eds), *Dislocations/relocations: narratives of displacement*, St. Jerome publishing, Manchester.
- Krefeld T. (2004), *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romaniamultipla*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Liebscher G., Dailey-O'Cain J., Müller M., Reicher T. (2010), "Negotiating identities through pronouns of address in an immigrant community", in *Pragmatics*, 20, 3, pp. 375-400.
- Licata D., Pittau F. (2011), *Rapporto italiani nel mondo 2011*, Idos edizioni, Roma.
- Lorenzetti L. (1994), "I movimenti migratori", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. 3., Einaudi, Torino, pp. 624-667.
- Makoni S., Mashiri P. (2003), "The pragmatic import of pronominal usage in Chishona discourse", in *Per Linguam*, 19 (1 & 2), pp. 13-38:
<http://perlinguam.journals.ac.za/pub/article/viewFile/87/193>.
- Marcato C. (2011), "Italian in parole del cibo in Nord America", in Bombi R., Orioles V. (2011), pp. 157-164.
- Martellone A. M. (2001), "Generazioni e identità", in Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (2001), pp. 739-753.
- Palumbo M. (2014), *Cultura, lingua, identità. Uno studio sul parlato di emigrati calabresi*, Aracne, Roma.
- Pasquandrea S. (2008), *Più lingue, più identità. Code switching e costruzione identitaria in famiglie di emigranti italiani*, Guerra, Perugia.
- Patriarca S. (2010), *Italianità. La costruzione del carattere nazionale*, Editori Laterza, Bari.
- Perego G., (2011), "Il Rapporto Migrantes Italiani nel Mondo 2011", in *VI Rapporto Italiani nel Mondo 2011*, Idos, Roma, pp. 5-12.
- Petrilli R. (a cura di) (2011), *L'italiano da esportazione. Discorsi e italianismi stilistici*, Guerra, Perugia.
- Risso M. (1992), *Sortilegio e delirio. Psicopatologia dell'emigrazione in prospettiva transculturale*, Liguori, Napoli.
- Santipolo M. (2006), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, UTET, Torino..
- Scaglione S. (2000), *Attrition. Mutamenti sociolinguistici nel lucchese di San Francisco*, FrancoAngeli, Milano.
- Tassello G., Vedovelli M. (1996), *Scuola, lingua e cultura nell'emigrazione italiana all'estero. Bibliografia generale*, Centro studi emigrazione, Roma.
- Tempesta I. (1978), *Lingua ed emigrazione. Indagine sul comportamento linguistico degli emigranti salentini*, Milella, Lecce.
- Tomasetti R., (2006), "Insegnare italiano ad oriundi Italiani? Un'esperienza di classi virtuali", in Diadori P. (a cura di), *La Ditals risponde 4*, Guerra, Perugia, pp. 71-82.
- Tosi A. (1995), *Dalla madrelingua all'italiano*, La Nuova Italia, Firenze.
- Trifone P. (a cura di) (2009), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Troncarelli D. (2011), "Insegnare italiano a oriundi italiani", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 268-283.

- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo di riferimento*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.

MOTIVARE, GIOCARE, APPRENDERE.

UN ESPERIMENTO DI *GAME BASED LEARNING* TOTALE IN UN CORSO DI ITALIANO LS

*Davide Schenetti*¹

1. *GAMIFICATION, GAME BASED LEARNING, GAME & PLAY*

A partire dalla diffusione di massa dei dispositivi digitali mobili *gamification* e *game based learning* hanno conosciuto una congiuntura favorevole anche nell'ambito dell'istruzione. Anche se entrambe le espressioni vengono usate spesso come sinonimi, esse si riferiscono ad approcci didattici che sono piuttosto diversi l'uno dall'altro. Prima di passare ad una schematica spiegazione è opportuno richiamare l'attenzione sulla parola inglese *game*, che si contrappone a *play*: nel primo caso accanto al divertimento c'è anche un complesso di regole da considerare e una sfida da vincere; nel secondo caso ci troviamo invece in genere di fronte ad un'attività volontaria a cui si partecipa per il divertimento fine a se stesso. All'interno della prima macroarea del gioco inteso come *game* possiamo distinguere:

- la *gamification*, con cui s'intende l'utilizzo di elementi tipici del gioco in un contesto non ludico (Deterding *et al.*, 2001). Fra gli elementi della *gamificazione* vanno annoverati la sfida, i diversi livelli di difficoltà, l'indicazione del progresso, l'assegnazione di punti, una classifica così come obiettivi definiti (a breve e a lungo termine) e un sistema di *feedback* in tempo reale;
- il *game based learning*, con cui si intende invece l'attivazione di processi di apprendimento attraverso l'utilizzo di giochi completi. Nel caso si faccia ricorso a giochi digitali, si parla naturalmente di *digital game based learning*.

Il *Digital game based learning* contiene quindi in sé la *gamificazione* e traspone il completo processo di apprendimento in un ambiente ludico, dove il confine tra "gioco" come divertimento e "gioco" come simulazione sembra sempre più sfumato, tanto che alcuni parlano di *ludification*.

La discussione sul *digital game based learning* è stata portata avanti all'inizio del XXI secolo soprattutto da Marc Prensky, il quale ha formulato la tesi secondo la quale gli studenti di oggi si differenziano notevolmente da quelli delle generazioni più vecchie e per questo per i primi è più difficile studiare con metodi tradizionali (Prensky, 2007: 5 e ss.). Le tesi di Prensky sono tutt'oggi controverse e oggetto di discussioni a volte più ideologiche che scientifiche. Sulla base di un corso di cultura e civiltà italiana che ha inglobato alcuni degli aspetti principali del *game based learning* all'università di Erlangen e

¹ Centro Linguistico della Friedrich Alexander Universität, Erlangen-Nürnberg (Germania).

Norimberga, tenuto nel semestre estivo 2015 con un piccolo gruppo di apprendenti di italiano LS, si è cercato di raccogliere almeno un riscontro empirico alle tesi di Prensky e di tentare di fissare possibilità e limiti di un tale approccio. Il quadro teorico alla base dell'esperimento, la sua realizzazione e una valutazione dei risultati ottenuti saranno l'oggetto principale di questo articolo.

2. IL PUBBLICO: I (NOT SO) DIGITAL NATIVES

Prensky scrive in riferimento alle generazioni più giovani che chiama *digital natives*:

these “under-36” individuals are of a generation that when growing up deeply experienced, for the first time in history, a radically new form of play – computer and video games – and that this new form of entertainment has shaped their preferences and abilities and offers an enormous potential for their learning, both as children and as adults. (Prensky, 2007: 6)

La definizione di Prensky dei *digital natives* (anche detti “generazione y” o *millennials*) ha preparato il terreno per la diffusione crescente del *game based learning* digitalizzato nell'istruzione. Essa sembra presentare però una generalizzazione che ha in realtà bisogno di un'analisi più attenta: alcune ricerche mostrano infatti che i *digital natives* sono tutt'altro che un gruppo omogeneo e la loro competenza multimediale è piuttosto variegata. Baacke (1999) definisce tale competenza come una capacità di interagire con i *media* a più livelli: capacità di critica nei confronti dei *media* intesi come sistema, capacità di utilizzo e di creazione di offerte multimediali e capacità di orientamento all'interno dei processi di produzione dei *media* stessi. Baacke prende in considerazione per la sua teoria soprattutto i *media* tradizionali, ma questa divisione si presta molto bene ad essere applicata anche ai cosiddetti nuovi *media*: in realtà le nuove tecnologie non hanno fatto altro che collegare, mischiare e fondere i *media* tradizionali, tanto che alcuni parlano di internet anche come di un *metamedium* che unisce scrittura, video, audio e arti grafiche o li fa convivere all'interno dello stesso ambiente, creando contenuti multimediali e multimodali.

La capacità di orientamento in questo panorama multimediale evoluto è un'abilità che per lungo tempo è stata presupposta nelle nuove generazioni, cresciute con i nuovi *media*, e ben presto contrapposte a quelle che dall'utilizzo di questi strumenti sono esclusi (il famoso *digital divide*). In realtà esiste un altro livello di esclusione digitale molto diffuso e probabilmente più pericoloso che Haargittei (2002) ha definito – in uno studio sulla capacità dei giovani di trovare determinati contenuti in internet – «second-level digital divide»:

[...] as the medium spreads to a majority of the population [...] it is increasingly important to look at not only who uses the Internet, but also to distinguish varying levels of online skills among individuals. Skill, in this context, is defined as the ability to efficiently and effectively find information on the Web. By exploring the differences in how people use the Web for information retrieval, we can discern if there is a “second-level digital divide” in the making as the Web spreads to the majority of the American population.

Quest'indagine dimostra ciò che molti insegnanti sperimentano tutti giorni:

[...] there is great deal of variance in abilities to locate content online. Merely offering people a network-connected machine will not ensure that they can use the medium to meet their needs because they may not be able to maximally take advantage of all that the Web has to offer (*ibid.*).

Appurato che la generazione dei nativi digitali in realtà è un conglomerato di persone-utenti con una competenza multimediale tutt'altro che omogenea, può risultare utile cercare di definire degli insiemi di caratteristiche che descrivano in modo accurato, ma sufficientemente schematico, questi utenti, che sono poi gli apprendenti con cui lavorano gli insegnanti in classe. Treumann (2007) descrive con il suo gruppo di lavoro sette diversi profili di persone in base alle loro competenze multimediali (utente orientato all'acquisizione di sapere, utente orientato al consumo, utente passivo influenzato dal gruppo, utente orientato alla comunicazione, *allrounder*, produttore e infine non-utente, cioè persona che non ha accesso ai *media*). Questi profili sono – in rapporto ai *media* di qualsiasi genere e tipo – diversamente ricettivi, interattivi e creativi.

3. IL *GAME BASED LEARNING* NELLA LEZIONE DI LINGUA

Al più tardi dopo le considerazioni appena esposte, dovrebbe essere abbastanza evidente che l'attivazione e la fissazione di processi cognitivi attraverso il gioco digitale dipende in buona parte anche dalla competenza multimediale degli utenti stessi. Anche postulando tale competenza, rimane però da indagare l'effettiva utilità di questo approccio, in particolare nel campo dell'insegnamento di una lingua e cultura straniera.

Numerose ricerche si sono occupate dei vantaggi e degli svantaggi del (*digital*) *game based learning* e della *gamification* nell'insegnamento. Esse sono state pubblicate soprattutto alla fine degli anni Ottanta e negli anni 2000, contemporaneamente alle due grandi rivoluzioni dell'era digitale (da un lato la diffusione dei primi *personal computer* grazie ai quali i primi giochi *arcade* si sono fatti strada nella vita quotidiana; dall'altro la connessione degli utenti e quindi anche dei giocatori che è cominciata con l'espansione di internet – cfr. Wu *et al.*, 2012: 275).

Tutti questi studi riconoscono a questo approccio un vantaggio rilevante rispetto ad un metodo più tradizionale, in quanto l'apprendimento in contesti di gioco fa registrare quasi sempre un forte aumento della motivazione.

Malone e Lepper (1987) hanno analizzato a livello teorico questo aspetto già alcuni decenni fa ed hanno individuato nella motivazione un fattore fondante del successo nell'apprendimento, riconoscendo nell'utilizzo di giochi un effetto di stimolo della stessa: i giochi aumentano infatti sia la motivazione intrinseca sia quella estrinseca. La prima si ottiene grazie ad elementi come la sfida (c'è uno scopo e il giocatore non sa se lo raggiungerà), gli obiettivi intermedi, la casualità (la possibilità di trovare informazioni nascoste, elementi *random*), il *feedback* (che deve essere frequente e chiaro, costruttivo e positivo), l'incentivazione dell'autoconsapevolezza, la curiosità e la possibilità di controllo sul progresso all'interno del gioco. L'apprendente viene inserito in un mondo fantastico nel quale – a differenza dei contesti formali di apprendimento – non è pericoloso fare errori.

La motivazione estrinseca viene invece incentivata dalla concorrenza, dalla cooperazione e dal riconoscimento reciproco dei giocatori.

Negli anni Ottanta John Keller (1987a, 1987b, 2009; Keller, Kopp, 1987; Keller, Suzuki, 1988) ha sviluppato un modello per l'incentivazione della motivazione che si focalizza sull'attenzione (*Attention*), sulla rilevanza (*Relevance*), sulla confidenza (*Confidence*) e sulla soddisfazione (*Satisfaction*). Giochi concepiti secondo il così detto modello ARCS – dalle iniziali dei termini inglesi appena elencati – offrono le condizioni ottimali per la crescita della motivazione attraverso una maggiore interazione fra studenti e materiali multimediali.

Motivazione è un concetto chiave anche per Marc Prensky (2007). Lo scienziato americano è convinto che il *digital game based learning* abbia un ruolo fondamentale anche e soprattutto nell'acquisizione di un sapere "noioso". Prensky non discute il presupposto generale secondo cui studiare sarebbe un'attività stancante ma si focalizza sulla necessità di creare quei presupposti che rendano possibile studiare materie anche non facili senza che ciò venga percepito come un lavoro e una fatica. Egli parla a questo proposito di uno "spostamento" del paradigma da «Learning is hard work» a «Learning is hard fun»:

Digital Game-Based Learning can play an important role in learning material that is *not intrinsically motivating* to anyone, but which needs to be learned. We have all encountered material like this, from the multiplication tables, to typing, to vocabulary and language learning, to spelling, to rules and regulations. Stuff that is, in a word, *boring*. (Prensky2007: 9).

Un terzo fattore da prendere in considerazione nell'analisi dell'utilità del *digital game based learning*, oltre alla competenza multimediale e alla motivazione, è la biografia ludica personale dei discenti. Infatti chi gioca spesso anche al di fuori del contesto menzionato tende ad approfittare di più e meglio di quest'approccio. Anche il genere sessuale sembra svolgere un ruolo importante: i ragazzi danno più valore a elementi e funzioni che per le ragazze non sono importanti, come ad esempio la competizione. La definizione chiara di uno scopo sembra invece essere una caratteristica che aumenta la motivazione e che è indipendente dal genere sessuale.

Queste sono le coordinate da tenere sempre presente quando ci si appresta a lavorare in questo campo.

Tra i tanti studi dedicati al tema, pochi sono quelli che analizzano l'impatto di questo approccio nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere e tra l'altro questi possono essere raramente e difficilmente comparati tra loro sia dal punto di vista quantitativo sia qualitativo a causa di una metodologia e di un ambito della ricerca spesso diversi. La letteratura sembra però concorde su alcuni punti che verranno qui schematicamente riportati:

- un aspetto fondamentale è la qualità didattica dei giochi e degli elementi ludici adoperati: risultati positivi o negativi nell'apprendimento dicono spesso poco dell'effettività del *digital game based learning* ma molto della qualità dei materiali usati e della metodologia utilizzata;
- studi sull'importanza dell'elemento ludico (Erhe, Jamet, 2013) mostrano che esiste una differenza tra istruzioni "serie" e "ludiche" e hanno constatato che queste

ultime attivano dei processi di acquisizione meno approfonditi rispetto a quelli innescati da istruzioni apertamente didattiche e quindi “serie”;

- un ruolo fondamentale, più importante del tipo di istruzioni, è però quello svolto dal feedback, tanto che una combinazione di *feedback* KRC (*knowledge of correct response*) con istruzioni ludiche sembra fornire i migliori risultati.

Il *digital game based learning* può aprire nuovi orizzonti nella didattica, però rimane solo un mezzo per il fine ed è importante tenere il canale separato dal messaggio. Di conseguenza il *digital game based learning* ha senso solo se si integra in un piano didattico elaborato e ben equilibrato in cui si dedica il tempo necessario al *feedback* e alla discussione (Eck, 2006; Kukulska-Hulme, 2009), momenti che rivestono un’importanza fondamentale nella strutturazione e fissazione delle conoscenze acquisite.

4. IL GIOCO “VENEZIA”

Di solito nella letteratura si distinguono tre possibili scenari di utilizzo per il *game based learning* (Eck, 2006; Erhel, Jamet, 2013):

- i docenti fanno sviluppare agli studenti dei giochi;
- i docenti o una terza istanza sviluppano giochi e ci fanno giocare i discenti;
- i discenti integrano giochi commerciali nelle lezioni (*commercial off-the-shelf – COTS – games*).

Qui di seguito vengono presentati i risultati di un corso di cultura italiana, tenuto alla Friedrich-Alexander-Universität (FAU) nel semestre estivo 2015, in cui si è scelto di far sviluppare ai discenti un gioco digitale a finalità didattica, secondo la prima delle possibilità elencate sopra.

4.1 Dati salienti sugli studenti e sul corso

Il piccolo gruppo era composto da sei studenti con competenza dell’italiano a livello B2-C1 del QCER. Uno studente era di madrelingua italiana. Tre studenti avevano italiano come materia principale o secondaria (Magistrale per l’insegnamento: 2, Laurea specialistica/Master: 1); tre hanno frequentato il corso come attività per ottenere crediti formativi extra (un partecipante proveniente dall’ambito tecnico e due da quello filosofico-letterario). Il gruppo era composto da tre uomini e tre donne. Tra i partecipanti c’era solo una persona che giocava regolarmente anche nel tempo libero.

Tutti i partecipanti possedevano uno *smartphone* e le loro competenze con quest’ultimi sono state classificate dagli studenti stessi come discrete. Solo un partecipante aveva – secondo la propria autovalutazione – conoscenze speciali nell’ambito dell’elaborazione di foto, audio e video e nella creazione di pagine web. In riferimento ai gruppi che Treumann elenca nello studio citato in precedenza sulle competenze multimediali, gli studenti si sono auto classificati come “orientati all’acquisizione” e “al consumo”. Solo uno studente si è definito come un *allrounder*. Il gruppo possedeva quindi una

competenza multimediale soprattutto ricettiva, anche se abbastanza consapevole. Il corso era di due ore settimanali e aveva luogo in un laboratorio multimediale del Centro Linguistico d'Ateneo della FAU. Per il *testing* nelle ore di presenza sono stati messi a disposizione dei partecipanti degli *iPad*. Per la frequenza attiva del corso con un carico di lavoro di circa 60 ore sono stati rilasciati 2,5 crediti formativi. Tutti i partecipanti avevano l'intenzione di farsi riconoscere i crediti per il proprio percorso di studi.

4.2. *Il contenuto e lo scopo del corso*

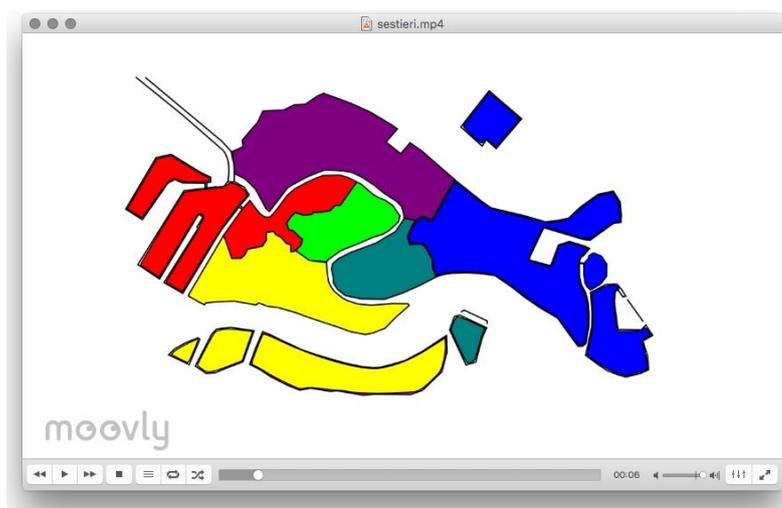
Il corso aveva come argomento centrale la città di Venezia, osservata da un punto di vista socioculturale, storico e artistico. Alla fine del semestre è stata proposta un'escursione a Venezia, non obbligatoria, di una settimana.

Lo scopo dichiarato del corso era lo sviluppo di un gioco multimediale interattivo che si potesse giocare a Venezia con dei dispositivi mobili. Per questo è stata usata la piattaforma *Aris Games* (<http://arisgames.org>). Per i dispositivi mobili è disponibile un'applicazione gratuita nei rispettivi *AppStore*.

L'acquisizione nozionale avviene attraverso due strade principali: da un lato le conoscenze vengono accumulate durante la fase di preparazione, elaborate, organizzate e ricapitolate. Grazie all'utilizzo del gioco queste conoscenze vengono poi richiamate, rinforzate e fissate nei discenti partecipanti al corso e – in un secondo momento – trasmesse anche ad esterni.

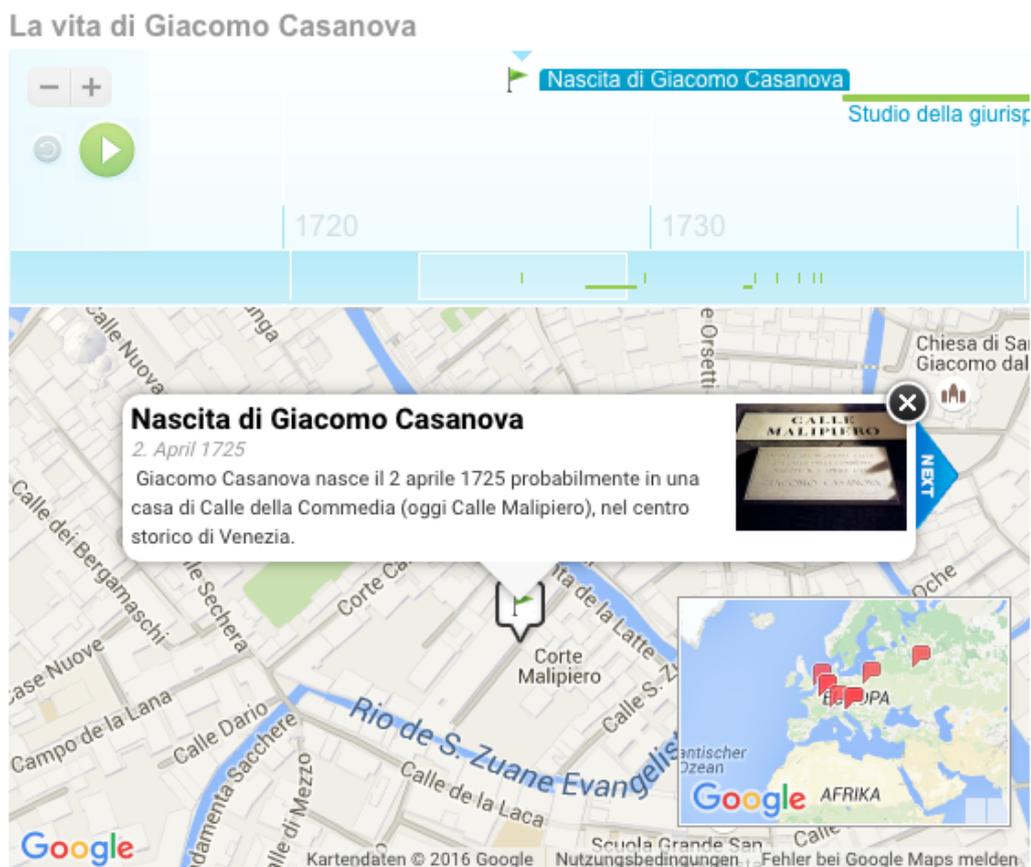
Il corso è stato diviso da un punto di vista temporale in due parti: all'inizio sono stati preparati dei temi e degli ambiti didattici in diversi modi. Accanto alle classiche presentazioni i partecipanti hanno creato – utilizzando un servizio *online* gratuito apposito (<http://moovly.com>) – anche un “video-dizionario” dove sono stati spiegati determinati concetti legati a Venezia (*Bàuta*, *Bucintore*, *Campo*, *Darsena*, *Doge*, *Libro d'oro della nobiltà*, *Scuole*, *Sestiere*, *Sposalizio del mare*).

Figura 1. *Video esplicativo sui Sestieri, creato con moovly.com*



Anche nella prima fase è stata seguita un'impostazione ludica. Ad esempio Carlo Goldoni è stato collegato all'insieme di temi, con lo scopo di creare un'intervista fittizia al drammaturgo. Altre importanti personalità sono state trattate attraverso l'utilizzo di linee temporali multimediali, come mostrato nella figura 2. Per questi scenari sono stati utilizzati strumenti come *MyHistro* (<http://myhistro.com>) e *Fakebook* (<http://www.classtools.net/FB/home-page>).

Figura 2. *Cronologia della vita di Casanova, creata con MyHistro.com*



Nella seconda metà del semestre il gruppo si è occupato del gioco in sé. Prima di tutto sono stati introdotti gli elementi tipici e le caratteristiche di un gioco. Un particolare occhio di riguardo è stato dato all'invenzione dell'universo del gioco, cercando di dare risposta alle seguenti domande:

- caratteristiche geografiche: dove ha luogo geograficamente il gioco? Ci sono particolarità geografiche? Quali sono i confini geografici? Sono discutibili?
- caratteristiche sociologiche: quali città sono coinvolte nel gioco? Quali forme di governo ci sono? Che cosa sappiamo sugli abitanti di questa città? Ci sono monumenti o oggetti particolari? È un periodo fiorente per questa città? C'è scarsità di materie prime importanti?

- caratteristiche della storia esterna: quali elementi di questo mondo possono causare conflitti di ogni tipo?

Successivamente è stata delineata la storia del gioco. Il canovaccio prevede che un giocatore arrivi alla stazione di Venezia come turista e cominci un viaggio all'interno della città e attraverso il tempo che alla fine lo porterà a trovare un tesoro lasciato da Carlo Goldoni. Durante questa caccia al tesoro incontrerà molte persone famose della città che gli affideranno dei compiti. Se il giocatore riesce a vincere la sfida, riceverà un importante indizio per poter proseguire la sua ricerca. Il gioco è stato diviso grossolanamente in tre scene che corrispondono ad altrettanti livelli consecutivi: il livello superiore sarà sbloccato non appena il giocatore avrà superato la sfida del livello precedente. Nella creazione delle scene è stato stabilito prima il contenuto e dopo il luogo; alla fine è stata sviluppata la scena del gioco. Riassumendo, sono stati stabiliti i seguenti punti per ogni scena:

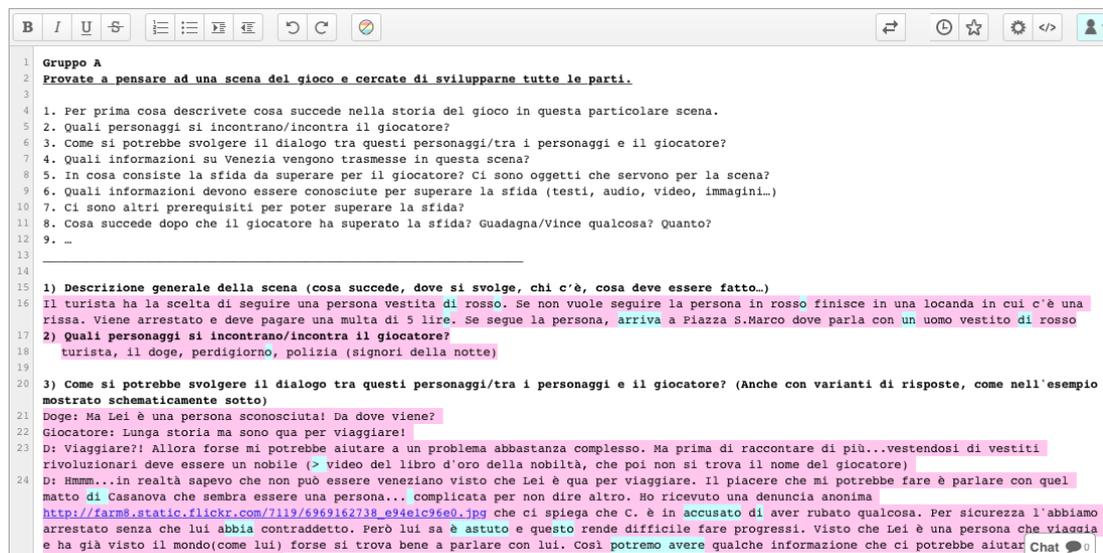
- lo scopo: che cosa dev'essere raggiunto nella storia del gioco?
- la sfida: quale prova deve essere superata affinché il giocatore possa raggiungere il suo scopo? C'è solo una sfida grande oppure ci sono tante sfide piccole cumulative?
- le possibilità di movimento: come arriva il giocatore sul posto? Ci sono delle sanzioni per gli errori? Sono possibili delle deviazioni per approfondire i contenuti? Vengono tali deviazioni consigliate o sono strettamente necessarie?
- gli oggetti: ci sono degli oggetti che sono importanti per l'avanzamento della storia e per il superamento della/e sfida/e? Come fa il giocatore a raggiungerle/o ottenere questi oggetti?
- le regole: ci sono delle regole importanti da osservare (integrative o diverse dalle regole generali del gioco)?
- il controllo: come viene provata l'acquisizione delle conoscenze?
- il *feedback*: come avviene il *feedback* dei singoli passi e delle possibilità di movimento dei giocatori durante il gioco?

Una volta chiariti tutti questi punti potrà essere scritto un copione. Per questo lavoro/compito è stata utilizzata un'installazione *etherpad* per permettere di scrivere sincronicamente e collaborativamente.

Poiché in fase di concepimento si era pensato di concedere al giocatore sempre più opzioni, gli studenti sono stati invitati a creare dei bivi nella storia che permettessero di sviluppare i vari scenari a seconda delle scelte del giocatore all'interno del gioco. Questa possibilità è stata poi in un secondo momento ridotta al minimo, in quanto anche all'interno di un gioco di tre sole scene, e con una struttura abbastanza rigida, si è arrivati presto alla constatazione che risultava sempre più difficile governare i vari rami della storia.

Alla fine ad ogni decisione deve essere associato, dove necessario, il *feedback* adatto e l'aiuto più utile. Questi ultimi sono concepiti in modo multimediale e sono adattati alle scene (si veda a questo proposito, come esempio, il *feedback* presentato nel riquadro più a destra della figura 5).

Figura 3. Copione di una scena, creato con Etherpad



Il lavoro di preparazione di ogni scena ha impegnato in genere due sessioni del corso. Nella prima è stata stabilita la cornice all'interno della quale i partecipanti hanno sviluppato, nel lavoro a casa in gruppi, le scene. Nella seconda sessione sono state discusse in classe le proposte concrete e eventualmente adattate, modificate e completate. Subito dopo, le scene sono state create e messe a disposizione dei partecipanti per la fase di *testing*.

4.3. Feedback linguistico

Il corso è stato tenuto in italiano; tuttavia va sottolineato il fatto che la lingua in sé non è stata quasi mai oggetto di lezione, ma è rimasta lingua di comunicazione e lavoro in tutte le fasi scritte e orali.

L'insegnante è intervenuto nella discussione con delle correzioni solo se la comprensione complessiva era stata compromessa da errori morfosintattici e/o lessicali di grave entità. Per i vocaboli rilevanti non conosciuti si è fatto ricorso al dizionario.

I compiti scritti della prima metà del semestre sono stati corretti asincronicamente e inviati agli studenti per lo più per email. Le correzioni sono state riprese in classe solo se gli studenti lo desideravano. Nella seconda metà del semestre l'insegnante è intervenuto direttamente sul testo perché il lavoro in questa fase è stato realizzato esclusivamente su *etherpad*. Quest'applicazione rende possibile in modo veloce e facile il tracciamento delle modifiche al testo e il riconoscimento dell'autore delle varie parti del testo. Attraverso questo strumento è inoltre possibile avere uno storico di tutte le versioni di un documento.

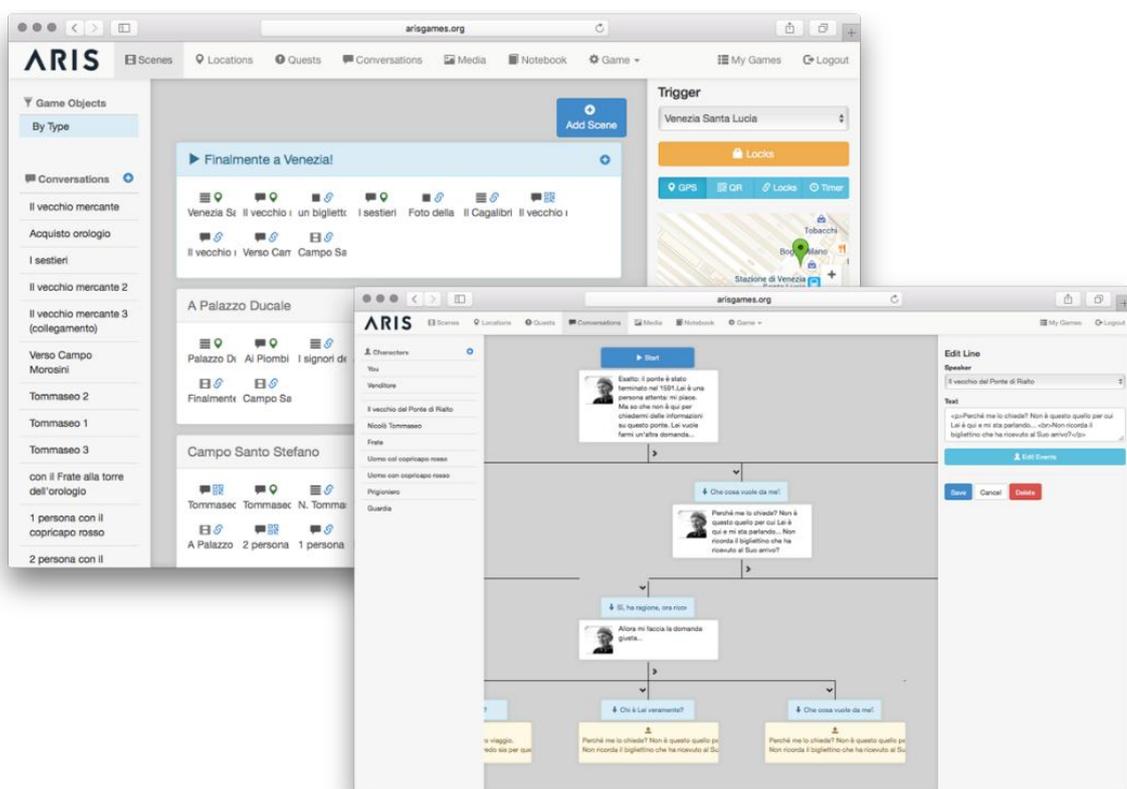
4.4. Realizzazione tecnica in Aris

Strumenti come *Moovy*, *Etherpad* o *MyHistro* non hanno causato nessuna particolare difficoltà agli studenti, in quanto, dopo una breve introduzione, tutti sono stati in grado di lavorare con gli strumenti sopra elencati e di dare dei risultati tecnici soddisfacenti, se si prescinde dal buon gusto grafico di alcune realizzazioni (un aspetto comunque non marginale, per un gioco).

La piattaforma *Aris* si è rivelata invece più complicata. La sua facilità di utilizzo è subordinata alle sue ampie funzionalità e perciò le preconoscenze nello sviluppo di contenuti internet sono un grosso vantaggio per orientarsi velocemente e per potervi lavorare in modo efficace.

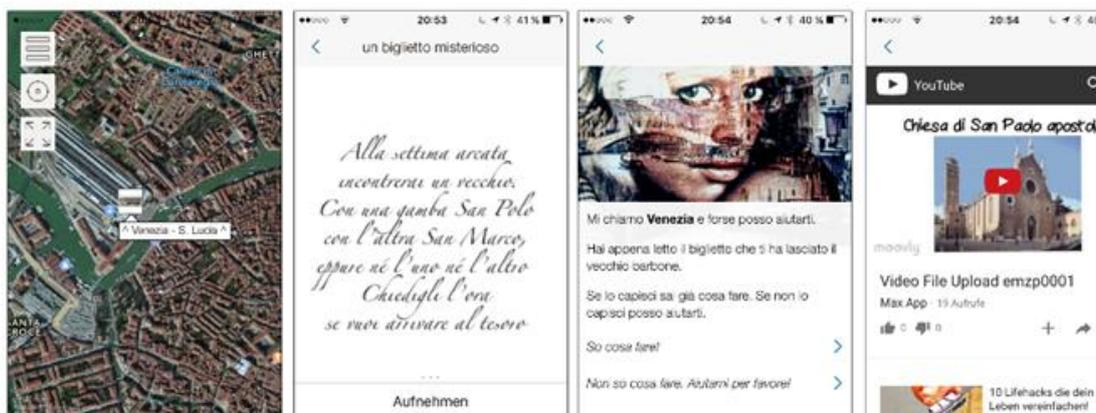
L'idea originaria di coinvolgere gli studenti nella creazione vera e propria del gioco è stata quindi subito abbandonata e di questo compito si è fatto carico il docente.

Figura 4. Piattaforma Aris, a sinistra la finestra principale e a destra l'interfaccia per creare dialoghi



Come spiegato già in precedenza, i partecipanti al corso hanno potuto testare in ogni sua fase il gioco e hanno potuto discutere insieme le proposte di miglioramento.

Figura 5. Screenshot del gioco finito



5. VALUTAZIONE

Il corso è stato valutato dagli studenti a fine semestre con gli usuali questionari del Centro Linguistico d'Ateneo. Il *feedback* generale degli studenti è stato molto positivo in tutti gli aspetti considerati dal questionario.

Tuttavia quest'ultimo può in realtà dare solo un'idea generale dell'efficacia del corso, poiché il modulo di valutazione è stato pensato per corsi "normali". Perciò, nell'ultima ora di lezione, è stata realizzata anche una valutazione orale per poter raccogliere anche un *feedback* qualitativo. Questa valutazione orale non ha alcun valore scientifico a causa dei pochi partecipanti, però fornisce degli spunti interessanti per ulteriori indagini. I punti principali emersi sono:

- la trasmissione delle conoscenze è stata valutata dai partecipanti al corso come comparabile o migliore dei corsi normali;
- la competenza linguistica è stata incrementata in modo adeguato secondo la valutazione degli studenti. I partecipanti hanno in particolare apprezzato il fatto che il confronto con la lingua sia avvenuto quasi inconsapevolmente. Ciò ha permesso loro di aver meno paura di fare errori. Inoltre i partecipanti hanno gradito il fatto di poter utilizzare la lingua per uno scopo concreto;
- alla fine del corso i partecipanti consideravano migliorate le proprie competenze multimediali;
- il carico di lavoro per la preparazione a casa prima e dopo le singole lezioni è stato valutato come leggermente più pesante rispetto ad un corso normale. Tuttavia questo aspetto non è stata giudicato negativamente;
- in generale il corso è stato giudicato stimolante da tutti gli studenti, sia per la sua concezione sia per l'effettiva realizzazione.

Queste valutazioni coincidono con quelle dell'insegnante. Però dal punto di vista del docente dev'essere considerato anche un ulteriore punto: lo *Storytelling*. Questo è un

elemento indispensabile di ogni gioco che voglia apparire non solo ben strutturato, ma anche stimolante.

I problemi principali del gruppo si sono riscontrati in questo ambito (tra gli altri, si segnalano incoerenza della storia, irrilevanza dei rami della storia, mancanza di fantasia); questo può sorprendere perché nonostante nei percorsi di studio umanistici le conoscenze teoriche sullo *Storytelling* dovrebbero essere già presenti, ciò tende a rafforzare l'ipotesi secondo la quale tali studi hanno un grande potenziale, anche in riferimento a settori lavorativi in continua crescita, che tuttavia faticano a sfruttare pienamente.

Una delle sfide più grandi dei corsi di studio umanistici, particolarmente nel campo della ricerca linguistica in campo educativo, del nostro tempo è quindi quella di riconoscere questo potenziale e di introdurre le modifiche necessarie negli ordinamenti di studio e nella didattica per creare spazi e possibilità di sviluppo in questo campo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aghlara L., Tamjid N. H. (2011), "The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in foreign language acquisition", in *Procedia-social and behavioral sciences*, 29, pp. 552–560.
- Baacke D. (1999), *Handbuch medien: medienkompetenz: modelle und projekte*, Bundeszentrale für politische bildung, Bonn.
- Chiu Y-H., Kao C-W., Reynolds B.L. (2012), "The relative effectiveness of digital game-based learning types in English as a foreign language setting: a meta-analysis", in *British journal of educational technology*, 43 (4), pp. 104-107.
- DeGrove F., Van Looy J., Mechant P. (2013), "Learning to play, playing to learn. Comparing the experiences of adult foreign language learners with off-the-shelf and specialized games for learning German. ", in *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 3 (2), pp. 22-35.
- Deterding S. et al. (2011), "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining gamification", in Lugmayr A. (a cura di), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. Acm, New york, pp. 9-15.
- Erhel S., Jamet, E. (2013), "Digital game-based learning: impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness", in *Computers & education*, 67, pp. 156-167.
- Gui M. (a cura di) (2013), *Indagine sull'uso die nuovi media tra gli studenti delle scuole superiori lombarde*, Regione Lombardia, Milano.
- Hargittai E. (2002), "Second-level digital divide: differences in people's online skills", in *First monday*, 7(4):
<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942/864>.
- Keller J. M. (1987), "Development and use of the ARCS model of instructional design", in *Journal of instructional development*, 10 (3), pp. 2-10.
- Keller J.M. (1987), "Strategies for stimulating the motivation to learn", in *Performance & instruction*, 26 (8), pp.1-7.

- Keller J. M. (2009), *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*, Springer Science & Business media, New York - Dordrecht-Heidelberg und London.
- Keller J. M., Kopp T. W. (1987), "Application of the ARCS model to motivational design", in Reigelhut C. M. (ed.), *Instructional theories in action: lessons illustrating selected theories and models*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Keller J. M., Suzuki, K. (1988), "Use of the ARCS motivation model in courseware design", in Jonassen D.H. (ed.), *Instructional designs for microcomputer courseware*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, pp. 401-434.
- Kukulska-Hulme A. (2009), "Will mobile learning change language learning?", in *ReCALL*, 21 (02), pp. 157-165.
- Malone T. W., Lepper M. R. (1987), "Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning", in Snow, R., Farr, M. J. (eds), *Aptitude, Learning, and Instruction* 3(1987), pp. 223-253.
- Prensky M. (2007), *Digital game-based learning*, vol. 1., Paragon House, St. Paul.
- Randel J. M., Morris B. A., Wetzel C. D., Whitehill B.V. (1992), "The effectiveness of games for educational purposes: a review of recent research", in *Simulation & Gaming*, 23 (3), pp. 261-276.
- Schulmeister R. (2009), *Gibt es eine net generation?* Erweiterte version 3.0, 2009. http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2013/19651/pdf/schulmeister_net_generation_v3.pdf.
- Szczureck M. (1982), *Meta-analysis of simulation games effectiveness for cognitive learning*, Indiana University press, Bloomington.
- Treumann K.P. et al. (2007), *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz: Bielefelder Medienkompetenzmodell*, Verlag für sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Van Eck R. (2006), "Digital game-based learning: it's not just the digital natives who are restless", in *Educause Review*, 41 (2), pp. 16-30: <http://er.educause.edu/articles/2006/1/digital-gamebased-learning-its-not-just-the-digital-natives-who-are-restless>.
- Vansickle R. L. (1986), "A quantitative review of research on instructional simulation gaming: a twenty-year perspective", in *Theory & Research in Social Education*, 14 (3), pp. 245-264.
- Wu W. H. et al. (2012), "Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: a meta-analysis", in *Journal of Computer Assisted Learning*, 28 (3), pp. 265-279.
- Zheng D., Young M. F., Wagnerund M., Brewer R. A. (2009), "Negotiation for action: English language learning in game-based virtual worlds", in *The Modern Language Journal*, 93 (4), pp. 489-511.
- Zimic S. (2009), "Not so 'techno-savvy': challenging the stereotypical images of the 'Net generation'", in *Digital Culture & Education*, 1 (2), pp. 129-144: http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2010/01/dce1020_zimic_2009.pdf.

L'UMORISMO: COMPETENZA ACQUISIBILE? STUDIO DI UN CASO

Rosa Argenziano, Lorenza Selvaggio¹

«Humour is the first of the gifts to perish in a foreign tongue»
(Virginia Woolf, *On not knowing Greek*)

Avvio il discorso con un ricordo personale, umoristico senz'altro, di qualche anno fa: una mia cara amica, presentandomi al suo fidanzato spagnolo ed elogiandomi come persona abile a rigirare le situazioni a suo favore, gli disse: «She's very able to turn the *omelette*». Nonostante la premura dimostrata nell'impiego dell'inglese come lingua franca – premura nei miei riguardi, visto che non conosco lo spagnolo – il solo risultato della traduzione letterale del modo di dire italiano *girare la frittata* furono una grande perplessità in lui e una mia scrosciante risata.

Questo aneddoto può essere posto tra le tante testimonianze quotidiane dell'intraducibilità delle locuzioni idiomatiche, che costituiscono un terreno insidioso per l'apprendente di una L2 vista la portata di impliciti culturali che sottendono². Un discorso analogo potrebbe essere fatto anche per gli usi umoristici del linguaggio³: pur essendo considerabile, infatti, una costante antropologica («a specifying characteristic of humanity», Nash, 1985: 1), è pur vero che l'umorismo ha presentato importanti variazioni diacroniche (è cioè storicamente relativo) e soprattutto diatopiche. Già Cicerone (*De Oratore* II, 54) e poi Quintiliano (*Instituto oratoria* VI, 3, 1-3. 12.41) sottolineavano la maggiore o minor propensione di alcune etnie al riso⁴ e anche in sincronia è vero che, come sostiene Umberto Rapallo:

le divergenze tra le specifiche lingue (lingue-tipi) e i mutamenti da uno stadio all'altro linguistico impongono una riflessione sulla traducibilità o meno dell'umorismo, nel particolare caso che si qualifichi come eminentemente verbale oppure anche non verbale. [...] Nel particolare dei vari tipi di umorismo, trasferire da una lingua all'altra una barzelletta è operazione di una certa difficoltà, che porta a constatare come alcune barzellette siano di fatto intraducibili, in ragione di giochi di parole o altri artifici della lingua di partenza (Rapallo, 2004: 21-22).

¹ Università degli Studi di Milano. Si deve a Rosa Argenziano la stesura dei §§ 1 e 2, a Lorenza Selvaggio quella dei §§ 3.1 e 3.2. Il §3.3; le conclusioni del lavoro sono invece state scritte a quattro mani.

² Interessante, a tal proposito, il recente contributo di Hachouf Amina (2016) sulle difficoltà di decodifica delle espressioni idiomatiche italiane da parte di apprendenti algerini.

³ Preferisco usare *linguaggio* e non *lingua* poiché le finalità umoristiche possono essere veicolate da azioni verbali come non verbali.

⁴ Al primo posto, nella loro classifica, i Siculi (cfr. Rapallo, 2004: 9-10).

Della stessa opinione è anche Delia Chiaro (1992: 91-92), la quale presenta le difficoltà di traduzione delle barzellette da una lingua all'altra come sostegno alle teorie dell'intraducibilità di Jakobson (1966) e Popovič (1970). Spesso, oltre il caso specifico delle barzellette e delle battute di spirito, non vi sono solo ostacoli linguistici che impediscono il trasferimento del senso umoristico da una L1 alla L2, ma subentrano importanti impedimenti di natura pragmatica e culturale.

Il presente lavoro si interroga – senza l'ambizione di trovare risposta, vista la portata della questione – sulla possibilità di insegnare l'umorismo in L2 e considerarlo dunque una componente acquisibile al pari di altre competenze. Base della riflessione è un esperimento condotto con apprendenti di livello avanzato, descritto al § 3, che ha concesso di rilevare il modo in cui gli apprendenti di italiano L2 recepiscono forme umoristiche distanti dal proprio orizzonte culturale.

Prima di descrivere l'attività su cui si basa l'esperimento, vengono proposte alcune considerazioni preliminari intorno agli elementi caratteristici di una conversazione umoristica (§ 1), con particolare attenzione agli ostacoli che ne possono impedire o interrompere il corretto funzionamento, e agli usi (glotto)didattici dell'umorismo (§ 2).

1. LA CONVERSAZIONE UMORISTICA

1.1 *Aspetti psico-cognitivi*

Le ricerche intorno ai meccanismi attivati nella mente del soggetto ricevente in fase di decodifica di un messaggio umoristico, nate in seno alla psicologia e alla sociologia e successivamente intraprese anche dalla linguistica⁵, hanno condotto all'individuazione di due concetti chiave: *incongruità* e *competenza umoristica*.

Da un punto di vista psico-cognitivo la percezione di umorismo passa attraverso due fasi: l'avvertimento di una incongruità, anomalia (tra le aspettative e l'enunciato/fatto presentato, che risulta difforme dal modello cognitivo di riferimento) e la sua successiva risoluzione, che non dev'essere però mai completa, poiché l'effetto umoristico è garantito da un equilibrio instabile tra incongruità e congruenza. Se lo stimolo continuasse ad essere percepito come incongruo, all'ilarità subentrerebbero infatti confusione, imbarazzo, addirittura senso di minaccia, ma al contempo l'*input* cesserebbe di dare risposta umoristica nel caso in cui l'incongruità venisse annullata del tutto (Forabosco, 1994: 12-13 e 17-18).

Affinché una conversazione umoristica abbia buon esito, è necessario che entrambi gli interlocutori posseggano inoltre la *competenza umoristica*, concetto sorto in ambito linguistico con lo scopo di eludere l'indeterminatezza definitoria del termine più generico *umorismo* (Gironzetti, 2010: 2). Secondo Salvatore Attardo, il principale ideatore della *competenza umoristica*, questa comprende sia abilità cognitive in potenza, dunque la *competence stricto sensu* («the capacity of a speaker to process semantically a given text and to locate a set of relationships among its components, such that he/she would identify it as humorous in an ideal situation»), che la concreta realizzazione e ricezione dell'umorismo, ossia la *performance* («the actual encounter of two speakers»)⁶.

⁵ Nel 1992 Chiaro (1992: 1) ancora lamentava la scarsità di studi linguistici dedicati allo *humour*, ad eccezione dei lavori di Nash e Redfern.

⁶ Cfr. Attardo, 2001: 167 e 67.

In modo simile alle analisi psicologiche, anche quelle linguistiche fanno leva su incongruità e risoluzione della stessa⁷. Stando alla *script theory* elaborata da Victor Raskin, successivamente rivisitata con il contributo di Attardo nella *General Theory of Verbal Humor (GTVH)*, le condizioni indispensabili perché un testo venga riconosciuto come umoristico sono:

- la presenza di due script parzialmente sovrapposti;
- l’incompatibilità dei due *script*;
- la presenza di una voce, di un’espressione, che implichi il passaggio da uno *script* all’altro.

Ecco un esempio di conversazione che fa Raskin per spiegare la propria teoria: «È in casa il dottore» – domanda il paziente con voce rauca – «No» – sussurra la bella e giovane moglie del medico, che aggiunge: «Entri pure». I due *script* sovrapposti sono quelli di MEDICO e AMANTE, in collisione fra loro, e la battuta inaspettata che consente il passaggio MEDICO > AMANTE è la chiosa della moglie del dottore, incongruente con il suo ruolo⁸.

Dunque il soggetto cui è rivolto un enunciato umoristico deve possedere precise abilità cognitive, ossia saper individuare *script* compatibili col testo/avvenimento umoristico e coglierne le opposizioni rilevanti.

1.2. *Aspetti pragmatici*

Anche nel caso di interlocutori in possesso delle adeguate abilità cognitive, l’interpretazione dell’umorismo non è sempre lineare, può bensì provocare ambiguità dovute anzitutto a questioni di natura pragmatica. Affinché il messaggio umoristico vada a buon fine è necessario che il destinatario colga l’intenzione dell’enunciatore, sia quella umoristica in senso stretto, che la finalità comunicativa più ampia sottesa all’enunciato.

La valenza scherzosa può essere segnalata con formule pragmatiche esplicite che permettono immediatamente all’ascoltatore di capire che quanto detto “non va preso sul serio” (*La sai l’ultima? Vuoi farti una risata? Senti questa, ecc.*) o tramite avvii narrativi stereotipati e dunque facilmente riconoscibili (si pensi a *C’erano un inglese, un francese e un tedesco*; cfr. Nash, 1985: 6-7). In molte occasioni, tuttavia, la comicità non è apertamente “dichiarata”, ma lasciata intendere da soluzioni linguistiche e stilistiche *ad hoc* (per cui cfr. § 1.3) che vanno precipuamente rilevate dal destinatario.

Certamente non esplicitato è invece l’intento comunicativo velato dall’ironia. Caratteristica pregnante della comunicazione umoristica è infatti la sua natura *non bona-fide*, per cui il significato frasale (SF) di ciò che è detto non coincide, se non parzialmente, con il significato sottinteso dall’enunciatore (SE), il quale sceglie di violare le massime conversazionali per trasmettere particolari contenuti.

Il riferimento è naturalmente alla teoria delle implicature di Grice (cfr. Grice, 1975 e Grice, 1978), il quale inserisce gli enunciati ironici tra i casi in cui il parlante “si beffa”

⁷ «playful resolution» nella *Setup Incongruity-Resolution* di Attardo (Gironzetti, 2010: 126).

⁸ L’esempio e la sua spiegazione sono riportati in Forabosco, 1994: 26-27.

della prima massima di qualità (*Non dire ciò che ritieni falso*), perché generalmente il testo umoristico comunica il contrario di ciò che afferma letteralmente (cfr. Grice, 1993: 69). Naturalmente nell'ampia fenomenologia degli enunciati ironici o umoristici è facile che avvenga trasgressione anche di altre massime (cfr. Scotti Jurić, Poropat, 2011: 35), come quella di modalità (nel caso in cui l'ambiguità espressiva o la prolissità siano sfruttate con fini comici) o di relazione (es. A: *Bella la fidanzata di Tizio?* B: *Diciamo che cucina un ottimo riso*). Nonostante la violazione delle massime conversazionali a livello di ciò che viene detto, il Principio di Cooperazione non è disatteso a livello di quanto viene implicato (cfr. Grice, 1993: 65 e 68): la modalità giocosa non comporta l'abbandono di informazioni *bona-fide*, sempre veicolate dal testo umoristico⁹ ma indirettamente. Il mittente non dichiara infatti in modo esplicito le proprie finalità comunicative (con espressioni lesive dell'effetto comico quali *quello che voglio dire è, con questa barzelletta si ironizza su, ecc.*), che vanno dunque inferite dal destinatario. Secondo la tesi classica di Grice e Searle¹⁰ il processo sarebbe scisso in due momenti: prima di decodifica del significato letterale e poi della sua successiva cancellazione a favore di quello figurato/implicito. Contraddicono parzialmente queste teoria gli studi sperimentali di Rachel Giora¹¹, che paiono dimostrare il fatto che la comprensione del non detto non determini l'eliminazione del senso letterale della frase, che invece resta.

Di tre fasi di decodificazione parla invece Dascal (1985):

- comprensione dei nessi sintattici e semantico-lessicali;
- individuazione del significato dell'enunciato in relazione al contesto in cui appare;
- individuazione dell'intenzione comunicativa.

Queste tesi convergono comunque nella convinzione che comprendere un messaggio ironico richieda tempi più lunghi rispetto a quanto accade di fronte a un messaggio neutro.

È invece di epoca più recente l'ipotesi di Raymond Gibbs, nota come *Direct access view*, secondo la quale senso esplicito ed implicito vengono processati simultaneamente dal soggetto e, pertanto, non esistono differenti tempistiche tra la comprensione di enunciati ironici e non ironici.

Prescindendo da questioni temporali, all'interpretazione del messaggio ironico viene comunque generalmente attribuita una maggiore complessità¹², dimostrata dal fatto che talvolta il destinatario di un testo umoristico può fallire nel riconoscimento dello *humour* e nell'interpretazione del messaggio e ricorrere a formule metacomunicative di emergenza¹³ (es. *non l'ho capita* in riferimento a una barzelletta, oppure *scherzi o dici sul serio?*).

⁹ La distinzione tra conversazione *bona fide* e *non bona fide* è di Raskin (Gironzetti, 2010: 126).

¹⁰ Rispettivamente in *Studies in the Way of Words* (Harvard University Press, Cambridge, 1989) e *Expression and Meaning* (Cambridge University Press, Cambridge, 1979): Ervas, 2011: 66-68.

¹¹ Culminati nella *Graded-salience hypothesis* (Ervas, 2011: 67).

¹² È questa la tesi, ad esempio, di Carmen Curcò (2000), per cui si veda sempre Ervas, 2011: 67-68.

¹³ Che rientrano nella padronanza cognitiva del soggetto (Forabosco, 1995: 47-50).

1.3. *Aspetti linguistici*

Da un punto di vista più strettamente linguistico il problema consiste «nello stabilire in qual misura ciò che non è detto esplicitamente sia contenuto implicitamente negli elementi lessicali e nella struttura sintattica dell'enunciato, quando derivi invece da principi extralinguistici, da informazioni contestuali o da conoscenze condivise» (Scotti Jurić, Poropat, 2011: 35). A tal proposito, secondo l'ipotesi di Nash (1985: 126-127) l'umorismo non può essere caratteristica intrinseca di un elemento linguistico: sebbene alcune voci appaiano più comiche di altre (per sonorità, lunghezza o brevità, eccezionalità d'uso), la connotazione umoristica si crea estrinsecamente, per scelte paradigmatiche e sintagmatiche¹⁴. Sono l'uso, la preferenza accordata a una voce in contesti comici rispetto a una gamma di sinonimi e la sua collocazione all'interno dell'enunciato a conferirle carica umoristica. Emanuele Banfi, in un suo saggio dedicato al linguaggio comico (Banfi, 1995b), preferisce dunque parlare di *strategie linguistiche* della comicità, definite «variabile pragmatico-universale» (Banfi, 1995b: 20) in quanto ricorrenti nei testi comici indipendentemente dal modello socio-culturale di riferimento. Banfi recupera l'idea di Apte per cui sul piano linguistico le tecniche umoristiche «are universal, although they may not be as extensively defined as the numerous structural processes in language. Mimicry, exaggeration, reversal, mockery, punning, and nicknaming, however, are probably used in all cultures» (Apte, 1985: 178-179).

Il tratto dominante della testualità comica, compatibilmente con quanto affermato in prospettiva cognitiva, è nuovamente l'incongruità¹⁵, intesa come disattenzione delle norme linguistiche (*tecnica del rovesciamento*), che può agire a tutti i livelli, da quello fonetico a quello lessicale. Strategie linguistiche della comicità possono dunque essere:

- manipolazione di forme linguistiche fino a neoformazioni assurde;
- scissione della parola fisica riasssemblata nei suoi costituenti;
- esasperazione di suoni allitteranti, ricerca di cacofonia, uso delle rime;
- scelta insolita, dissonante, delle parole nella catena sintagmatica;
- inversioni sintattiche;
- spostamento di paradigmi morfologici.

Di fatto sovrapponibile a questa griglia di artifici umoristici è quella elaborata da Chiaro (1992: 17-47) che distingue tra procedimenti di umorismo involontari (*lapsus*, metatesi, malapropismi, parole fuori luogo) e consapevoli sovvertimenti delle regole linguistiche a fini comici:

- giochi grafo-fonetici;
- sfruttamento di anagrammi e palindromi;

¹⁴ Si segnala una tesi in parziale collisione con quella di Nash, proposta dal gruppo di ricerca GRIALE dell'Università di Alicante, secondo il quale la decodifica dell'intenzione comica è agevolata da indizi linguistici distinguibili in *indicatori* (elementi intrinsecamente ironici o umoristici) e *marche* (elementi linguistici, cinesici o paralinguistici non comici in sé, ma che aiutano l'interlocutore a interpretare il testo in chiave ironica o umoristica; cfr. Gironzetti, 2010: 126-127).

¹⁵ «crucial for such humour» anche per Apte (1985: 179).

- giochi con i confini di morfo o parola;
- sfruttamento di omonimia, omofonia, polisemia;
- giochi con le norme sintattiche (ad esempio omissione di un complemento atteso);
- eversione delle regole conversazionali¹⁶.

Naturalmente nella conversazione orale un ruolo particolarmente importante è giocato dai tratti sovrasesgmentali: l'uso della voce, del volume, la variazione di tempo e ritmo prosodici, l'accento, la distorsione o la sostituzione di segmenti della catena fonica.

1.4. *Aspetti socio-culturali*

Considerati gli aspetti cognitivi e pragma-linguistici, non si può trascurare la componente “volizionale”¹⁷ che subentra nella conversazione umoristica nel momento della *performance* e che coincide nella libera e soggettiva decisione dell'interlocutore di attivare o meno una risposta umoristica all'*input* ricevuto. Una barzelletta può far ridere A, ma non B, in quanto all'universalità dell'umorismo in termini di competenza cognitiva si affianca la differenzialità della prestazione o risposta generabile.

Dando per scontato l'assunto che “non tutto fa ridere tutti”, le differenti risposte a un medesimo *input* umoristico possono dipendere da differenze soggettive di gusto, di genere, nonché da differenze più ampie di natura culturale, di valori e tradizioni, in quanto l'umorismo «quale espressione più autentica della comunicazione interpersonale, non è definibile come un artificio puramente formale e strutturale in quanto affonda le proprie radici e delimita i propri interessi entro la sfera della comunicazione sociale con le imprescindibili ambivalenze, contraddizioni e sfaccettature multidimensionali» (Scotti Jurić, Poropat 2011: 29)¹⁸.

Già Bergson, nel suo celebre saggio *Le rire. Essai sur la signification du comique* (1900), attribuiva natura sociale al comico, spesso intraducibile perché intimamente connesso a una realtà contingente e determinata (cfr. Giacomoni, 1995: 174 e 186). Nonostante individuasse costanti linguistiche universali della comicità, lo stesso Banfi (1995b) affermava la natura *localistica e temporale* del comico, ritenendolo – molto più del tragico – ancorato a un modello antropologico e linguistico di base. Esistono infatti contenuti ritenuti divertenti in una cultura, ma tabuizzati in altre. L'influenza del modello culturale sulle manifestazioni dell'umorismo ha persino portato a concepirne differenti “stili nazionali”: *National styles of humor* è proprio il titolo di un volume di Avner Ziv¹⁹ (1988) nel quale, tramite l'applicazione di una medesima griglia valutativa, si passano in rassegna le diverse modalità del ridere in otto paesi (Australia, Belgio, Francia, Gran Bretagna, Israele, Italia, Stati Uniti e Jugoslavia). Da questo studio sembrerebbe ad

¹⁶ Si vedano anche Scotti Jurić, Poropat, 2011: 31-32.

¹⁷ Termine di Raskin con cui non s'intende la decisione consapevole del destinatario di non ridere a fronte di un enunciato/evento umoristico, bensì la sua naturale e inconscia selezione di risposta negativa in base alla propria attitudine (cfr. Forabosco, 1995: 44).

¹⁸ Sulla natura “sociale” dell'ironia cfr. anche Ervas, 2011: 70-72.

¹⁹ Al quale si deve anche l'elaborazione di un questionario atto alla misurazione del *quoziente di umorismo* (QU), in termini di apprezzamento e creatività (cfr. Forabosco, 1995: 67-69).

esempio che la comicità a sfondo sessuale sia più popolare in Francia ed invece rara in Belgio; che i motti arguti siano più graditi dagli inglesi e meno in Jugoslavia e che alla base dell'umorismo italiano vi sia l'incontro/scontro tra l'anima pagana erede della tradizione romana e quella cattolica (cfr. Forabosco, 1995: 98-99)²⁰.

La *competenza umoristica* poggia sempre su un bagaglio di conoscenze enciclopediche ed esperienze condivise dalla comunità di parlanti, che spaziano da comuni riferimenti storici, letterari e politici alla condivisione di usi e abitudini quotidiane, la «factual knowledge» di Nash (1985: 4).

La percezione dell'umorismo potrebbe quindi fallire nel caso in cui il messaggio presentato al destinatario contenga elementi del tutto estranei alle sue conoscenze pregresse e non inferibili dal contesto. Così, ad esempio, nel caso di barzellette a sfondo politico o con protagonisti alcuni personaggi della storia nazionale:

A. «Al suo primo processo il giovane Di Pietro ha per le mani una prostituta di 60 anni pizzicata in flagrante sulla circonvallazione. Non sa che pena darle e s'impietosisce. Chiede consiglio a Borrelli:

- Capo, ci ho qua una vecchia battona sui sessanta. Mi fa pena. Tu al mio posto quanto le daresti?

-Non più di 5000 lire!, risponde Borrelli»;

B: «Non venne da Lodi per lodarci, non venne da Piacenza per piacerci, non venne da Crema per cremarci: venne da Predappio per predarci».

Nella barzelletta A²¹ la risposta umoristica potrebbe senz'altro essere ostacolata nel caso di un interlocutore che non conosca le figure di Di Pietro e Borrelli e ancor più difficile sarà la comprensione dell'indovinello ironico B²², nel caso in cui non si conosca la geografia italiana e soprattutto si ignori che Predappio è luogo natio di Mussolini. Dunque, come sostiene Chiaro (1992: 11):

If world play is to be successful, it has to play on knowledge which is shared between sender and recipient. [...] Therefore, the recipient of a joke must understand the code in which it is delivered and, although recognition of language is, of course, the lowest common denominator required for the comprehension of a joke, the recognition appears to include a large amount of sociocultural information which should also be in their possession.

Anche nel caso in cui due o più culture condividano una medesima tematica passibile di ironia, questa di fatto si declina in forme differenti che dipendono dalla specificità del contesto. Così la condivisa propensione di due interlocutori agli *underground jokes*, basati sulla presa in giro di categorie sociali ritenute ridicole, inferiori, non è sufficiente affinché un enunciato umoristico per il mittente lo sia anche per il destinatario: le barzellette sugli irlandesi faranno ridere più facilmente un inglese che un americano, più incline a ridere della categoria dei polacchi, mentre per un italiano la categoria *underground* sarà più facilmente ricoperta dalla classe professionale dei carabinieri piuttosto che da un'etnia (cfr. Chiaro, 1992: 79-80). Al medesimo gusto per l'umorismo

²⁰ Purtroppo non sono riuscita a reperire il volume di Ziv di cui parla Forabosco.

²¹ Prelevata da Scotti Jurić, Poropat (2011: 34).

²² Esempio di barzelletta a sfondo fascista circolante in rete.

a sfondo politico di italiani e spagnoli corrispondono tuttavia riferimenti a realtà specificatamente nazionali di certo non intercambiabili (il divario Nord e Sud, le interconnessioni non sempre limpide tra Chiesa e politica in un caso, le vicende della famiglia reale e le questioni legate alle varie autonomie regionali nell'altro: cfr. Gironzetti, 2010: 132-133).

Anche alcune scelte linguistiche possono inoltre essere sensibili alla variabile etnica e culturale. Si pensi solo al tono di voce o al ritmo dell'eloquio, estremamente caratterizzanti della cultura comunicativa di un popolo, le cui variazioni a scopo umoristico non sono sempre facilmente interpretabili dall'interlocutore non nativo.

2. L'UMORISMO E LA GLOTTODIDATTICA

Le prime ricerche (di ambito psico-pedagogico) sul legame fra umorismo e apprendimento risalgono agli anni '60-'70 e hanno tentato di rispondere a un interrogativo particolarmente calzante con il presente lavoro: può l'umorismo incidere sull'apprendimento degli allievi? Nel volume *Perché no l'umorismo?*, Ziv (1981) spiega che il ricorso all'umorismo nella didassi – di fatto in contrasto coi metodi pedagogici più tradizionalisti – contribuendo a creare un clima più favorevole e disteso in classe, costituisce indirettamente un aiuto per l'apprendente nel suo avvicinamento alle materie trattate²³. La questione è affrontata anche in termini più strettamente cognitivi, cercando cioè di individuare effetti reali dell'impiego dell'umorismo sui risultati dell'apprendimento.

A metà anni '60 erano già state condotte sperimentazioni che consistevano nella presentazione di un medesimo argomento a due gruppi di studenti tramite registrazioni audio, di cui una possedeva elementi umoristici e l'altra ne era invece priva. Nel corso di tali esperimenti l'incidenza dell'umorismo sull'apprendimento parve risultare scarsa, se non assente²⁴. Circa un decennio dopo Ziv pensò a un ulteriore esperimento che confutò questi primi risultati, dimostrando viceversa il ruolo propulsivo dell'umorismo nel processo di apprendimento: un medesimo insegnante opportunamente formato presentò un corso di psicologia a due classi, in un caso servendosi di testi umoristici (gruppo sperimentale), nell'altro mantenendo un'impostazione formale e priva di umorismo (gruppo di controllo). Il test di fine semestre documentò risultati decisamente migliori per gli studenti del gruppo sperimentale, ai quali gli argomenti del corso erano stati spiegati mediante l'uso ponderato e ben calibrato di umorismo verbale (barzellette) e visivo (vignette) sempre contestualmente ai temi trattati e predisposto a tavolino da un'*équipe* di esperti (Ziv, 1981: 99-105).

In campo glottodidattico riflessioni intorno ai metodi umoristici si affacciarono almeno dagli anni '80, quando apparvero studi sulle possibili applicazioni dell'umorismo per l'insegnamento delle lingue. Varie tecniche umoristiche (grafici umoristici,

²³ Secondo un'indagine sulla percezione del valore dell'umorismo nell'insegnante da parte degli studenti risultò che il gradimento di questo tratto dell'insegnante cresceva con l'età (divenendo massimo per gli studenti liceali) ed era sensibile al genere (maggiore nei ragazzi). Cfr. Ziv, 1981: 41-51.

²⁴ La verifica finale somministrata ai due gruppi al termine dell'ascolto il più delle volte testimoniava infatti un'influenza praticamente nulla dell'umorismo sulla memorizzazione e sulla comprensione del testo. Gli esiti del test da parte del gruppo che aveva ascoltato la registrazione "umoristica" tendenzialmente non risultavano più soddisfacenti rispetto a quelli dell'altro gruppo (Ziv, 1981: 78-79).

barzellette, dialoghi, cartoni animati e fumetti) sperimentate con apprendenti L2 si dimostrarono apportatrici di numerosi vantaggi, quali, nell'opinione di Danesi (1988: 171-184):

- incremento del fattore motivazionale degli allievi;
- stimolazione dell'apprendimento cognitivo e della memorizzazione (posto che l'*input* umoristico rispettasse il grado di competenza linguistica raggiunto);
- stimolo alla conversazione (specie nel caso di dialoghi umoristici creati dagli allievi e poi drammatizzati);
- incremento della *competenza ludica* (ossia la capacità di ridere della L2) e di quella *ontologica* (usare la L2 per il pensiero);
- avvicinamento alla cultura dei parlanti della L2 (ad esempio nel caso di barzellette o cartoni animati che offrivano agli allievi la possibilità di capire il perché delle risate dei nativi).

Tutt'oggi l'umorismo continua ad essere valorizzato non solo come “distrattore emotivo” utile alla didassi per la riduzione dello stress e per l'abbassamento del filtro affettivo che comporta, ma proprio in quanto «mezzo autentico per la presentazione della lingua» (Celentin, 2012: 3):

- come i racconti e le metafore, l'umorismo consente l'attivazione dell'emisfero destro e del sinistro;
- generalmente i testi umoristici (specie barzellette, freddure, aneddoti) sono brevi e concisi e consentono di mettere in evidenza simultaneamente aspetti fonologici, morfologici, sintattici e lessicali della lingua;
- la comprensione di battute, barzellette, ecc. può aiutare l'attivazione di strategie di *problem solving*;
- essendo spesso il risultato della violazione di norme sociali e culturali condivise, l'umorismo può aiutare l'insegnante a porre l'attenzione su queste norme e a farle comprendere²⁵.

L'umorismo è stato più di recente preso in considerazione anche come vero e proprio oggetto didattico. Già Ziv in verità, pur senza riferirsi specificatamente all'insegnamento linguistico, si interrogava sulla possibilità di didattizzare l'umorismo e sui mezzi utili a stimolarne l'identificazione e la creatività. In particolare, tramite un esperimento *ad hoc*, Ziv sostenne che il rinforzo, secondo l'interpretazione di Skinner, potesse essere uno strumento importante per incentivare gli usi umoristici da parte degli allievi²⁶.

Nelle conclusioni al proprio lavoro sul linguaggio delle barzellette, Chiaro arrivava a sostenere che insegnare il *british humour* all'apprendente di inglese fosse ben più

²⁵ Tutte queste ragioni a favore dell'impiego dell'umorismo per l'insegnamento della L2 sono in Celentin, 2012.

²⁶ Nella misura in cui la valutazione positiva di un lavoro umoristico incoraggia la futura scelta di esprimersi in modo umoristico da parte dell'allievo. Per una descrizione dettagliata dell'esperimento cfr. Ziv, 1981: 99-105.

importante che fornirgli una “infarinatura” generale – di fatto fine a se stessa – sulle tradizioni, sul folklore e sulla gastronomia, secondo la modalità glottodidattica classica degli anni '80-'90:

The foreign speaker needs to be guided towards the understanding and subsequently the appreciation of British humour. Furthermore, a knowledge of British humour and its pervasiveness is a central part of British culture, possibly more important, for example, than a national preference for tea or coffee. Yet, while learners of English are forced to learn about the importance of tea and fish and chips they are very rarely exposed to examples of English humour. (Chiaro, 1992: 122-123).

Questa idea è stata accolta recentemente dagli studi rivolti alla didattica dell'italiano L2, nei quali si pone l'accento sull'importanza dell'insegnamento dell'umorismo in una classe di lingua, in quanto «insegnare a ridere in L2 significa [...] far crescere (nel soggetto), nel rispetto dei bisogni e dei tempi del singolo, una competenza comunicativa completa nella lingua oggetto di studio, adeguata ai diversi contesti, di apprendimento in classe e di uso in ambito sociale» (Bosisio, 2007: 6-7).

Scarseggiano ancora, tuttavia, proposte didattiche concrete. Ne avanza qualcuna Gironzetti che, a seguito di un'analisi contrastiva dell'umorismo italiano e spagnolo, elabora due attività didattiche per apprendenti ispanofoni mirate al riconoscimento e alla creazione di enunciati umoristici, con *focus* sulle scelte lessicali e intonative appropriate (Gironzetti, 2010: 133-138).

3.1. Descrizione del caso

La classe di adulti a cui è stata proposta l'attività appartiene al livello C2 del QCER; è composta da quattordici alunni di differenti nazionalità che hanno frequentato la 60^a edizione dei Corsi Internazionali di Lingua e Cultura Italiana, organizzati dal Calcif presso Palazzo Feltrinelli, a Gargnano.

Si è voluto proporre un'attività costruita intorno a due video, ciascuno dei quali è stato corredato dalla trascrizione di una loro parte (testo A e testo B). Il primo video è stato tratto da una puntata di “Telemarket” in cui il venditore Franco Boni²⁷ propone in vendita opere dell'artista Villeglè (<https://www.youtube.com/watch?v=ye8mfR4MbdM>, 1:43 min.); il secondo è un video parodistico nel quale Corrado Guzzanti, nei panni del Dottor Armà, imita Franco Boni nella fantomatica trasmissione “Teleproboscide”²⁸. Il primo video è ambientato in uno studio televisivo dove Franco Boni, oltre ad interloquire con il pubblico a casa, spesso parla direttamente con gli addetti alla vendita telefonica, suscitando ilarità nel pubblico a casa; il secondo è invece ambientato in una

²⁷ Francesco Boni detto Franco (Roma, 1944) è un personaggio televisivo e storico dell'arte italiano, noto principalmente come volto di Telemarket, rete televisiva (oggi non più esistente) sulla quale ha condotto televendite in diretta per molti anni.

²⁸ In questa trasmissione realizzata da Corrado Guzzanti, condotta da Serena Dandini e andata in onda su Rai2 tra il 16 gennaio e il 27 marzo 2001, si trova lo *sketch* in questione ambientato in una casa d'aste. Corrado Guzzanti nei panni del Dottor Armà, un abile televenditore, ha l'abitudine di “sfinire” lo spettatore a casa con ripetute spiegazioni sul valore artistico dei quadri esposti, occasioni irripetibili a prezzi scontati che dopo assurde peripezie da parte del venditore ritornano a costare quanto il prezzo iniziale. Suo fedele e stupido assistente è Marco Marzocca.

Casa D'Aste, dove Corrado Guzzanti dialoga con una presunta segretaria, con un assistente per nulla sveglio e con la conduttrice del programma, Serena Dandini, cui vuole assolutamente vendere alcune opere dell'artista Ernesto Staccolanana.

3.2. Attività

L'attività, della durata complessiva di circa due ore, è stata strutturata in diverse fasi riportate di seguito:

- Semplice lettura individuale dei testi A e B (5 min. circa);
- Riconoscimento individuale di uno dei due testi come testo comico (15 min. ca.);
- Divisione della classe in due gruppi in base alla scelta del testo (5 min. ca.);
- Il gruppo a favore del testo B motiva le proprie scelte (10 min. ca.);
- Il gruppo a favore del testo A motiva le proprie scelte (10 min. ca.);
- Scambio di idee tra i due gruppi (10 min. ca.);
- Prima visione del video di Franco Boni (1:43 min.);
- Prima visione del video di Corrado Guzzanti (2: 57 min.);
- Si chiede nuovamente agli apprendenti di identificare il testo comico (15 min. ca.);
- Seconda visione del video di Corrado Guzzanti (2: 57 min.);
- Gli apprendenti scrivono quali elementi di comicità hanno notato nel video (15 min. ca.);
- È svelata la verità (10 min. ca.);
- Seconda visione del video di Franco Boni (1:43 min.);
- Commenti conclusivi (15 min. ca.).

Per cominciare è stata proposta la semplice lettura dei testi A (trascrizione dal video di Guzzanti) e B (dal video di Franco Boni), ai quali non sono stati tolti i tratti soprasegmentali²⁹. Si trascrivono di seguito:

Testo A

«Si tratta di un dittico. C'è l'affresco, il grande Settecento del Canaletto, se vogliamo, c'è la modernità, c'è la macchina. Sono due quadri, ma è un unico quadro: sono le grandi provocazioni storiche di Ernesto Staccolanana. Ernesto Staccolanana eh? No Ernesto Marietti, non i Mariucci, Ernesto

²⁹ Secondo lo studioso De Dominicis: «Per il parlante comune la comunicazione orale consiste di suoni che possono essere trascritti ortograficamente o foneticamente... i suoni così rappresentati sono considerati *segmenti*, cioè porzioni di una parola. La loro trascrizione è perciò detta *segmentale*. Ma esistono alcune caratteristiche del modo in cui questa parola può essere pronunciata che non sono rappresentabili con la trascrizione segmentale: si tratta, ad es., della forza, del tono, dell'accento, della durata, del ritmo elocutivo. Tali caratteristiche, di solito, si estendono su un dominio più ampio dei confini di un singolo segmento sonoro e sono perciò denominate *soprasegmentali*» (De Dominicis, 2011: 1388-1391). Come si vedrà più avanti la mancata eliminazione di tali tratti ha avuto un peso importante nel riconoscimento del testo come comico.

Staccolanana! Ti voglio favorire con un'opera straordinaria. La possiamo inquadrare? Questa natura morta coi pesci. È straordinaria».

Testo B

«Lo devi comprare adesso che te lo regalo! Lo devi comprare adesso! Perché questa è museale e ve lo metto per iscritto e quello che dico...Io accetto il contraddittorio con i direttori dei musei perché io dico la verità, non dico le balle! Non vi dico informazioni da libretto, vi do le informazioni vere, storiche! Quando io vi dico che questo è un quadro da museo e accetto il contraddittorio con i più grandi critici e storici dell'arte del mondo, poi mi arrabbio se mi porti un quaquaraquà qualsiasi che non sa nemmeno chi è Villeglè!»

Gli apprendenti hanno avuto come indicazione dapprima quella di leggere semplicemente entrambi i testi e soltanto in un secondo momento, dopo aver inquadrato il luogo in cui avveniva la vendita delle opere, è stato chiesto loro di decidere quali tra i due testi era comico, riportando le motivazioni della propria scelta in una tabella creata *ad hoc*, con opportune semplificazioni a partire dal modello proposto da Tess Fitzpatrick³⁰.

Ogni apprendente ha riportato sopra la tabella la lettera corrispondente al testo ritenuto comico. Di seguito le tabelle con il nome e il paese di provenienza di ciascun apprendente coinvolto nell'attività didattica³¹ (nelle colonne di destra le risposte degli studenti):

A. A. (Finlandia), testo B

Perché la parola ha un sinonimo comico.	
Perché il significato della parola è comico.	<i>Balle.</i>
Perché il significato delle parole vicine è comico.	
Perché la parola ha una forma comica.	<i>Quaquaraquà (onomatopeico).</i>
Altro	<i>Non mi fanno ridere tanto le parole quanto lo stile e la sintassi del testo. Leggendo il testo si riesce ad immaginare bene il modo di parlare e il tono della voce del parlante. Anche i punti esclamativi rafforzano lo stile. Mi fa ridere anche il fatto che questa persona faccia un paragone tra sé stesso e i direttori dei musei.</i>

³⁰ La tabella in questione era destinata ad un uso differente, ovvero aveva come obiettivo quello di suddividere le risposte del test Lex_30, un *productive word association test* (Fitzpatrick, 2011).

³¹ La compilazione della tabella in alcuni casi è risultata difficoltosa: gli studenti non hanno talvolta capito le richieste inserendo forse in maniera impropria le risposte nelle varie caselle. Questo ha reso complicata la lettura dei risultati, per cui nelle conclusioni del lavoro si terrà conto prevalentemente delle motivazioni inequivocabili e delle dichiarazioni più esplicite espresse dagli apprendenti.

O.N. (Russia), testo B

Perché la parola ha un sinonimo comico.	
Perché il significato della parola è comico.	<i>Quaquaraquà (onomatopeico), le informazioni da libretto, le balle.</i>
Perché il significato delle parole vicine è comico.	<i>Qualsiasi (vicino a quaquaraquà), contraddittorio (una parola formale vicino a quaquaraquà).</i>
Perché la parola ha una forma comica.	<i>Quaquaraquà (onomatopeico).</i>
Altro	<i>Contraddizione: "Lo devi comprare adesso che te lo regalo". Mi fa ridere la energia eccessiva con cui parla questo esperto. Secondo me è comico che lui perde la pazienza e si arrabbia in una situazione così ordinaria, come se non credesse lui stesso.</i>

L.H. (Cina), testo B

Perché la parola ha un sinonimo comico.	<i>Mi arrabbio.</i>
Perché il significato della parola è comico.	<i>Regalo, balle, contraddittorio.</i>
Perché il significato delle parole vicine è comico.	<i>Non sa nemmeno chi è Villeglè!</i>
Perché la parola ha una forma comica.	<i>Quaquaraquà.</i>
Altro	<i>Ogni (quasi) frase finisce con un punto esclamativo. Si può immaginare l'accento e l'espressione della persona quando fa il sale. C'è un tono d'ordine (es. Devi comprare...) Si usa "contraddizioni". Es. "verità" e "balle", "informazioni da libretto" e "informazioni vere, storiche".</i>

L.C. (Cina), testo B

Perché la parola ha un sinonimo comico.	
Perché il significato della parola è comico.	<i>Regalo, adesso, devi.</i>

Perché il significato delle parole vicine è comico.	<i>Con, un quadro da museo.</i>
Perché la parola ha una forma comica.	<i>Balle, quaquaraquà.</i>
Altro	<p><i>“Con i direttori dei musei” e “con i più grandi critici e storici”, si capisce che la persona cerca di convincere gli spettatori a comprare l’oggetto.</i></p> <p><i>Il contrasto tra contraddittorio e quaquaraquà.</i></p> <p><i>Vi dico, vi do, io vi dico, vi do... (tutte queste espressioni sono ripetute mi rendono comiche).</i></p> <p><i>“accetto il contraddittorio...”</i></p> <p><i>“è un quadro da museo”</i></p> <p><i>La ripetizione delle frasi riflette l’eccitazione di quello che parla.</i></p>

F.M. (Brasile), testo B

Perché la parola ha un sinonimo comico.	<i>Museale (da museo...nel senso spregiativo, una vecchia cosa fuori moda).</i>
Perché il significato della parola è comico.	<i>Balle.</i>
Perché il significato delle parole vicine è comico.	<i>Informazioni da libretto.</i>
Perché la parola ha una forma comica.	<i>Quaquaraquà (onomatopeico).</i>
Altro	<p><i>Il testo è comico perché esagera nell’imitare una vera asta televisiva. C’è anche la presenza eccessiva del punto esclamativo (!), la reiterazione costante dell’importanza di acquistare qualcosa che sarà inutile agli acquirenti (“non vi dico le balle”) oppure (“accetto il contraddittorio”) perché molto spesso le persone che acquistano queste opere d’arte si fidano soltanto di quello che dicono i conduttori dell’asta (cioè non sono esperti dell’argomento). Molte persone addirittura comprano delle cose assurde perché sono stati convinti dai “commessi dell’arte”.</i></p>

K.T. (Russia), testo B

Perché la parola ha un sinonimo comico.	<i>Non c’è niente.</i>
Perché il significato della parola è comico.	<i>Non c’è niente.</i>

Perché il significato delle parole vicine è comico.	<i>Non dico le informazioni da libretto, vi dico la verità, non dico le balle.</i>
Perché la parola ha una forma comica.	<i>Quaquaraquà, Villeglè.</i>
Altro	<i>Per me è molto comico ed ironico, perché tutto insieme contiene l'ironia. Le frasi hanno un ruolo particolare di esprimere la contrapposizione, di paragonare le cose. P.e, inf. da libretto vere, storiche verità, le balle.</i>

M.C.V. (Costarica), testo B

Perché la parola ha un sinonimo comico.	
Perché il significato della parola è comico.	<i>Quaquaraquà.</i>
Perché il significato delle parole vicine è comico.	
Perché la parola ha una forma comica.	<i>Balle, te lo regalo.</i>
Altro	<i>Per me il testo B è comico perché è più ironico, ci sono dei punti esclamativi e delle parole o frasi comiche. Per esempio: "te lo regalo" è ironico. Una frase comica e ironica è: "non dico le balle". Questa reiterazione ha per me un senso comico: "Quando io vi dico (...) è un quadro da museo". Questa parola che mi sembra onomatopeica, anche è comica : quaquaraquà. "Non sa nemmeno chi è Villeglè" non sarebbe proprio comica, ma sarcastica, ma se come neanche io so chi è Villeglè, forse non capisco l'ironia completamente.</i>

F.P. (Svizzera), testo B

Perché la parola ha un sinonimo comico.	<i>Quaquaraquà.</i>
Perché il significato della parola è comico.	
Perché il significato delle parole vicine è comico.	
Perché la parola ha una forma comica.	<i>Quaquaraquà, Villeglè.</i>
Altro	<i>Non riesco a trovare altre parole comiche dal punto di vista della forma o dal punto di vista</i>

	<i>comico. Forse la prima frase "Lo devi ..." è comica (significato), poiché se viene regalato perché deve comprarlo? Se viene regalato, di solito per logica non si compra.</i>
--	--

G.R. (Brasile), testo B

Perché la parola ha un sinonimo comico.	<i>Le balle.</i>
Perché il significato della parola è comico.	<i>Quaquaraquà.</i>
Perché il significato delle parole vicine è comico.	<i>Libretto.</i>
Perché la parola ha una forma comica.	<i>Te lo regalo.</i>
Altro	<i>Alcune parole e espressioni fanno capire che c'è anche un senso di umore compresso nel testo. È una forma di convincere che si utilizza.</i>

M.S. (Spagna), testo B

Perché la parola ha un sinonimo comico.	<i>Critici v/s Storici, quaquaraquà.</i>
Perché il significato della parola è comico.	<i>Perché c'è un punto esclamativo.</i>
Perché il significato delle parole vicine è comico.	<i>Informazioni vere, storiche.</i>
Perché la parola ha una forma comica.	<i>Villeglè, quaquaraquà.</i>
Altro	<i>Mi fa ridere perché sono significati totalmente diversi: "lo devi comprare adesso che te lo regalo".</i>

L.L. (Irlanda), testo B

Perché la parola ha un sinonimo comico.	<i>Parola: "Adesso", c'è un senso dell'urgenza.</i>
Perché il significato della parola è comico.	<i>Il contraddittorio, quaquaraquà.</i>
Perché il significato delle parole vicine è comico.	<i>Sono così drammatici.</i>
Perché la parola ha una forma comica.	<i>È teatrale.</i>

Altro	<i>I punti esclamativi danno al testo un senso di ironia. Le parole sono divertenti perché sono così drammatiche. Sono anche molto teatrali grazie ai punti esclamativi. Per me questo testo non è ovviamente molto comico però c'è aria di ironia che è presente. Il senso dell'umorismo è sottile.</i>
-------	--

B.G. (Brasile), testo B

Perché la parola ha un sinonimo comico.	<i>Quaquaraquà, c'è un sinonimo nella mia lingua (oggetto per persona) perché mi sembra che un oggetto possa pensare senza significato.</i>
Perché il significato della parola è comico.	
Perché il significato delle parole vicine è comico.	<i>Perché dice di dare una cosa che non significa nulla.</i>
Perché la parola ha una forma comica.	<i>Perché si ripete i fenomeni che non significano niente.</i>
Altro	<i>Villeglè poi fa ridere perché è il nome di un'artista³² poco conosciuto popolarmente. E il personaggio lo mette con prepotenza come per dire che è un assurdo non sapere chi sia Villeglè e anche così lo porta un critico d'arte che non sa nulla.</i>

A.C. (Argentina), testo B

Perché la parola ha un sinonimo comico.	<i>Balle, mi ricorda a che palle!</i>
Perché il significato della parola è comico.	
Perché il significato delle parole vicine è comico.	
Perché la parola ha una forma comica.	<i>Quaquaraquà mi ricorda il suono delle anatre/galline.</i>
Altro	<i>Museale perché non la conosco. Arrabbio, perché mi fa ricordare a una persona. Villeglè perché è difficile da pronunciare.</i>

³² Le risposte degli apprendenti non sono state emendate da eventuali imprecisioni grafiche e ortografiche.

Perché la parola ha un sinonimo comico.	
Perché il significato della parola è comico.	
Perché il significato delle parole vicine è comico.	
Perché la parola ha una forma comica.	
Altro	<i>Nel testo non ci sono le parole che ci fanno ridere ma immaginando la scena potrei ridere perché la persona ripete tante volte il nome e cognome di "Ernesto". A volte ci mette in dubbio, a volte ci fa la domanda, a volte dice la frase con il punto di esclamazione. Quindi, potrebbe essere la scena comica anche se non ci sono le parole comiche.</i>

Su una classe di quattordici persone, tredici riconoscono come comico il testo B e soltanto una apprendente identifica il testo A come comico.

La classe a questo punto è stata divisa in due gruppi, in base alla scelta effettuata. La studentessa georgiana a favore del testo A motiva la sua scelta all'intera classe con queste parole riferite al personaggio del Dott. Armà: «Non si ricorda il nome dell'artista, ripete molti cognomi diversi, il battitore non è convinto! C'è il punto esclamativo. Gioca, forse non conosce la storia del quadro». Nella motivazione riportata da M. G. si noterà che aver trascritto i tratti soprasegmentali tramite l'inserimento di punteggiatura enfatica ha influito sulla percezione di comicità, stessa cosa che è avvenuta anche nell'altro gruppo. Durante la discussione A.A., infatti, afferma di trovare il testo B comico grazie alla presenza dei punti esclamativi, diversamente Brunna collega tale punteggiatura a un tono prepotente. Secondo F.M.: «Le parole si ripetono, sembra una parodia delle cose che possono succedere a un'asta!». G.R. interviene dicendo che: «Prende in giro i critici, gioca sulla confusione» e il suo modo di fare non è consono all'ambiente («sembra di essere al mercato»). Per M.S. la comicità sta nel fatto che Franco Boni: «Si paragona ai grandi storici dell'arte» e inoltre fornisce «informazioni vere, storiche ma non significa che le informazioni storiche siano vere, possono essere di parte» e termina dicendo che «c'è una strategia di vendita, sembra popolare e comico». Anche L.L. nota mancanza di serietà da parte del venditore: «Sembra come un commerciante di strada, quaquaraquà». Riguardo all'uso di un lessico variegato interviene O. N.: «C'è un contrasto tra registri utilizzati tra *contraddittorio* e *quaquaraquà*».

In seguito ad uno scambio d'idee tra i due gruppi alcuni studenti a favore del testo B iniziano a dubitare riguardo alla propria scelta. Per F.M.: «Tra i due testi esiste una sottile sfumatura, molto sottile» e insistendo sul fatto che in verità entrambi i testi sembrano essere comici e creano confusione nell'apprendente costretto a dover effettuare una scelta. B.G. trova i protagonisti dei testi entrambi buffi: «Entrambi fanno ridere. Il primo non sa nulla, finge, imbrogliava (testo A)». È interessante notare come invece M.S.

continui a trovare un po' più comico il testo B nonostante l'uso errato della terminologia artistica nel testo A: «Non si capisce se parla di dittico o di affresco».

In seguito è proiettato il video di Franco Boni. Alcuni apprendenti sorridono. Franco Boni, pur non essendo un comico, suscita una contenuta ilarità, pur senza aperte risate.

Si procede con la prima proiezione del video di Corrado Guzzanti. Questa volta le reazioni sono negative. La classe non ride e i commenti sono piccati. Secondo M.S. il video è: «Grottesco, tremendo, orribile» nel video l'attore che fa da spalla a Corrado Guzzanti e interpreta l'assistente sciocco è percepito come una persona affetta da disabilità e, infatti, M.S. aggiunge: «video terribile, c'è un uomo che sembra avere problemi mentali», tesi supportata anche da M.C.V. Secondo M.G., l'unica apprendente ad aver espresso una preferenza verso il testo A, il video non conferma completamente la sua tesi e, infatti, afferma che: «Non si capisce se è finzione o realtà». Ne risulta che ciò che era stato recepito come comico nella forma di un testo scritto, proiettato in un video non sembra più essere così divertente e per di più risulta slegato dalla realtà.

Alcuni apprendenti cambiano idea: è il caso di B.G. che riconosce la naturale comicità di Boni, quella stessa comicità che ha spinto Guzzanti a farne una parodia: «Il testo comico è quello di Guzzanti mentre Franco Boni è comico naturalmente. Guzzanti utilizza la voce, i movimenti, gli intercalari, è iperbolico».

Dopo la visione di entrambi i video, la classe concorda sulla comicità del testo A e di conseguenza sulla parodia di Guzzanti anche se alcuni apprendenti non sembrano essere totalmente convinti.

Si procede con la seconda visione di entrambi i video tra i quali è sempre quello di Boni ad essere più apprezzato nella sua naturale comicità.

La verità è a questo punto svelata e viene quindi richiesto agli apprendenti di rispondere alla seguente domanda: «Quali elementi di comicità sono presenti nel video di Guzzanti?». Si riportano di seguito le risposte:

O.N.: Parla in una voce strana, modificata. Ripete sempre gli stessi gesti. Descrive due quadri diversi come un dittico in un modo assurdo. Ha un'etichetta di un negozio sulle spalle. Modifica i quadri. Rugge. Ha un cognome parlante e strizza l'occhio pronunciandolo per sottolineare la comicità.

M.G.: Il modo di parlare, la faccia, lo sguardo, le parole che a volte non hanno significato. Il lavorare con la telecamera. I vestiti con le etichette. Togliere i pesci dalla natura morta e metterli in un altro quadro. Quel secondo uomo che non c'entra.

B.G.: Nel video di Corrado, lui esagera nei gesti, nel tono della voce. Lui anche pensa a lasciare chiaro che non capisce nulla sull'arte quando mescola bene quadri diversi e batte via i pesci di una della pittura. E anche con tutto questo "vende" il quadro. Non si può o è quasi impossibile ridere di una parodia senza sapere prima chi è il parodiato (il vero). Quando lo sappiamo gli occhi sulla parodia cambiano e la parodia comincia ad avere un po' più di senso.

M.C.V.: Imitazione della voce dell'altro uomo. Gioco di parole: Staccolanana. Compara due dipinti di diverse epoche e inventa una storia tra

loro. L'etichetta della giacca che vuol dire che l'ha appena comprata. Toglie i pesci a un quadro e li mette su un altro.

Perché non mi ha fatto ridere? Perché prende in giro le persone di capacità diverse, perché è forzato, perché non capisco il gioco di parole, perché non mi fa ridere l'umore italiano, perché fa degli scherzi comparando quadri, mi sembra noioso, perché per me le aste non significano niente per me e non so cosa sarebbe divertente di parodiare un'asta.

F.P.: Gesticolazione molto esagerata (parodia), voce, le domande a Serena, i pesci che vengono tolti e messi sull'altro quadro, il dittico (quadro all'antica e quadro moderno), l'esagerazione ovvero tutto il "teatro" è esagerato, l'etichetta, differenze culturali molto note che non facilitano la comprensione.

F.M.: Il montaggio del dittico con cose diverse (un quadro moderno e un altro che risale a due secoli prima), la manipolazione del quadro "natura morta", altri gesti esageratissimi del finto conduttore dell'asta. Comunque, è difficile capire che si trattava di una parodia perché il primo filmato era anche assurdo e non sapevamo nemmeno che fosse vero davvero.

G.R.: Staccolanana, elementi storiche (dell'700) per la macchina, la fase senza pesce, mar-pesce nel quadro antiego, vestiti con etichetta, senza immagine è una cosa mentre con l'immagine è altra (sembra un altro segno di umore).

M.S.: Nella giacca ha lasciato ancora il prezzo con l'etichetta. Rinchiude l'occhio forse perché l'originale a qualche difetto. Mescola un quadro dipinto alcuni secoli fa con uno dove c'è dipinta una macchina. Stacca i pesci dalla natura morta che appunto, dice siano pesci volanti, furbi. Non ci fa ridere perché non conosciamo l'originale. Ci voleva l'immagine per farci un'idea vera di quale fosse il comico, la parodia tendeva al grottesco.

L.H.: Secondo me il video di Franco Boni (testo B) è più comico. Anche se non ha intenzione di far ridere, mi fa ridere perché parla molto lentamente, in modo tanto decisivo. Anche gli piace fare esempi sull'arte, sulla storia che secondo me è un po' ironico. L'altro video invece si sforza troppo di far ridere, e in realtà, non mi fa ridere.

L.C.: L'espressione esagerata sulla faccia. Per tutto il video il comico parla sempre con le espressioni facciali molto esagerate e con una tonazione troppo forte, si capisce che l'ha fatto apposta. "Illuminismo", "Grande Settecento" ecc. Queste parole che riguardano l'arte e secondo me, il comico non le capisce e sta parlando facendo finta di conoscere bene l'arte del 700. L'etichetta di prezzo della giacca. La figura del comico mi fa ridere un po' perché porta la giacca con l'etichetta di prezzo e vende un dipinto che ha un prezzo altissimo ma in realtà la qualità è poverissima. L'azione di togliere i pesci dal quadro e rimetterli su un altro mi sembra assurda. P.S. Il rumore che il comico fa sempre davanti a ogni frase mi fa schifo perché per me non è mica comico.

L.L.: La voce di quest'uomo è stranissimo, esagerato. I suoni nella sua parlata sono strani e particolari. I suoi espressioni del viso erano anche esagerati. Ho notato che c'era una etichetta non tagliata ancora sull'abito dell'uomo, quindi quello era divertente. Devo dire, però, che questa parodia non mi faceva ridere neanche un po'. Penso che il senso dell'umorismo irlandese sia molto più sottile quindi è per questo che non era molto divertente per me.

K.T.: Una giacca con l'etichetta, sbaglio di collegare due quadri assolutamente diversi in un dittico, i movimenti delle mani in un modo esagerato degli occhi, in generale tanti movimenti in modo iperbolico, ripetizione delle domande al pubblico, lo spostamento del pesce. Per me non è molto comico perché l'attore si comporta in maniera troppo esagerata. Invece preferisco le parodie più raffinate senza questo grande desiderio di essere comico, perché è difficile senza sapere un personaggio o un fatto reale. Prima pensavo che tutti i testi fossero comici finché dopo il video avevo la stessa impressione. Perché il primo video mi sembra una parodia di un tizio di teleshop. Perché ci sono tante pause, l'uso del tono speciale, il protagonista del video sottolinea con la voce alcune espressioni che ho indicato prima nella tabella e poi ci vengono presentati i quadri che secondo me non ha un granché

A.A.: I suoni che fa tra le parole "aauarr", il suo sguardo verso il cameramen, il suo modo di parlare, alta velocità, l'etichetta dietro alla giacca. Non mi ha fatto ridere soprattutto perché non sono riuscita a concentrarmi su quello che diceva perché la sua voce mi irritava tanto. Non si capiva neanche la parodia, siccome non conoscevamo l'originale, non mi fa ridere perché mi piace di più la prima comica reale di quella inventata, fatta apposta.

A.C.: Video 2: non sono dittico; la voce; i movimenti che fa con il corpo; perché toglie i pesci dall'opera; non capisco bene la parodia. Veramente non mi fa ridere si ho capito meglio il video che il testo perché nel testo non si notava il testo comico. Video 1: che non sono belle quelle opere d'arti.

3.3. Interpretazione dei dati

L'attività proposta ha avuto lo scopo di valutare che cosa agli occhi degli apprendenti di italiano L2 può essere considerato comico, dapprima dal punto di vista strettamente linguistico, attraverso l'individuazione di determinate parole o segni, e in un secondo momento in un video, con *focus* su gesti, comportamenti, tono della voce ecc. Inoltre, come effetto "collaterale", è stato misurato l'indice di gradimento dei materiali proposti. Di seguito si riportano i dati ottenuti. Le due tabelle mostrano i dati riguardanti le trascrizioni:

Attribuzione di comicità	
testo A	testo B
1 apprendente	13 apprendenti

Parole, espressioni e segni interpuntivi ritenuti indizi di comicità	
<i>Quaquaraquà</i>	13 apprendenti
<i>Villeglè</i>	7 apprendenti
<i>Balle</i>	9 apprendenti
<i>Contraddittorio</i>	5 apprendenti
<i>Informazioni di libretto</i>	5 apprendenti
<i>Museali</i>	2 apprendenti
<i>!</i>	4 apprendenti
<i>Arrabbio</i>	1 apprendente
<i>Te lo regalo</i>	2 apprendenti
<i>Teatrale</i>	1 apprendente
<i>Adesso</i>	1 apprendente
<i>Critici/Storici</i>	1 apprendente

Le tabelle di seguito mostrano i risultati riguardanti i due video:

Riconoscimento del video parodico – visione numero 1	
video di Franco Boni	video di Corrado Guzzanti
12 apprendenti	2 apprendenti

Riconoscimento del video parodico – visione numero 2	
video di Franco Boni	video di Corrado Guzzanti
10 apprendenti	4 apprendenti

Elementi riconosciuti come comici nei video	
tono della voce	6 apprendenti
gestualità	6 apprendenti
mimica facciale	6 apprendenti
intercalari	2 apprendenti
modo di vestirsi (etichetta)	8 apprendenti
ripetizioni di parole	2 apprendenti
discorsi non logici	10 apprendenti

I dati mostrano che per gli apprendenti la comicità in un testo scritto risiede prevalentemente in elementi lessicali, per motivazioni:

1. Semantiche:

- opposizione nella catena sintagmatica. Per un'apprendente ispanofona, M.S., tra i sostantivi *critici* e *storici* ci sarebbe un'opposizione semantica sottintesa che risulta ironica. Anche per *te lo regalo*, è il contrasto con l'espressione *Lo devi comprare!* – come chiarisce l'apprendente svizzero F.P. – a far pensare a una strategia umoristica;
- vuoto semantico. La parola *museale* secondo la studentessa argentina A.C. è comica perché sconosciuta e *Villeglé* per alcuni (A., B.C.) suscita ilarità perché designa un artista poco noto (anche se presentato come importantissimo dal venditore);
- sinonimia. In particolare la studentessa brasiliana B.C. accenna, pur senza riportarlo, a un sinonimo comico di *quaquaraquà* nella propria L1.

2. Grafo-fonetiche. Determinanti per l'onomatopeica *quaquaraquà*, ma riportate anche per l'antroponimo *Villeglé*.

3. Pragmatiche. La perentorietà insita nell'avverbio di tempo *adesso* è motivo di riso per la studentessa irlandese L.L, forse perché riconosciuta come segno manifesto dell'atto perlocutorio compiuto dal venditore.

4. Stilistiche. La variazione diafasica brusca dovuta all'inserimento di una parola più sostenuta, *contraddittorio*, in contrasto col registro colloquiale di riferimento, è stata rilevata come indizio di umorismo.

Più difficile di certo capire perché le voci *arrabbio* e *teatrale* risultino ironiche: per la prima l'ispanofona A.C riferisce una motivazione personale non esplicitata, mentre per L.L. sarebbe la stessa forma a rendere comica la parola *teatrale*. Diversi apprendenti

hanno poi percepito umorismo nell'espressione *informazioni da libretto* senza specificare il perché, ma si potrebbe supporre che il suffisso *-etto* suggerisca tono scherzoso.

In percentuale minore, quali contributi all'umorismo del testo, sono stati rilevati anche aspetti più generici ed extra-lessicali, come il tono di comando, espresso dai punti esclamativi, lo stile sintattico (A.A), le ripetizioni di formule di convincimento (L.L. e F.M.).

L'unica apprendente ad aver identificato il testo A come comico riporta come soli motivi intratestuali a sostegno della propria scelta l'iterazione enfatica del nome *Ernesto* e i punti esclamativi. Interessante l'affermazione «immaginando la scena potrei ridere», per cui la comicità deriverebbe da elementi extratestuali ed extralinguistici *in absentia*, ossia dal contesto immaginario nel quale potrebbe venire collocato il discorso.

Com'è naturale, gli indizi di umorismo reperiti nei due video sono prevalentemente visivi e uditivi, legati all'immagine, alla mimica, alla gestualità e all'uso della voce dei protagonisti. Da rilevare che dopo la seconda visione del video di Corrado Guzzanti due apprendenti, M.C.V. e O.N., hanno riconosciuto il gioco di parole riguardante il cognome *Staccolanana (sta co' la nana)*, non notato nello scritto. Dà motivo di riflessione il fatto che, anche dopo aver identificato la parodia e l'originale fra i due filmati, l'intera classe ha continuato a dare risposta umoristica al solo video di Boni, manifestando invece perplessità, se non fastidio, nei confronti della caricatura di Guzzanti. Perché? Alcune risposte degli apprendenti mettono a fuoco difficoltà specifiche incontrate dagli stranieri:

- impossibilità di ridere di una parodia senza piena conoscenza dell'originale (B.C., M.S., A.A.). In effetti, per un'imitazione caricaturale può valere quanto affermato per il genere letterario della parodia in senso stretto, inteso come «trasformazione ludica, comica o satirica di un singolo testo» (Sangsue, 1994: 78), la cui percezione «passa attraverso tre tappe: occorre che il lettore riconosca la presenza di un testo in un altro testo, che identifichi questo ipotesto e che misuri lo scarto esistente tra l'ipotesto e il testo parodico» (ivi: 90-91). Ogni fruitore di una parodia deve quindi possedere, oltre alla competenza linguistica, «una competenza parodica, ossia la capacità di rendersi conto della presenza di un ipotesto e di essere in grado di riferirlo alla propria enciclopedia» (Bonafin, 2001: 60-61). C'è però da dire che, se anche un nativo non conoscesse Franco Boni, comunque potrebbe cogliere nella *performance* di Guzzanti l'intento satirico più ampio, la ridicolizzazione di un prototipo di venditore disonesto (alla Vanna Marchi, per intenderci) ben noto agli italiani, di certo meno agli stranieri³³.
- interpretazione di tratti soprasegmentali. Alcune differenze nella gestione del tono e del ritmo dell'eloquio tra le lingue possono causare fraintendimenti. Per esempio la russofona K.S. percepisce come parodistico il modo di parlare lento e scandito di Boni piuttosto che quello più enfatico di Guzzanti. Anche l'apprendente sinofona L.H. riconosce nella lentezza prosodica di Boni un tratto divertente.

Non possono mancare differenze di gusto legati ai temi e ai modi dell'umorismo, per ragioni sia culturali che soggettive. Per M.C.V. è la stessa idea di parodiare un'asta che

³³ L'imitazione di Guzzanti si muove infatti a metà strada tra parodia, che non per forza ha in sé volontà di giudizio, e satira, il cui scopo denigratorio esprime sempre il sentire della società, o di parte di essa (cfr. Marchetti, Massaro, Valle, 2007: 44-50).

risulta noiosa, mentre L.L. evidenzia la diversità dello *humour* irlandese, definito più sottile. La studentessa cinese L. C. addirittura manifesta disgusto verso il suono gutturale caricato da Guzzanti per imitare le esitazioni di Boni.

4. CONCLUSIONI

Il caso di studio presentato mostra come ciascun individuo possieda una propria competenza umoristica ma questa competenza, in una lingua e in una cultura differente dalla L1, deve essere sviluppata e insegnata. Anche se in possesso di un livello di partenza avanzato nella L2, per l'apprendente il solo riconoscimento di intenzione comica non è di per sé garanzia di risata.

Come afferma Gironzetti (2010: 125-126), la competenza umoristica deve essere insegnata «al pari delle altre competenze e abilità, così come viene anche consigliato nel QCER» affinché l'apprendente «non venga emarginato o considerato non competente da parte dei parlanti nativi e perché sia, a sua volta, capace di sviluppare una competenza culturale che gli permetta di interagire in modo efficace con gli altri»

L'aver scelto come punto di partenza per l'attività una particolare forma di umorismo quale la parodia ha reso più evidente come la ricezione dell'umorismo da parte degli apprendenti L2 non passi esclusivamente attraverso il riconoscimento di marche linguistiche di comicità, ma richieda una conoscenza e condivisione di valori ed esperienze comuni. Sono questi aspetti, dunque, oltre agli strumenti verbali della comicità, che andrebbero valorizzati in una classe di lingua per insegnare non solo a riconoscere il momento ironico, umoristico nelle sue molteplici sfaccettature, ma soprattutto a parteciparvi pienamente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Apte M. L. (1985), *Humor and Laughter. An Anthropological Approach*, Ithaca, London.
- Attardo S. (1994), *Linguistic theories of humor*, Mouton De Gruyter, Berlin-New York.
- Banfi E. (1995a), (a cura di), *Sei lezioni sul linguaggio comico*, Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche, Trento.
- Banfi E. (1995b), "Il linguaggio comico: tra pragmatica e strategie linguistiche", in Banfi (1995a), pp. 17-69.
- Bonafin M. (2001), *Contesti della parodia. Semiotica, antropologia, cultura medievale*, Utet, Torino.
- Bosisio C. (2007), "Ridere in L2: alcune considerazioni glottodidattiche", in *Bouquets pour Hélène, PubliFarum*, 6:
http://www.publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=18.
- Celentin P. (2012), "L'umorismo nella classe di lingua", in *In.It.*, 27, pp. 3-8:
<http://docplayer.it/17633802-Metodologia-l-umorismo-nella-classe-di-lingua-paola-celentin-italiano-ls-nel-mondo.html>.
- Curcò C. (2000), "Irony: Negation, Echo and Metarepresentation", in *Lingua*, 110, (4), pp. 257-280.

- Danesi M. (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando.
- Dascal M. (1985), "Language use in jokes and dreams: Sociopragmatics vs psychopragmatics", in *Language and Communication*, 5, 1985, pp. 95-106.
- De Dominicis A. (2011), "Tratti soprasegmentali", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. 2, pp. 1388-1391: ([http://www.treccani.it/enciclopedia/tratti-soprasegmentali_\(EnciclopediaDell'Italiano\)/.it](http://www.treccani.it/enciclopedia/tratti-soprasegmentali_(EnciclopediaDell'Italiano)/.it)).
- Ervas F. (2011), "Perché l'ironia riguarda il pensiero", in *Esercizi filosofici*, 6, pp. 64-75.
- Forabosco G. (1994), *Il settimo senso. Psicologia del senso dell'umorismo con istruzioni per l'uso*, Franco Muzio Editore, Padova.
- Giacomoni P. (1995), "Il comico secondo Bergson tra meccanico e onirico", in Banfi (1995), pp. 169-196
- Gironzetti E. (2010), "L'umorismo nella didattica dell'italiano per stranieri. proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, II, 1, pp. 124-140:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/647>.
- Grice H. P. (1993), *Logica e conversazione: saggi su intenzione, significato e comunicazione*, il Mulino, Bologna.
- Grice H. P. (1978), "Further Notes on Logic and Conversation", in Cole P. (ed.), *Pragmatics. Syntax and Semantics*, 9, pp. 11-128.
- Grice H. P. (1975), "Logic and conversation" in Cole P., Morgan L. (eds.), *Syntax and semantics: Speech acts*. III, Academic Press, New York, pp. 41-58.
- Hachouf A. (2016), "Problemi di decodificazione di espressioni idiomatiche italiane in apprendenti algerini", in *Italiano LinguaDue*, VIII, 1, pp. 54-64:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7563>.
- Jakobson R. (1966), "Aspetti linguistici della traduzione", in Id., *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, pp. 56-64.
- Marchetti A., Massaro D., Valle, A. (2007), "Non dicevo sul serio": *riflessioni su ironia e psicologia*, FrancoAngeli, Milano.
- Nash W. (1985), *The language of humor*, Longman, London-New York.
- Popović A. et al. (1970), *The nature of translation: essays on theory and practice of literary translation*, Mouton, The Hague.
- Rapallo U. (2004), *L'umorismo: verbale e non-verbale, nostro e altro, antico e moderno*, Le Lettere, Firenze.
- Scotti Jurić R., Poropat N. (2011), "L'implicito negli enunciati umoristici: prospettiva pragmlinguistica", in *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, IV, 4, pp. 29-49.
- Ziv A. (1981), *Perché no l'umorismo? La sua funzione nello sviluppo del pensiero e dei rapporti umani*, Emme Edizioni, Milano (ediz. originale *L'humor en eucation*, Les Editions ESF, Paris, 1979).

LA PERCEZIONE DELLA MOTIVAZIONE COME STRUMENTO GLOTTODIDATTICO. UN'INDAGINE TRA I DOCENTI ITALIANI DI LINGUE

*Giacomo Cucinotta*¹

1. LA MOTIVAZIONE IN GLOTTODIDATTICA

Non è raro che un docente di lingue citi la frase «Tante lingue conosci, tante persone sei»² perché ritiene che il linguaggio sia capace di influire non solo sul modo di esprimersi, ma anche su quello di percepire e classificare la realtà, riflettendosi sul pensiero stesso.

Accettando questa premessa, ci si rende conto di come il processo d'apprendimento di una nuova lingua non è paragonabile a quello di nessun'altra materia: la conoscenza di una lingua straniera, infatti, non richiede solo la memorizzazione di grammatica e lessico, ma comporta anche l'interiorizzazione di un diverso modo di pensare: per usare le parole di Gardner (2001: 3), «implica che qualcosa di esterno diventi parte di sé». Questo include un sistema espressivo, percettivo, semantico, fonologico e grafico correlato a culture e valori di comunità umane estranee, la cui acquisizione ci permette di realizzare una comunicazione di successo insieme ai membri di queste diverse comunità.

Un'altra caratteristica peculiare dell'apprendimento linguistico è infatti l'aspetto comunicativo: un linguaggio serve a veicolare informazioni tra persone, comporta quindi relazioni sociali tra culture, ma anche tra gruppi e tra individui: in altre parole implica un certo grado di coinvolgimento affettivo. Per questa ragione, la comprensione dei processi di apprendimento di una lingua non si può basare esclusivamente su aspetti cognitivi (intelligenza, memoria, intuizione, strategie, ecc.), ma deve includere anche quelli affettivi (motivazione, ansia, atteggiamento). Tra le differenze individuali che caratterizzano un apprendente di lingue, lo studio degli aspetti affettivi sta ricevendo sempre maggiore attenzione da parte della ricerca (cfr. Boo *et al.*, 2015).

La motivazione, in particolare, è considerata una delle variabili che maggiormente influiscono sul processo di apprendimento linguistico: senza una sufficiente motivazione, infatti, uno studente anche se in possesso di ottime o buone capacità cognitive non troverà l'energia o la costanza sufficienti per dedicarsi ad un compito così impegnativo e temporalmente esteso come lo studio di una lingua straniera o seconda (d'ora in avanti “motivazione L2”)³; insomma, la motivazione per l'apprendimento di

¹ Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

² Attribuita, tra gli altri, a Goethe nella versione: *Wie viele Sprachen du sprichst, sooft Mal bist du Mensch.*

³ Cfr. Dörnyei, Ryan, 2015: 72.

una lingua straniera o seconda può marcare la differenza tra un apprendimento linguistico di qualità e un apprendimento linguistico approssimativo, caratterizzato, ad esempio, da fenomeni di fossilizzazione, o puramente “scolastico”.

Non sorprende, dunque, che la motivazione sia divenuta «una delle più affascinanti, per quanto complesse, variabili usate per spiegare le differenze individuali nell’apprendimento linguistico» (MacIntyre *et al.*, 2001: 462)⁴.

2. LA PERCEZIONE DELLA MOTIVAZIONE

Lo scopo del presente studio è focalizzare l’attenzione sull’importanza della motivazione come strumento utile allo svolgimento di un corso di lingue quale fattore di un apprendimento linguistico di qualità. Ritengo infatti che la consapevolezza delle potenzialità didattiche della motivazione (nonché la conoscenza delle strategie volte a crearla, sostenerla, accrescerla o proteggerla) possa influire positivamente sul processo d’apprendimento.

A questo proposito, sono state indagate l’esperienza e le opinioni di un gruppo eterogeneo di docenti di lingua italiani vagliandole alla luce dei seguenti interrogativi:

- I docenti italiani percepiscono la motivazione come un elemento in grado d’influire sul buon apprendimento di una lingua straniera o seconda? In quale misura rispetto alle altre variabili?
- I docenti italiani come concepiscono la motivazione? Da quali elementi la ritengono caratterizzata?
- Secondo quale grado i docenti italiani percepiscono la propria figura capace di influire sulla motivazione dello studente? Pongono maggiore responsabilità sulle proprie scelte didattiche o sulle decisioni dello studente stesso?

2.1. *Partecipanti*

Il questionario è stato compilato da 101 docenti di lingue (20 uomini, 81 donne) raccolti tramite un campionamento a valanga. Di questi, 95 lavorano in Italia, mentre 6 sono docenti italiani che insegnano italiano LS all’estero. I docenti coinvolti appartengono a gruppi piuttosto eterogenei per età, esperienze e contesti d’insegnamento. La maggior parte dei docenti (N = 40) insegna lingua inglese, poco meno di un terzo insegna italiano L2 (N = 30) ed i restanti insegnano altre lingue straniere⁵.

2.2. *Strumenti*

Uno degli obiettivi principali dello studio è stato indagare la percezione che i docenti hanno della motivazione come strumento didattico per l’insegnamento delle lingue e, in

⁴ Cfr. anche Ellis, 1994:517.

⁵ Cinese, francese, giapponese, portoghese, spagnolo, tedesco ed italiano LS.

particolare, 1) l'influenza della motivazione sull'apprendimento di una lingua, 2) la concezione di motivazione posseduta dai docenti e 3) la percezione dell'influenza delle scelte del docente sulla motivazione dello studente.

Per rispondere a queste tre domande, è stato costruito un apposito questionario *online*.

La prima domanda (D1) proponeva una serie di fattori legati al contesto d'apprendimento, alle scelte didattiche del docente o alle differenze individuali dello studente e chiedeva di valutare l'influenza – positiva o negativa – che ciascun fattore può avere sul buon apprendimento della lingua; a questo fine è stata progettata una scala a differenziale semantico, graduata da 1 a 7 (1 = influenza molto negativa, 4 = influenza nulla o trascurabile, 7 = influenza molto positiva).

La seconda domanda (D2) prevedeva una risposta aperta e chiedeva di fornire una definizione personale di motivazione.

Nella terza domanda (D3), veniva chiesto di indicare da chi dipendesse la motivazione dello studente, ricorrendo sempre a una scala (da 1 a 7) a differenziale semantico (1 = dipende esclusivamente dallo studente, 4 = dipende da entrambi, 7 = dipende totalmente dal docente).

Non avendo riscontrato in letteratura specifici strumenti d'indagine, per costruire la domanda D1 sul tipo d'influenza che i vari fattori hanno sul buon apprendimento linguistico è stato necessario costruire un apposito strumento. Per creare gli *item* della domanda si è deciso di suddividere i fattori capaci di influire sull'apprendimento in cinque differenti macro-aree:

- fattori legati alla *motivazione dello studente* (in particolare, la motivazione intrinseca, la motivazione strumentale e la motivazione integrativa⁶);
- fattori legati ad altre *caratteristiche individuali dello studente* (carattere, abilità cognitive, esperienze pregresse ed età);
- fattori legati al *tipo di corso* (lingua insegnata, composizione della classe, frequenza delle lezioni, modalità di somministrazione delle lezioni);
- fattori legati alle *modalità d'insegnamento* (tipo di attività svolte, metodo d'insegnamento della grammatica);
- fattori legati allo *stile del docente* (atteggiamento del docente, scelta dei materiali, uso dei voti).

Per ciascuna categoria sono stati scelti tra i dieci ed i quindici fattori capaci di influire sull'apprendimento. Per rendere l'elenco più vario e per aumentare la coerenza interna della domanda, si è deciso di includere anche 15 *item* inversi. A seguito dell'indagine pilota, i fattori sono stati riformulati, rimossi o accorpati arrivando ad un totale di 43 fattori che coprono le cinque macro-aree sopraelencate.

⁶ Lo stesso Gardner (1985) considera l'orientamento integrativo e quello strumentale entrambi di tipo estrinseco. Nel corso di successivi studi, la canadese Kim Noels (2001b; Noels *et al.*, 2001) ha notato una forte correlazione tra orientamento integrativo e motivazione intrinseca ma, nonostante questo legame, ritiene che i costrutti non siano sovrapponibili e suggerisce (2001b: 138) la presenza di diversi substrati di motivazione (come ben esemplificato da Dörnyei, 2005: 77).

Il questionario è stato volutamente proposto a tutti i docenti come un'indagine su generiche tecniche didattiche per l'insegnamento delle lingue e, sia nei messaggi d'invito, sia nelle istruzioni del questionario, non si è mai accennato alla motivazione. Questo accorgimento è servito a evitare che un *bias* dell'effetto aspettativa dei partecipanti potesse influenzare le risposte ai 12 *item* della domanda D1 inerenti alla motivazione. Nella Tabella 1 sono riportati i 43 fattori ordinati partendo da quello con la media più alta (influenza più positiva) sino a quello con la media più bassa (influenza più negativa).

Tabella 1. Ordine finale dei 43 item della domanda D1 con la media e lo scarto tipo delle risposte ($\sigma = 0,764$).

D1: Fornisci il tuo parere su come, secondo te, ciascun fattore può influire positivamente o negativamente sul buon apprendimento di una L2/LS (1=Influenza molto negativa, 7=Influenza molto positiva).				
<i>Item</i> (un asterisco * precede gli <i>item</i> inversi)	Categoria	Sottocategoria	M	σ
F13. Lo studente è molto motivato nel dedicarsi a studiare la L2/LS.	Motivaz.	Intrinseca	6,743	0,503
F26. Lo studente ha una personale passione per la L2/LS.	Motivaz.	Intrinseca	6,644	0,701
F19. Lo studente ama studiare le lingue.	Motivaz.	Intrinseca	6,455	0,781
F31. Lo studente studia la L2/LS con l'obiettivo di usarla per il proprio futuro/lavoro /studio.	Motivaz.	Strumentale	6,356	0,729
F17. Il docente si rivolge alla classe utilizzando soprattutto la L2/LS.	Stile Doc.	Scelta	6,257	0,891
F28. Lo studente studia la L2/LS per integrarsi nella comunità dei parlanti.	Motivaz.	Integrativa	6,238	0,971
F36. Lo studente è attratto dalle persone e dalla cultura della L2/LS.	Motivaz.	Integrativa	6,168	0,849
F21. L'uso di esercizi di produzione orale controllata (es. giochi sulla grammatica, simulazione di situazioni comunicative, ricostruzione di conversazione ecc.).	Insegnam.	Esercizi	6,010	0,933
F42. Lo studente vive o sta per trasferirsi in un paese dove si parla la L2/LS.	Motivaz.	Integrativa	5,990	0,985
F27. Ad ogni lezione si svolgono soprattutto esercizi orali in cui lo studente può usare la L2/LS liberamente, senza essere corretto dal docente (es. <i>role-play</i> , drammatizzazione, giochi).	Insegnam.	Esercizi	5,970	1,005

F33. Il docente è amichevole e disponibile.	Stile Doc.	Atteggiamento	5,911	0,918
F08. Lo studente è portato per le lingue.	Studente	Ab. Cognitive	5,881	0,909
F18. L'uso di materiali reali (riviste, pubblicità, video) originariamente prodotti per i madrelingua della L2/LS e non studiati apposta per degli studenti stranieri.	Stile Doc.	Materiali	5,842	1,206
F03. Lo studente è estroverso e socievole.	Studente	Carattere	5,703	0,954
F23. Lo studente ha un'ottima memoria.	Studente	Ab. Cognitive	5,703	0,995
F25. Per lo studente, indipendentemente dalla materia, è facile organizzare e gestire il proprio studio.	Studente	Ab. Cognitive	5,703	1,015
F39. L'uso di materiali multimediali come computer, LIM, <i>tablet</i> , ecc.	Stile Doc.	Materiali	5,683	0,958
F10. Lo studente ha già studiato un'altra lingua.	Studente	Esperienza	5,653	0,877
F12. La grammatica è insegnata in modo induttivo, ossia il docente fornisce dei testi d'esempio da cui poter partire per far sì che gli studenti estrapolino la regola.	Insegnam.	Grammatica	5,634	1,302
F16. Il corso di L2/LS è intensivo (almeno 15 ore alla settimana).	Corso	Frequenza	5,515	1,213
F14. Il docente è madrelingua della L2/LS insegnata.	Corso	Lingua	5,426	1,283
F01. La L1 dello studente è vicina alla L2/LS insegnata.	Corso	Lingua	5,337	1,235
F06. Normalmente si assegnano compiti a casa da svolgere tra una lezione e l'altra.	Insegnam.	Esercizi	5,257	1,155
F05. La classe è omogenea per età, livello linguistico e lingua madre degli studenti.	Corso	Classe	5,198	1,192
F37. La classe è composta da persone diverse per origine, età, cultura ed esperienze.	Corso	Classe	4,950	1,276
F11. Lo studente studia la L2/LS in modo da passare l'anno / l'esame / avere buoni voti.	Motivaz.	Strumentale	4,267	1,378

F40. Lo studente ha la tendenza a chiacchierare molto.	Studente	Carattere	3,980	1,435
*F30. Lo studente sa di poter essere interrogato/esaminato e valutato quasi ad ogni lezione.	Stile Doc.	Voti	3,941	1,611
F41. Ad ogni lezione si svolgono soprattutto esercizi scritti (<i>cloze</i> , riscrittura, <i>drill</i> , esercizi logico-grammaticali, di completamento, composizioni brevi o lunghe) che saranno corretti dal docente o dalla classe.	Insegnam.	Esercizi	3,802	1,477
*F07. La grammatica è insegnata in modo deduttivo, ossia il docente prima esplicita una regola e fornisce degli esempi, così poi da farla ritrovare applicata a testi ed esercizi.	Insegnam.	Grammatica	3,713	1,956
*F32. Lo studente non ha mai studiato altre lingue.	Studente	Esperienza	3,426	0,898
*F35. Buona parte del corso si concentra sullo sviluppo della corretta pronuncia delle parole.	Insegnam.	Esercizi	3,356	1,507
*F43. Si studia attentamente la grammatica prima di passare alla produzione libera.	Insegnam.	Grammatica	3,347	1,705
*F04. I voti delle prove scritte si basano prevalentemente sulla correttezza grammaticale.	Stile Doc.	Voti	3,337	1,430
*F29. Lo studente è introverso e fa fatica a socializzare coi compagni.	Studente	Carattere	2,802	0,990
*F34. Il corso consta di una lezione alla settimana.	Corso	Frequenza	2,505	1,137
*F38. I voti delle prove orali si basano prevalentemente sulla correttezza grammaticale.	Stile Doc.	Voti	2,465	1,154
*F24. Il docente in classe ha un atteggiamento autoritario.	Stile Doc.	Atteggiamento	2,327	1,401
*F15. Lo studente non mostra nessun interesse per le culture legate alla L2/LS.	Motivaz.	Integrativa	2,069	0,908

*F20. Lo studente tende a distrarsi o fa fatica a seguire la lezione.	Studente	Ab.cognitive	2,040	0,894
*F22. Lo studente non ha nessuna attrazione per la L2/LS.	Motivaz.	Intrinseca	1,584	0,803
*F09. Lo studente non ha nessuna motivazione per lo studio della L2/LS.	Motivaz.	Intrinseca	1,564	0,963
*F02. Lo studente ritiene che lo studio della L2/LS sia del tutto inutile per il proprio futuro.	Motivaz.	Strumentale	1,465	0,912

2.3. Procedura

Per raggiungere un buon numero di docenti e diffondere quanto più rapidamente il questionario, si è optato per la somministrazione *online* (il che ha garantito anche un tasso di completamento del 100%) ed un metodo di campionamento a valanga: si è chiesto ai docenti partecipanti di invitare altri docenti che fossero interessati a compilare il questionario.

Sia nella e-mail d'invito, sia nelle istruzioni per la compilazione, è stata posta particolare enfasi sulla questione della sicurezza del collegamento al sito che ospitava il questionario e sul rispetto della *privacy* dei partecipanti.

2.4. Analisi dei dati

I dati quantitativi delle domande D1 e D3 sono stati sottoposti ad un certo numero di analisi statistiche attraverso IBM SPSS 20, in particolare per valutare eventuali varianze significative tra le diverse categorie di docenti (in base all'età, all'esperienza, al tipo di istituto, al tipo di studenti e, più nello specifico, tra docenti di LS e docenti di L2).

La domanda D1 è stata innanzitutto sottoposta ad un'analisi della consistenza interna e l'alfa di Cronbach è risultata più che accettabile ($\alpha = 0,764$).

Inizialmente, per ogni *item* è stata rilevata la media delle valutazioni (M) e lo scarto tipo (σ); successivamente questi stessi valori sono stati ricalcolati suddividendo il campione in due diverse categorie: docenti LS (N = 71) e docenti L2 (N = 30), in modo da individuare differenze di valutazione dell'influenza dei diversi fattori. Gli *item* sono stati quindi sottoposti a delle analisi della varianza (ANOVA) per determinare eventuali rapporti statisticamente rilevanti legati alle diverse variabili indipendenti⁷. In alcuni casi le diverse categorie di rispondenti, messe a confronto, non mostravano sufficiente omogeneità (misurata attraverso il test di Levene) e in questi casi si è deciso di operare un test robusto, nello specifico il test di Brown-Forsythe.

⁷ Le principali variabili prese in considerazione per questo studio sono state: il tipo d'insegnamento (LS o L2), se il docente è madrelingua, il tipo di struttura d'insegnamento, l'età media degli studenti, l'età del docente e gli anni d'esperienza del docente.

La domanda D2 invitava a fornire una definizione aperta di motivazione e prevedeva, pertanto, una raccolta di risposte di tipo qualitativo. Le diverse definizioni sono dunque state analizzate e raccolte secondo diverse categorie semantiche, in base agli elementi principali di ciascuna descrizione. Alcune definizioni contenevano più di un elemento.

Anche nel caso della domanda D3, i dati raccolti sono stati sottoposti ad una serie di ANOVA con le medesime variabili indipendenti impiegate nell'analisi della domanda D1, sebbene l'unica varianza statisticamente significativa sia risultata quella relativa al tipo di lingua insegnata (LS o L2).

3. RISULTATI E DISCUSSIONE

L'analisi dei dati raccolti ha condotto a risultati significativi che possono aiutare a delineare l'importanza che i docenti italiani attribuiscono alla motivazione quale fattore determinante del processo di apprendimento linguistico.

3.1. *Influenza della Motivazione*

Come già accennato, per evitare un effetto aspettativa, nelle istruzioni del questionario non è stata mai menzionata la motivazione, ma si è fatto riferimento solo a generiche tecniche didattiche. Nonostante ciò, non sorprende che tra i primi nove fattori ritenuti maggiormente influenti, in modo positivo, sull'apprendimento, ben sette riguardino la motivazione; allo stesso modo, tra gli *item* inversi, dei cinque fattori ritenuti capaci di esercitare una maggiore influenza negativa, ben quattro riguardano l'assenza di motivazione.

Tabella 2. *Item della domanda D1 della categoria MOTIVAZIONE, con la media totale (N = 101), lo scarto tipo, la media dei docenti LS (M_{LS} N = 71) e la media dei docenti L2 (M_{L2} N = 30)*

D1: Fornisci il tuo parere su come, <u>secondo te</u>, ciascun fattore può influire positivamente o negativamente sul buon apprendimento di una L2/LS (1=Influenza molto negativa, 7=Influenza molto positiva).					
<i>Item</i> (un asterisco * precede gli <i>item</i> inversi)	Sottocateg.	M	Σ	M_{LS}	M_{L2}
F13. Lo studente è molto motivato nel dedicarsi a studiare la L2/LS.	Intrinseca	6,743	0,503	6,704	6,833
F26. Lo studente ha una personale passione per la L2/LS.	Intrinseca	6,644	0,701	6,676	6,567
F19. Lo studente ama studiare le lingue	Intrinseca	6,455	0,781	6,563	6,200
F31. Lo studente studia la L2/LS con l'obiettivo di usarla per il proprio futuro / lavoro / studio.	Strumentale	6,356	0,729	6,296	6,500

F28. Lo studente studia la L2/LS per integrarsi nella comunità dei parlanti.	Integrativa	6,238	0,971	6,141	6,467
F36. Lo studente è attratto dalle persone e dalla cultura della L2/LS.	Integrativa	6,168	0,849	6,197	6,100
F42. Lo studente vive o sta per trasferirsi in un paese dove si parla la L2/LS.	Integrativa	5,990	0,985	6,000	5,967
F11. Lo studente studia la L2/LS in modo da passare l'anno / l'esame / avere buoni voti.	Strumentale	4,267	1,378	4,352	4,067
*F15. Lo studente non mostra nessun interesse per le culture legate alla L2/LS.	Integrativa	2,069	0,908	2,014	2,200
*F22. Lo studente non ha nessuna attrazione per la L2/LS.	Intrinseca	1,584	0,803	1,577	1,600
*F09. Lo studente non ha nessuna motivazione per lo studio della L2/LS.	Intrinseca	1,564	0,963	1,620	1,433
*F2. Lo studente ritiene che lo studio della L2/LS sia del tutto inutile per il proprio futuro.	Strumentale	1,465	0,912	1,451	1,500

Come possiamo vedere dalla Tabella 2, un solo *item* tra quelli inerenti alla motivazione non ha una media che lo pone agli estremi: si tratta dell'*item* F11 («Lo studente studia la L2/LS in modo da passare l'anno/l'esame/ avere buoni voti»), con una media molto vicina al 4 (ossia un'*influenza nulla o trascurabile*) e con uno scarto tipo molto più alto rispetto a tutti gli altri *item* motivazionali e comunque lo scarto tipo più alto tra gli *item* con una media di voti positiva ($M > 4$).

Non ritengo che questo sia un semplice caso, dato che un simile tipo di *item* è legato ad una motivazione totalmente regolata dall'esterno (che secondo la teoria dell'autodeterminazione⁸ corrisponderebbe all'*external regulation*) in cui gli obiettivi non sono affatto interiorizzati ed il cui *locus* di causalità percepito è del tutto esterno (cfr. Deci, Ryan, 2009: 442 e Ryan, Deci, 2000: 61-62).

Secondo Gardner (2001b), studiare una lingua per passare un esame od ottenere buoni voti non può essere considerata una vera ragione per il suo apprendimento, in quanto l'obiettivo finale si sposta dalla competenza nella lingua al semplice ottenimento del voto; questo può essere il motivo («*and not a very good one*», *ivi*: 11) per cui si segue un corso e si studia una lingua, ma non per apprenderla (cfr. anche Gardner, 1985: 51).

Escluso questo, gli altri *item* motivazionali mostrano uno scarto tipo tanto più ridotto quanto maggiore è il punteggio della media, il che permette di inferire che i docenti di lingue interrogati ritengono, quasi all'unanimità, che la motivazione sia il fattore più influente sull'apprendimento di una lingua.

⁸ *Self-determination theory* (SDT); vd. anche Deci, Ryan, 2009 e Noels *et al.*, 2001.

Analizzando nel dettaglio le risposte, possiamo notare come tra i due diversi tipi di docenti presi in esame (docenti LS e docenti L2) non esistano sostanziali differenze⁹ tra le medie dei punteggi attribuiti agli *item motivazionali*, come mostrato nella Tabella 2.

Operando invece un'ulteriore suddivisione all'interno dei docenti di lingua straniera, distinguendo tra docenti di lingua inglese (LI) e docenti di altre lingue straniere (ALS), è possibile notare alcune diversità nelle risposte.

In questo caso, infatti, tra gli *item motivazionali* è presente una differenza tra le medie delle valutazioni relative all'*item* F28 («Lo studente studia la L2/LS per integrarsi nella comunità dei parlanti» $M = 6,238$ $\sigma = 0,971$).

Tabella 3. *Item* F28, con la media totale (M), media dei docenti di lingua inglese (M_{LI} $N=31$), dei docenti di altre LS (M_{ALS} $N=40$) e dei docenti d'italiano L2 (M_{L2} $N=30$)

<i>Item</i>	Sottocat.	M	M_{LI}	M_{ALS}	M_{L2}
F28. Lo studente studia la L2/LS per integrarsi nella comunità dei parlanti.	Integrativa	6,238	5,975	6,355	6,467

Come si osserva nella Tabella 3, tra il voto medio dei docenti LI ($M_{LI} = 5,975$; $\Delta_M = -0,263$; $\sigma_{LI} = 1,230$) e quello dei docenti L2 ($M_{L2} = 6,467$; $\Delta_M = +0,229$; $\sigma_{L2} = 0,571$) esiste una differenza di quasi mezzo punto ($\Delta = 0,492$). Pur non avendo riscontrato significatività statistica¹⁰, la differenza tra le due diverse medie potrebbe essere effettivamente attribuita al tipo di lingua insegnata. Infatti i docenti di italiano L2 insegnano in contesti dove l'integrazione è una priorità o in cui l'apprendimento della lingua è comunque indirizzato ad una migliore interazione coi madrelingua; pertanto i docenti L2 potrebbero ritenere che la motivazione integrativa possa avere una forte influenza sul comportamento dell'apprendente. Al contrario, le valutazioni dei docenti d'inglese potrebbero riflettere la particolare condizione di una lingua ormai slegata da una precisa comunità culturale ed assurta a livello di lingua globale, ossia di strumento per la comunicazione internazionale, utilizzata soprattutto tra persone che non parlano la medesima lingua o per rivolgersi a quante più persone possibili, e meno per comunicare con madrelingua anglofoni; conseguentemente l'importanza della motivazione integrativa è notevolmente ridimensionata (come rilevato da Littlewood, 1984¹¹, nonché dagli studi di McClelland, 2000, di Yashima, 2000, 2002 e di Lamb, 2004).

Operando, invece, un confronto tra i fattori non motivazionali che possono influire sull'apprendimento, notiamo come i docenti ritengano la composizione della classe non così influente, giacché sia per una classe omogenea (F05), sia per una eterogenea (F37), la media dei voti è molto simile e di poco superiore al 4 (rispettivamente $M_{F05} = 5,198$ ed $M_{F37} = 4,950$). La scelta dei materiali didattici, invece, sembra avere molta più importanza per i docenti: l'uso sia di materiali multimediali (F39) che di materiali reali (F18),

⁹ Cioè una differenza superiore ad un terzo di punto rispetto alla media generale ($\Delta_M > +0,333 \vee < -0,333$).

¹⁰ Attraverso l'esecuzione di un'ANOVA univariata, non è stata riscontrata una differenza statistica tra i tre tipi d'insegnamento ($F(2, 98) = 2,604$; $p = 0,079$).

¹¹ Littlewood W. (1984), *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*, Cambridge University Press, citato in Dörnyei, 1990: 49.

presenta invece una media più alta in positivo (rispettivamente $M_{F3\ 9} = 5,683$ e $M_{F18} = 5,842$).

3.2. Una definizione della motivazione per i docenti italiani

La domanda D2, a differenza della precedente, si concentra in modo esplicito sulla motivazione.

La definizione di motivazione ha interessato diversi studiosi nel corso degli anni. In un articolo di Kleinginna e Kleinginna (1981¹²) sono raccolte bene 102 definizioni di motivazione e, proprio partendo da questo elenco, Robert Gardner (2007: 10) fa «l'ovvia osservazione che la motivazione è un fenomeno molto complesso dalle molteplici sfaccettature [...] non è possibile dare una definizione semplice di motivazione, sebbene sia possibile elencare varie caratteristiche della persona motivata»¹³.

Steven H. McDonough (1986) rileva, invece, come ci sia stata «la tendenza ad usare “motivazione” come un termine generico – una pattumiera – che accoglie una quantità di concetti perlopiù distinti, ciascuno con diverse origini, diversi effetti e che richiede un diverso impiego in classe»¹⁴ (*ivi*: 149); infatti non è semplice riuscire a isolare tutti gli elementi che caratterizzano la motivazione¹⁵.

Anche Mitchell (1982: 81), nel tentativo di dare una definizione, sintetizza il pensiero di vari autori e descrive la motivazione come «those psychological processes that cause the arousal, direction, and persistence of voluntary actions that are goal directed» (*ibidem*), enumerando alcune componenti generalmente accettate in letteratura: l'individualità del fenomeno, l'intenzionalità d'attuazione, la sua sfaccettatura (ossia l'energia e la direzione) e l'intenzione di prevedere il comportamento.

Anche H. Douglas Brown (1990: 384) opera una sintesi di diversi studi sottolineando la presenza di tre importanti elementi: la scelta (1) di particolari obiettivi da perseguire (2) e l'impegno profuso nel farlo (3).

Diversi anni dopo, Zoltán Dörnyei ed Ema Ushioda (2013: 4) arrivano a concludere che forse l'unico elemento sul quale i ricercatori concorderebbero è proprio la sfaccettatura della motivazione, ossia il suo orientamento e la magnitudo del comportamento: «In other words, motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, how hard they are going to pursue it». Un aspetto fondamentale di questa sfaccettatura è la sua variabilità: infatti lo stesso Dörnyei (2005: 83; Dörnyei, Otto 1998: 44) sottolinea come la principale

¹²Kleinginna P.R., Kleinginna A.M. (1981), “A categorized list of motivational definitions with a suggestion for a consensual definition”, in *Motivation and Emotion*, 5, pp. 263-291, citato in Gardner, 2007: 10.

¹³ «I begin by making the obvious observation that motivation is a very complex phenomenon with many facets. [...] It really isn't possible to give a simple definition of motivation, though one can list many characteristics of the motivated individual».

¹⁴ «the tendency to use the term ‘motivation’ as a general cover term – a dustbin – to include a number of possibly distinct concepts, each of which may have different origins and different effects and require different classroom treatment».

¹⁵ L'autore fa l'esempio di distinti concetti riconducibili alla motivazione, nello specifico: energia, volontà di apprendere, impegno, interesse, piacevolezza della lezione, incentivi e vantaggi derivanti dall'apprendimento.

caratteristica della motivazione sia il suo continuo mutare nel tempo, sia per intensità sia per direzione.

Analizzando, dunque, questi ed altri tentativi di sintesi per definire la motivazione¹⁶, gli elementi che si riscontrano comuni ai diversi autori sono:

- la presenza d’una forza o energia che porta ad attuare un certo comportamento;
- la presenza della volontà personale di scegliere di perseguire tale comportamento;
- la presenza d’un obiettivo che fornisce un orientamento all’energia impiegata;
- la mutabilità di magnitudo dell’energia, prima come stimolo iniziale e poi come sostegno al comportamento.

Non sorprende dunque che tali concetti siano riscontrabili anche tra le definizioni raccolte tra i docenti di lingue che hanno risposto al questionario e riportate nella Tabella 4. In molti casi una definizione è risultata essere tanto complessa da doverla includere all’interno di più di una delle categorie semantiche riscontrate; allo stesso modo, non tutti i docenti hanno fornito una vera definizione di motivazione: infatti, quasi un quinto di questi (N = 20) si è limitato a dare un giudizio personale sulla motivazione, anche con un solo aggettivo¹⁷, oppure a spiegarne il funzionamento¹⁸ senza descriverla. La maggior parte dei docenti (N = 81) ha comunque fornito una definizione personale di motivazione:

Tabella 4. *Categorie semantiche delle definizioni di motivazione fornite dai docenti nella domanda D2. La seconda colonna indica il numero di ricorrenze, il quale è ovviamente maggiore al numero totale delle risposte (N = 81)*

D2: Come definiresti la motivazione? (cerca di fornire una definizione semplice)		
Categoria		Esempi
Forza, energia	35	«Spinta a impegnarsi per raggiungere uno scopo [...]». «La motivazione è la forza propulsiva che spinge lo studente e determina il suo atteggiamento in classe. [...]». «Il motore che spinge lo studio e l’apprendimento».
Obiettivo	25	«La motivazione è ciò che ti permette di raggiungere un obiettivo». «Quell’impulso a cercare e trovare schemi e dinamiche che permettono di raggiungere i propri obiettivi, di vivere le proprie emozioni e di sentirsi soddisfatti per ciò che si fa». «Come la scelta sostenuta di perseguire un obiettivo».

¹⁶ Nello specifico, i lavori di Mitchell (1982), di Brown (1990, 2001), di Crookes e Schmidt (1991) e di Williams e Burden (1997). Cfr. Anche Dörnyei (2014: 519) «motivation determines [...] the choice of a particular action, the persistence with it, and the effort expended on it».

¹⁷ Nonostante ciò, anche in questi casi, le risposte mostrano dei giudizi significativi: gli aggettivi usati sono soprattutto “determinante”, “fondamentale”, “elemento chiave”, “essenziale” e “basilare”.

¹⁸ Ad esempio: «La motivazione di uno studente ad apprendere una lingua dipende soprattutto dall’interesse e curiosità personale nei confronti di questa lingua, o dalla necessità di utilizzarla, ad esempio a scopi lavorativi. [...]»

Volontà, scelta	22	<p>«Una forza interna che ci fa scegliere di fare qualcosa fino in fondo».</p> <p>«la scelta libera di fare qualcosa per il piacere di farla o per averne un beneficio ritenuto importante per la propria vita».</p> <p>«Voglia di imparare, di fare e di utilizzare quanto si è appreso».</p>
Interesse, piacere	17	<p>«È la voglia di conoscere ed imparare, è la curiosità e la capacità di farlo con piacere».</p> <p>«[...] Esistono diverse tipologie di motivazione e quella più forte è legata al piacere perché spinge il discente a trovare le giuste strategie per apprendere la lingua e a mettersi in gioco nel modo di farlo».</p> <p>«Come una la reazione dell'individuo che scaturisce dalla curiosità per un fatto nuovo e/o sconosciuta che ha bisogno di una risposta personale».</p>
Auto-miglioramento	9	<p>«La motivazione è fortemente legata alla volontà di un individuo e alla sua personale capacità di autodeterminarsi, di percepire una spinta al movimento, all'auto-miglioramento».</p> <p>«Disposizione ad imparare per migliorare così da avere migliori opportunità o per curiosità personale».</p>
Atteggiamento positivo	8	<p>«È l'atteggiamento propositivo che porta ad impegnarsi al di là delle proprie capacità.».</p> <p>«Un atteggiamento positivo e propositivo nei confronti di qualunque attività o ambito [...]».</p> <p>«La motivazione è ciò che determina il modo di fare e di essere di una persona».</p>
Impegno	8	<p>«La motivazione è la capacità di focalizzare un obiettivo e di rimanere concentrati per raggiungerlo e per farlo proprio [...]».</p> <p>«Ciò che consente davvero di sostenere la fatica».</p> <p>«Quella fiammella che ti porta a fare una cosa tante e tante volte finché non riesci a “spezzarla”, capire come è fatta, vederne gli ingranaggi e poi ti permette di riassemblarli».</p>
Necessità	2	<p>«In generale, la spinta che nasce da un'esigenza personale, spesso pratica, di imparare la lingua[...]».</p> <p>«[...] dipende soprattutto dall'interesse e curiosità personale nei confronti di questa lingua, o dalla necessità di utilizzarla, ad esempio a scopi lavorativi».</p>

Un elemento riscontrato in quasi la metà delle definizioni è il concetto di forza o di energia, il cui ruolo stimolante è stato spesso associato a metafore meccaniche come “spinta” (in ben 14 definizioni), “motore” (4) o “molla” (3). Strettamente legato a questa idea di forza, troviamo il concetto di impegno, ossia la capacità di mantenere l'energia

costante nel tempo. Questo elemento è presente fin dal primo modello di motivazione teorizzato da Gardner e Lambert (1959: 267)¹⁹ e rappresenta uno dei tre componenti alla base del concetto gardneriano di motivazione, insieme alla volontà di apprendere la lingua ed all'atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento. Anche questi due elementi sono presenti tra le definizioni date dai docenti italiani: l'atteggiamento positivo compare in 8 definizioni, mentre il concetto di "volontà" (o "scelta") è contemplato in bel 22 risposte.

Sempre secondo il modello di Gardner (1985: 54), mentre impegno, volontà ed atteggiamento positivo determinano la magnitudo della motivazione, a questa va associato un orientamento capace di fornirle una determinata direzione, ossia dei binari sui quali attuare il comportamento in modo da raggiungere il risultato atteso. Tale ruolo è affidato agli obiettivi dell'apprendimento, e questo è il secondo concetto più utilizzato nelle definizioni fornite dai docenti che hanno partecipato al sondaggio.

Per Gardner (*ivi*: 53) l'obiettivo va inteso come il fine ultimo per cui viene studiata una lingua, quindi non sarà "*imparare il francese*" bensì "*Imparare il francese in modo da...*". Proprio da questa precisazione emerge un elemento chiave del pensiero gardneriano, ossia la distinzione tra motivazione (*motivation*) e orientamento (*orientation*), una distinzione che talvolta è sfuggita ai ricercatori, fatto che Gardner non ha mancato di sottolineare (cfr. Gardner, 1985 e 2001b).

Nell'ambito dell'acquisizione di una L2/LS, Gardner usa il termine *orientamento* per far riferimento ad un insieme di ragioni per cui imparare una lingua (ad esempio per migliorare le proprie condizioni lavorative, per viaggiare e conoscere gente nuova, per integrarsi in un nuovo paese, per ottenere un buon voto e ricevere un regalo, per capire i testi delle canzoni dei Nirvana, ecc.), mentre il termine motivazione si riferisce all'insieme delle altre tre caratteristiche, non obbligatoriamente connesse ad un qualche tipo di orientamento: l'atteggiamento nei confronti dell'apprendimento linguistico, la volontà di apprendere la lingua e l'intensità della motivazione (o impegno) devono necessariamente essere tutt'e tre presenti in un individuo davvero motivato.

I diversi tipi di orientamento sono riscontrabili anche nelle risposte dei docenti, che in molti casi legano la motivazione al piacere per l'apprendimento o all'interesse per attività connesse a questo (16 definizioni), alla necessità (3) o a un proprio auto-miglioramento personale (8).

Se volessimo riassumere le risposte raccolte in un'unica definizione sintetica, potremmo dire che, per i docenti italiani, la motivazione è:

una forza orientata a raggiungere un obiettivo scelto per soddisfare un proprio interesse, per necessità o per auto-miglioramento. Tale forza funge da stimolo iniziale e permette di sostenere lo sforzo spingendo l'individuo anche oltre le proprie presunte capacità.

La sintesi delle varie definizioni realizza un mosaico che offre una descrizione alquanto esaustiva: i docenti hanno individuato numerose componenti della "motivazione L2", molte delle quali riscontrabili anche in letteratura.

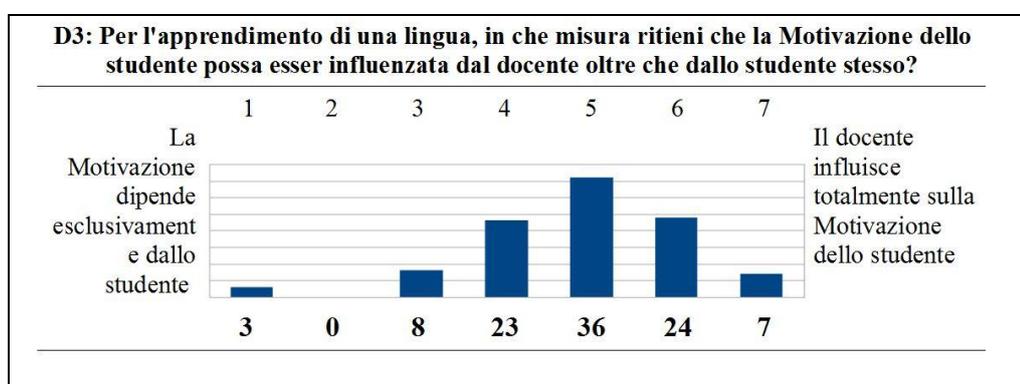
¹⁹Appare inizialmente come *motivational intensity*, mentre nelle versioni successive (Gardner, 1985: 50 o Gardner 2001a: 6 e 2010: 73) sarà indicato come *effort*.

3.3. Influenza del docente sulla motivazione

Anche la domanda D3 indagava in modo esplicito la motivazione, chiedendo ai docenti di indicare secondo quale proporzione la motivazione dello studente dipendesse dallo studente stesso o dal docente.

Come si può evincere dalla Tabella 5, pochissimi docenti ritengono che la motivazione dipenda da un unico dei due soggetti coinvolti, ma – pur considerandoli entrambi responsabili – il peso maggiore è attribuito al docente. Non è da escludere la possibilità che le risposte a questa domanda siano state influenzate da un *bias* di auto-innalzamento (*self-enhancement bias*), secondo il quale un individuo tenderebbe ad attribuire a sé stesso il merito dei risultati positivi.

Tabella 5. Distribuzione dei voti alla domanda D3 ($N = 101$; $M = 4,871$; $\sigma = 1,238$)



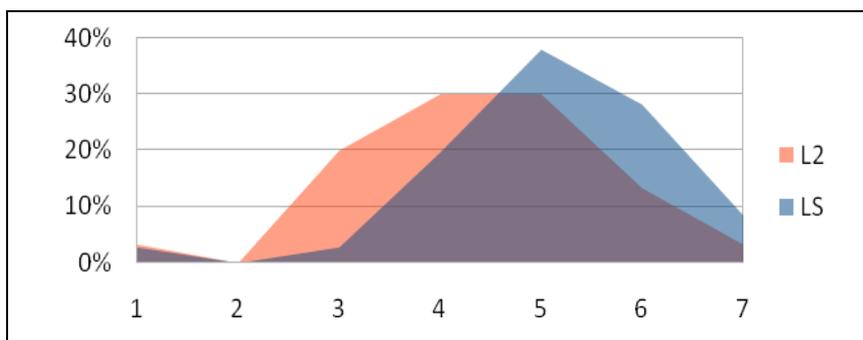
Anche in questo caso i dati raccolti sono stati sottoposti ad una serie di analisi della varianza, che hanno posto a confronto le medesime variabili indipendenti impiegate nell'analisi della domanda D1²⁰. L'unica varianza statisticamente significativa è risultata essere la lingua insegnata, se LS o L2. Infatti l'ANOVA univariata per questa variabile ha individuato una differenza statistica tra le risposte delle diverse categorie di docenti, $F(1, 99) = 7,552$; $p = 0,007$; $d = 0,592$:

- i docenti LS hanno indicato una media più alta ($M_{LS} = 5,085$; $\Delta_M = +0,214$; $\sigma = 1,180$), quindi ritengono che siano i docenti i principali responsabili della motivazione degli studenti;
- i docenti L2 hanno invece dato risposte molto più basse ($M_{L2} = 4,377$; $\Delta_M = -0,494$; $\sigma = 1,245$) e più vicine al centro (= 4), ritenendo, perciò, che la responsabilità della motivazione pesi su entrambi i soggetti quasi in egual misura.

Il grafico della Figura 1 mostra la distribuzione percentuale delle risposte alla domanda D3, divise per queste due categorie di docenti.

²⁰ Vedi nota 3.

Figura 1. Distribuzione dei voti alla domanda D3 secondo le diverse categorie di docenti L2 o LS



I voti sono distribuiti lungo un *continuum* che va da 1 (= esclusiva responsabilità dello studente) a 7 (= totale influenza del docente).

Questa distinzione potrebbe essere legata ancora al tipo di scuola, in quanto la maggior parte dei docenti LS lavora presso scuole dell'obbligo anche con ragazzini e bambini, per cui i docenti potrebbero percepire la motivazione dello studente come parte integrante del proprio compito di docenti. I dati, però, non forniscono supporto statistico a questa affermazione²¹.

3.4. Limiti e suggerimenti per ulteriori ricerche

Il risultato delle domande D1 e D3 potrebbe essere parzialmente condizionato dall'effetto aspettativa del ricercatore.

Nella domanda D1 sono presenti alcuni *item* che possono essere ritenuti oggettivamente positivi (es.: F19 «*Lo studente ama studiare le lingue*») o negativi (es.: F02 «*Lo studente ritiene che lo studio della L2/LS sia del tutto inutile per il proprio futuro*») e che possono aver influenzato le risposte dei docenti. I due fattori usati negli esempi, infatti, si pongono ai due estremi della classifica d'influenza.

Questo *bias* è, però, quasi inevitabile, se teniamo conto del fatto che la motivazione, in particolare quella intrinseca, è legata al giudizio che il soggetto motivato le attribuisce. Nonostante questo, il risultato finale non perde valore: pur escludendo gli *item* in questione (F09, F13, F19, F22, F26 legati alla motivazione intrinseca), i fattori concernenti la motivazione restano quelli di maggiore influenza, davanti ad altri *item* "oggettivamente positivi" come F08 («*Lo studente è portato per le lingue*»), il quale si troverebbe comunque dietro ad *item* come F42 («*Lo studente vive o sta per trasferirsi in un paese dove si parla la L2/LS*»), F27 («*Ad ogni lezione si svolgono soprattutto esercizi orali in cui lo studente può usare la L2/LS liberamente [...]*») o F17 («*Il docente si rivolge alla classe utilizzando soprattutto la L2/LS*»).

Va ribadito come i docenti, al momento di rispondere alla prima domanda, non erano a conoscenza del fatto che si trattasse di una ricerca sulla motivazione.

²¹ Le analisi effettuate con le variabili dell'età media degli studenti e del tipo di struttura d'insegnamento hanno dato entrambe esiti negativi.

Nel caso della domanda D3, è già stato accennato come il risultato possa essere stato influenzato da un *bias* di auto-innalzamento del docente, poiché la domanda D3 («Per l'apprendimento di una lingua, in che misura ritieni che la motivazione dello studente possa esser influenzata dal docente oltre che dallo studente stesso?») potrebbe indurre a pensare alla presenza della motivazione come qualcosa di positivo. È probabile che il risultato non sarebbe stato lo stesso, qualora la domanda fosse stata posta evidenziando l'assenza di motivazione (es. D3_{NEG} : «Per l'apprendimento di una lingua, in che misura ritieni che l'assenza di motivazione dello studente dipenda dall'influenza del docente oltre che dallo studente stesso?»).

La presente ricerca si fonda esclusivamente sulla percezione dei docenti di lingue. Questa delimitazione del campo di ricerca potrebbe essere considerata un limite, in quanto fornisce un solo punto di vista in un'esperienza d'insegnamento/apprendimento che coinvolge per sua natura più persone. Il problema della validità della percezione del docente è stato evidenziato già in altre ricerche inerenti ad aspetti pratici della motivazione: in uno dei primissimi lavori sull'importanza percepita delle strategie motivazionali, Dörnyei e Csizér (1998: 224) sottolineano che le opinioni dei docenti possono anche non coincidere con l'effettiva realtà. Parimenti questo studio non può fornire informazioni complete ed assolutamente sicure su quali aspetti siano veramente più influenti sull'apprendimento, ma rileva solo generiche percezioni. Se però il fine di questa ricerca è migliorare la preparazione del docente, perché possa lavorare in modo più efficace con la propria classe, allora ritengo che conoscere l'opinione degli stessi docenti sia d'indiscutibile importanza per poter delineare programmi didattici migliori.

4. CONCLUSIONI

Nell'ambito della ricerca sugli aspetti psicologici della glottodidattica, la motivazione è ritenuta una variabile determinante, il cui peso sull'apprendimento è imprescindibile. I dati raccolti attraverso il nostro questionario hanno mostrato come i docenti italiani attribuiscono alla motivazione un'importanza capitale, reputandola l'aspetto in assoluto più influente (in positivo e in negativo) sull'apprendimento di una lingua. Infatti, se teniamo conto di come questo processo comporti uno sforzo continuo e prolungato nel tempo (senza comunque dare garanzie di un risultato positivo)²² è facile notare come la motivazione possa divenire un prezioso elemento capace di fornire l'energia per sostenere questo impegno.

Oltre a ciò, i risultati del questionario mostrano come i docenti italiani del nostro campione abbiano una concezione di motivazione che riprende alcune definizioni riscontrabili in letteratura; inoltre ritengono che la motivazione dello studente dipenda soprattutto dall'influenza del docente stesso, quindi dalle scelte didattiche e dall'atteggiamento che terrà in classe. Ciò lascerebbe presupporre che, i docenti siano ben consapevoli di poter operare in modo attivo su questo aspetto così influente.

In base a questi risultati, è evidente che gli stessi docenti affermano che la motivazione potrebbe essere usata per migliorare la didattica e, conseguentemente, l'apprendimento. Inoltre, i docenti non attribuiscono a nessun altro fattore considerato nel questionario la stessa rilevanza attribuita alla motivazione. Mentre negli ultimi anni la tendenza generale del mondo della scuola si è limitata ad una corsa all'ammodernamento

²² Cfr. Dörnyei, 2001: 5.

in termini di mezzi, sembra che i docenti non la ritengano così influente. Anche la composizione delle classi sembra essere un fattore trascurabile.

Non sarà dunque attraverso la fornitura di nuovi mezzi tecnologici che migliorerà l'apprendimento, mentre è più probabile che ciò avvenga migliorando gli strumenti glottodidattici in possesso dei docenti.

Ma quali strumenti offre la ricerca sulla motivazione per aiutare i docenti a mettere in atto questo miglioramento?

Inizialmente la ricerca sulla “motivazione L2” si è limitata a produrre teorie che fornissero un modello esaustivo o che spiegassero l'influenza positiva della motivazione sull'apprendimento²³; solo negli ultimi vent'anni la ricerca ha cominciato ad indagare il lato applicativo della motivazione (cfr. Dörnyei, Ryan, 2015: 72 e Boo *et al.*, 2015). Dalla metà degli anni '90 sono state pubblicate le prime raccolte di metodi d'insegnamento finalizzati ad influire sulla motivazione dell'apprendente²⁴. L'individuazione delle strategie motivazionali è stato il primo passo verso la ricerca di supporti concreti da fornire ai docenti per aiutarli a migliorare il proprio lavoro in classe.

Ciononostante ancora oggi, nei programmi di formazione dei futuri docenti di lingue, non sembra esserci una attenzione sufficiente su come motivare concretamente all'apprendimento di una L2. Cucinotta (2017a) mostra come i docenti italiani, pur conoscendo già numerose strategie motivazionali²⁵, affermino di averne acquisito solo una minima parte attraverso una formazione specifica, mentre la maggior parte delle strategie (ed in particolar modo, quelle ritenute più importanti) sembra essere stata acquisita attraverso l'esperienza personale, la pratica o il confronto con altri docenti. La pratica ed il confronto sono anche considerate le esperienze più significative per la propria formazione come docenti di lingue.

In particolare, da questi studi, si ricavano due risultati che invitano a riflettere:

- i docenti riconoscono l'importanza della motivazione come strumento da usare attivamente in classe;
- i docenti danno grande importanza agli aspetti pratici della propria formazione, sono cioè interessati maggiormente a studiare l'applicazione contestualizzata della teoria piuttosto che la teoria stessa.

Si può dunque ben ritenere che i futuri docenti di lingue debbano ricevere una formazione che includa, oltre ai principi e alle tecniche glottodidattiche, anche la motivazione, sicuramente dal punto di vista teorico, ma soprattutto da quello pratico.

Questo parere sembra condiviso anche dai docenti stessi: lo conferma un'indagine riprodotta in un altro studio (Cucinotta, 2017a), nella quale si chiedeva a un gruppo di docenti se ritenessero giusto che le strategie motivazionali debbano essere incluse tra gli argomenti di un corso di formazione rivolto ai docenti di lingue. Il parere in merito è stato unanime e positivo.

L'acquisizione delle strategie motivazionali non può essere dunque lasciata esclusivamente allo studio personale dei singoli, né può essere limitata a brevi tirocini in

²³ Un vasto elenco di studi sull'influenza positiva della motivazione L2 è stato redatto da Rueda, Chen (2005: 210).

²⁴ In particolare in Brown (1994) e nella ricerca Dörnyei (1994).

²⁵ In questo studio, su 47 strategie motivazionali specifiche proposte, solo 8 sono risultate conosciute da meno del 70% dei rispondenti e, di queste, solo 2 da meno del 60%.

classe cui non segue un sistematico processo di revisione, riflessione²⁶ e soprattutto di integrazione dell'esperienza pratica all'interno della propria teoria personale, ossia di quel bagaglio di esperienze e di atteggiamenti diversi che ciascun docente porta con sé (cfr. Kubanyiova, Feryok, 2015 e Cucinotta, 2017b), il quale condiziona il modo di relazionarsi con ciascuna classe e con ogni singolo studente.

Le istituzioni accademiche che si occupano di formare i futuri docenti di lingue dovrebbero dunque tener conto di questi aspetti che potrebbero essere utili per l'aggiornamento dei programmi di studio. In particolare, si potrà valutare l'inclusione di conoscenze di base sugli aspetti psicologici dell'apprendimento di una lingua straniera o seconda da parte di differenti pubblici, ma soprattutto di un bagaglio minimo di conoscenze pratiche e di un metodo che guidi gli insegnanti ad applicarle coerentemente ad ogni diverso contesto (cfr. Lamb, 2016: 46).

Per creare, sostenere e proteggere la motivazione negli studenti non è sufficiente conoscere le strategie: sono necessarie sensibilità, attenzione e ricettività, ma il possesso d'un bagaglio di tecniche permette di avere un ventaglio di scelta molto più ampio per relazionarsi a diversi contesti e apprendenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Boo Z., Dörnyei Z., Ryan S. (2015), "L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape", in *System*, 55, pp. 147-157.
- Brown H. D. (1990), "M&Ms for language classrooms? Another look at motivation", in Alatis J. E. (ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics, 1990*, Georgetown University Press, Washington, DC, pp. 383-393.
- Brown H. D. (1994), *Teaching by Principles*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Brown H. D. (2001²), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, Longman, White Plains, NY.
- Crookes G., Schmidt R. W. (1991), "Motivation: Reopening the research agenda", in *Language learning*, 41(4), pp. 469-512.
- Cucinotta G. (2017a), "Motivational strategies for the language classroom: Perceptions and experiences of Italian FL and L2 teachers", (in c.s.).
- Cucinotta G. (2017b), "L'acquisizione delle competenze del docente di lingue", (in c.s.).
- Deci E. L., Ryan R. M. (2009), "Self-determination theory: A consideration of human motivational universals", in Corr P. J., Matthews G. (eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology*, Cambridge University Press, New York, pp. 441-456.
- Dörnyei Z. (1990), "Conceptualizing motivation in foreign-language learning", in *Language learning*, 40(1), pp. 45-78.
- Dörnyei Z. (1994), *Motivation and motivating in the foreign language classroom. The modern language journal*, 78 (3), pp. 273-284.
- Dörnyei Z. (2001), *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

²⁶ Si veda in particolare il modello riflessivo proposto in Wallace (1991).

- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Dörnyei Z. (2014⁴), “Motivation in second language learning”, in Celce-Murcia M., Brinton D. M., Snow M. A. (eds.), *Teaching English as a second or foreign language*, National Geographic Learning/Cengage Learning, Boston, MA, pp. 518-531.
- Dörnyei Z., Csizér K. (1998), “Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study”, in *Language Teaching Research*, 2, pp. 203-229.
- Dörnyei Z., Ottó I. (1998), “Motivation in action: A process model of L2 motivation”, in *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, Londra. vol. 4, pp. 43-69.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (2013²), *Teaching and researching: Motivation*, Routledge, London.
- Dörnyei Z., Ryan S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*, Routledge, London.
- Ellis R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Farrell T. S., Ives J. (2015), “Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study”, in *Language Teaching Research*, 19 (5), pp. 594-610.
- Gardner R. C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, London.
- Gardner R. C. (2001A), “Integrative motivation and second language acquisition” in Dörnyei Z., Schmidt R. (eds.), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, HI, pp. 1-19.
- Gardner R. C. (2001b), “Integrative motivation: Past, present and future”, in *Temple University Japan, Distinguished Lecturer Series*, Tokyo, 17/2/2001; Osaka, 24/2/2001: <http://publish.uwo.ca/~gardner/>.
- Gardner R. C. (2007), “Motivation and second language acquisition”, in *Porta Linguarum*, 8, pp. 9-20.
- Gardner R. C. (2010), *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*, Peter Lang, New York.
- Gardner R. C., Lambert W. E. (1959), “Motivational variables in second-language acquisition”, in *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13 (4), pp. 266-272.
- Kubanyiova M., Feryok A. (2015), “Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance”, in *The Modern Language Journal*, 99 (3), pp. 435-449.
- Lamb M. (2004), “Integrative motivation in a globalizing world”, in *System*, 32, pp. 3-19.
- Lamb M. (2016), “The Motivational Dimension of Language Teaching”, in *Language Teaching*, in stampa.
- McClelland N. (2000), “Goal orientations in Japanese college students learning EFL”, in Cornwell S., Robinson P. (eds.), *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence and motivation*, Japanese Association for Language Learning, Tokyo, pp. 99-115.
- McDonough S. (1986²), *Psychology in Foreign Language Teaching*, Unwin Hyman, Londra.
- MacIntyre P. D., MacMaster K., Baker S. C. (2001), “The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey”, in Dörnyei Z., Schmidt R. (eds.), *Motivation and second language*

- acquisition*, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, HI, pp. 461-492.
- Mitchell T. R. (1982), "Motivation: New directions for theory, research, and practice", in *Academy of management review*, 7 (1), pp. 80-88.
- Noels K. A. (2001A), "New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation", in Dörnyei Z., Schmidt R. (eds.), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, HI, pp. 43-68.
- Noels K. A. (2001B), "Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style", in *Language Learning*, 51, pp. 107-144.
- Noels K. A. (2003), "Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style", in Dörnyei Z. (ed.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, Blackwell, Oxford, pp. 97-136.
- Noels K.A., Clement R., Pelletier L. G. (2001), "Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English", in *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), pp. 424-442.
- Rueda R., Chen C. B. (2005), "Assessing Motivational Factors in Foreign Language Learning: Cultural Variation in Key Constructs", in *Educational Assessment*, 10(3), pp. 209-229.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions", in *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- Wallace M. J. (1991), *Training foreign language teachers: A reflective approach*, Cambridge University Press.
- Williams M., Burden R. L. (1997), *Psychology for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Yashima T. (2000), "Orientations and motivations in foreign language learning: A study of Japanese college students", in *JACET Bulletin*, 31, pp. 121-133.
- Yashima T. (2002), "Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context", in *The Modern Language Journal*, 86(1), pp. 54-66.

LINGUA E CULTURA ITALIANA NEL MONDO

IL «ROMAN SKETCHBOOK» DI INIGO JONES: RIFLESSI LINGUISTICI DEL VIAGGIO IN ITALIA

Francesca Cupelloni¹

Nel volume *Italiano lingua delle arti*, prima ricognizione sistematica degli italianismi artistici diffusi in Europa dal Medioevo al Seicento, Matteo Motolese si sofferma su alcune testimonianze manoscritte emblematiche del prestigio dell'italiano delle arti all'estero². Tra queste, il taccuino autografo di Inigo Jones³, annotato durante il secondo viaggio in Italia dell'architetto (1613-1614)⁴, non si limita all'accoglimento episodico di termini artistici italiani, ma mostra il ruolo dell'italiano come lingua “tecnica”, con l'inglese derubricato quasi a mero tessuto connettivo. In questo senso, il *Roman Sketchbook*, al pari dei taccuini italiani di artisti e amatori europei coevi – come Anton Van Dyck e Richard Symonds⁵ – ci consegna in presa diretta una notevole testimonianza del prestigio e dell'utilità della lingua italiana presso uno dei maggiori architetti inglesi del XVII secolo.

Si tratta di un quaderno d'appunti rilegato in pergamena e di dimensioni ridotte, visibile in buone condizioni di conservazione alla *Devonshire collection* di Chatsworth House, dove è catalogato come Album 6. Le sue ottanta carte sono ricche di schizzi e

¹ Università di Roma “La Sapienza”. L'articolo che segue è frutto di una ricerca svolta in seno alla Scuola Superiore di Studi Avanzati Sapienza (SSAS).

² Motolese, 2012. Per un quadro d'insieme si veda anche Biffi, 2012; Serianni, 2008: 19-41. Per la fortuna dell'italiano all'estero in settori specifici, cfr. De Mauro, 1960; Cartago, 1990; Bonomi, 1998 e 2010; Arcangeli, 2007; Bruni, 2013. Per l'importanza dell'opera lessicografica di Florio nel panorama inglese dell'epoca, rinvio a Wyatt, 2003 e 2005; Yates, 1934.

³ Chaney, 2005 (facsimile, trascrizione e commento), di cui qui si segue il testo, senza introdurre ammodernamenti, e la numerazione delle carte. Inoltre, si sceglie di non trascrivere la data delle varie note prese in considerazione, tutte risalenti all'epoca del secondo viaggio in Italia di Jones o ai primissimi tempi del suo ritorno (1614-1615); ciò infatti implicherebbe di volta in volta la discussione filologica e paleografica già reperibile nell'edizione. Mi limito qui a dire che il loro ordine non sembra consecutivo (Leapman, 2002: 150): sono infatti datate autografe da martedì 21 gennaio 1614 a giovedì 19 gennaio 1614. Questo sembra dipendere, secondo Chaney (Chaney, 2005: 106; 169) dall'adozione alternata da parte dell'autore del *New Style* e dell'*Old Style*. L'autografo del *Roman Sketchbook* fa parte della Devonshire Collection di Chatsworth House (Derbyshire). Cenni alle annotazioni contenute nel manoscritto in: Peacock, 1995: 298-302; Leapman, 2002: 145-157; Hart, 2011: 153-187; Motolese, 2012: 163-164. Manca per lo *Sketchbook* un esame sistematico delle chiose, come invece avviene per il postillato palladiano, per il quale rinvio a Anderson, 2007: 114-129; Theodore, 2000 [facsimile 2004]; Newman, 1988: 435-441; Marini, 1985; Cerutti, 1985: 83-154 e Cerutti, 1980.

⁴ Vale la pena di ricordare che i punti focali del *Grand Tour* di Jones furono «l'area veneta, in particolare, Venezia e Vicenza, come centri rappresentanti una vita civile moderna, e l'area compresa tra Roma e Napoli, zona d'elezione per studi archeologici dell'antico: i due poli d'interesse erano Palladio e la classicità romana, la guida per eccellenza *I Quattro Libri*» (Cerutti, 1985: 85).

⁵ Per un esame dal punto di vista linguistico dei taccuini italiani di Van Dyck e Symonds, cfr. Motolese, 2012: 165-70; per le edizioni di riferimento, cfr. Van Dyck, 1940; Alston, 1994; Brookes, 2001; cfr. anche Beal, 1984.

studi anatomici corredati di numerose chiose con presenza alternata di italiano e inglese, vergate principalmente in scrittura italica, in omaggio, sembrerebbe, al Paese ospitante⁶. Queste annotazioni abbracciano un arco temporale di cui sfuggono i contorni precisi: la prima reca, infatti, la data «Tusday the 21 January 1614», verosimilmente poco dopo l'arrivo a Roma, dove Jones acquistò il taccuino, mentre l'ultima, «Thursday 19 January 1614», appartenerrebbe al 1615, e cioè al ritorno in Inghilterra, segnato cronologicamente dall'adozione del *New Style*, come stabilisce Edward Chaney, l'autore dell'unica trascrizione dell'opera ad oggi disponibile. Secondo la sua analisi filologica, il taccuino sarebbe frutto di una notevole stratificazione: alcuni spazi bianchi lasciati all'epoca del soggiorno romano sarebbero stati riempiti con note e disegni fino a quindici anni dopo il viaggio.

Il viaggio in Italia, infatti, innesca un processo di italianizzazione che coinvolge marcatamente il piano linguistico del *Roman Sketchbook*: Jones, infatti, sceglie di inserire in un contesto linguisticamente inglese numerosi italianismi “orecchiati” durante il Grand Tour, riportati su carta seguendo le sue modalità di pronuncia (la stessa prassi riscontrabile nel postillato palladiano)⁷. Insieme alla lingua, significativamente Jones italianizza anche la grafia e il calendario: l'adozione dell' *italic hand*, in luogo della *secretary hand* delle cancellerie tudoriane, e dell'*Old Style*, il calendario giuliano, entrambi associati alla sua presenza in Italia, sono segno evidente della sua volontà di italianizzare anche le sue abitudini quotidiane⁸.

Questa predilezione di Jones per la lingua italiana si accorda bene alla temperie inglese dell'epoca, contraddistinta da valori particolarmente alti di “importazione” degli italianismi architettonici, come emerge chiaramente dall'OED (*The Oxford English Dictionary*)⁹; per rintracciarne le prime attestazioni, il dizionario scandaglia fonti odepatiche inglesi¹⁰, trattati originali in inglese¹¹ e traduzioni di opere italiane, che

⁶ Cfr. Chaney, 2005: 169. Jones impiega anche la *secretary hand*, seppure in misura minoritaria, sembrerebbe al momento del rientro in Inghilterra (*ib.*).

⁷ Cfr. Motolese, 2012: 163. Utile il raffronto, e chiara la continuità, con alcune note di Palladio: si prenda a titolo d'esempio il fol. 6, in cui Jones sottolinea gli italianismi architettonici e li riporta a margine ma senza salvaguardare la grafia del testo: «Briges, piazzas, priones, bassillicas, zissti, tempels, archi, thearmi, aquiditctes» corrispondenti rispettivamente a *ponti, piazzze, prigioni, basiliche, xisti, tempi, archi, terme, acquedotti* dell'originale palladiano. Dove ancora manca il termine equivalente in inglese, evidente la funzione di puntelli svolta dagli italianismi.

⁸ «Jones's change of handwriting was [...] a self-conscious attempt to inculcate new bodily habits that would italianize his everyday habits to increase his cultural authority» (Theodore, 2000: 48). All'epoca l'italiano era infatti «the mark of high literariness and a full literacy» (*ibid.*). Evidente, inoltre, l'interrelazione tra il piano grafico e quello architettonico: «Jones's use of an italic hand coincided with a change in his architectural drawing technique» (Anderson, 2005: 124).

⁹ A tal proposito, rinvio alla rappresentazione grafica elaborata da C. Eusebi, che permette di visualizzare la parabola degli italianismi architettonici in Inghilterra; una parabola che «ha origine nella prima metà del XVI secolo, conosce una decisiva impennata nella seconda metà del XVI secolo, mantiene valori alti per tutto il XVII secolo e prosegue con meno vigore nel secolo XVIII» (Eusebi, 2013: 127). Il grafico si basa sull'elenco di termini fornito da Laura Pinnavaia (Pinnavaia, 2001: 267-317). Da notare, inoltre, che nel periodo di Jones, il contingente più ricco e importante di italianismi nelle lingue europee è quello che concerne le lettere e le arti (cfr. Motolese, 2012: 138-140). A differenza di quanto accade in Francia e in Spagna, in Inghilterra la mediazione compiuta dagli «italianati» colti, principalmente durante l'età elisabettiana, si limita ai ceti più alti (cfr. Migliorini, 1960: 557).

¹⁰ Tra gli autori più citati, in particolare, William Thomas (Thomas, 1963), John Evelyn (Evelyn, 1955; la sezione che interessa per la messe di italianismi impiegati è quella dedicata al viaggio compiuto dall'autore nell'Europa continentale tra 1644 e 1646), John Raymond (Raymond, 1648), Richard Lassels (Lassels,

documentano l'attenzione trasversale dell'Inghilterra del Cinque-Seicento nei confronti dell'italiano delle arti¹². Tra le fonti dell'OED limitatamente a questo settore vanno segnalate anche le note jonesiane a *I Quattro libri*¹³, fonte di documentazione primaria del dizionario; nella fattispecie, il nome di Jones compare nelle citazioni di 28 vocaboli afferenti al lessico artistico e architettonico inglese.

Il volume è solo una tra i molti tomi presenti sugli scaffali della «working library»¹⁴ jonesiana, eccezionale sintesi dei più importanti trattati italiani circolanti in ambito internazionale: le *Opere* di Serlio, la *Regola delli cinque ordini di architettura* del Vignola¹⁵, *I quattro libri dell'architettura* di Palladio – già ricordati –, *L'idea dell'architettura universale* di Vincenzo Scamozzi¹⁶, tutti fittamente postillati e tutti nella versione originale italiana¹⁷. Tra le altre opere inventariate, figura il *Trattato dell'arte della pittura scoltura et architettura* di Giovanni Paolo Lomazzo¹⁸, fonte che lascia una traccia profonda nel taccuino¹⁹, e, soprattutto, il Vasari delle *Vite*, altro modello fondamentale che unisce la biblioteca jonesiana a quella di altri artisti coevi, da un capo all'altro d'Europa²⁰. L'esemplare posseduto da Jones, contenente la sola terza parte delle *Vite* e conservato insieme alla gran parte degli altri suoi volumi al Worcester College di Oxford, è fittamente chiosato²¹; ciò spiega la ricaduta di usi terminologici vasariani in ambito architettonico, rintracciabili anche nel suo taccuino di viaggio.

Nelle pagine che seguono, si proporrà una descrizione delle carte a più alto tasso di termini italiani (1r-31r; 76r-77v), partendo dalla preliminare distinzione tra il gruppo delle

1670). In queste fonti odepatiche inglesi risultano impiegati per la prima volta i seguenti termini architettonici: *cupola*, *lazareto*, *antepart*, *baldachin/baldaquin* (nelle forme *baldaquino* e *baldacchino*), *baluster*, *balustered* e *balustrade*, *granite*, *faciata*, *rotunda*, *stanza*, *cornice*.

¹¹ Pluricitati, in particolare, i *First and Chief Groundes of Architecture* di John Shute, che fungono da bacino collettore di numerosi italianismi architettonici (cfr. Motolese, 2012: 107).

¹² Nella fattispecie, vale la pena di ricordare le seguenti opere citate dall'OED: la versione in inglese dell'*Hypnerotomachia Poliphili* di Francesco Colonna (Dallington, 1973); la traduzione del *Parallele de l'Architecture* di Fréart de Chambray (Evelyn, 1664); la traduzione de *I Quattro Libri dell'Architettura* di Palladio ad opera di Giacomo Leoni (Leoni, 1742); la prima traduzione inglese del *Trattato dell'Arte della Pittura, Scultura e Architettura* di Giovanni Paolo Lomazzo fatta da Richard Haydocke (Haydocke, 1598).

¹³ L'autografo è consultabile al Worcester College di Oxford. Per l'edizione meccanica, cfr. Jones, 1970.

¹⁴ Riprendo la definizione di John Newman (Newman, 1988: 436).

¹⁵ L'esemplare posseduto da Jones è una copia dell'edizione del 1607 (Barozzio da Vignola, 1607), conservato al Worcester College, insieme ai trattati che seguono (cfr. Motolese, 2012: 158).

¹⁶ Jones possiede una copia della *princeps* (Scamozzi, 1615; cfr. *Ibid.*).

¹⁷ Per un quadro sinottico della biblioteca jonesiana, cfr. Motolese, 2012: 157-159. La Cerutti, dal punto di vista strettamente architettonico, ne rimarca la forte esigenza didattica: «per acquisire la dimensione di architetto 'speculativo' e per soddisfare l'esigenza di studiare, approfondire e consultare continuamente, anche in patria, i testi canonici, reputati fondamentali dalla cultura contemporanea, costituì una biblioteca personale di scritti di argomento specifico e generale» (Cerutti, 2005: 158). Per le ricadute del Grand Tour di Jones e Arundel in Inghilterra, si veda quanto afferma la stessa Cerutti: «Inigo e Thomas portavano in patria una intera biblioteca di trattati e teorie sull'arte italiana: fonti di studio e di ispirazione, e materiale didattico a disposizione di architetti e virtuosi, dovevano stimolare l'interesse di mecenati ed artisti verso canoni italiani e veneti in particolare, influenzare successivamente varie generazioni di architetti e contribuire ad innescare quel processo di rivoluzione nelle tendenze artistiche in Inghilterra, culminante nel movimento jonesiano-palladiano» (ivi: 82).

¹⁸ L'esemplare posseduto da Jones è oggi in collezione privata (cfr. Motolese, 2012: 159).

¹⁹ Rinvio alle cc. 73v, 74r, occupate da traduzioni compendiose dal *Trattato* di Lomazzo.

²⁰ Tra gli altri artisti coevi che leggevano e chiosavano le *Vite* vasariane, particolarmente affine a quello jonesiano il caso del Greco (cfr. Motolese, 2012: 153).

²¹ Per l'esemplare vasariano, rinvio agli studi di J. Wood, 1992 e Cast, 1993.

didascalie e il gruppo delle note continuate: il primo annovera principalmente nomi di pittori che affiancano dettagli di opere d'arte, ma anche vocaboli artistici e architettonici italiani in diverse vesti grafiche; il secondo, più importante, si distingue in varie tipologie, da traduzioni compendiose di passi attinti dai maggiori trattati italiani a descrizioni apparentemente slegate da una fonte libraria diretta.

Un esempio del primo gruppo si ha alla carta 28r, nella quale campeggiano le due teste femminili delle Madonne dell'*Annunciazione* e della *Deposizione* del Parmigianino, l'artista più citato nel taccuino²²; la seconda, in particolare, reca a destra la scrizione «Parmigano ill meglio» (c. 28r). Difficile qui stabilire il grado di autonomia nell'uso jonesiano della lingua italiana, data la perdita del disegno da cui Jones copiò: se fosse l'originale della *Deposizione*, posseduta dal conte di Arundel – come suppone Chaney –, il superlativo relativo italiano sarebbe aggiunta jonesiana, segno notevole di un'italianizzazione che lambisce anche il lessico comune²³. Tuttavia, l'ipotesi più economica resta quella della copia da una stampa già recante l'iscrizione, dato il ricorrere della stessa testa femminile qualche carta più indietro, affiancata dalla didascalia «in *mememoria* della *madonina* dall parmesano in stampa [corsivi miei]» (c. 22r), con una chiara indicazione della provenienza da una riproduzione dello schizzo muliebre. Da notare, in quest'ultima didascalia, oltre alla dittografia *mememoria*, l'uso di *madonina*²⁴.

Quanto al secondo tipo descritto, se ne può trovare un campione nella didascalia «heades *in relievo* [corsivo mio]» (c. 9r), che accompagna una serie di teste raffiguranti in varie pose uno Zeus ellenistico e la Venere Cnidia²⁵; appartiene alla stessa tipologia anche «Polidoro in *dessegno* [corsivo mio]» (c. 10r), bordeggiante una testa di donna copiata da Polidoro Caldara da Caravaggio²⁶.

Nel secondo gruppo descritto, quello delle note continuate, è possibile riscontrare annotazioni che lasciano supporre una vicinanza con una serie di opere a stampa. Un campione interessante lo fornisce la carta 76r, dove si può misurare l'influsso vasariano nell'affermazione sulla mascolinità e semplicità dell'architettura: «So in architecture ye outward ornaments oft to be sollid, proporsionable according to the rules, masculine and unaffected» che corrisponde a «e nel vero le cose d'architettura vogliono essere maschie, sode, et semplici»²⁷. Emerge qui la prima tipologia di chiosa diffusa, quella delle traduzioni compendiose di brani italiani d'autore: non solo Vasari, ma anche Lomazzo e

²² Numerose le didascalie che rimandano anche ad altri artisti del Cinquecento, tra cui soprattutto Andrea Schiavone, come, ad esempio, a c. 44r.

²³ Per la discussione relativa alla fonte dello schizzo jonesiano, cfr. Chaney, 2005: 140.

²⁴ La forma è documentata dall'OED a partire dal 1648 (la prima attestazione è, come capita usualmente, nell'*Itinerary voyage of Italy* di J. Evelyn).

²⁵ Chaney, 2005: 112-113. Nota Chaney che Jones usa le forme italiane *relievo* e *stampa* come sinonimi: «Somewhat surprisingly Jones uses the words *relievo* and *stampa* indiscriminately for prints and doesn't distinguish between engravings and etchings although he presumably had a good idea of the different techniques involved» (*ibid.*). L'italianismo diretto *releve* è attestato a partire dal 1606 ed è connotato come «obsoleto» nell'OED; *relief*, forma francese che deriva dall'it. *rilievo*, è l'unica ancora in uso ed è documentata in inglese a partire dal 1662.

²⁶ Per la forma *disegno*, che dall'Italia si irradia fino a coinvolgere gran parte dell'Europa (cfr. Motolese, 2012: 48-49; 142-143), l'OED parla di francesismo, facendo menzione di un'influenza semantica dell'italiano solo in seconda battuta; la data di prima attestazione documentata, per l'accezione moderna, è il 1638. Tuttavia, già nell'WOW (*A worlde of wordes*) (1598) compare *disegno* anche con il significato di «atto grafico»: «Disegno: a purpose, an intent, desseigne, draught, modle, plot, picture, or portrait».

²⁷ Cfr. Vasari, 1966-87. Per le qualità «masculine and unaffected» degli ordini tuscanico e dorico, cfr. Hart, 2011: 153.

Palladio. Ad esempio, le carte 73v e 74r sono occupate per intero da una versione inglesizzata del capitolo sul colore, tratto dal *Trattato dell'arte*: «And so beeing devided into 6 partes te parte scene of ye collore will be exprest naturally»²⁸.

Lo *status* di lingua tecnica dell'italiano è però più evidente a distanza di qualche rigo, dove Jones decide di inserire i cromonimi italiani *rosato*, *terra di campana*, *terra verde* e *bigio* in un contesto linguisticamente inglese: «Take too partes of carnation caled *rosata* and too of white, the third part less lightned take 3 partes of *rosato* and on[e] of white [...]. But for the darkest shaddow take on[e] part of *terra di campana* or [spazio bianco]²⁹ and too partes of *terra verdi* burnt and mix them togeather [...]. For the melencoly complection take on[e] part of *biglio* or russet», che traduce, ritagliando e conservando i tasselli italiani, il lomazziano «Piglierai due parti di *rosato* e due di chiaro, e per dipingere la terza parte tuttavia anco meno allumata piglierai tre parti di *rosato* e una di chiaro [...]. Ma per dipingere la carne più oscura e adombrata piglierai una parte di *terra di campana* e due parti di *terra verde* arsa e le mescolerai insieme. La prima parte più allumata della carne del melanconico si farà con una parte di *biglio*»³⁰. Si noti, qui, l'assenza nell'originale delle aggiunte esplicative («carnation caled *rosata*», «*biglio* or russet»), destinate a chiarire possibili ambiguità nell'identificazione del referente; si segnala, però, che significativamente per *terra di campana* Jones non trova un corrispettivo nella sua lingua nativa. Lo spazio bianco, destinato ad ospitare la traduzione inglese del cromonimo lomazziano, non sarà riempito.

La consapevolezza che Jones mostra nel tradurre integralmente in inglese i passi d'autore ad eccezione di termini percepiti come tecnici è evidente anche nel rapporto col modello principe, Palladio: le carte 14r-19v sono riservate, ad esempio, alla traduzione compendiosa di passi sparsi attinti dal volumetto *L'antichità di Roma*³¹, indicato fin dal titolo «of the Antiquites of Roome»³². La dipendenza dalla topografia palladiana emerge in particolare a c. 17r, in una soglia testuale di chiara importanza didattica: «three principal theatrars in Roomm: that of *Pompeo* was the first was built of stone in *Campo dai Fiori*, that of Marcellus in *Pallas* of *Savelli* and that of Cornelius Balbus near *Circ Flami*: Ethear of thes could containe 80000 pearsons [corsivi miei]», corrispondente a «Tre forno in *Roma* li Teatri principali, quello di *Pompeo*, et fu il primo che fusse fatto di pietra. Quello di Marcello, et il terzo di Cornelio Balbo. Et erano luoghi dove si celebravano le feste, comedie, et altre simili rapresentationi, et ciascuno di loro era capace d'ottanta millia persone. Quello di *Pompeo* era in *Campo di Fiore*, dove è il palazzo de l'illustrissima famiglia Orsina. Quello di Marcello, cominciato da Cesare, et finito da Augusto, sotto il nome di Marcello figliuolo di sua sorella, era dove è il palazzo de l'illustrissima famiglia

²⁸ «Et così dividendo in sei parti questa veduta del corpo colerico che d'una volta si può dipingere, con la proportione allegata di colori, riuscirà la carne del colerico naturalissimamente rappresentata» (Lomazzo, 1585: 300). Per questi riscontri con Lomazzo, rinvio a Chaney, 2005: 161-165.

²⁹ Qui Jones lascia uno spazio per ritornare sul testo inserendo la traduzione di *terra di campana* (cfr. ivi: 164, n. 164).

³⁰ Ivi: 301-302. *Bigio* e *bigello* in Florio sono definiti 'grigio naturale o color ruggine, rossastro'.

³¹ Palladio, 1554.

³² «The first sentence confirms that this contemporary of Shakespeare pronounced Rome as room. Dell is replaced by of, which tends to confirm that Jones was translating directly from Palladio's *Antichità* and suggests he may initially have intended to summarize in the original Italian. The fact that he translated this and other passages even when we know he owned the relevant books, lends weight to the opinion that the sketchbook had a didactic intent. [...] His italic hand is noticeably more confident [...] testimony to the delight in learning that he proclaims on his title-page» (Chaney, 2005: 132).

Savella. Quello di Cornelio Balbo dedicato da Claudio Imp. era vicino al *Cerchio Flamminio*³³.

Una simile disinvoltura nell'uso della lingua italiana è riscontrabile anche a c. 18r, dal capitolo palladiano sugli anfiteatri: «Thear ar standing but 2 and thos half ruined. On[e] is the *Colosso* built by Vespasian and dedicated by Titus at the dedication of which thear wear kyllled 50000 beaste of diverse kynds. The outside is of *Travertino* and yt contained 85000 pearsons. The othear was of Stattilius and of bricks and not very great and was whear ye monastery of Sta *Croche* in Jerusalem and ye ruines ar yet seene», che corrisponde al passo «Et hoggi di non ne sono se non due in piede mezi rovinati, uno detto hoggi il *Colisseo*, da il Colosso di Nerone, che vi era anticamente, l'altro di Statilio. Il *Colisseo* fu fatto da Vespasiano Imp. et dedicato da Tito, ne la quale dedicatione furno ammazzate cinque millia fiere di diverse sorti, et quello che si vede al presente è meno de la metà, et è di fuori di *trevertini*, di forma rotonda, et di dentro di forma ovata, et è tanto alto, che giunge quasi all'altezza del monte Celio, et vi stavano dentro à sedere .85. millia persone. Quello di Sinatilio era di mattoni, non molto grande, et era dove è il monasterio di santa *Croce* in Gierusalem, et se ne vedono anchora le rovine» (c. 18r). Il confronto tra i due brani rivela, come prevedibile, un certo grado di autonomia di Jones rispetto all'originale, a partire dalla *facies* grafica: *colosso* contro *colisseo*, *travertino* contro *trevertini*³⁴.

Altrove, si può notare la volontà di Jones di aderire *sine glossa* al dettato palladiano, soprattutto in corrispondenza di soglie di chiara importanza didattica, come la seguente, a c. 19v., tratta dal capitolo *De i Fori, cioè Piazzae*, che chiude la sezione di traduzioni di brani de *L'antichità di Roma*³⁵: «*Foro Ollitorio* was whear *Piazza montanara* : is : hear they sould erbal. *Foro Pescatorio* was betwene St *Maria in Portico* and St *Marria Aegiccica* heare they sould fish. *Foro Suario* was near to St *Appostolo* and hear they sould Swyne. *Foro Archimonio* was whear the church of St *Niccolo Archimonio* is. *Foro Sallustio* is now ye Church of St *Susana at Porta Salara*: Of others thear remaines nothing but thear names». «L'*Ollitorio* era dove è hora la *piazza Montanara*, così detto, perché ivi si vendevano li herbaggi. Il *Piscatorio* era tra la chiesa di santa *Maria in Portico*, et santa *Maria Egittiatca*, et quivi si vendeva il pesce. Il *Suario*, così detto, perché in quel luogo si vendevano li porci, era vicino a santo *Apostolo* [...] L'*Archimonio* era dove è la chiesa di san *Nicolao de li Archimonii*. Il *Salustiano* fu fra la chiesa di santa *Susanna*, et *porta Salara*. De li altri vi sono rimasti li nomi solamente, né si sa dove fussero». Dall'analisi di questo campione testuale, in cui Jones riprende l'elenco dei fori romani con annesse posizione e antica funzione, emergono forme italiane come *foro*, *piazza*, *porta*, con valore toponimico, che mostrano la sua cura nomenclatoria per termini dotati di un prestigio e, soprattutto – per un architetto pragmatico come Jones – di una funzionalità linguistica di cui sono privi, o percepiti come tali, i corrispettivi inglesi.

La seconda tipologia di nota continuata comprende appunti originali di Jones, sintomo di un'estetica matura e meno dipendente da un modello puntuale³⁶. Tra questi, si segnala per la ricca messe di italianismi la lunga osservazione di c. 76r, datata 20 gennaio 1614, vergata in una italica meno netta e quindi ascrivibile al ritorno in

³³ Palladio, 1554: fol. 9v. Per la dipendenza dalla topografia palladiana, cfr. Peacock, 1995: 301.

³⁴ *Colosso* è connotato dall'OED con la marca d'uso «raro» e solo a partire dal tardo Cinquecento; mentre *travertine* è attestato solo a partire dal tardo Settecento.

³⁵ Palladio, 1554: fol. 10v.

³⁶ Cfr. Chaney, 2005 II: 166.

Inghilterra (1615)³⁷: «In all invencions of *C[ap]prisious* ornamentes, on[e] must first *designe* ye Ground [...] and on that vary yt [...] as in the *Cartouses* I have of Tarquinio Ligustri of Vitterbo. And to saie trew all thes composed ornamentes, the which proceed out of ye aboundance of *designes* and wear brought in by *Michill Angell* and his followers. In my oppignion do not well in sollid Architecture and ye *facciati* of houses^ but in gardens *loggis*, *stucco*». Da notare, oltre ai *capprisious ornamentes*, di cui, secondo l'estetica jonesiana, poteva essere ornato solo l'interno dell'edificio³⁸, i termini italiani *cartouses*, *facciati*, *loggis*, *stucco*³⁹, inseriti come tessere tecniche all'interno della trama sintattica inglese, secondo la prassi riscontrata con uniformità nell'intero taccuino.

Gli appunti jonesiani possono anche prendere la forma di una descrizione elencativa di elementi studiati dall'architetto e abbozzati nel suo taccuino, come la nave allestita per il matrimonio parigino di Cosimo II de' Medici e Maria Maddalena d'Austria, a c. 77r: «Commonly ther is a first and cecond *baacemente* uppermost sitill mor adorned tha[n] the other and mor *ligaadra*. Somtimes the uppermost have the shape of a halfe *vaase* [...] and *cherrubyns* heeades [...] and *Scartozzi* on them [...]. And somm times all the *Baccementes* ar adorned with severall *cartochi* lyke *freeses*»⁴⁰. Oltre ai vocaboli italiani già commentati, merita un cenno la forma *ligaadra* (= *leggiadria*), *mot-clé* di ascendenza vasariana per definire le qualità estetiche⁴¹: la funzionalità dell'italiano va qui oltre il lessico tecnico dell'architettura, e coinvolge anche quello della critica d'arte.

Significativo, in questo senso, il titolo di una delle pagine d'apertura dello *Sketchbook*, «The *manner* of drapery *all'antica* [corsivi miei]» (c. 2r), dove l'italianismo adattato *manner* (<it. *maniera*) si unisce all'italianismo non adattato *all'antica*: l'uso di *manner* è qui senz'altro mediato dalle *Vite*, che assicurano al termine fortuna internazionale⁴², mentre la locuzione *all'antica* suggerisce già a questa altezza cronologica una forte consapevolezza delle sue implicazioni⁴³.

Può essere utile, in conclusione, fornire alcuni dati riassuntivi e funzionali ad una contestualizzazione dell'uso jonesiano della lingua italiana nel panorama linguistico inglese. Per i termini italiani citati e commentati, le date di prima attestazione, documentate dall'OED, oscillano tra la metà del Cinquecento e il primo Settecento. Inoltre, per il 40% circa di essi, l'OED insiste sulla mediazione compiuta dal francese, ruolo «particolarmente visibile soprattutto a partire dalla metà del XVII secolo»⁴⁴. Si tenga conto, inoltre, che le incerte grafie italiane di Jones sono, sì, naturali per la

³⁷ Ivi: 165.

³⁸ Hart, 2011: 184.

³⁹ *Cartouse* è documentato dall'OED a partire dall'inizio del XVII secolo in inglese; la forma italiana *facciata* è documentata in inglese (1648, J. Raymond) dal Seicento sino all'Ottocento, per poi essere sostituita dal francesismo *façade*, attestato anch'esso dall'OED nel Seicento. *Stucco* entra in inglese nella seconda metà del Cinquecento (la prima attestazione italiana è del 1355 stando al TLIO); la forma *loggis* è documentata dall'OED a partire dal Settecento.

⁴⁰ La forma *basement* è attestata dall'OED nel primo decennio del XVII secolo, anche nella grafia *bacement*; *frieze* è documentato a partire dalla metà del XVI secolo.

⁴¹ Per i termini adottati per definire regole e qualità estetiche – soprattutto nel postillato palladiano –, cfr. A. Cerutti, 1985: 17.

⁴² Per la storia del termine, cfr. Motolese, 2011: 51-52.

⁴³ «A self-consciously mediated view of the past» (Peacock, 1995: 300). Per la locuzione, rinvio ai principali studi in materia che per primi ne hanno trattato sul piano propriamente linguistico, tra cui Howard, 2003: 55-66, e Motolese, 2012: 59; 123. Nell' *WOW* compare «antico, ancient, senior, anticke, old, stale»; nell'OED, all'antica risale ai primi del Seicento.

⁴⁴ Motolese, 2012: 98.

trascrizione “a orecchio” di un artista straniero, ma significative se si considera che Jones, benché accompagnato dalla guida de *I Quattro Libri* e de *L'antichità di Roma*⁴⁵, preferisca affidarsi alla sua pronuncia anche nei casi in cui la vicinanza con la fonte è particolarmente evidente.

Il suo uso dell'italiano è, inoltre, senz'altro indicativo del prestigio dell'Italia e dell'italiano all'interno della corte stuartiana, dove l'italiano rappresenta in quest'epoca uno *status symbol* da esibire quasi a garanzia della cultura di chi lo padroneggia: sembrerebbe da spiegare così l'adagio posto sul frontespizio del *Roman Sketchbook*, «Altro diletto che imparar non trovo», citazione dal *Trionfo d'Amore* di Petrarca, mediata dal commento del Barbaro a Vitruvio⁴⁶.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alston R. C. (1994), *Books with Manuscript: a Short Title Catalogue of Books with Manuscript Notes in the British Library: Including Books with Manuscript Additions, Proofsheets, Illustrations, Corrections, with Indexes of Owners and Books with Authorial Annotations*, edited by R. C. A., The British Library, Londra.
- Anderson C. (2007), *Inigo Jones and the Classical tradition*, Cambridge University Press, Cambridge and New York.
- Arcangeli M. (2007), “Il lessico sportivo e ricreativo italiano nelle quattro grandi lingue europee”, in *Studi di lessicografia italiana*, XXIV, pp. 195-247.
- Barbaro D. (1567), *I dieci libri dell'architettura di M. Vitruvio*, appresso Francesco de'Franceschi Senese et Giovanni Chrieger Alemano compagni, Venezia.
- Barozzio da Vignola I. (1607), *Regola delli cinque ordini di architettura*, Andreas Vaccarius, Roma.
- Beal M. (1984), *A study of Richard Symonds. His notebooks and their relevance to seventeenth-century painting techniques in Italy*, Garland Publishing, New York-London.
- Biffi M. (2012), “Italianismi delle arti”, in Mattarucco G. (a cura di), *Italiano per il mondo. Banca, commerci, cultura, arti, tradizioni*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bonomi I. (1998), *Il docile idioma. L'italiano lingua per musica*, Bulzoni, Roma.
- Bonomi I. (2010), “La penetrazione degli italianismi musicali in francese, spagnolo, inglese, tedesco”, in *Studi di lessicografia italiana*, XXVII, pp. 185-235.
- Brookes A. (2001), *Richard Symonds in Rome, 1649-1651*. Thesis submitted to the University of Nottingham for the degree of Doctor of Philosophy.
- Bruni F. (2013), *L'italiano fuori d'Italia*, Cesati, Firenze.
- Cartago G. (1990), *Ricordi d'italiano. Osservazioni intorno alla lingua e italianismi nelle relazioni di viaggio degli inglesi in Italia*, Ghedina & Tassotti, Bassano del Grappa.
- Cast D. (1993), “Speaking of Architecture: the evolution of a vocabulary in Vasari, Jones, and Sir John Vanbrugh”, in *Journal of the society of Architectural Historians*, 52, 2, pp. 179-188.
- Cerutti A. (1985), *Inigo Jones, Vitruvius Britannicus. Jones e Palladio nella cultura architettonica inglese, 1600-1740*, Maggioli, Rimini.

⁴⁵ Peacock, 1995: 271.

⁴⁶ Barbaro, 1567: 32. Per l'analisi puntuale del motto, cfr. Peacock, 1995: 18-20.

- Cerutti A. (1985), *Le note di Inigo Jones in margine a «I quattro libri dell'architettura»: spunti critici e stimoli creativi*, in *Bollettino del Centro Internazionale di Studi di Architettura Andrea Palladio*, La grafica & stampa editrice, Vicenza, vol. XXII.
- Chaney E. (2005), *Inigo Jones's Roman Sketchbook*, Londra, Roxburghe Club.
- Dallington R. (1973), *Hypnerotomachia, the strife of love in a dream*, a cura di Gent L., Scholars' Reprints and Facsimiles, Delmar, NY.
- De Mauro T. (1960), *Il linguaggio della critica d'arte*, Vallecchi, Firenze.
- Evelyn J. (1664), *A parallel of the ancient architecture with the modern: in a collection of ten principal authors who have written upon the five orders, viz. Palladio and Scamozzi, Serlio and Vignola, D. Barbaro and Cataneo, L.B. Alberti and Viola, Bullant and De Lorme, Compared with one another*, Printed by Tho. Roycroft, for John Place, London.
- Evelyn J. (1955), *The Diary of John Evelyn Now Printed in Full from the Manuscripts Belonging to Mr. John Evelyn*, ed. E.S. de Beer, Clarendon Press, Oxford.
- Eusebi C. (2013), *Contributo dell'italiano alla formazione del lessico architettonico rinascimentale inglese*, PhD thesis, University of Trento.
- Hart V. (2011), *Inigo Jones. The Architect of Kings*, Yale University Press for the Paul Mellon Centre for Studies in British Art, New Haven and London.
- Haydocke R. (1598), *A Tracte Containing the Artes of curious Paintinge, Carvinge & Buildinge written first in Italian by Jo: Lomatius painter of Milan and Englished by R. H. Student in Physik*. Printed at Oxford by Joseph Barnes for R.H. Anno Domini.
- Howard M. (2003), "All'antica" ornament: its use and limitations in England (1520-1550)", in *L'invention de la Renaissance*, Actes du colloque tenu à Tours du 1 au 4 juin 1994, études réunies par J. Guillaume, Picard, Paris, pp. 55-66.
- Jones I. (1970), *Inigo Jones on Palladio: being the notes by Inigo Jones in the copy of «I Quattro Libri dell'Architettura» di Andrea Palladio, 1601, in the library of Worcester College, Oxford*, a cura di B. Allsopp, Oriel Press, Newcastle-upon-Tyne.
- Lassels R. (1670), *The voyage of Italy or A compleat journey through Italy*, Vincent du Moutier Paris.
- Leapman M. (2002), *Inigo: the troubled life of Inigo Jones, architect of the English Renaissance*, Review, London.
- Leoni G. (1742), *The Architecture of A. Palladio in four books, London. Containing, Ashort Treatise of the Five Orders, and the most necessary Observation concerning all Sorts of Building, As Also the different Construction of Private and Publick Houses, High-Ways, Bridges, Market Places, Xystes, and Temple, with their Plans, Sections, and Uprights. To which are added several Notes and Observations made by Inigo Jones, never printed before. Revis'd, Design'd, and Publish'd By Giacomo Leoni, a Venetian; Architect to his most Serene Highness, the Elector Palatine*, Printed for A. Ward, S. Birt, D. Browne, C. Davis, T. Osborne, and A. Millar, London.
- Lomazzo G. P. (1585), *Trattato dell'arte della pittura, scoltura et architettura*, P. Gottardo Pontio, Milano.
- Marini P. (1985), "Le postille di Inigo Jones a «I Quattro Libri dell'Architettura»", in Riondato E. (a cura di), *Trattati scientifici nel Veneto fra il XV e XVI secolo*, Neri Pozza, Vicenza.
- Migliorini B. (1960), *Storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze.
- Motolese M. (2011), "Appunti per una storia dell'italiano in Europa in ambito artistico", in *Studi Linguistici Italiani*, XXXVII, pp. 39-55.

- Motolese M. (2012), *Italiano lingua delle arti. Un'avventura europea (1250-1650)*, il Mulino, Bologna.
- Newman J. (1988), "Italian treatises in use: the significance of Inigo Jones' annotations", in Guillaume J. (a cura di), *Les Traités d'architecture de la Renaissance*, Actes du colloque tenu à Tours du 1er au 11 juillet 1981, Picard, Paris.
- OED = *The Oxford English Dictionary*, Clarendon Press, Oxford, 1989:
<http://www.oed.com/>.
- Palladio A. (1554), *L'antichità di Roma. Racolta brevemente dagli auttori antichi & moderni. Nuovamente posta in luce*, stampatore Vincenzo Lucrino, Roma.
- Peacock J. (1995), *The stage designs of Inigo Jones*, Cambridge University Press, Cambridge and New York
- Pinnavaia L. (2001), *The Italian Borrowings in the Oxford Dictionary. A lexicographical, linguistic and cultural analysis*, Bulzoni Editore, Roma.
- Raymond J. (1648), *An itinerary containing a voyage, made through Italy, in the years 1646 and 1647*, Jo: Raymond, Gent, London.
- Scamozzi V. (1615), *L'idea dell'architettura universale*, Valentino, Venezia.
- Serianni L. (2008), "Gli italianismi nelle altre lingue romanze: prime riflessioni", in *Italianismi e percorsi dell'italiano nelle lingue latine*. Atti del Convegno di Treviso, 28 settembre 2007, Fondazione Cassamarca, Treviso, pp. 19-41.
- Theodore D. M. (2000 [facsimile 2004]), "*Aproued on my self*". *Inbetween the sheets of Inigo Jones's Palladio*, tesi discussa a Montréal, Magisterarbeit, McGill Univ.
- Thomas W. (1963), *The Historie of Italy*, a cura di G.B. Parks, Ithaca, NY.
- Van Dyck A. (1940), *Italienisches Skizzenbuch*, a cura di Adriani, Gert, Vienna.
- Vasari G. (1966-87), *Vita di Baccio d'Agnolo*, in *Le vite de' più eccellenti pittori, scultori e architettori nelle redazioni del 1550 e 1568*, a cura di R. Bettarini; commento secolare a cura di P. Barocchi, Sansoni - S. P. E. S., Firenze.
- Wood J. (1992), "Inigo Jones, Italian Art, and the practice of drawing", in *The Art Bulletin*, 74, 2, pp. 247-270.
- Wyatt M. (2003), "La biblioteca volgare di John Florio. Una bibliografia annotata", in *Bruniana & Campanelliana*, 9, 2, pp. 409-434.
- Wyatt M. (2005), *The Italian encounter with Tudor England: a cultural politics of translation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WOW = J. Florio, *A worlde of wordes*, a cura di H. W. Haller, University of Toronto press, Toronto, 2013.
- Yates F. A. (1934), *John Florio. The life of an Italian in Shakespeare's England*, Cambridge University Press, Cambridge.

LINGUISTICA E STORIA DELLA LINGUA ITALIANA

FONTI DI GOOGLE PER LA LESSICOGRAFIA: PROVA DI MONITORAGGIO

*Ludovica Maconi*¹

È ormai nota l'utilità di Google Libri a fini lessicografici, in particolare se applicato alla ricerca di retrodatazioni lessicali. In un mio intervento ho tuttavia rilevato e commentato i limiti filologici di questo incontrollato, incontrollabile e pur prezioso corpus elettronico, proponendo soluzioni che possano porre rimedio alle criticità del sistema². Vorrei ora provare a valutare l'affidabilità e la tenuta delle retrodatazioni ottenute tramite Google, verificando quante sono confermate a distanza di alcuni anni.

Per tentare una stima dell'entità di cambiamenti e miglioramenti, ho preso come campione 1000 retrodatazioni raccolte in Google Libri nel 2011 (ma pubblicate nel 2012) da Andrea Monaldi³ (Università di Urbino) e le ho controllate in Google nel novembre 2015, quindi a quattro anni di distanza dal lavoro di Monaldi; poi ancora nel gennaio 2017, per avere informazioni anche su eventuali aggiornamenti nel più breve periodo di un anno (o poco più). Mi sono occupata anch'io, a lungo, di datazione di parole e di sperimentazione di nuovi metodi per la retrodatazione⁴, e sto rendendo pubblici i risultati in un archivio online: *ArchiDATA*⁵. Per la verifica che qui presento ho però scelto come campione di riferimento il lavoro di Monaldi, sia perché precedente alla mia raccolta, sia perché circoscrivibile a un preciso anno, sia perché il materiale, già pubblicato, è a disposizione di tutti.

¹ Università degli Studi del Piemonte Orientale "A. Avogadro", Vercelli.

² Cfr. L. Maconi, 2016.

³ Cfr. A. Monaldi, 2012.

⁴ Strumento principale di questa ricerca è stato proprio Google Libri, ma mi sono servita anche di Internet Archive, degli archivi elettronici dei principali quotidiani nazionali, e di programmi per la retrodatazione automatica di parole da testi immessi per la ricerca: *Ralip* (di Gianluca Biasci, cfr. <http://ralip.eu/>, ultimo accesso 20 marzo 2017) e *TestRetro* (di Daniele Fusi), per i quali cfr. Maconi, 2016: 88-90.

⁵ L'archivio, da me ideato e curato, è consultabile attraverso motore di ricerca che permette di accedere ai dati tramite: ricerca alfabetica, lessicale (anche con caratteri jolly), cronologica, per autore, ambito d'uso. È inoltre possibile estrarre i forestierismi. Per le retrodatazioni ricavate da Google Libri, un link rimanda alla riproduzione fotografica della fonte: cliccando sugli estremi bibliografici si aprono le immagini di frontespizio e passo di riferimento. Le voci hanno la seguente struttura: 1. definizione; 2. nuova (retro)datazione (affiancata, tra parentesi quadre, dalla vecchia data del DELIN e del GRADIT); 3. fonte della retrodatazione (con link alla riproduzione fotografica); 4. spazio per note, commenti ed eventuali rimandi bibliografici; 5. firma del collaboratore e data di inserimento (o di ultima modifica). Per consultare *ArchiDATA*: <http://archidataweb.azurewebsites.net/>.

Nel primo controllo del 2015, dopo quattro anni dalla raccolta di partenza, le datazioni sono state aggiornate in circa il 40% dei casi: su 1090 retrodatazioni, ne ho migliorate 408, che di seguito dichiaro⁶:

acescente [1766] **1753**
adamitico [1764] **1756**
aldeide [1840] **1839**
alluce [1823] **1818**
allucinatorio [1864] **1857**
altolocato [1852] **1850**
ametropia [1868] **1865**
androceo [1840] **1829**
anidride carbonica [1866] **1856**
anticlinale [1842] **1840**
antifrizione [1855] **1835**
anuresi [1855] **1839**
apicoltore [1843] **1821**
apiretico [1770] **1762**
aplasia [1869] **1864**
apnea [1797] **1785**
apodi [1791] **1777**
aralia [1774] **1753**
archidiocesi [1704] **1696**
archivistico [1864] **1802**
arroventatura [1804] **1764**
arvense [1787] **1746**
asessuale [1813] **1811**
asfissiante [1840] **1829**
asincronismo [1867] **1820**
assibilazione [1877] **1869**
assordimento [1800] **1745**
astrusità [1758] **1712**

⁶ Tra parentesi quadre la datazione recuperata da Monaldi (2012), in grassetto quella della nuova ricerca in Google Libri. Per ovvi motivi di spazio, non riporto qui le fonti delle mie nuove retrodatazioni, ma rimando ad *ArchiDATA* (cfr. n. 5), dove metto a disposizione tutti i riferimenti, sotto le rispettive voci: cfr. <http://archidataweb.azurewebsites.net/>. La verifica conferma l'attenzione prestata da Monaldi nell'evitare falsi rimandi di Google: frontespizi letti male, libri uniti in unico file, errori di significato. Solo per tre parole, su oltre un migliaio recuperate dallo studioso, non ho accolto i riferimenti: 1) *aneroide* DELIN 1871; Monaldi, 1841 (fonte Pessina, 1841: 25, 26, 27: ma il testo di Pessina è di 15 pagine, come si può verificare dalla scheda Sbn; il riferimento non è quindi accettabile, perché si tratta di una digitalizzazione che unisce tre diversi testi; le pagine citate da Monaldi non appartengono al saggio di Pessina che apre il file di Google, ma a un libro in coda del 1861 intitolato *Delle vere condizioni degli andamenti per via ferrata*, di Giovanni Antonelli); 2) *anguillula* DELIN 1892, Monaldi 1781, datazione non accolta perché in questa fonte il termine ricorre come parte del nome latino scientifico del parassita: *vibrio anguillula*; 3) *planimetro* 'strumento per misurare l'area di una figura piana' DELIN 1865, Monaldi 1827 (fonte *L'ottimo commento della Divina Commedia, testo inedito d'un contemporaneo di Dante citato dagli accademici della Crusca*, presso N. Capurro, Pisa 1827, p. 622: la retrodatazione non è accolta perché la parola compare nell'indice ottocentesco finale, schedata come aggettivo, non come sostantivo della scienza, e il rimando è a p. 66 dell'edizione, dove però figura solo il termine *planimetria*, in nota a *Inf. IV*, 142 «Euclide geometra»).

atletismo [1859] **1844**
attiguità [1774] **1771**
augite [1730] **1603**
autoctonia [1843] **1827**
avvitare [1790] **1748**
azzurrite [1822] **1817**
bachicoltura [1857] **1852**
banderilla [1836] **1830**
benzile [1861] **1849**
benzoile [1841] **1839**
betulacee [1845] **1826**
bibliofilia [1823] **1808**
bicloruro [1827] **1823**
biconvesso [1831] **1800**
bigemino [1869] **1810**
biologico [1829] **1820**
biologo [1838] **1829**
biossido [1829] **1826**
birbantaggine [1842] **1839**
birifrangente [1844] **1832**
blefarostato [1860] **1843**
blindaggio [1833] **1822**
borseggio [1821] **1807**
breva [1801] **1786**
bromatologia [1785] **1783**
bromatologico [1865] **1834**
bromeliacee [1821] **1814**
bromidrico [1842] **1837**
bromoformio [1841] **1838**
bromuro [1826] **1824**
brunastro [1785] **1759**
brusone [1815] **1810**
bubbonico [1832] **1828**
buddismo [1811] **1810**
buddista [1830] **1827**
buddistico [1828] **1827**
calcare [1818] **1801**
cambriano [1843] **1841**
camelia [1823] **1813**
canalicolare [1830] **1829**
capparidacee [1863] **1858**
capziosità [1810] **1799**
carambola [1814 ‘colpo nel gioco del biliardo’] **1666** (bot.)
carambolare [1848] **1821**
carassio [1808] **1762**
carbossilico [1899] **1873**
cariossido [1818] **1813** (*cariopside*)

carnauba [1836] **1833**
carpello [1837] **1829**
cefalorachideo [1842] **1831**
celerimetro [1843] **1837**
cembalista [1711] **1671**
centerbe [1847] **1844**
centumvirato [1700] **1651**
cerebellare [1825] **1819**
cerio [1815] **1808**
cesaropapismo [1856] **1843**
chenopodiacee [1829] **1826**
cheratite [1838] **1829**
cianidrico [1838] **1835**
cianosi [1818] **1815**
cintura di castità [1817] **1618**
cioccolatino [1859] **1838**
circolo vizioso [1733] **1652**
circumnavigare [1847] **1781**
circumnavigatore [1834] **1781**
circumnavigazione [1821] **1784**
clavicembalista [1858] **1788**
clericalismo [1857] **1853**
coibente [1772] **1771**
colluttare [1860] **1837**
compaesano [1693] **1651**
compenetrare [1728] **1715**
compenetrazione [1704] **1701**
complessità [1811] **1777**
compossesso [1792] **1788**
comprimario [1819] **1781**
comproprietà [1806] **1787**
congeniale [1693] **1667**
congiuntivite [1833] **1831**
conglobamento [1711] **1637**
consequenziale [1831] **1829**
consequenziario [1797] **1766**
consonantismo [1865] **1864**
contrabbandare [1784] **1736**
contrattacco [1794] **1782**
controffensivo [1864] **1823**
contromanovra [1834] **1832**
controprestazione [1847] **1816**
controproposta [1798] **1781**
controvapore [1858] **1846**
corindone [1807] **1804**
cormorano [1819] **1777**
correttezza [1778] **1734**

corrugamento [1738] **1724**
cotonaceo [1823] **1786**
crampo [1794] **1793**
criptico [1778] **1737**
criselefantino [1838] **1835**
cristallografo [1785] **1779**
cromico [1802] **1801**
cuoio capelluto [1788] **1782**
cuoriforme [1803] **1802**
dannosità [1825] **1775**
decarburare [1853] **1836**
decarburazione [1834] **1832**
decuplicare [1817] **1804**
demonismo [1832] **1747**
denutrizione [1822] **1821**
dermatite [1828] **1822**
dermatologia [1818] **1806**
dermatosi [1830] **1829**
desquamativo [1867] **1852**
destrina [1834] **1833**
deteriorabile [1850] **1786**
detritico [1834] **1830**
diastasi [1788] **1786**
dicotomico [1744] **1732**
difterico [1839] **1835**
diplopia [1787] **1775**
dipnoi [1869] **1863**
disabituarlo [1830] **1825**
disabituarli [1827] **1669**
discutibile [1820] **1794**
disinfettare [1793] **1709**
dislivello [1832] **1829**
dissipatezza [1787] **1739**
dissociazione [1787] **1743**
dolomia [1801] **1794**
dondolamento [1710] **1674**
drammatizzare [1830] **1820**
drosera [1804] **1787**
drusa [1785] **1776**
ebefrenia [1888] **1871**
eccitabile [1779] **1755**
eclampsia [1801] **1780**
edonismo [1838] **1832**
effervescente [1721] **1717**
efflorescente [1787] **1684**
ematologo [1845] **1844**
embriologo [1845] **1835**

embrionale [1751] **1684**
emmetropia [1869] **1865**
emulsina [1841] **1838**
encomiabile [1789] **1665**
endemicità [1812] **1804**
enuresi [1799] **1788**
epicrisi [1788] **1775**
epidermico [1814] **1807**
equilibrista [1791] **1757**
ericacee [1827] **1813**
esame d'ammissione [1828] **1825**
escatologia [1844] **1843**
esilarante [1681] **1677**
espatrio [1850] **1845**
espletazione [1847] **1840**
estemporaneità [1795] **1794**
euforbiacee [1814] **1811**
eupeptico [1866] **1829**
fariseismo [1750] **1703**
fluidificare [1795] **1787**
fluidificazione [1828] **1783**
fluoridrico [1836] **1835**
fotochimica [1867] **1841**
freddurista [1833] **1810**
frenopatia [1842] **1836**
galvanometro [1805] **1802**
galvanoplastica [1840] **1839**
gastroepatico [1803] **1794**
gigantismo [1859] **1820**
ginecologo [1859] **1839**
gironzolare [1834] **1830**
glicerina [1826] **1825**
glittoteca [1831] **1828**
gnoseologia [1851] **1837**
gnoseologico [1858] **1851**
gnosticismo [1780] **1771**
grossularia [1818] **1817**
idealità [1745] **1671**
idealizzazione [1837] **1835**
identificazione [1683] **1643**
igienicamente [1837] **1829**
igienista [1844] **1823**
illimitatezza [1816] **1797**
illustrativo [1789] **1747**
imbalsamatore [1763] **1722**
imbevibile [1793] **1710**
imbozzimatore [1818] **1817**

imbrattamuri [1843] **1552**
imbrattatele [1849] **1826**
immangiabile [1816] **1801**
immobilizzare [1821] **1818**
immodificabile [1774] **1767**
impagliatura [1777] **1772**
impalamento [1620] **1619**
impazzimento [1588] **1585**
imperforabile [1820] **1770**
imperialistico [1864] **1846**
impiccamento [1560] **1556**
implausibile [1825] **1784**
impopolarità [1818] **1811**
imporrire [1715] **1679**
imprecisabile [1859] **1842**
impregiudicato [1841] **1832**
imprevidente [1799] **1795**
improduttività [1837] **1828**
improvvisazione [1827] **1826**
inacidimento [1766] **1716**
inadempiente [1828] **1822**
inadempito [1740] **1724**
inappagato [1837] **1718**
inassimilabile [1818] **1816**
inattaccabilità [1846] **1822**
inattento [1793] **1741**
inattuabile [1848] **1770**
incoercibile [1771] **1756**
incoercibilità [1830] **1803**
incolonnamento [1864] **1858**
incomparabilità [1675] **1657**
incompatto [1622] **1621**
inconcludenza [1692] **1680**
inconfondibile [1693] **1652**
inconfortabile [1840] **1824**
inconfutabile [1710] **1690**
inconsapevole [1698] **1648**
incontenibile [1822] **1806**
incontestato [1804] **1762**
incostituzionale [1789] **1775**
incupimento [1777] **1772**
incupire [1777] **1772**
incurabilità [1667] **1649**
incurante [1734] **1722**
incuriosire [1827] **1704**
indecidibile [1838] **1615**
indecifrabile [1746] **1744**

indecomponibile [1782] **1777**
indecomposto [1790] **1786**
indeducibile [1864] **1856**
indeformabile [1899] **1866**
indemaniamento [1852] **1843**
indemaniare [1817] **1814**
indemaniazione [1849] **1823**
inderogabile [1868] **1803**
inderogabilità [1853] **1803**
indesiderato [1857] **1854**
indeterminativo [1838] **1825**
indeterminismo [1832] **1828**
indianista [1836] **1828**
indiligente [1643] **1639**
indisciplina [1780] **1673**
indisciplinatezza [1744] **1698**
indiscutibile [1830] **1818**
indispettire [1761] **1756**
indisponente [1829] **1807**
indisponibile [1809] **1758**
indisputato [1821] **1799**
indistruttibilità [1808] **1778**
individualismo [1826] **1825**
individualizzare [1824] **1802**
individualizzazione [1822] **1821**
indolcimento [1679] **1666**
indolenzimento [1791] **1765**
ineccepibilità [1823] **1822**
inefficiente [1783] **1728**
inelastico [1785] **1783**
ineliminabile [1847] **1828**
ineluttabilità [1838] **1763**
inesplorabile [1835] **1734**
inevidenza [1692] **1688**
infaldare [1693] **1677**
infalsificabile [1843] **1837**
infangamento [1609] **1564**
infarcimento [1712] **1674**
infiltrarsi [1785] **1754**
infiltrazione [1764] **1754**
infondatezza [1853] **1850**
ingabbiamento [1625] **1622**
ingagliardimento [1671] **1644**
ingarbugliamento [1777] **1744**
ingentilimento [1773] **1772**
ingiallimento [1715] **1701**
ingovernabilità [1855] **1842**

inidoneo [1721] **1676**
ininfiammabile [1860] **1792**
innervazione [1825] **1823**
inoppugnabile [1782] **1737**
inossidabile [1819] **1807**
inquadramento [1842] **1813**
inscindibile [1829] **1818**
insediamento [1847] **1827**
inseguimento [1690] **1674**
insellatura [1831] **1803**
insequestrabile [1837] **1826**
insignificabile [1844] **1830**
insostenibilità [1831] **1752**
intertropicale [1826] **1819**
intimidazione [1829] **1750**
introspezione [1852] **1820**
iridacee [1816] **1813**
irreclamabile [1843] **1802**
irrequietezza [1805] **1798**
irresponsabilità [1825] **1812**
laparotomia [1861] **1838**
linfadenite [1836] **1831**
lucrabile [1847] **1765**
magnetizzatore [1794] **1790**
manganoso [1833] **1831**
materializzazione [1834] **1831**
mattiniero [1654] **1625**
metodologico [1849] **1828**
micrometria [1846] **1845**
mitigabile [1608] **1585**
molassa [1777] **1655**
monobasico [1845] **1840**
monoteistico [1846] **1843**
musacee [1820] **1814**
nefrosi [1858] **1856**
negoziabile [1781] **1765**
negoziabilità [1841] **1813**
nittitazione [1857] **1825**
nubifragio [1781] **1741**
nummulitico [1834] **1829**
obbligatorietà [1847] **1842**
occultabile [1784] **1711**
oculistico [1830] **1809**
oftalmologo [1838] **1834**
oleografia [1861] **1857**
oleografico [1861] **1860**
oleoresina [1851] **1829**

oligoclasio [1856] **1846**
olivicoltura [1857] **1854**
opportunismo [1856] **1845**
optometro [1840] **1838**
ordalia [1778] **1749**
organicismo [1840] **1838**
organogenesi [1825] **1824**
ossequiosità [1837] **1723**
ovolaccio [1811] **1797**
paleografo [1773] **1759**
paletnologico [1867] **1864**
palminervio [1859] **1843**
paralogistico [1822] **1712**
paramagnetico [1853] **1852**
patogenesi [1836] **1833**
peristalsi [1805] **1802**
permanganato [1838] **1837**
permanganico [1844] **1836**
pireliometro [1842] **1839**
planimetro [1827] **1845**
plastilina [1874] **1873**
platanacee [1857] **1826**
pluviometria [1861] **1829**
pluviometrico [1847] **1836**
preterintenzionale [1863] **1860**
primulacee [1808] **1804**
psicomетria [1800] **1769**
ptialina [1841] **1833**
ramnacee [1823] **1822**
saccarificazione [1830] **1811**
scricchiolamento [1788] **1747**
scrofulariacee [1847] **1834**
sociologia [1854] **1847**
solanacee [1805] **1794**
sospettabile [1746] **1744**
splenectomia [1842] **1829**
splenomegalia [1855] **1854**
sprecone [1672] **1664**
sterculiacee [1840] **1830**
sterilizzazione [1840] **1807**
stetoscopia [1825] **1824**
tabacco da fiuto [1844] **1805**
talassocrazia [1780] **1697**
tamponamento [1824] **1822**
tifacee [1828] **1826**
tracomatoso [1826] **1825**
trebbiatore [1697] **1672**

undicenne [1843] **1827**
utilizzabile [1825] **1820**
valerianacee [1857] **1848**
vascolarizzato [1846] **1828**

La percentuale di aggiornamento del 40% in quattro anni può sembrare alta, ma, se analizziamo il risultato nel dettaglio, osserviamo che, su 408 nuove datazioni, i cambiamenti significativi riguardano al massimo un centinaio di parole (il 10% del campione di partenza): 71 lemmi cambiano secolo di appartenenza, passando in gran parte al Settecento, e qualcuno al Sei e Cinquecento; non cambiano secolo, ma vengono aggiornate di circa cinquant'anni una trentina di parole. La maggioranza degli aggiornamenti, oltre 300 parole, è invece solo un piccolo miglioramento di qualche anno, che non cambia il risultato generale fornito da Monaldi nella sua prima ispezione in Google (ispezione che resta quindi fondamentale anche a distanza di cinque anni e più). È stata quella prima ricerca nel corpus di Google Libri ad aggiornare in modo considerevole le date di prima attestazione indicate nei repertori etimologici e nel GRADIT.

Il 40% di miglioramento, da me apportato, va inoltre considerato tenendo presente che nel tempo trascorso tra la raccolta di Monaldi e la mia verifica c'è stata un'immissione importante di digitalizzazioni nella banca dati di Google: tre grandi biblioteche italiane sono entrate a partecipare al progetto, inserendo tra il 2013 e il 2015 un consistente numero di libri del loro patrimonio⁷. Molti aggiornamenti si ricavano, infatti, proprio da libri che sul frontespizio hanno il timbro della Nazionale Centrale di Firenze, della Nazionale Centrale di Roma e (soprattutto) della Nazionale Vittorio Emanuele III di Napoli: fonti non disponibili quando Monaldi ha svolto la sua ricerca. Possiamo quindi supporre che, al termine dell'inserimento dei volumi promessi dalle biblioteche italiane a Google, i dati saranno meno soggetti a variazione, e che quindi la percentuale di aggiornamento sarà ulteriormente abbattuta.

Ho ripetuto il controllo nel gennaio 2017, questa volta sulle 408 parole aggiornate nel novembre 2015. A distanza di poco più di un anno, i miglioramenti sono stati minimi e hanno riguardato diciassette lemmi (meno del 5% del nuovo campione). Solo tre parole hanno cambiato secolo di prima attestazione: *assordimento* e *illustrativo*, passati dal XVIII al XVII secolo, e *augite* dal XVII al XVI; per gli altri lemmi si è trattato nuovamente di un miglioramento di pochi anni, come dichiarato nel seguente elenco, dal quale si constata che, nell'insieme, l'aggiornamento fondamentale è sempre quello della prima ispezione in Google, mentre la seconda e la terza ispezione servono a raffinare il risultato⁸:

⁷ Sulla storia di Google Libri e sulla partecipazione di biblioteche italiane al progetto di digitalizzazione cfr.

<http://www.bncrm.librari.beniculturali.it/index.php?it/832/progetto-googlebooks> (ultimo accesso 20 marzo 2017), raggiungibile dal sito della Biblioteca Nazionale Centrale di Roma.

⁸ Anche per le fonti di queste retrodatazioni si rimanda al sito di *ArchiDATA*, cfr. n. 5.

<i>assordimento</i>	[DELIN e GRADIT 1879, Google 2011 (Monaldi): 1800; Google 2015: 1745] Google 2017: 1644
<i>augite</i>	[DELIN e GRADIT 1817, Google 2011 (Monaldi): 1730; Google 2015: 1603] Google 2017: 1550
<i>benzoile</i>	[DELIN 1913, Google 2011 (Monaldi): 1841; Google 2015: 1839] Google 2017: 1838
<i>bubbonico</i>	[DELIN e GRADIT 1841, Google 2011 (Monaldi): 1832; Google 2015: 1828] Google 2017: 1818
<i>capparidacee</i>	[DELIN e GRADIT 1913, Google 2011 (Monaldi): 1863; Google 2015: 1858] Google 2017: 1847
<i>capziosità</i>	[DELIN e GRADIT 1921, Google 2011 (Monaldi): 1810; Google 2015: 1799] Google 2017: 1729
<i>centerbe</i>	[DELIN 1886, GRADIT 1863, Google 2011 (Monaldi): 1847; Google 2015: 1844] Google 2017: 1835
<i>cerio</i>	[DELIN e GRADIT 1865, Google 2011 (Monaldi): 1815; Google 2015: 1808] Google 2017: 1806
<i>diastasi</i>	[DELIN e GRADIT 1805, Google 2011 (Monaldi): 1788; Google 2015: 1786] Google 2017: 1774
<i>dipnoi</i>	[GRADIT 1892, Google 2011 (Monaldi): 1869; Google 2015: 1863] Google 2017: 1858
<i>gnosticismo</i>	[DELIN e GRADIT 1844, Google 2011 (Monaldi): 1780; Google 2015: 1771] Google 2017: 1753
<i>illustrativo</i>	[DELIN e GRADIT 1869, Google 2011 (Monaldi): 1789; Google 2015: 1747] Google 2017: 1692
<i>impalamento</i>	[GRADIT 1869, Google 2011 (Monaldi): 1620; Google 2015: 1619] Google 2017: 1605
<i>indeducibile</i>	[GRADIT av. 1952, Google 2011 (Monaldi): 1864; Google 2015: 1856] Google 2017: 1851
<i>indispettire</i>	[DELIN e GRADIT av. 1808, Google 2011 (Monaldi): 1761; Google 2015: 1756] Google 2017: 1721
<i>indisputato</i>	[GRADIT 1869, Google 2011 (Monaldi): 1821; Google 2015: 1799] Google 2017: 1739
<i>infaldare</i>	[GRADIT 1834, Google 2011 (Monaldi): 1693; Google 2015: 1677] Google 2017: 1674

L'ultimo recente controllo è stato inoltre utile per annotare datazioni di tre accezioni precedentemente ignorate: *androceo*, da me retrodatato al 1829 nel significato botanico ('insieme degli stami di un fiore'), riceve ora datazione 1875 per il significato indicante la parte riservata agli uomini nella casa greca; la *brevia*, 'vento periodico caratteristico dei

laghi lombardi', retrodatato al 1786, riceve datazione 1777 per l'accezione zoologica (assente nei dizionari dell'uso) indicante un tipo di uccello, simile al merlo; la *grossularia*, datata 1817 come 'silicato del gruppo dei granati', trova attestazione settecentesca nel significato di 'uva spina', 'ribes'⁹.

È infine da segnalare una nuova falla del sistema: alcuni libri vanno perduti, e ciò si verifica con frequenza sempre maggiore¹⁰. Si può forse pensare che alcune digitalizzazioni tornino sotto protezione per tutelare i diritti d'autore, ma per i nostri esempi, che riguardano lessico sette-ottocentesco, la sparizione non si spiega. Nel 2015 il difetto era trascurabile: su mille parole prese in esame, solo per dieci non avevo potuto recuperare la fonte estratta e dichiarata da Monaldi nel 2011. Nel *mare magnum* di Google si era dunque perso l'1% delle fonti (cifra irrisoria). Il 99% del lavoro di Monaldi era perfettamente controllabile.

Nell'ultimo anno, invece, la sparizione di materiale si è fatta massiccia, diventando una vera criticità: nel gennaio 2017 ho ritrovato e confermato solo 60 datazioni sulle 408 sopraelencate (risultato inalterato nel marzo 2017)¹¹; tutte le altre centinaia di fonti non sono più estraibili da Google. Ho esteso la prova alla sezione alfabetica A del libro di Monaldi. Anche in questo caso, fonti che nel 2015 erano state recuperate sono ora scomparse: su 88 parole ne ritrovo 26, ossia il 30% (questa, indicativamente, la percentuale di digitalizzazioni stabilmente reperibile dal 2011 ad oggi)¹². Il 70% delle fonti è invece irrecuperabile. In ogni caso, il motore di ricerca restituisce oggi altre fonti

⁹ *Androceo* (bot.), 'insieme degli stami di un fiore' (DELIN 1865 TB, Monaldi 1840), è attestato in Moretti, Chiolini, 1829: 159, § *Rutavee*: «l'androceo di stami in numero doppio, di rado triplo dei petali»; *androceo*, 'parte della casa greca riservata agli uomini' (DELIN 1941 *Voc. Acc.*), è in Monnier, 1875: 79 (I ed. 1873): «V'era un androceo e un gineceo, ossia l'appartamento per gli uomini e quello per le donne». Il termine *breva* (zool.), 'uccello nero con sfumature verdi, simile a un merlo', è attestato in Buffon, 1777: xix (anche 99-102): «Breva delle Filippine, o merlo-verde»; *breva* 'vento dei laghi lombardi' (DELIN 1894 Carducci, Monaldi, 1801) in *Antologia romana*, XII, 39, marzo 1786 (nella stamperia di Giovanni Zempel, Roma), p. 309: «quando giunsero alla riva del lago, dopo tre buone ore, il vento medesimo chiamato colà *Breva*, non increspava ancora quell'onde». *Grossularia* (miner.) 'granato di calcio e alluminio' (GRADIT, 1834; Monaldi, 1818) compare in Tondi, 1817: 12: «La *Grossularia*, la *Melanite*, [...] non sono che varietà del Granato»; *grossularia* 'uva spina' in Chambers, 1749: tavola V - Insetti, pagina non numerata: «Moscherini della *Grossularia*»; cfr. anche dizionario delle quattro lingue di Veneroni, dove però è termine latino per *uva spina*; esempio settecentesco di *grossularia* per 'uva spina' (estratto da Internet Archive) in Bowles, 1783: 53: «molte noci, varietà di fichi, e le due spezie di *grossularia* in grappi» (il termine, inserito in un elenco di frutti non è qui di dubbia interpretazione: indica una varietà di ribes; non è inoltre denominazione tecnica latina, come invece sarà più oltre, a p. 146, stampato in carattere corsivo nel sintagma *grossularia agrestis*).

¹⁰ Già mi era capitato di rilevare questo problema ripetendo controlli a distanza di qualche mese. In alcuni casi ero però riuscita a recuperare la fonte cercando una stringa di testo o il titolo preciso della fonte.

¹¹ Le parole per le quali si conferma dunque la retrodatazione fornita nel precedente elenco, raccolto nel 2015, sono: *aldeide*, *alluce*, *allucinatorio*, *ametropia*, *asessuale*, *benzile*, *bibliofilia*, *bigemino*, *biologo*, *birifrangente*, *bromofornio*, *carbossilico*, *clericalismo*, *comproprietà*, *congeniale*, *consonantismo*, *cuoriforme*, *dannosità*, *desquamativo*, *diplopia*, *discutibile*, *dolomia*, *ebefrenia*, *eclampsia*, *effervescente*, *emmetropia*, *encomiabile*, *epidermico*, *equilibrista*, *galvanoplastica*, *glicerina*, *gnoseologico*, *igienicamente*, *imbozzimatore*, *inappagato*, *incolonnamento*, *incurante*, *indeformabile*, *inderogabilità*, *indeterminismo*, *individualizzare*, *indolenzimento*, *intimidazione*, *manganoso*, *monoteistico*, *nefrosi*, *nummulitico*, *obbligatorietà*, *oleografia*, *oleografico*, *olivicoltura*, *paleografo*, *paramagnetico*, *preterintenzionale*, *ramnacee*, *scrofulariacee*, *sociologia*, *splenomegalia*, *tamponamento*, *valerianacee*.

¹² Di queste 26, solo una datazione è aggiornabile di qualche anno: *avvitamento* (Monaldi, 1864), ora 1856, in Schiavoni, 1856: 13: «L'avvitamento dei diversi pezzi poi, neppure sembra lodevole». Libro immesso dalla Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele III di Napoli, come si ricava dal timbro presente sul frontespizio.

che, benché peggiorino la datazione ottenuta nel 2015, cambiano di pochi anni la prima attestazione¹³, non compromettendo l'utilità di Google nella ricerca di retrodatazioni lessicali. Considerata la volatilità delle fonti della Rete, sarà ovviamente sempre opportuno conservare tutti i riferimenti per garantire l'attendibilità del lavoro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (1861), *Delle vere condizioni degli andamenti per via ferrata da Firenze a Ravenna per Faenza e per Forlì*, dalla Tipografia Calasanziana, Firenze.
- Bowles G. (1783), *Introduzione alla storia naturale e alla geografia fisica di Spagna*, pubblicata e commentata dal Cav. G.N. D'Azara, tradotta da F. Milizia, t. II, dalla Stamperia Reale, Parma.
- Buffon G.L. (1777), *Storia naturale degli uccelli*, t. VI, presso Giuseppe Galeazzi, Milano.
- Chambers E. (1749), *Dizionario universale delle arti e delle scienze*, t. V, presso G. Pasquali, Venezia.
- DELIN = Cortelazzo M., Zolli P. (1999), *Il nuovo Etimologico. DELI - Dizionario etimologico della lingua italiana*, seconda edizione in volume unico, Zanichelli, Bologna.
- GRADIT = *Grande dizionario italiano dell'uso*, ideato e diretto da T. De Mauro, 6 voll., UTET, Torino, 1999.
- Maconi L. (2016), "Retrodatazioni lessicali con Google Libri: opportunità e inganni della Rete", in Marazzini C., Maconi L. (a cura di), *L'italiano elettronico. Vocabolari, corpora, archivi testuali e sonori*, Atti della Piazza delle lingue 2014 (6-8 novembre), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 73-93.
- Monaldi A. (2012), *Mille retrodatazioni*, Bonacci, Formello.
- Monnier M. (1875), *Pompei e i pompeiani*, II edizione, Fratelli Treves, Milano.
- Moretti G., Chiolini C. (1829), *Istruzione teorico-pratica nell'arte de' giardini di piacere*, vol. II, presso il negozio di libri di Antonio Fortunato Stella e figli, Milano.
- Pessina F. (1841), *Risposta di Francesco Pessina all'Articolo del Sig. Ingegnere Paleocapa*, P. Agnelli, Milano.
- Schiavoni F. (1856), *Principii fondamentali intorno alla misura di una base geodetica*, Real Tipografia Militare, Napoli.
- Tondi M. (1817), *Discorso pronunziato nel 1816 in occasione dell'apertura della cattedra di Geognosia nella regia Università degli Studj di Napoli*, presso Angelo Trani, Napoli.

¹³ Per un piccolo gruppo di parole il peggioramento è invece significativo: perse le precedenti attestazioni settecentesche, risultano oggi attestate in Google a partire dall'Ottocento *bromatologia*, *circumnavigare*, *circumnavigatore*, *circumnavigazione*, *deteriorabile*, *dicotomico*. In *ArchiDATA* queste parole sono tuttavia archiviate con datazione settecentesca, perché conservo indicazione delle precedenti fonti, che possono dunque essere dichiarate e controllate.

LA REVISIONE DEL TESTO TRADOTTO: DALLA PARTE DELL'ITALIANO

Lucilla Pizzoli¹

1. INTRODUZIONE

Da qualche tempo anche in Italia, tra le procedure di produzione del testo scritto, si comincia a rivolgere maggiore attenzione alla revisione, giustamente considerata come passaggio fondamentale nella costruzione di un testo che risponda contemporaneamente alle intenzioni comunicative dell'emittente e alle aspettative del destinatario. Nell'abbondante pubblicistica dedicata a consolidare le competenze nella scrittura le indicazioni sulla fase di rilettura e riscrittura del testo insistono sulla costante migliorabilità del testo scritto e si concentrano sulla modalità di conduzione della pratica della revisione (dalla necessità di prendere le distanze rispetto alla prima stesura, fino a suggerimenti pratici, come per esempio la quantità di tempo da riservare per rivedere il testo rispetto al tempo utilizzato per la prima redazione, l'utilità di tenere a portata di mano liste di controllo, di rileggere la versione su carta e non a video, di scrivere e rivedere in ambienti diversi, di rileggere il testo alla rovescia, ecc.)².

La riflessione sulle procedure messe in atto per la revisione risulta particolarmente interessante quando sono sottoposti a rilettura testi elaborati – e considerati definitivi – da altri scriventi (a questo tipo di intervento si applica piuttosto l'etichetta di *editing*), e, ancora più specificamente, testi derivati da altri sistemi linguistici e per questo soggetti a un più alto rischio di imperfezioni e interferenze, oltre che ad ordini di problemi di più ampia portata. Ha senz'altro contribuito a orientare i riflettori su questa pratica (fino a

¹ UNINT, Università degli studi internazionali di Roma.

Ringrazio per i preziosi suggerimenti Anita Weston e Umberto D'Angelo.

² I manuali dedicati alla pratica della scrittura sono ormai un settore molto ben rappresentato nell'editoria italiana, segno da una parte del più volte lamentato stato di emergenza riguardo alla produzione del testo scritto (specie in ambito scolastico e universitario), dall'altra della ormai radicata convinzione che possa essere praticata una didattica della scrittura (i cui modelli teorici sono rintracciabili nella tradizione anglosassone, da più tempo orientata verso l'insegnamento di questa abilità). La revisione occupa oggi uno spazio crescente nei manuali di scrittura: cfr. Lesina (1994: 30-33); Bruni *et al.* (1997: 323-329) (le proposte per la revisione sono ampliate in Bruni *et al.* (2013: 264-265 e 281-306); Fornasiero, Tamiozzo Goldmann (2005: 143-146) e Italia (2006: 46-48); una lista di controllo in Beltramo, Nesci (2011: 871); sulla revisione "a strati" cfr. Carrada (2012: 28-39). Gualdo, Raffaelli, Telve (2014: 147-169) distinguono tra *revisione dinamica*, contestuale alla fase di stesura, e successiva *revisione statica* (p. 148), includendo anche la revisione dell'impaginato di tipo editoriale (ivi: 157-169); Cignetti, Fornara (2014: 275-289) descrivono le diverse fasi come *revisione in itinere*, *finale*, *parziale* e *globale* e suggeriscono strategie ed esercizi. La serie di pubblicazioni dedicate alla revisione dei testi amministrativi, nella prospettiva della semplificazione, è ripercorsa in Lubello (2017: 98-101).

qualche anno fa perlopiù affidata – almeno in ambito editoriale³ – alla buona volontà di editori e redattori scrupolosi) l’inserimento della revisione, da parte degli enti di normazione europea, tra i fattori fondamentali in grado di assicurare la qualità nel processo di traduzione (norma europea UNI EN ISO 17100 del 2015)⁴. Anche da un punto di vista teorico si cominciano a delineare in modo più chiaro i contorni della disciplina, avviata a partire dagli anni Settanta in Canada per l’area anglofona e francofona, e ora arricchita grazie a contributi provenienti da studiosi che lavorano su più combinazioni linguistiche e che analizzano in alcuni casi anche l’italiano come lingua d’arrivo⁵.

Per affrontare l’argomento dal punto di vista che qui ci interessa, sarà utile partire dall’analisi delle cause che rendono necessaria la revisione anche per un testo tradotto.

La fase di revisione, molto sinteticamente intesa come attività di verifica della qualità del testo attuata mediante confronto con il testo di partenza⁶, viene ritenuta un necessario complemento dell’opera di traduzione in quanto utile a correggere il testo e a migliorarlo in vista di una più facile ricezione da parte del destinatario⁷. In questo senso,

³ Nell’ambito delle traduzioni specialistiche e in particolari settori istituzionali, come la Direzione Generale della Traduzione della Commissione Europea a Bruxelles (DGT), la pratica della revisione è da tempo formalizzata in procedure più regolamentate (per la traduzione specializzata cfr. Scarpa, 2008; per la DGT cfr. Cosmai, 2008; nel manualetto di revisione pubblicato dal dipartimento di spagnolo della DGT si specificano i principi della revisione e le procedure da adottare per i diversi documenti: cfr. European Commission, 2010).

⁴ La UNI EN ISO 17100, disponibile anche in italiano dal 2016, è stata elaborata dall’Ente Nazionale Italiano di Unificazione (UNI), dal Comité Européen de Normalisation (EN) e dall’International Organization for Standardization (ISO); la norma aggiorna la precedente norma europea del 2006 (UNI EN 15038), dedicata ai servizi di traduzione, che già richiedeva la precisa competenza professionale degli addetti alle diverse fasi del processo di traduzione (traduttori, revisori specialisti, revisori e correttori di bozze) e che individuava, per assicurare la qualità del prodotto finale, la necessità della revisione da parte di una persona diversa dal traduttore. La norma attuale (che, con la ISO 18587, dedicata all’intervento di *post-editing* su testi realizzati attraverso un processo di traduzione automatica, è la norma fondamentale per i servizi di traduzione) amplia la definizione di tutte le figure coinvolte (compreso il linguista e il revisore di bozze) specificando competenze e attività di ciascuno (cfr. www.uni.com, e in particolare <http://store.uni.com/magento-1.4.0.1/index.php/uni-en-iso-17100-2015.html>). Sugli standard di qualità professionali e sui parametri utilizzati nella revisione, segnatamente di testi specialistici, cfr. Scarpa, 2008: 203-241.

⁵ A studiosi formati in Canada (dove la revisione è insegnata come disciplina universitaria autonoma: cfr. Guasco, 2013: 7), vanno ricondotti i primi manuali dedicati al processo di revisione: Horguelin, Brunette, 1998 per l’area francofona e Mossop, 2014³ per quella anglofona; nell’area angloamericana la revisione è ormai affermata come importante pratica di controllo nell’insegnamento della didattica della scrittura. La vastissima bibliografia può essere tralasciata in questa sede: un’utilissima ricognizione della storia della disciplina si legge in Scocchera, 2015, con rinvii. Un repertorio bibliografico online costantemente aggiornato e suddiviso per aree linguistiche in Mossop, 2015 (in cui, data l’esiguità delle pubblicazioni specifiche, l’italiano compare insieme a olandese, russo e spagnolo).

⁶ Scocchera (2015), nel rilevare l’ancora immaturo *status* accademico della disciplina, specie in Italia, sottolinea la circolazione di differenti definizioni – in alcuni casi poco pertinenti se non fuorvianti – diffuse anche in ambienti professionali: la definizione sintetica a cui si è fatto riferimento trae spunto da quanto elaborato anche in forma propositiva dall’autrice (cfr. tutto il cap. 1, pp. 11-66, spec. alle pp. 63-66).

⁷ Parlandone congiuntamente, Mossop (2014³: 1) definisce *editor* e revisore «a gatekeeper, who *corrects* the text so that it conforms to society’s linguistic and textual rules and achieves the publisher’s goals. The editor or reviser is also a language therapist who *improves* the text to ensure ease of mental processing and suitability of the text for its future users». Una lista dei possibili errori da revisionare, con esempi in italiano, si legge in Testa (2013: 62): «1) errori di distrazione; 2) errori di comprensione; 3) errori – o forse

la revisione si rende ancor più necessaria sia in relazione all'importanza del testo, sia quando si sospetta che ci possa essere stata una cattiva o poco soddisfacente resa del testo originario. Questa conclusione sarebbe piuttosto banale se non mettesse in campo questioni complesse, affrontate di recente dagli studiosi di traduzione: in particolare, la valutazione dell'opportunità di trattare il testo tradotto come se fosse stato concepito nella lingua originale, le conseguenze dei cambiamenti nella destinazione del testo e tutte le considerazioni che, interessando da vicino la scienza della traduzione, finiscono di riflesso per dover essere prese in carico anche da chi ha il compito di rivedere il testo tradotto.

In questa sede si intende offrire una riflessione su alcune particolari condizioni che rendono necessaria la revisione di un testo tradotto: condizioni che hanno a che fare non tanto con la scarsa qualità del testo prodotto, quanto piuttosto con i diversi condizionamenti determinati da un'altra importante variabile: il passare del tempo. Una variabile che, come vedremo, è correlata sia al cambiamento nello stile traduttivo, sia al cambiamento di ciò che si può ritenere lo *standard* dell'italiano contemporaneo.

Il primo effetto del passare del tempo si registra osservando il cambiamento di atteggiamento rispetto alla pratica della traduzione e ai suoi fondamenti teorici.

Nella ormai consolidata tradizione che interessa gli studi sulla traduzione per tutte le lingue moltissimo si è scritto sulla questione dell'orientamento traduttivo, teso tra i due poli della traduzione addomesticante o straniante⁸. Tendenzialmente, nelle traduzioni più recenti – specie per testi letterari che hanno ottenuto successo nel paese ricevente – si va adottando uno stile più rispettoso del testo originario, che va meno incontro al lettore e lo costringe a fare un passo verso la lingua e la cultura del testo di partenza. Un atteggiamento, questo, che può comportare la necessità, in alcuni casi, di rivedere a distanza di tempo lavori che risentano di scelte traduttive percepite come superate.

Tra i casi più immediatamente percepibili di questo cambiamento si registra l'abitudine, ormai acquisita in modo piuttosto generalizzato dagli editori italiani, a non

meglio, i difetti – nella resa italiana». Ai primi si riconducono refusi o errori ortografici, infedeltà rispetto al testo di partenza (possibili solo attraverso un riscontro attento con l'originale); al secondo tipo vanno ricondotte la mancata comprensione di frasi idiomatiche o parole gergali o la cattiva interpretazione di strutture grammaticali o sintattiche (come il caso del *present perfect continuous*: “I have lived in Rome for two years” > “ho vissuto a Roma per due anni” invece del corretto “Vivo a Roma da due anni”); nel terzo tipo Testa include difetti presunti che potrebbero essere rintracciati limitandosi a leggere il testo anche solo in italiano: ripetizioni, rime e allitterazioni, regionalismi, verosimiglianza nel registro, calchi (di solito dall'inglese: abbondanza di possessivi, errata posizione nella frase delle indicazioni temporali, espressione dei pronomi personali, uso di *sedicesimo secolo* invece di *Cinquecento*, traduzione di *sir* vocativo con *signore*, *miss* con *signorina* davanti al nome di un insegnante, l'uso di preposizioni, come *in* al posto di *su*: “in un giornale/dizionario/rivista” da correggere con “su”, ivi: 65). Naturalmente, sono indicazioni che non possono valere una volta per tutte, ma solo in relazione al tipo di testo tradotto (per esempio, nel parlato l'espressione del pronome soggetto è certamente maggiore anche in italiano) e al registro (appartiene ad esempio allo *standard* l'uso della preposizione *in* al posto di *su*, che sappiamo invece aver preso piede, negli ultimi anni, in tanti contesti anche mediamente formali: cfr., per l'uso dell'espressione “sul cellulare”, Rossi, 2001. L'uso di indicare i secoli con i numeri ordinali, sia pure come forma minoritaria, è attestato in italiano già dall'Ottocento, anche se sconsigliato da Tommaseo («più spedito di decimottavo, e proprio alla frazione. Ma numerando i secoli più comunemente dicesi decimo ottavo che diciottesimo»; cfr. Tommaseo, Bellini, 1865-1879, s.v. *diciottesimo*). Sulla riduzione nell'uso di *signorina* nell'italiano recente cfr. D'Achille, 2015.

⁸ Su questo fondamentale snodo negli studi sulla traduzione si veda almeno Munday, 2012, che dà conto delle posizioni dei principali teorici della traduzione.

tradurre i nomi propri, anche quando in italiano è presente un corrispettivo⁹. Ma l'atteggiamento *source-oriented* di molti traduttori determina anche scelte più delicate. Franca Cavagnoli, per esempio, nel dare conto dei suoi recenti interventi di autorevisione condotti sulla sua traduzione di tre scritti di Toni Morrison, pubblicati nei primi anni Novanta, ha ricondotto a un mutato atteggiamento traduttologico nei confronti del testo originale i cambiamenti apportati alla propria traduzione: oltre al ripristino di nomi in originale (*Misericordia* > *Mercy*, *Lago Superiore* > *Lake Superior*, opportuno per lasciare una traccia dell'altrove anche nei casi in cui il termine tradotto aveva trovato già ampia circolazione nella cultura italiana), sono stati recuperati anche specifici aspetti culturali che in precedenza erano stati avvicinati all'italiano tramite un'addomesticazione ora giudicata come troppo violenta. È, ad esempio, il caso di *polenta*, termine usato nella prima versione per tradurre *hominy* (un piatto tipico della cucina afroamericana, testimonianza di una cultura lontana, orgogliosamente ostentata dall'autrice), che viene sostituito con «la farina di granturco macinata grossa», una soluzione che la terminologia traduttiva definisce come *esplicitazione*¹⁰.

2. I CAMBIAMENTI DELLA LINGUA ITALIANA NEL TEMPO E LA REVISIONE DELLE TRADUZIONI

Il passare del tempo investe però anche l'analisi dei fenomeni di cambiamento, sia a livello di sistema sia a livello di norma, che risultano fisiologici in tutte le lingue ma che sono particolarmente rilevanti per la storia dell'italiano recente.

Molto, naturalmente, risale a fenomeni di tipo sociale, che potremo qui riassumere grazie all'efficace quadro tracciato da Francesco Sabatini (2011: 967):

⁹ Monitorando i fenomeni di cambiamento dell'italiano recente Renzi (2012: 69) rileva per l'appunto il tramonto, nella lingua colta, «dell'uso secolare di tradurre i prenomi stranieri davanti ai cognomi», testimoniando come già negli anni Sessanta questa abitudine fosse ritenuta ridicola dai suoi studenti austriaci. Quanto detto potrà valere per la letteratura alta, soprattutto in relazione a un'onomastica referenziale, ma non necessariamente in altri casi, come per esempio di fronte ai nomi parlanti, tipici di molta letteratura per l'infanzia: per esempio, la fortunatissima serie dei Mr. Men, pubblicata da Roger Hargreaves a partire dal 1971, ancora di recente è stata tradotta in italiano con nomi trasparenti (*Mr. Nosey* > *Il sig. Ficcanaso*, Fabbri, 1975; > *Mister Ficcanaso*, Mondadori, 2008; lo stesso è accaduto in altre lingue). Il *case study* delle traduzioni dalla serie di Harry Potter in italiano e in spagnolo viene commentato in Munday (2012: 168-171) che confronta la traduzione italiana, a cura di Marina Astrologo (*Harry Potter e la pietra filosofale*, 1998, nella quale si traduce il senso di molti nomi, anche con adattamenti) con la traduzione spagnola, a cura di Alicia Dellepiane (*Harry Potter y la piedra filosofal*, 1999, nella quale sono mantenuti i nomi originali).

¹⁰ Le traduzioni riviste sono in uscita nel Meridiano Mondadori dedicato a Toni Morrison, a cura di Chiara Spallino. Gli esempi citati sono stati commentati dalla stessa traduttrice durante un incontro intitolato *Nuova edizione riveduta e corretta* tenuto presso la Casa delle traduzioni a Roma il 13.2.2013. La revisione della traduzione è stata resa possibile dopo la scadenza dei diritti detenuti dall'editore Frassinelli, a 20 anni dalla prima pubblicazione dell'opera: *Jazz*, del 1992, è stato tradotto per la prima volta da Franca Cavagnoli nel 1993; *Song of Solomon*, pubblicato nel 1977, è stato tradotto nel 1994 come *Canto di Salomone*. Da notare che anche il titolo del romanzo viene aggiornato, coerentemente con la nuova impostazione traduttologica, con la proposta *Canto di Solomon*. Sulle politiche editoriali in merito alla titolazione dei romanzi cfr. Bricchi, 2013. Meno sbilanciata verso la traduzione *source-oriented* Testa (2013: 65) che precisa come anche le eventuali scelte di semplificazione del testo vadano ricondotte «alla politica generale dell'editore, che potrà, per sua vocazione, per sua strategia, preferire la strada della fedeltà assoluta all'opera originale o della maggiore accessibilità per il pubblico».

Nel secolo e mezzo che è alle nostre spalle i segni del passaggio a una diversa fase si colgono negli anni finali del Novecento, nei quali si addensano molti fatti nuovi: gli effetti più netti dell'internazionalizzazione della vita individuale e sociale (la globalizzazione e più specificamente l'apertura delle frontiere europee); la pressione, su tutte le tradizioni culturali, delle generazioni più giovani (entrate in particolare agitazione tra gli anni Sessanta e Settanta); gli scuotimenti demografici prodotti dai consistenti e incessanti flussi immigratori; il sopraggiungere e il moltiplicarsi delle emittenti radiofoniche e televisive private, portatrici anche di inusitata libertà linguistica; la pervasività dei nuovi media capillari e interattivi¹¹.

Prendendo spunto dai fenomeni qui richiamati, si possono elencare per punti le ricadute sulla lingua che in qualche maniera possono destare l'interesse dei traduttori e dei revisori.

1. La globalizzazione – e l'intensificazione dei flussi migratori – ha creato le condizioni per un diverso rapporto con le culture e le lingue straniere, rispetto alle quali si registra, oltre a una conoscenza più diffusa, anche una generalizzata maggiore disponibilità a importare prestiti non adattati; in seguito alla più rapida circolazione di beni e di persone in Italia, si è creata maggiore familiarità con *realia* un tempo sconosciuti, con il conseguente acclimatemento in italiano dei nomi che li designano. Naturalmente un contributo decisivo alla circolazione di informazioni è stato garantito proprio dalla più forte presenza sul mercato di libri tradotti¹².
2. La pressione delle generazioni più giovani ha determinato l'affermazione della varietà della lingua giovanile, connotata a livello diastratico e diafasico e rapidamente rappresentata nella letteratura e nel cinema. Si tratta di una varietà senz'altro più ricettiva di fenomeni tipici della contemporaneità ma soprattutto caratterizzata da un significativo abbassamento del grado di formalità. In generale, la minore rigidità delle relazioni si traduce in una espansione del *tu* nelle aree un tempo dominate da allocutivi di cortesia più formali e in una forte riduzione della censura sul turpiloquio. Per contro, è entrata nella sensibilità collettiva la complessa questione del politicamente corretto e si sono riformulati gli eufemismi che interessano nuove aree di interdizione (come vecchiaia e peso corporeo), tabuizzati nella società contemporanea¹³.

¹¹ Osservando le attuali linee di tendenza del sistema italiano D'Achille (2016: 166) sottolinea in particolare i tre «fenomeni, esterni al sistema della lingua ma con effetti rilevanti su di essa, che hanno segnato il volgere del millennio»: la grande diffusione della comunicazione mediata dal computer, l'espansione dell'inglese, i massicci fenomeni immigratori di fine millennio. All'aggiornato quadro tracciato da D'Achille si rimanda anche per la vastissima bibliografia sull'argomento.

¹² Sulla responsabilità della letteratura tradotta, soprattutto a partire dalla metà dell'Ottocento, nell'introduzione di forestierismi cfr. Sullam Calimani, 2004 (che concentra l'osservazione sui romanzi di J.F. Cooper e sugli anglicismi relativi alla conquista del West).

¹³ Tra i moltissimi studi dedicati al linguaggio giovanile cfr. D'Achille, 2005; Cortelazzo, 2010 e Coveri, 2014; per le avvisaglie di questa varietà negli anni Cinquanta cfr. Lauta, 2006. Sulle trasformazioni nell'uso degli allocutivi, la crescita del *tu* confidenziale e l'espansione di formule di saluto di media formalità cfr. D'Achille (2010: 798) che, sulla scorta di Nencioni, sottolinea anche la ormai stabilizzata detabuizzazione dei termini disfemici. Sul trionfo dell'informalità anche nella comunicazione pubblica cfr. Antonelli (2011:

3. Come è noto, la perdita del ruolo modellizzante di radio e televisione si deve allo sviluppo, a partire dalla fine degli anni Settanta, delle emittenti private che hanno operato accanto alle reti del servizio pubblico. Il successo di molte trasmissioni ha garantito maggiore visibilità a forme di varietà di lingua più dimesse, ibridate con particolarismi locali e ricche di fenomeni tipici della lingua parlata un tempo non ammessi nella lingua *standard*¹⁴. I tratti del cosiddetto uso medio (altrimenti definito neo-standard, tendenziale, senza aggettivi) descritti a partire dagli anni Ottanta nei classici studi di Francesco Sabatini e Gaetano Berruto, come *lui, lei, loro* soggetti, *gli* per ‘a loro’, *ci* attualizzante, *che* polivalente, dislocazioni, *cosa* interrogativo al posto di *che cosa*, da sempre o da diverso tempo presenti nella lingua italiana, hanno guadagnato terreno in molte varietà di italiano: va sottolineato che, più che una novità, la presenza massiccia di questi tratti rappresenta un fenomeno di interesse nell’italiano contemporaneo proprio perché rintracciabile, con un’alta frequenza, anche in testi precedentemente condizionati dalla norma *standard*¹⁵.
4. Anche a fronte della prepotente spinta dei nuovi media sulla lingua contemporanea, i quotidiani restano «tutt’ora un modello di prestigio»¹⁶. La lingua dei giornali, specie la prosa brillante delle sezioni di commento, offre una scelta variata e spesso originale delle novità dell’italiano, non solo per il lessico, ma anche per aspetti grammaticali, sintattici e interpuntori. Sono infatti ampiamente utilizzati nella prosa giornalistica i più significativi elementi di novità nell’uso della punteggiatura, anche quelli sfruttati nella prosa letteraria (in particolare l’introduzione, ormai non più così inconsueta, del “punto dinamizzante”¹⁷).
5. In generale, si registra una forte contaminazione tra scritto e orale, da attribuire anche alla presenza di varietà intermedie sull’asse diamesico, veicolate per il tramite delle nuove tecnologie¹⁸.

43-45). Sul politicamente corretto si veda Fresu, 2011 e bibliografia ivi indicata; sul tabù linguistico cfr. Canobbio, 2011; sulle parole oscene cfr. Rossi, 2011.

¹⁴ In generale sulla lingua italiana e i mass media cfr. Bonomi-Morgana, 2016 e bibliografia ivi indicata.

¹⁵ Come è noto, infatti, molti dei fenomeni descritti erano stati già sfruttati da Manzoni e accolti dai manzoniani: «la novità consiste soprattutto nel fatto che non solo la narrativa più mimetica del parlato, ma anche la saggistica e il giornalismo fanno propri questi usi» (Sabatini, 2011: 971). La documentazione sulla presenza dei tratti dell’uso medio nella storia dell’italiano è raccolta in D’Achille, 1990.

¹⁶ Gualdo (2007: 9). Nello schema dell’architettura dell’italiano contemporaneo proposto da Antonelli, (2011: 51), che aggiorna il classico grafico di Berruto, l’italiano *neo-standard* giornalistico risale al di sopra della linea di confine dello *standard*, a segno di una ormai completa accettazione; il prestigio guadagnato dalla lingua dei giornali muove Serianni, 2013 a proporre, alcuni esiti «linguisticamente impeccabili» (p. XI) come esempi di prosa a cui guardare per l’apprendimento della scrittura (specie argomentativa) a vantaggio degli studenti della scuola superiore e dell’università. Sulla lingua dei giornali cfr. almeno Bonomi, 2016. Sulle novità della punteggiatura nella prosa giornalistica cfr. Giovanardi, 2000.

¹⁷ Secondo la definizione di Palermo (2013: 223-229). Sulla punteggiatura e sulle tendenze nell’italiano contemporaneo ancora fondamentale Mortara Garavelli, 2003; sulle evoluzioni più recenti del sistema interpuntorio cfr. ancora D’Achille (2016: 175-176). Sugli usi della punteggiatura negli scrittori dal Novecento a oggi cfr. Tonani, 2012.

¹⁸ Sulle contaminazioni tra parlato e scritto nei testi contemporanei, spesso mediati dalle nuove tecnologie, cfr., da ultimo, Prada (2016b: 235), che rileva in alcuni testi digitati «molti tratti caratteristici del dialogo naturale, come l’assenza di progettazione, la scarsa coesione, l’elementarità sintattica, la presenza di segnali discorsivi – molti in forma iconica – e di allocutivi, la mimesi di alcuni fenomeni prosodici, come gli allungamenti vocalici e consonantici, l’uso espressivo dell’interpunzione, le onomatopee e altro ancora». Su queste forme di scritture ibridate cfr. Pistolesi, 2014; Prada, 2015 e 2016a.

6. Anche l'italiano letterario – che ha rinunciato al ruolo di modello linguistico di riferimento (ruolo assunto più vistosamente dalla scrittura giornalistica e saggistica, pronta ad accogliere anche tecnicismi di vari ambiti disciplinari) – si è aperto, sempre più di frequente, a rappresentare l'oralità, anche quella appartenente a registri molto informali. La resa del parlato, che costituiva da oltre due secoli una delle principali preoccupazioni degli scrittori italiani, ed era stata risolta prevalentemente grazie alla introduzione massiccia (in proporzioni tali da scardinare l'assetto standard) dei tratti caratteristici della lingua parlata elencati sopra e di tecniche narrative più moderne (come il discorso indiretto libero, la rappresentazione del flusso di coscienza, il diverso grado di presenza e di funzioni del dialetto), si è spinta negli autori che presentano una lingua sperimentale anche verso le forme più estreme di intensificazione dell'oralità (in cui entrano in gioco espedienti grafici originali e ogni sorta di contaminazione con la realtà esterna in una rincorsa, non necessariamente originale, di ibridazione tra scritto e parlato sollecitata anche dal contatto con i testi digitati)¹⁹.

Ai fenomeni già citati vanno sommati anche i tratti emergenti negli ultimi anni, che hanno cause e direzioni del tutto inedite: si tratta di altre forme di dinamismo, in parte riconducibili a spinte dall'alto e dal basso. Renzi, per esempio, elenca casi di cambiamento in corso, non necessariamente destinati a fissarsi nella lingua²⁰.

Da registrare in questa lista anche altri tratti che vanno ricondotti ai fisiologici movimenti della lingua e che Serianni ha definito la “zona grigia” della norma, per i quali si intravedono anche nel breve periodo significativi cambiamenti²¹. Questi fenomeni interessano piani diversi: innanzitutto il sistema ortografico, che si va ulteriormente stabilizzando (nella scrittura mediata dal computer anche grazie all'uso del correttore ortografico) pur mantenendo ancora aree di vistosa allotropia (uso della *i* diacritica,

¹⁹ Rispetto al passato, la presenza di questi fenomeni nella letteratura contemporanea «non andr[à] interpretat[a] tanto in termini di contrapposizione, quanto piuttosto di avanzamento quantitativo e soprattutto qualitativo. Nel senso, cioè, di una promozione di alcuni fenomeni prima marcati come bassi fino ai registri linguistici di maggior prestigio» (Antonelli, 2006: 33). Sulle caratteristiche linguistiche della narrativa contemporanea cfr. Della Valle, 2004; Antonelli, 2006; Arcangeli 2007; Dardano, 2010; Matt, 2011a e 2011b. Sulla grande varietà linguistica e stilistica della narrativa di oggi (in particolare di 101 romanzi pubblicati tra il 2012 e il 2013) cfr. Matt, 2014.

²⁰ Renzi (2012: 39-63) fa riferimento, oltre a fenomeni «di ordine linguistico superiore», come le dislocazioni, la frase scissa o i pronomi clitici, anche ad altre innovazioni «più difficilmente riconducibili a una logica generale» (pp. 63 e ss.) e comunque diffusi (“da subito” invece “di subito”, l'espansione di forme di saluto come “buona giornata” e “salve”, l'uso di *piuttosto che* con valore disgiuntivo, ecc.).

²¹ Si tratta del «settore in cui la norma, non essendo consolidata o condivisa, può suscitare incertezze di esecuzione presso lo stesso parlante italofono istruito» (Serianni, 2006: 11); vengono ricondotte a questa categoria alcune forme in movimento: per l'ortografia, l'uso della cosiddetta *i* superflua, in parole come *crociera*, *efficiente*, *uscire*, nella quarta persona dei verbi con tema in nasale palatale (*sogniamo*, *disegniamo*), nel plurale dei sostantivi in *-cia* e *-gia*; la scrizione di parole unverbate con raddoppiamento fonosintattico (*soprattutto/sopratutto*, *caffellatte/caffelatte*); l'oscillazione nell'uso delle maiuscole; l'accento grafico nei monosillabi atoni (*sé stesso*); l'uso del gerundio (con espansione del gerundio semplice rispetto al composto) e degli ausiliari in particolari contesti; ulteriori oscillazioni possibili nell'accordo (del verbo con pluralità di soggetti, del participio passato concordato, dei costrutti con *si* passivante e con il pronome indefinito *qualcosa*, dell'allocutivo di cortesia, del verbo con i nomi collettivi, cioè dell'accordo a senso; delle frasi relative rette da un participio); tra i segni di dinamismo della norma in tempi recenti Serianni svolge infine alcune considerazioni sulla frase relativa (ivi: 102-160). Per un'analisi dei fenomeni recenti (e per la ricca bibliografia che li descrive) si rimanda ancora a D'Achille, 2016.

accentuazione dei monosillabi, trattamento delle sigle, uso delle maiuscole)²²; nella morfosintassi va ricordato il caso della formazione del plurale dei prestiti stranieri non adattati (sempre più frequentemente inseriti nella classe degli invariabili) e il femminile dei nomi professionali (che vede la sempre più rapida accettazione di femminili ideologici come *sindaca* o *magistrata*, fino a poco tempo fa marginalizzati)²³; per il verbo, le tendenze evolutive più significative riguardano la redistribuzione dei tempi passati, l'uso degli ausiliari e l'accordo del participio. Infine, va naturalmente considerato il lessico, il settore più sensibile al passaggio del tempo (sia rispetto all'uscita e all'entrata di lessemi, sia per la risemantizzazione di voci già stabili).

Senza dubbio, la lingua italiana, pur conservando un solidissimo legame con l'impianto della tradizione e mantenendo in vita un alto numero di alternative sempre valide, negli ultimi decenni è cambiata più velocemente di quanto non sia avvenuto per secoli²⁴. Di conseguenza, i testi tradotti prima o durante la comparsa di questi fenomeni evolutivi così rapidi mostrano in modo più evidente, rispetto ad altre epoche, i segni del loro invecchiamento e sono dunque candidati ideali per un lavoro di revisione indirizzato a cancellare gli aspetti che rendono più datata la prima versione.

E in effetti l'aggiornamento delle traduzioni (più ancora che la loro revisione) viene praticato dall'editoria italiana soprattutto per grandi capolavori della letteratura straniera, periodicamente riproposti sul mercato in una nuova veste, di cui si sottolinea eventualmente la novità della traduzione. È il caso per esempio della già citata revisione della traduzione dell'opera di Toni Morrison, ma anche delle nuove traduzioni dei lavori di grandi autori come, solo per fare alcuni nomi, Mark Twain, Lewis Carroll, James Joyce, Jane Austen, Thomas Mann, J. D. Salinger, Virginia Wolf. Il dibattito critico acceso intorno all'uscita delle nuove edizioni ha spesso riguardato l'opportunità delle diverse soluzioni traduttive, anche quando queste non si rivelano sempre unanimemente bene accette: vale la pena di sottolineare quanto l'attenzione alla lingua sia comunque il segno del crescente interesse per il lavoro del traduttore e del riconoscimento del suo ruolo nel contribuire alla buona accoglienza di un libro in un dato paese²⁵.

Naturalmente resta ancora molto da fare: ancora diversi grandi capolavori della narrativa straniera sono accessibili al lettore italiano solo in traduzioni ormai d'epoca, per alcuni aspetti decisamente invecchiate. È il caso per esempio di Hemingway, il cui *For whom the bell tolls* (1940) è stato ripubblicato ancora nel Meridiano Mondadori del 1993 sostanzialmente nella traduzione originale di Maria Martone Napolitano (1945), o di Charles Bukowski, il cui *Erections, Ejaculations, Exhibitions and General Tales of Ordinary*

²² Cfr. D'Achille (2016: 174). Ancora non stabilizzato l'uso dei composti, sia per le locuzioni avverbiali e congiunzionali, sia nei composti nominali e aggettivali (cfr. ivi: 175).

²³ In particolare su questi ultimi due punti cfr. ancora ivi: 130-139. Per il tema della lingua di genere cfr. da ultimo Robustelli, 2016.

²⁴ Sulla presenza dell'italiano antico nell'italiano di oggi e sulla norma nella lingua contemporanea cfr. Serianni, 2006 (in particolare capp. 1-4).

²⁵ Sulle traduzioni di opere già tradotte da altri si vedano le riflessioni di Susanna Basso su Jane Austen (Basso, 2010: 117-129; sulle diverse versioni di *Alice's Adventures in Wonderland* di Lewis Carroll ivi: 131-143). Sulle traduzioni italiane di *Alice nel paese delle meraviglie* e in particolare su quella di Aldo Busi, cfr. Wardle, 2012. Sulla nuova traduzione del *Giovane Holden* a cura di Matteo Colombo (Einaudi, Torino, 2014) cfr. Ondelli, 2016 e soprattutto Campanini, Ondelli, 2016; nella prospettiva di analisi qui utilizzata, particolarmente interessante lo scambio, riportato sul sito della casa editrice, tra revisore e traduttore (Nadotti, Colombo, 2014). Un confronto fra tre versioni italiane di *Huckleberry Finn* di Mark Twain, soprattutto in riferimento alla resa dell'Altro (e dunque della figura di Jim) in Douglas, 2008.

Madness (1972) è stato riproposto fino al 2009 da Feltrinelli nella traduzione di Pier Francesco Paolini (1975): in entrambi i casi, le traduzioni presentano vistosi segni di invecchiamento linguistico²⁶.

Va tuttavia riconosciuto che le più recenti traduzioni di opere letterarie hanno avuto il merito di proporre soluzioni di grande interesse: la consapevolezza del cambiamento recente dell'italiano è ben viva soprattutto nei traduttori più avvertiti che, spesso con dichiarazioni esplicite, hanno ragionato su come lavorare per trasferire le esigenze espressive della lingua di partenza nel testo di arrivo, a volte anche elencando la serie di tratti utilizzabili per rendere il testo tradotto più simile a una varietà credibile di italiano. Questo è ben presente alla gran parte dei traduttori orientati alla traduzione letteraria, che in generale richiede il massimo di attenzione alle scelte formali, e si verifica soprattutto quando i traduttori sono chiamati a fronteggiare sfide particolarmente complesse, come la traduzione di varietà distanti dallo *standard* già nell'originale²⁷.

Per verificare quanti aspetti siano cambiati o siano ancora da cambiare nell'italiano tradotto basterà considerare alcuni esempi, rintracciati in testi rivisti o da rivedere, ed elencati facendo riferimento ai fenomeni descritti sopra.

- La popolarità conquistata recentemente da alcuni *realia* (spesso proprio grazie alla circolazione di libri e di film) rende ormai superflua la traduzione dei termini che li designano: è il caso di pietanze della cucina internazionale molto diffusi anche per

²⁶ Un rapido assaggio permette di constatare che nelle traduzioni d'epoca resistono forme oggi non adeguate a rendere la lingua parlata e felicemente colloquiale dei due autori citati: in *Per chi suona la campana?* (Mondadori, 1945, *passim*) vanno ascritte alla tradizione letteraria pre-manzoniana forme come *rinunziare* o altre con conservazione del dittongo dopo palatale (*spagnuolo*: quest'ultima forma, come è noto, era stata già sostituita da Manzoni nella revisione dei *Promessi sposi*), *egli* soggetto, participio passato accordato al nome (in frasi come «si erano stretta la mano»; o addirittura a un pronome indefinito come «se si fosse fatto qualcosa sarebbe già saltata fuori»), oltre a toscanismi di sapore letterario come *garbare* e parole generalmente sostenute come *discorrere*, *crollare* (il capo o la testa); l'edizione 1993 per i Meridiani è stata sottoposta a una revisione superficiale (peraltro non dichiarata: si è eliminato per esempio il dittongo in *spagnuolo* e ripristinato il nome *Robert* invece dell'italianizzato *Roberto*). Analogamente, nella raccolta di raccolti di Bukowski *Storie di ordinaria follia* (Feltrinelli, 1975, *passim*) compaiono ancora toscanismi (*bisberò*) e vistosi sbalzi di registro, con oscillazioni tra il polo alto, rappresentato dal pronome *ella* e da scelte ricercate come *rimbrottare* per 'rimproverare, sgridare', *lacerare* 'strappare', uso sistematico di *le* 'a lei', o nobilitanti, come *toilette* (< *restroom*), *cucù* (< *but*) fino a colloquialismi come *bona*, *stronza*, e *Allegroformen* come l'aferesi ('*na* per *una*); tutti gli esempi sono tratti dal racconto *Six inches* (*Sei pollici*). Al momento di licenziare il presente lavoro si annuncia l'uscita della nuova traduzione della raccolta ad opera di Simona Viciani, alla quale si deve già la traduzione di molti altri lavori dello stesso Bukowski.

²⁷ Sulla narrativa sperimentale e contaminata cfr. Cavagnoli (2012: 75-94). Tra gli esempi di testi marcati in originale si può riportare il caso dell'*argot*: Luciana Cisbani (2013: 118-20), in mancanza di una varietà equivalente in italiano, traduce l'*argot* del francese San-Antonio (Frédéric Dard) attraverso la "malalingua" messa insieme mescolando tratti *neo-standard*, *subs-tandard* e giovanili (senza ricorrere alla soluzione dialettale pur magistralmente proposta da Eco per risolvere uno degli esercizi di stile di Queneau, per l'appunto in *argot*). Tra le varietà marcate va ricordato anche il *Black English*, per il quale si registra anche in Italia una sempre più grande attenzione; difficoltà traduttive per questa varietà sono dichiarate da Chiara Spallino, che si è misurata con le scrittrici afroamericane Zora Neale Hurston e Toni Morrison (cfr. Bordin, 2014); sul tema della "lingua del colore" cfr. Petrovich Njegosh, Scacchi, 2012 (e in particolare, per la razzializzazione nella traduzione, Scacchi, 2012). Sfide analoghe sono rappresentate dalla letteratura *nonsense*, anche indirizzata all'infanzia. Un discorso a parte merita naturalmente la traduzione di opere poetiche.

via di mode recenti (*hamburger, muffin, sushi, kebab*)²⁸ e di altri settori come l'arredamento, la moda e soprattutto le discipline sportive, sempre più largamente praticate e di cui molti lettori conoscono anche la terminologia tecnica²⁹.

- La ormai larga affermazione del linguaggio giovanile e l'abbassamento del grado di formalità rendono più facilmente accettabili, anche nelle traduzioni, termini disfemici un tempo evitati³⁰. Per contro, si adegua al politicamente corretto il comparto di termini ritenuti ormai troppo connotati, come il noto caso di *negro*³¹.
- I tratti dell'uso medio sono volutamente adoperati anche dai traduttori per rendere il testo più vicino alla lingua contemporanea, specie all'immediatezza della lingua parlata. Tra i più diffusi, si possono elencare il riassetto nell'uso dei pronomi soggetto³², il *che* polivalente³³, il *ci* attualizzante³⁴, la riduzione del passato remoto e del congiuntivo³⁵.

²⁸ Molto noto il caso delle *frittelle* della colazione, con le quali hanno dimestichezza i lettori delle strisce di Paperino, che non sono altro che un generico corrispondente, nelle vecchie traduzioni dei fumetti, dell'ormai diffuso *pancake*.

²⁹ Nella revisione operata sulla traduzione del romanzo di Harper Lee (*To Kill a Mockingbird*, 1960) l'editore ha mantenuto il termine dell'originale *football*, inizialmente tradotto con un più generico (e fuorviante) *palla ovale* (l'esempio è stato segnalato da Francesca Cosi e Alessandra Repossi durante un incontro intitolato *Come e perché le traduzioni editoriali invecchiano?* tenuto presso la Casa delle traduzioni a Roma il 26.2.2015). Proprio in ragione della maggiore confidenza con la figura del ricevitore del baseball, Cavagnoli (2012: 78) proponeva di tradurre *The Catcher in the Rye* (*Il giovane Holden*), con *Il catcher tra la segale* (*catcher* compare infatti anche nei dizionari italiani: cfr. Garzanti, 2013 e Zingarelli, 2017, s.v.). Nella nuova edizione (Einaudi, 2014) Matteo Colombo ha però mantenuto il vecchio titolo, ormai entrato nella tradizione. Sul titolo italiano del romanzo di Salinger cfr. anche Gentili, 2014. Si potrebbero citare moltissimi esempi simili per traduzioni mantenute invariate, anche quando palesemente erranee: sulla decisione del «Post» di mantenere *Grande Cocomero* invece di *Grande Zucca* per *The Great Pumpkin* nelle strisce dei *Peanuts* cfr. il comunicato del «Post» (<http://www.ilpost.it/2013/10/28/peanuts-grande-cocomero-zucca/>) e le osservazioni sul blog «Terminologia etc.» (<http://blog.terminologiaetc.it/2013/10/29/traduzione-great-pumpkin-grande-cocomero/>).

³⁰ Nella sua traduzione di *Naked Lunch* (*Pasto nudo*), di William S. Burroughs, Cavagnoli (2012: 92-94) rivendica l'esigenza di non edulcorare la crudezza dello *slang* del testo originario; termini disfemici e gergali (che in traduzione danno luogo anche a definizioni non politicamente corrette come *checca* e *frocio*) vengono utilizzati per rendere la dominante del testo di partenza. Si potrebbe facilmente estendere l'esemplificazione attingendo alle recenti traduzioni della narrativa contemporanea, particolarmente distante da censure in queste direzioni: tra le traduzioni già commentate, basti il richiamo alla nuova versione del *Giovane Holden*, nella quale Matteo Colombo ha inserito – pur ridimensionandone poi il numero – un nutrito drappello di occorrenze del termine *cazzo* come traduce di *goddam*, che nella traduzione di Adriana Motti, del 1961, erano mitigate in espressioni come *dannazione* e simili; cfr. l'intervista a Matteo Colombo in Zanuttini, 2014.

³¹ Faloppa (2004: 119) ricorda che in Italia «*negro* non è stato avvertito come termine spregiativo almeno fino agli anni Ottanta», ma, rispetto alla questione terminologica nelle traduzioni, richiama le figure di due importanti anglisti: Bruno Cartosio (che elimina la parola *negro* già nel 1972) e Alessandro Portelli (che nel 1968 alterna i termini *negro, nero* e *afro-americano*, ma che nel 1977 usa quasi esclusivamente *nero*; ivi: 201 nota 103). Sulle valenze di *negro/nero/di colore* in italiano e nell'italiano tradotto cfr. ancora Scacchi (2012: 275) (con il rimando a C. Marazzini, che nel 1996 prevedeva l'affermazione di *nero* rispetto a *negro* per effetto dell'avanzamento recente del politicamente corretto: cfr. «Ma quanto sei razzista?», in *Lettere* 51.527 (1996: 79). Il tema del diverso nella lingua italiana è stato ampiamente trattato da Faloppa (in particolare 2004 e 2011).

³² Nella traduzione rivista del popolarissimo *Primo dizionario* di Richard Scarry (Mondadori, 2010), per esempio, si sostituiscono pronomi ormai disusati come *essa* ed *essi* (usati nella prima traduzione del 1967) ricorrendo ad altre strategie coesive (omissione e ripetizione: la didascalia «Mentre mamma Heidi è andata a fare la spesa, i tre girovaghi fanno un dolce nella sua cucina. Essi vogliono farle una sorpresa per quando

- Si consideri da ultimo la necessità di rivedere i testi per l'evoluzione del lessico: tra i tanti esempi possibili, si consideri l'ammodernamento del titolo di un grande classico come *Sense and Sensibility* di Jane Austen, originariamente tradotto con *Senno e sensibilità* e aggiornato poi in *Ragione e sentimento*³⁶; analoghe considerazioni valgono per il trattamento di una parola con recente specializzazione semantica come *balordo*³⁷.

ritornerà. Essa sarà davvero sorpresa...», ed. 1967, diventa dopo la revisione «Mentre mamma Heidi è andata a fare la spesa, i tre vagabondi fanno un dolce nella sua cucina: vogliono farle una sorpresa per quando ritornerà. Mamma Heidi sarà davvero sorpresa...», ed. 2010).

³³ Cavagnoli (2012: 121) osserva, come felice deviazione dallo *standard* in un testo per l'infanzia (*Pimpa*, 2010), una serie di tratti, tra cui l'uso di espressioni con *che* polivalente («Vieni con me, che ti spiego tutto»; ma non si tratta di “frase scissa”) e la preferenza per la forma di pronomi soggetto *lui* (nella frase, che segue un discorso diretto, «ha chiesto lui»): due fenomeni dell'uso medio che hanno un lungo stato di servizio nell'italiano letterario dalla fine dell'Ottocento e che troviamo ormai, come già detto, anche in altri territori, come l'italiano dei giornali.

³⁴ Ancora Cavagnoli, autorivedendo la già citata traduzione di *Song of Solomon* afferma di servirsi, per rendere il *Black English* usato da Toni Morrison, di tratti dell'italiano colloquiale tra cui il *che* introduttore di interrogativa (ma in realtà già comune alla lingua letteraria più antica: cfr. ad es. Duro (1970: 948), Patota, (1990: 25, 27, 29 e *passim*) e Lauta (2012: 81-82) e il *ci* attualizzante (per esempio in frasi come «Qualcuno ha detto che lei non ha l'ombelico», sostituita con «Qualcuno ha detto che lei non c'ha l'ombelico»). Commentando questa scelta, l'autrice dice di aver fatto ricorso al «gaddiano “ciavere”» piuttosto che alle altre possibili soluzioni grafiche, meno immediate (Cavagnoli, 2012: 91-92). Proprio la difficoltà di rappresentazione grafica del fenomeno, pur da lungo tempo presente in italiano, spiega la sua scarsa affermazione nello scritto: Serianni (2006: 5-7) riporta esempi delle tre diverse possibilità («nessuna soddisfacente») nella letteratura mimetica dell'oralità: *ci ho* (Verga), *c'ho* (Nesi), *ciò* (Nori); cfr. anche Raffaelli, 2008, che elenca altre due soluzioni, attestate nell'uso a diversi livelli ma ugualmente inadeguate, come *c(i) ho*, e *ci ho* e ne ricorda le prime documentazioni cinematografiche nelle sceneggiature del neorealismo (*Roma città aperta*, 1945). La soluzione grafica con *j*, pur preferita da Raffaelli perché non equivoca né ingombrante, non sembra aver avuto seguito nella narrativa contemporanea. Ancora Renzi, (2012: 55-56), che include il tratto tra le forme di cambiamento «geologico», usato da alcuni autori per marcare il parlato spontaneo (con ess. da Sanguineti, Giudici e Baricco), rileva l'inadeguatezza di tutte le soluzioni grafiche possibili, propendendo però per la forma *ciò*, che, pur violando la morfologia, presenta il vantaggio della corrispondenza fonologica. Per la diffusione plurisecolare del fenomeno nella storia dell'italiano si rimanda ancora a D'Achille (1990: 261-275).

³⁵ Nella già citata traduzione del *Giovane Holden*, Matteo Colombo adopera sistematicamente il passato prossimo come tempo della narrazione e anche Cavagnoli (2012: 71) ne suggerisce l'uso nella traduzione di un racconto di Nadine Gordimer per «catturarne l'immediatezza, il tono orale della narrazione». Quanto al congiuntivo, si nota una consapevole riduzione di questa modalità nei testi di registro meno formale: per esempio, il congiuntivo viene sistematicamente abolito da Giuseppe Culicchia per tradurre la lingua sgrammaticata di Huck nella sua versione delle *Avventure di Huckleberry Finn*. Culicchia (2005: 8) non potendo ricorrere, per rendere i numerosi dialetti usati da Twain, ai dialetti nostrani, si limita a «tradurre dove possibile lo scempio operato da Twain sulla grammatica e sulla sintassi americane con il suo personale scempio della grammatica e della sintassi italiane».

³⁶ Il titolo *Senno e sensibilità* (Milano, Rizzoli, 1961, un titolo allitterante come l'originale ma contenente una parola poco usata) compare ancora in un'edizione del 1995 (Roma, biblioteca economica Newton). Il nuovo titolo è stato proposto da Rizzoli nel 1997 e poi adottato anche da altre case editrici (per esempio Rusconi, 2008; Crescere ed. Edirem, 2013). Il caso è citato in Bricchi (2013: 73).

³⁷ Nel già citato *Primo dizionario* di Scarry (2010) si elimina del tutto il lemma *balordo*, che nell'edizione del 1967 veniva illustrato con una vignetta raffigurante un personaggio impegnato a tagliare un'asse sulla quale erano seduti alcuni amici (e glossato con la didascalia «Segatutto sta segando l'asse su cui Crab e Tartaruga stanno giocando a dama. Non è un *balordo?*»); nell'edizione rivista lo stesso disegno viene usato invece per parlare di *baita* (la didascalia, senza il riferimento a *balordo*, diventa «Ciop Segatutto sta costruendo una *baita*. Attento Ciop, stai segando l'asse sbagliata!>). Evidentemente la rapida specializzazione del termine, che somma all'originario significato bonario di ‘sciocco, intontito’ (unico

3. IL MODELLO DI ITALIANO NELLE TRADUZIONI DI OGGI

Trattandosi di un insieme di fenomeni molto vasto, che delinea un quadro a tinte piuttosto sfumate, c'è da chiedersi se la consapevolezza del cambiamento della lingua italiana sia così uniformemente diffusa tra gli addetti ai lavori.

A fronte di molti risultati di grande efficacia (di cui l'esemplificazione del paragrafo precedente non offre che una rapida rassegna), rimane la sensazione, ricavata anche dalle numerose segnalazioni di studiosi, traduttori ed editori, che ci siano molti professionisti che operano ancora in modo scarsamente sensibile alle numerose possibilità di variazione presenti nell'italiano contemporaneo. Sia se si considerano gli studi basati su dati quantitativi, sia se si prendono in esame osservazioni occasionali derivate dall'esperienza didattica e professionale, si ricava infatti, da parte di studiosi e traduttori, una valutazione non ancora del tutto positiva dell'italiano tradotto³⁸.

Per Laura Salmon (2005: 21-22), per esempio, l'esistenza stessa dell'etichetta di "italiano delle traduzioni" dimostrerebbe ancora oggi che «nella realtà esiste una "pseudolingua" che si differenzia da quella che noi consideriamo ("sentiamo") come italiano, cioè come lingua *tout court* dei testi scritti in italiano»³⁹.

Di là dagli errori di traduzione e dai calchi più banali, mette conto qui rilevare come spesso nei testi tradotti (e rivisti) anche di recente si tenda a riprodurre rigidamente una lingua più conservativa, orientata verso il polo alto del repertorio (secondo un quadro che Salmon definisce di "ipererudizione"⁴⁰), anche quando ci si confronta con tipologie

possibile in *GDLI*, II vol., 1962, e tuttora vitale nel derivato *balordaggine*, non a caso mantenuto nel *Dizionario* di Scarry) quello di 'malvivente, malavitoso', ha reso inservibile la proposta per un pubblico infantile (*Deli*, 1979, definisce recente l'uso del termine come 'uomo della malavita' e registra i derivati oggi usciti d'uso *balorde* 'banconote false' e *balordista* 'spacciatore di monete false'). Negli usi giornalistici recenti convivono, con una certa predominanza del significato nuovo, i due valori (cfr., a titolo di esempio, i seguenti contesti: «Trasporti pessimi, infrastrutture scadenti (...) musei e siti archeologici stropio spesso chiusi al sabato e la domenica a causa di un balordo accordo sindacale sulle festività», "*Corriere della Sera*", 30.11.14, e «"Il mio eroe è Forrest Gump". Jack Ma ha scelto la leggerezza del personaggio più balordo, saggio e fortunato nella storia del cinema americano», "*La Stampa*", 20.9.14, di contro a «l'ipotesi più accreditata dagli inquirenti è che il prete possa essere stato vittima di un balordo in cerca di soldi», "*Corriere della Sera*", 3.3.14, e «Lui è un balordo, arrestato già una settimana fa per un furto diventato rapina in un supermercato», "*La Stampa*", 25.11.14).

³⁸ Ci si richiama qui agli studi che definiscono gli universali traduttivi grazie al riscontro su *corpora*: basti il rimando all'ormai classico lavoro di Baker, 1996, che riconosce categorie come quelle della *semplificazione*, dell'*esplicitazione*, della *normalizzazione* (o *conservatorismo*) e del *levelling out* (o *convergenza*). Si riprende la descrizione di queste variabili da Ondelli, Viale (2010: 3-7) che utilizzano lo stesso metodo quantitativo per l'analisi di testi in italiano (in particolare per un *corpus* giornalistico). I risultati del lavoro su *corpora* in italiano, avviato presso l'Università di Trieste con il PRIN intitolato "*Osservatorio sull'italiano contemporaneo. Analisi linguistica e implicazioni didattiche e traduttive*" si leggono in Cardinaletti, Frasnedi, 2004; Garzone, Cardinaletti, 2004; Cardinaletti, Garzone, 2005.

³⁹ Casi di traduttese, per Salmon, sono per esempio alcune interferenze vistose (*babbino* dal russo *batjuška* o *dolcezza* dall'inglese *honey*, o la traduzione letterale di frasi idiomatiche: *fuori dalla vista*, *fuori dalla mente* per *out of sight*, *out of mind*; ivi: 23). Sul concetto di traduttese come degenerazione della pratica della traduzione tornano molti critici, che adducono esempi vari: ben nota la lettura ironica di Umberto Eco a proposito della resa (dallo studioso definita "scellerata") di *Città Alta* e *Città Bassa* per *Uptown* e *Downtown* (Eco, 2003: 193). Sull'equivalente cinematografico del traduttese, definito doppiese o doppiaggese, si vedano i tanti interventi di Sergio Raffaelli (per esempio Raffaelli, 2009) e, recentemente, Bellocchio, 2016.

⁴⁰ Tra i fenomeni di ipererudizione Salmon (2005: 25) elenca il ricorso ad espressioni troppo ricercate rispetto alla lingua usata nel testo di partenza (*ocaso* 'sera', *nitore* 'chiarezza', ecc.); provocatoriamente, la studiosa sostiene che una maggiore spontaneità nel testo tradotto per scritto si potrebbe ottenere

di testi che offrono, nella loro versione nativa, esempi di forte innovazione o di registro basso: è il caso, oltre alla lingua della letteratura, di un'altra lingua fortemente contaminata con l'oralità come quella dei fumetti⁴¹, e della lingua dei giornali, la varietà che oggi sembra accogliere generosamente i tratti dell'uso medio più volte richiamati. Come dimostrano con ricchissima documentazione Ondelli e Viale (2010: 58), negli articoli di giornale tradotti la tendenza più evidente è quella della normalizzazione:

probabilmente per il ruolo che ricoprono e per il tipo di compito a cui sono chiamati, i traduttori dimostrano una forte consapevolezza per quanto attiene allo strumento linguistico e si danno 'regole' più o meno esplicite e di applicazione più o meno costante che possono essere basate sul rispetto della norma tradizionale (per es. limitando i fenomeni più innovativi dell'italiano dell'uso medio), puntare a una certa formalità di registro (per es. con l'uso del congiuntivo ogni qual volta la grammatica lo renda possibile), essere improntate a un atteggiamento vagamente puristico (per es. nell'evitamento dei forestierismi) o semplicemente offrire riferimenti certi là dove l'italiano non offre linee guida sicure (per es. tramite l'impiego della *d* eufonica di fronte alla stessa vocale)⁴².

E in effetti, sono poi gli stessi traduttori a lamentare la rigidità del testo tradotto, ritenuto troppo artificiale e non corrispondente alla lingua prodotta in un contesto spontaneo⁴³.

addestrandoli a lavorare con le tecniche e i ritmi a cui normalmente vengono sottoposti gli interpreti: la mancanza di tempo, infatti, allenta il controllo e induce ad essere più naturali (ivi: 25, n. 16). Stupisce che anche una traduttrice di raffinata sensibilità come Susanna Basso, nel confrontare più versioni di un brano di Jane Austen, non sembra notare l'innalzamento di tono rappresentato dalla scelta di *loro* 'gli' («voleva loro veramente bene», Caprin, 1932; «era loro veramente affezionato», Castellani Agosti, 1952; «aveva per loro un vero affetto», Maranesi, 1975; «era veramente affezionato a loro», Balboni, 1991; «voleva loro sinceramente bene», Basso, 1996: si può notare che solo la traduzione di Maranesi propone una soluzione che non crea una contrapposizione tra due scelte possibili; tutti gli esempi in Basso, 2010: 121-122). Sul riassetto nel sistema dei pronomi delle forme *le/gli/loro* e sul confinamento di *loro* dativo ai registri alti della lingua cfr. Cardinaletti, 2004; cfr. inoltre Palermo, 2006.

⁴¹ Analizzando un *corpus* di fumetti tradotti dall'inglese a confronto con testi scritti direttamente in italiano, Macedoni (2010: 101) rileva, rispetto ai fumetti nativi, nei testi tradotti «una varietà maggiormente controllata, più rispettosa della norma codificata e talvolta caratterizzata da sconfinamenti nell'imitazione dello stile letterario, in stridente contrasto con lo stile spiccatamente espressivo funzionale alla riproduzione della situazione dialogica [...], e ciò anche in virtù della tendenza alla normalizzazione e della conseguente minor variazione diafasica previste nei testi tradotti».

⁴² Ondelli e Viale riconducono agli universali traduttivi della semplificazione e della normalizzazione anche lo scarto, sia pure ridotto, tra la presenza di lessico appartenente al vocabolario di base, maggiore nel *corpus* di testi tradotti rispetto a quelli scritti originariamente in italiano, che tendono invece verso il registro brillante (ivi: 14), e l'opzione, a livello morfologico, per le varianti più formali (*debbo* invece di *devo*; ivi: 32); riguardo all'uso dei pronomi soggetto, anche in un quadro di generale predominanza delle forme *lui, lei e loro*, si registra una maggiore frequenza di *egli* ed *essi* nei testi tradotti rispetto a quelli italiani (ivi: 38).

⁴³ Di innalzamento del registro parla per esempio Carmignani, 2016, sottolineando come «troppo spesso si pettina con zelo il testo cancellando i tratti dell'italiano vivo e mobile di oggi a favore della lingua codificata di ieri»; Repossi (2012: 120) avvisa del pericolo di innalzamento del registro, secondo un atteggiamento, già notato da Milan Kundera, tipico del «calofemismo» (il concetto di bell'italiano); Franca Cavagnoli (2012: 75) lamenta la difficoltà nella riproduzione dell'oralità, con il risultato che «i dialoghi sono a volte legnosi e poco spontanei, e spesso si leggono "come un libro stampato"», rimandando all'etichetta di «lingua acrilica» coniata da Susanna Basso e a un'efficace definizione di

L'impressione è che su traduttori e revisori agisca più che su altri scriventi (forse meno gravati dal senso di responsabilità rispetto a un testo altrui) il peso della norma tradizionale di matrice scolastica, cosa che riguarda anche i traduttori più giovani e gli studenti di traduzione, i quali mostrano spesso un atteggiamento sanzionatorio su fenomeni pur largamente accettati (e non più censurati neanche nelle grammatiche di tipo prescrittivo)⁴⁴.

Evidentemente, nella formazione di molti traduttori non si insiste ancora abbastanza sul concetto di norma, particolarmente importante nella complessa articolazione dell'italiano contemporaneo, né sulla descrizione dei fenomeni che hanno portato, anche nella storia recente, alla moltiplicazione di varietà accettabili in contesti diversi – e che nel caso dell'italiano letterario possono intenzionalmente rappresentare deviazioni dallo standard – e di cambiamenti di cui non tutti gli utenti riescono ad avere coscienza⁴⁵.

Si tratta, allora, non soltanto di svecchiare i testi che fanno sentire l'inevitabile passaggio del tempo, ma più in generale di sensibilizzare chi lavora con le lingue all'importanza di affinare la capacità di osservare in profondità l'evoluzione linguistica e, in particolare, le conseguenze sulla norma comunemente accettata. Una riflessione del genere sarebbe ovvia se non si constatasse invece che spesso il lavoro viene condotto, complice la pressione delle scadenze, in modo frettolosamente sbrigativo, senza sufficiente attenzione alle sfumature. Il traduttore avrà bisogno, invece, oltre alla competenza sugli aspetti teorici della traduzione, dell'esperienza nelle lingue e culture di lavoro, fino a diventare «se non un “maniac”, almeno un “tecnico” dei testi per eccellenza»⁴⁶.

Barnes, che paragona la lingua di molte traduzioni a un «pasto servito a bordo di un aereo: sfama tutti, non avvelena nessuno, ma non è nemmeno molto nutriente» (ivi: 94).

⁴⁴ Tra i tratti più frequentemente condannati dagli studenti dei miei corsi di revisione – a prescindere dal testo preso in esame – si registrano le frasi con ridondanza pronominale (del tipo *a me mi*), l'avvio del periodo con connettivi (in particolare le congiunzioni coordinative e avversative *e, ma, però*), o dimostrativi come *questo* (che viene giudicato “poco elegante” a inizio frase), le scelte lessicali di registro più basso (sistematicamente sostituite con l'equivalente ritenuto, a volte in modo ingiustificato, di tono più sostenuto: *elaborato* per *tesina*, *essenzialmente* per *principalmente*, *impiegare* o *utilizzare* per *usare*, *innalzare* per *alzare*, *rilevante* per *importante*, ecc.), l'assenza di punteggiatura a separare le preposizioni e in generale tutta l'interpunzione intenzionalmente enfatica, caratteristica della prosa brillante. In generale, si osserva la preferenza per una lingua normalizzata e soprattutto poco mossa: il traduttore o revisore ancora poco esperto aspira a una lingua monolitica, nella quale non trova spazio il ventaglio di soluzioni variamente accettabili dell'italiano di oggi. Si nota infatti, nei commenti, la prevalenza di indicazioni apodittiche (del tipo “in italiano non si usa la virgola prima della congiunzione”) una certa resistenza ad accettare l'esistenza di forme concorrenti ma ugualmente legittime (dall'alternanza tra maiuscole e minuscole, all'univerbazione di sintagmi come *tuttora*, all'uso degli accenti: significativa la resistenza alla forma accentata del pronome *sé* nelle sequenze come *sé stesso* o *sé medesimo*, pur ormai preferita dai grammatici: cfr. Serianni, 2006: 115-116). Da notare infine come in molti studenti agisca, come molla per la correzione, anche la spinta ipercorrettiva. Per contro, si nota una scarsa percezione dei regionalismi, spesso considerati appartenenti allo *standard*.

⁴⁵ Secondo Renzi (2012: 22) si registra «una certa insensibilità che affligge un po' tutti, linguisti e non, di fronte alla lingua viva».

⁴⁶ Salmon (2005: 26-27) sottolinea la necessità, per il traduttore professionista, di competenze su regole e procedure ma anche di «competenze bilingui di altissima sofisticazione», che «prevedono l'accumulo in memoria di una straordinaria *banca dati* linguoculturale che consenta la correlazione interlinguistica di tutti i dati della LC1 con quelli della LC2» (la citazione riportata a testo ivi: 31, n. 23).

4. IL RUOLO DELLA REVISIONE

Queste considerazioni, fondamentali per i traduttori, valgono, a maggior ragione, per i revisori, che hanno la responsabilità dell'ultima stesura del testo. Nonostante rivestano un ruolo così delicato, risulta che in molti casi i revisori svolgano il loro compito in condizioni di estrema urgenza. Sono gli stessi traduttori a lamentare in chi rivede il loro lavoro un atteggiamento spesso troppo autoritario e l'introduzione nella traduzione di interventi arbitrari e immotivati⁴⁷. Pur non avendo, teoricamente, l'ultima parola sul testo (i contratti base prevedono infatti che, se è il traduttore a firmare il lavoro, questi è tenuto a visionare ed eventualmente mettere in discussione gli interventi del revisore⁴⁸), nella realtà i traduttori si trovano difficilmente in una posizione di forza tale da poter difendere le loro scelte, e, nella maggior parte dei casi, non hanno il tempo e la pazienza di rintracciare le modifiche al testo, dal momento che nella pratica editoriale vengono scarsamente utilizzati i sistemi di revisione dei programmi di scrittura che consentono di evidenziare gli interventi inseriti da altri⁴⁹.

⁴⁷ Sui cattivi rapporti tra traduttori e redattori e editor cfr. Marchi, 2008, che precisa però come di solito «a lamentarsi del “trattamento subito” non sono mai i buoni traduttori: questi capiscono e apprezzano il lavoro del revisore, lo riconoscono come indispensabile complemento del proprio, e con il revisore e/o con l'editor interagiscono in maniera utile e soddisfacente per entrambi» (ivi: 100, nota 2). Nei *blog* dedicati alla traduzione non mancano lamentele di traduttori rivisti da redattori o altri addetti che intervengono sul testo senza motivare le loro scelte. Tra le tante testimonianze, si rimanda ancora a Basso (2012: 119), che dichiara di non aver apprezzato la revisione sulla sua traduzione di Jane Austen («frettolosa e spregiudicata»), tesa ad ammodernare il romanzo abbassando il registro e riducendo l'uso del congiuntivo. Sulle idiosincrasie dei revisori operanti in ambito comunitario cfr. Cosmai (2008: 107-108) e Bertaccini, Di Nisio, 2011, che descrivono anche la generale insofferenza, rispetto alla revisione, dei traduttori attivi nella DGT. Sulla inevitabile soggettività degli interventi di revisione cfr. anche Rega (1999: 118).

⁴⁸ Nei contratti di traduzione *standard* è prevista l'accettazione della traduzione ad esclusivo giudizio dell'editore e la corresponsione del compenso al traduttore detratti i costi dell'eventuale revisione. Nel dibattito che ha recentemente interessato il settore si è insistito molto sul ruolo della revisione e sulla necessità di informare il traduttore delle modifiche apportate al testo dal revisore: si veda il modello di contratto proposto dal sindacato dei traduttori editoriali *Strade*, nel quale si definiscono, nell'art. 13, i margini per la revisione e si specifica che «il Traduttore ha il diritto di conoscere, discutere e licenziare qualunque modifica apportata alla sua Opera, che non potrà essere stravolta nel suo carattere creativo né alterata con modifiche non rispettose del carattere dell'originale; ove i pareri di revisore e Traduttore discordassero in merito a singole scelte di traduzione, la versione del Traduttore dovrà prevalere». Se il traduttore dovesse rifiutarsi di approvare le modifiche richieste e l'editore ritenesse di volerle comunque inserire, il traduttore potrà chiedere che venga omessa l'indicazione del suo nome (cfr. <http://www.tradutoristrade.it/contratto/>).

⁴⁹ Come la funzione *Revisione* di Microsoft Word o Adobe Acrobat Commenting tool: cfr. Testa (2013: 61-62) che registra la mancanza di confronto tra traduttore e revisore, proprio per la scarsa diffusione di strumenti di controllo agevoli. Nell'indagine condotta da Scocchera (2015: 181-182) risulta che solo l'8% dei revisori intervistati non tiene traccia del lavoro svolto e solo il 12% di tutti i rispondenti non fa mai o quasi mai uso dei commenti ma che poi il 44% dei revisori non interagisce con la casa editrice durante il lavoro né con il traduttore (ivi: 184-185). Secondo Scocchera, «se da un lato, all'interno della pratica dell'etero-revisione, il revisore sente la necessità di comunicare con il traduttore – non fosse altro per spiegare, motivare, suggerire – e lo fa tramite la funzione dei commenti al testo, dall'altro l'effettivo realizzarsi di un rapporto collaborativo che vada oltre uno scambio di file è ancora lontano dal diventare una prassi consolidata» (ivi: 186). Per un'accurata raccolta di strumenti informatici che consentono il tracciamento delle modifiche cfr. ivi: 245-255, dove si distingue, all'interno degli *editing tools*, tra strumenti redazionali, annotativi e collaborativi. Sulla scorta di altri studi sulla revisione, Scocchera insiste, molto opportunamente, sull'importanza del confronto e della possibile negoziazione delle modifiche apportate al testo nelle varie fasi della sua lavorazione.

Inoltre, la ridotta collaborazione tra le varie figure va attribuita al fatto che molti dei lavori redazionali, una volta gestiti all'interno delle case editrici, sono ormai esternalizzati: ogni figura lavora in solitaria, e non sempre ha modo di confrontarsi con un gruppo di lavoro interno alla casa editrice. Un altro indicatore della scarsa comunicazione tra le varie figure può essere considerato anche il fatto che, con l'eccezione delle grandi case editrici che mantengono alta l'attenzione per la qualità del prodotto pubblicato, non sempre i traduttori ricevono dal committente il normario redazionale⁵⁰: se può sembrare che l'accuratezza redazionale si concentri solo sull'*editing* elementare (doppi spazi, refusi, ecc.) o su convenzioni messe a punto autonomamente da ciascun editore (uso delle maiuscole, sigle, uso della *d* eufonica, criteri di citazione bibliografica, ecc.), va ricordato invece che di solito nei normari trova spazio anche la definizione dell'orientamento dell'editore su alcuni dei fenomeni in movimento sopra ricordati, come il trattamento dei nomi stranieri (attribuzione del genere, indicazione del plurale e presa di distanza tramite corsivo o virgolette), l'inserimento di titoli e cariche pubbliche in lingua straniera (Sir, Madame, Professor, ecc.), la traduzione dei nomi propri di persona o di città, il femminile dei nomi di professione, ecc.

Il contributo all'uniformazione linguistica offerto dai normari redazionali (specie in ambito giornalistico) è stato richiamato da Palermo (1995) che sottolineava in particolare come gli interventi di politica linguistica di un'agenzia di stampa come l'Ansa mirassero a intervenire, oltre che sulla correttezza grammaticale, anche sullo stile, che «deve trovare la sua identità nell'equidistanza tra le velleità letterarie e le inutili astrazioni del linguaggio burocratico» (ivi: 102). Le scelte inserite nei normari finivano dunque per rappresentare un modello di riferimento e incidere sull'uso⁵¹. Inoltre, materiali di questo tipo esercitavano, pur imponendo come valida una sola opzione tra le varie possibili, una funzione di stimolo alla riflessione metalinguistica e all'osservazione di fenomeni in divenire.

Va considerato infine che la forte esposizione a scritture mediate dal computer e redatte in modo sbrigativo abbia «determinato una maggiore tolleranza nei confronti di disgrafie, errori ortografici, mancate concordanze morfologiche, *non sequitur* sintattici, ecc., che si individuano anche in testi dove anni addietro sarebbero stati inconcepibili, o per il loro alto grado di formalità, o perché sottoposti, prima della stampa, a processi di revisione (correzione di bozze, ecc.) assai più accurati di oggi» (D'Achille, 2016: 172).

Tornando alla responsabilità del revisore, c'è da pensare che questi, pur non firmando la traduzione e non comparando in nessuna forma riconoscibile per il lettore

⁵⁰ Secondo Scocchera (2015: 153) il 26% dei traduttori da lei intervistati dichiara di non occuparsi di questioni redazionali (non avendo sempre a disposizione il normario dell'editore), nonostante il normario sia incluso tra i pezzi fondamentali del cosiddetto *translator kit* (cfr. Davico, 2005: 72). Sulla difficoltà di concepire il lavoro editoriale come "gioco di squadra" cfr. ancora Scocchera (2015: 174).

⁵¹ D'altra parte, quella che sul finire degli anni Ottanta era apparsa come una «progressiva frantumazione della norma», e alla quale Palermo riconduceva la "voglia di norma" di un pubblico desideroso di farsi guidare a un corretto uso della lingua (Palermo, 1995: 113-114), sembrerebbe ora la causa di una generalizzata accettazione di più proposte. La presenza di forme oscillanti (per esempio sui tratti sopra menzionati) si conferma sfogliando un qualunque giornale (sembra infatti definitivamente tramontata l'abitudine di fornire indicazioni normative all'interno delle redazioni: assente per esempio nelle agenzie di stampa come *Reuters Italia* o *Adnkronos*, da attribuire probabilmente sia a una ormai raggiunta stabilizzazione, per esempio, come già detto, nell'ortografia, sia, per i tratti ancora non definiti, all'accettazione di una generalizzata libertà di espressione (è noto per esempio come ormai da tempo anche agli annunciatori Rai non venga più richiesta una pronuncia standardizzata).

(fatta salva qualche felice eccezione, in cui la collaborazione tra le due figure viene resa pubblica, valorizzandone l'effettiva riuscita nel raggiungimento di un risultato di alta qualità), sia in gran parte responsabile della veste definitiva del testo: la sua preparazione e la sua sensibilità, dunque, assumono un'importanza cruciale⁵².

Al momento, non risulta che, nella prassi editoriale, la revisione del testo tradotto sia sempre affidata a un traduttore con maggiore esperienza traduttiva e con una preparazione specifica nella revisione, né che si selezionino professionisti che possano vantare un'approfondita competenza nella lingua italiana⁵³.

Il sospetto è che, se per tutto quello che riguarda le competenze di tipo professionale i revisori devono improvvisarsi tali da autodidatti (basandosi certamente sull'intuito, il buon senso e l'esperienza maturata sul campo), per quanto riguarda la sensibilità metalinguistica sulla lingua italiana a guidare l'azione correttoria sia la norma appresa nelle aule scolastiche, quella "norma sommersa" che Serianni riconosceva, come possibile eredità di un'istruzione tradizionale, nella gran parte degli adulti che non hanno avuto occasione di ritornare criticamente sulle nozioni assimilate a suo tempo. Non è detto infatti che tutti i traduttori (e i revisori) riescano a rientrare in quella ristretta fascia di utenti «che con un uso più maturo e consapevole della lingua imparerà a gestirne le varie sfumature e a violare, all'occorrenza, anche certe prescrizioni apprese a scuola» (Serianni, 2007: 295)⁵⁴: molto più probabilmente, la maggior parte dei professionisti, se non sollecitati attraverso percorsi mirati, si limiterà a correggere i testi basandosi su quanto appreso negli anni della formazione primaria e secondaria⁵⁵.

⁵² Interrogando il campione dei revisori intervistati, Scocchera (2015: 172) ha ottenuto il 76% di risposte favorevoli a una maggiore visibilità del revisore; quanto al ruolo giocato dal revisore rispetto alla qualità del prodotto finale, si rileva una certa eterogeneità nelle risposte: il 56% dei revisori «indica l'apporto della revisione alla qualità finale come molto variabile e legato alla qualità della traduzione, ma nella norma intorno al 10-30% del lavoro complessivo. Solo 2 revisori (8%) dichiarano che revisore e traduttore si dividono al 50% la responsabilità dell'esito finale, e 9 revisori su 25 (36%) sostengono che – a prescindere dalla qualità della traduzione – la responsabilità del revisore è sempre molto grande» (ibidem).

⁵³ Ancora Scocchera (2015: 159) sottolinea come, a fronte di una auspicata competenza traduttiva pari se non superiore a quella del traduttore (Scocchera rimanda per esempio a Delisle, J. *et al.*, 1999 e Palumbo, 2009, che definiscono il revisore come un "senior" o "experienced translator"), l'età media dei revisori intervistati coincide con quella dei traduttori (42,8 anni). In molti casi, inoltre, l'attività come revisore è contemporanea (24% del campione) o addirittura viene iniziata prima (24% del campione) di quella come traduttore. Quanto alla formazione, sempre Scocchera (2015: 164) rileva come solo 7 intervistati su 25 abbiano avuto una preparazione specifica (*master* universitari in editoria o redazione, corsi o seminari organizzati da strutture private; Scocchera obietta peraltro che la formazione in editoria non garantisce necessariamente un corretto avvio alla professione, data l'abitudine a considerare intercambiabili *editing* e *revisione*). Dato il *focus* specificamente indirizzato alla revisione, dai dati di Scocchera non si ricavano informazioni sulla preparazione specifica in lingua italiana. Si dichiara convinta della necessità di *stage* di revisione nella formazione di traduttori e redattori (Marchi, 2008: 102, nota 3).

⁵⁴ Tra i fenomeni della "norma sommersa" registrati da Serianni come retaggio della tradizione vanno annoverati la propensione all'uso di un lessico ricercato, a volte librescamente artificioso (*giungere* per *arrivare*, *scrutare* per *guardare*, *trascorrere* per *passare*, *issare* per *tirare su*, ecc.), e la preferenza per il passato remoto e per le strutture ipotattiche. Attingendo alla rassegna delle correzioni idiosincratice registrate tra gli insegnanti della scuola italiana da Serianni, Benedetti (2009: 146-150) si può aggiungere l'introduzione immotivata della *d* eufonica, la proscrizione del *tu* impersonale, il divieto di aprire il periodo con congiunzioni come *infatti*.

⁵⁵ E non necessariamente supportato da un ulteriore approfondimento sulla lingua italiana condotto durante gli studi accademici: a quanto risulta, a parte casi isolati, «il mestiere del revisore al momento non si apprende attraverso un corso di studi, ma grazie ad anni di esperienza e di lavoro sui testi, a un affinamento della sensibilità linguistica e letteraria scaturito da decenni di letture critiche di opere di

Non è certo un mistero che la scuola sia sempre stata in ritardo nel recepire le innovazioni: nonostante il dibattito sull'educazione linguistica sia stato avviato da decenni, il rinnovamento è comunque rallentato da un generico conservatorismo, dallo scarso ricambio generazionale, dalla tardiva introduzione, nella formazione degli insegnanti, delle materie linguistiche⁵⁶. Rispetto ai tratti dell'uso medio che sono stati qui più volte richiamati, Palermo (2010) sottolinea come il giudizio dei docenti della scuola sia condizionato da un atteggiamento più prescrittivo, almeno rispetto ai docenti di italiano L2, più disposti ad accettare le innovazioni, e che sia correlato al fattore età: «risultano ampiamente attesi l'atteggiamento conservativo dei docenti con più di 50 anni e, specularmente, quello più tollerante dei giovani», con interessanti considerazioni sulla discontinuità generazionale degli insegnanti tra trenta e quarant'anni, più conservativi rispetto ai docenti delle generazioni precedenti (ivi: 245).

Non stupirà quindi che anche nella formazione dei professionisti attivi nell'ambito editoriale, oggi mediamente quarantenni e formati con insegnanti verosimilmente laureati negli anni Cinquanta e Sessanta, possano pesare retaggi scolastici piuttosto arretrati.

5. CONCLUSIONI

Tirando le somme, possiamo ribadire che l'importanza della sua funzione rende la figura del revisore una rotella particolarmente delicata nell'ingranaggio di produzione dei testi. A fronte di una maggiore visibilità e di un maggiore riconoscimento economico per questo lavoro⁵⁷, andrà dedicata particolare attenzione anche alle competenze

narrativa e poesia, e a una crescente consapevolezza delle dinamiche editoriali e del proprio ruolo all'interno della filiera» (Reposi, 2012: 118).

⁵⁶ Nel 2014, in previsione della cosiddetta riforma della "Buona scuola", si richiamava l'attenzione sulla necessità di ringiovanire il corpo docente, attestato, secondo quel rilevamento, su un'età media pari a 51 anni (cfr. p. 18 dell'opuscolo prodotto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel 2014: *La buona scuola. Facciamo crescere il paese*, disponibile online all'indirizzo <https://labuonascuola.gov.it/documenti/La%20Buona%20Scuola.pdf>). Serianni (in Serianni, Benedetti, 2009: 195 nota 1) lamentava la scarsa sensibilità alla forma nell'«insegnante di italiano con formazione modernista, che può aver avuto scarse occasioni, durante il corso di studi universitari, di confrontarsi con materie linguistiche a cominciare dalla Linguistica italiana (Storia della lingua italiana), solo da qualche anno obbligatoria nel curriculum dei futuri insegnanti». E ancora Serianni, citando da uno studio condotto da Fabio Ruggiano nel 2008 (ora Ruggiano, 2011), rileva come la didattica linguistica sia «attualmente ancorata a una visione tradizionale dell'italiano, che non ha accolto i contributi della riflessione linguistica degli ultimi trent'anni» (cit. ivi: 185 nota 3). D'altra parte, come ricorda Sabatini (2011: 968), fin dall'Ottocento «la scuola, se combatté contro l'analfabetismo, non fu però vera promotrice di svecchiamento della lingua (le grammatiche tenevano in vita ancora le forme pronominali *egli* ed *elleno*, tra l'altro difese da Carducci), nonostante la folata di toscanismo introdotta dalla proposta manzoniana».

⁵⁷ Il lettore è finalmente abituato a vedere riconosciuta la professionalità del traduttore, il cui ruolo viene ben valorizzato nella grafica di stampa (a volte anche nelle cosiddette fascette) e nelle recensioni (e i traduttori editoriali si battono perché questo riconoscimento sia ancora più pieno: Nell'*Hexalogue* adottato dal CEATL (Conseil Européen des Associations des Traducteurs Littéraires) nel 2011 si è inserita la richiesta che il nome del traduttore venga indicato «wherever the original author is named»; cfr. <https://www.ceatl.eu/translators-rights/hexalogue-or-code-of-good-practice>). Invece il nome del revisore resta nella maggior parte dei casi nell'ombra: sulla doppia invisibilità del revisore si è soffermata una professionista di grande esperienza nella revisione di testi letterari come Ena Marchi (2012), mettendo l'accento, grazie a un caso reale di pratica collaborativa, sull'importanza del lavoro di squadra. Un buon

richieste ai redattori e ai traduttori impegnati come revisori e alla loro formazione professionale. Come si è accennato in apertura, negli studi sulla revisione si insiste opportunamente sulle capacità di tipo umano (saper lavorare in gruppo, rispettare il lavoro altrui, motivare i propri interventi, ecc.) e sulla altissima competenza traduttologica (fondamentale nella revisione vera e propria, che deve essere svolta confrontando la traduzione con il testo di partenza). In un’ottica di scambio interdisciplinare, si sottolinea in particolare, “dalla parte dell’italiano”, l’utilità dei molti strumenti ormai frequentemente utilizzati per l’analisi delle varietà⁵⁸ e dei numerosissimi lavori, qui richiamati, dedicati alla descrizione dell’italiano contemporaneo; sarà utile anche tenere conto dell’intenso dibattito incentrato a proposito dell’educazione linguistica sulla nozione di errore e sulla definizione della norma, anche nell’ottica della correzione delle produzioni linguistiche nelle varie fasi dell’apprendimento (italiano a scuola, italiano per studenti stranieri). Dal momento che finalmente la figura del revisore comincia ad uscire dall’ombra, sarà bene fare luce anche su tutta la complessa attrezzatura che può essere d’aiuto per svolgere al meglio il suo compito.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Afribo A., Zinato E. (a cura di) (2011), *Modernità italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni settanta a oggi*, Carocci, Roma.
- Antonelli G. (2006), *Lingua ipermedia. La parola di scrittore oggi in Italia*, Manni, San Cesario di Lecce.
- Antonelli G. (2011), “Lingua”, in Afribo-Zinato, 2011, pp. 15-52.
- Arcangeli M. (2007), *Giovani scrittori, scritture giovani. Ribelli, sognatori, cannibali, “bad girls”*, Carocci, Roma.
- Arduini S., Carmignani I. (a cura di), (2012), *Atti delle Giornate della Traduzione letteraria 2010-2011*, Voland, Roma.
- Arduini S., Carmignani I. (a cura di) (2013), *Giornate della traduzione letteraria 2012*, Marcos y Marcos, Milano.
- Baker M. (1996), “Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead”, in H. Somers (ed.), *Terminology, LSP and translation: studies in language engineering in honour of Juan C. Sager*, Benjamins, Amsterdam, pp. 175-186.
- Basso S. (2010), *Sul tradurre. Esperienze e divagazioni militanti*, Mondadori, Milano.
- Bellocchio V. (2016), “Leggi queste labbra”, in “*Che lingua fa*”, *Nuovi Argomenti*, 73, a cura di Antonelli G.

esempio di trasparenza rispetto al lavoro del revisore si registra in *Italia dall'estero*, un sito nel quale vengono raccolti e tradotti articoli sull’Italia pubblicati sulla stampa estera: per ogni articolo si indicano i nomi del traduttore e del revisore, accanto alla rispettiva biografia professionale. Sul trattamento economico dei revisori editoriali si rimanda ancora al quadro tracciato nell’indagine di Scocchera, 2015: 169-172.

⁵⁸ A partire dall’uso dei *corpora*: «da crescita, soprattutto grazie agli strumenti informatici, dei corpora testuali disponibili, sia scritti, sia parlati, sia anche trasmessi, consente oggi di disporre di una più solida base documentaria per individuare, anche grazie al confronto tra forme concorrenti, le linee di tendenza della lingua, al di là delle intuizioni (spesso peraltro valide) del singolo indagatore (che potrebbe essere portato a generalizzare indebitamente certi usi personali o del proprio ambiente regionale o sociale)» (D’Achille, 2016: 171-172).

- Beltramo M., Nesci M.T. (2011), *Dizionario di stile e di scrittura*, Zanichelli, Bologna.
- Bertaccini F., Di Nisio S. (2011), “Il traduttore e il revisore nei diversi ambiti professionali”, in Maldussi D., Wiesmann E. (ed.), *Specialised Translation II*, Special Issue of *Intralinea*:
http://www.intralinea.org/specials/article/il_traduttore_e_il_revisore_nei_diversi_ambiti_professionali.
- Bonomi I., Morgana S. (a cura di) (2016), *La lingua italiana e i mass media*. Nuova edizione, Carocci, Roma (1^a edizione 2003).
- Bonomi I. (2016), “La lingua dei quotidiani”, in Bonomi I., Morgana S. (a cura di), pp. 165-219.
- Bordin E. (2014), “Intervista a Chiara Spallino”, in *Iperstoria. Testi Letterature Linguaggi*, III:
<http://www.iperstoria.it/joomla/component/content/article/16-interviste/135-intervista-spallino>
- Bricchi M. (2013), “Tradurre, re-inventare, ritradurre titoli”, in Arduini S., Carmignani I. (a cura di), pp. 67-75.
- Bruni F., Alfieri G., Fornasiero S., Tamiozzo Goldmann S. (1997), *Manuale di scrittura e comunicazione: per la cultura personale, per la scuola, per l'università*, Zanichelli, Bologna.
- Bruni F. G., Alfieri, S. Fornasiero, S. Tamiozzo Goldmann (2013), *Manuale di scrittura e comunicazione: per l'università, per l'azienda*, con una grammatica in pillole di Malagnini F., terza ed. a cura di Cotugno A. e Malagnini F., Zanichelli, Bologna.
- Campanini S., Ondelli S. (2016), “Holden Caulfield può ringiovanire? Strategie traduttive 1961-2014”, in *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione*, 18, pp. 161-183:
https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/13672/1/Campanini_Ondelli_Ritt_18_2016.pdf.
- Canobbio S. (2011), “Tabu linguistico”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 1440-1441:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/tabu-linguistico_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tabu-linguistico_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Cardinaletti A., Frasnedi F. (2004), *Intorno all'italiano contemporaneo*, FrancoAngeli, Milano.
- Cardinaletti A., Garzone G. (a cura di) (2005), *L'italiano delle traduzioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Cardinaletti A. (2004), “L'italiano contemporaneo: cambiamento in atto e competenza dei parlanti”, in Cardinaletti A., Frasnedi F. (a cura di), pp. 49-75.
- Carmignani I. (2016), “L'italiano delle traduzioni o la lingua degli altri”, in *Che lingua fa*, «Nuovi Argomenti», n. 73, a cura di Antonelli G., gennaio-marzo 2016.
- Carrada L. (2012), *Lavoro, dunque scrivo! Creare testi che funzionano per carta e schermi*, Zanichelli, Bologna.
- Cavagnoli F. (2012²), *La voce del testo: l'arte e il mestiere di tradurre*, Feltrinelli, Milano.
- Cignetti L., Fornara S. (2014), *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*, Carocci, Roma.
- Cisbani L. (2013), “‘J’y pige que dalle’: tradurre l’argot”, in Arduini S., Carmignani I. (a cura di), pp. 115-120.
- Cortelazzo M. A. (2010), “Linguaggio giovanile”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 583-586:

[http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giovanile_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giovanile_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).

- Cosmai D. (2008²), *Tradurre per l'Unione europea. Prassi, problemi e prospettive del multilinguismo comunitario dopo l'ampliamento a est*, Hoepli, Milano.
- Coveri L. (2014), *Una lingua per crescere. Scritti sull'italiano dei giovani*, Cesati, Firenze.
- Culicchia G. (2005), *Introduzione a M. Twain, Le avventure di Huckleberry Finn*, trad. di Culicchia G., Feltrinelli, Milano, pp. 7-9.
- D'Achille P. (1990), *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana*, Bonacci, Roma.
- D'Achille P. (2005), *Mutamenti di prospettiva nello studio della lingua dei giovani*, in Fusco F., Marcato C. (a cura di), *Forme della comunicazione giovanile*, Il Calamo, Roma, pp. 117-129.
- D'Achille P. (2010), "Lingua d'oggi", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 793-800:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-doggi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-doggi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- D'Achille P. (2015), "Per la storia di 'signorina' " in Mariottini L. (a cura di), *Identità e discorsi. Studi offerti a Franca Orletti*, RomaTrE-Press, Roma [e-book], pp. 55-73.
- D'Achille P. (2016), "Architettura dell'italiano di oggi e linee di tendenza", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, Mouton De Gruyter, Berlin, 2016, pp. 165-189.
- Dardano M. (2010), *Stili provvisori. La lingua della narrativa italiana d'oggi (2005-09)*, Carocci, Roma.
- Davico G. (2005), *L'industria della traduzione. Realtà e prospettive del mercato italiano*, SEB 27, Torino.
- Deli (1979), *Dizionario etimologico della lingua italiana*, di Cortelazzo M., Zolli P., Zanichelli, Bologna (2^a ed. 1999).
- Delisle, J. *et alii* (1999), *Terminologie de la traduction: Translation terminology* (Vol. 1), John Benjamins, Amsterdam.
- Della Valle V. (2004), "Tendenze linguistiche della narrativa di fine secolo", in Mondello E. (a cura di), *La narrativa italiana degli anni Novanta*, Meltemi, Roma, pp. 39-63.
- Douglas P. (2008), "Tradurre l'Altro: uno studio diacronico", in *Quaderno del Dipartimento di Letterature Comparete*, 4, pp. 441-460:
<https://www.yumpu.com/it/document/view/15993049/download-universita-degli-studi-roma-tre/455>.
- Duro A. (1970), "Che", in *Enciclopedia dantesca*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, vol. I, pp. 933-949.
- Eco U. (2003), *Dire quasi la stessa cosa: esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano.
- European Commission (2010), Directorate-General for Translation, Spanish Department, *Revision manual*, Brussels & Luxembourg:
http://ec.europa.eu/translation/spanish/guidelines/documents/revision_manual_en.pdf
- Faloppa F. (2004), *Parole contro: la rappresentazione del diverso nella lingua italiana e nei dialetti*, Garzanti, Milano.
- Faloppa F. (2011), *Razzisti a parole (per tacer dei fatti)*, Laterza, Roma-Bari.
- Fornasiero S., Tamiozzo Goldmann S. (2005), *Scrivere l'italiano. Galateo della comunicazione scritta*, il Mulino, Bologna (prima ed. 1994).
- Fresu R. (2011), "Politically correct", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 1117-1119:

[http://www.treccani.it/enciclopedia/politically-correct_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/politically-correct_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).

- Garzanti (2013), *Il grande dizionario Garzanti della lingua italiana*, Milano, De Agostini Scuola – Garzanti Linguistica, Nuova edizione.
- Garzone G., Cardinaletti A. (a cura di) (2004), *Lingua, mediazione linguistica e interferenza*, FrancoAngeli, Milano.
- GDLI (1961-2002), *Grande dizionario della lingua italiana*, fondato da Salvatore Battaglia, UTET, Torino.
- Gentili M. (2014), “Vita da uomo del giovane Holden. Prima di Adriana Motti, prima di Matteo Colombo”, in *Rivista tradurre*, 11:
<http://rivistatradurre.it/2014/11/vita-da-uomo-del-giovane-holden/>.
- Giovanardi C. (2000), “Interpunzione e testualità. Fenomeni innovativi dell’italiano in confronto con altre lingue europee”, in Vanvolsem S., Vermandere D., D’Hulst Y., Musarra F. (a cura di), *L’italiano oltre frontiera* (V Convegno internazionale, Leuven 22-25 aprile 1998), Cesati-Leuven University Press, Firenze-Leuven, vol. I, pp. 89-107.
- Gualdo R. (2007), *L’italiano dei giornali*, Carocci, Roma.
- Gualdo R., Raffaelli L., Telve S. (2014), *Scrivere all’università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
- Guasco P. (2013), *La révision bilingue: principes et pratiques*, EDUCatt, Milano.
- Horguelin P.A., Brunette L. (1998³), *Pratique de la révision*, Linguattech, Brossard (Québec).
- Italia P. (2006), *Scrivere all’università. Manuale pratico con esercizi e antologia di testi*, Le Monnier, Firenze.
- Lauta G. (2006), *I ragazzi di via Monte Napoleone. Il linguaggio giovanile negli anni Cinquanta nei reportages e nei romanzi di Renzo Barbieri*, FrancoAngeli, Milano.
- Lauta G. (2012), “Tipi di frase”, in Dardano M. (a cura di), *Sintassi dell’italiano antico. La prosa del Duecento e del Trecento*, Carocci, Roma, pp. 69-98.
- Lesina R. (1994), *Il manuale di stile: guida alla redazione di documenti, relazioni, articoli, manuali, tesi di laurea*, con la collaborazione di Merlo F., Zanichelli, Bologna.
- Lubello S. (2017), *La lingua del diritto e dell’amministrazione*, il Mulino, Bologna.
- Macedoni A. (2010), “L’italiano tradotto dei fumetti americani: un’analisi linguistica”, in *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, 12, pp. 93-102:
https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/8162/1/Macedoni_RIT12.pdf.
- Marchi E. (2008), “Del rapporto sulla traduzione in casa editrice e dei rapporti degli editor con i traduttori: leggende metropolitane e realtà editoriali”, in Arduini S., Carmignani I. (a cura di), “*Le Giornate della Traduzione letteraria (2003-2007)*”, *Quaderni di Libri e Riviste d’Italia*, 59, Ministero per i beni e le attività culturali - Centro per il libro e la lettura, Iacobelli, Roma, pp. 99-102.
- Marchi E. (2012), “Dedicato agli editor, ai revisori e ai redattori” in Arduini S., Carmignani I. (a cura di), pp. 28-30.
- Matt L. (2011a), “Narrativa”, in Afrifo A., Zinato E. (a cura di), pp. 119-180.
- Matt L. (2011b), *La narrativa del Novecento*, il Mulino, Bologna.
- Matt L. (2014), *Forme della narrativa italiana di oggi*, Aracne, Roma.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari.
- Mossop B. (2014³), *Revising and editing for translators*, Routledge, London.

- Mossop B. (2015), *Readings on Revision & Editing*:
<http://www.yorku.ca/brmossop/RevisionBiblio.htm>.
- Munday J. (2012), *Manuale di studi sulla traduzione*, trad. it. di Bucaria C., Bononia University Press, Bologna.
- Nadotti A., Colombo M. (2014), *Ogni storia d'amore è una storia di fantasmi (stralci di un epistolario lungo quasi due anni)*:
<http://www.einaudi.it/speciali/Il-giovane-Holden-carteggio-Anna-Nadotti-e-Matteo-Colombo>.
- Ondelli S., Viale M. (2010), “L’assetto dell’italiano delle traduzioni in un corpus giornalistico. Aspetti qualitativi e quantitativi”, in *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione*, 12, pp. 1-62:
https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/8159/1/Ondelli_Viale_RITT12.pdf.
- Ondelli S. (2016), “Dal giovane Holden al vecchio Alex. La mimesi dell’italiano giovanile tra invenzione e traduzione”, in *Rivista tradurre*, 11:
<http://rivistatradurre.it/2016/11/dal-giovane-holden-al-vecchio-alex/>.
- Palermo M. (1995), “I manuali redazionali e la norma dell’italiano scritto contemporaneo”, in *Studi linguistici italiani*, 21, I, pp. 88-115.
- Palermo M. (2006), “Il tredicesimo pronome atono”, in *Studi linguistici italiani*, 32, I, pp. 109-122.
- Palermo M. (2010), “L’italiano giudicato dagli insegnanti”, in *Lid’O. Lingua italiana d’oggi*, VII, pp. 241-251.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell’italiano*, il Mulino, Bologna.
- Palumbo G. (2009), *Key Terms in Translation Studies*, Continuum, London-New York.
- Patota G. (1990), *Sintassi e storia della lingua italiana: tipologia delle frasi interrogative*, Roma, Bulzoni.
- Petrovich Njegosh T., Scacchi A. (a cura di) (2012), *Parlare di razza. La lingua del colore tra Italia e Stati Uniti*, ombre corte, Verona:
https://www.academia.edu/8216193/Parlare_di_razza._La_lingua_del_colore_tra_Italia_e_Stati_Uniti_a_cura_di_Tatiana_Petrovich_Njegosh_e_Anna_Scacchi
- Pistolesi E. (2014), “Scritture digitali”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell’italiano scritto*, Carocci, Roma, pp. 349-375.
- Prada M. (2015), *L’italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- Prada M. (2016a), “Lingua e Internet”, in Bonomi I., Morgana S. (a cura di), pp. 249-289.
- Prada M. (2016b), “Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 232-260:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8185>.
- Raffaelli S. (2008), “Quesiti e risposte 1 (sul *ci* attualizzante)”, in *La Crusca per voi*, 36, p. 12.
- Raffaelli S. (2009), “La lingua del cinema”, in Trifone P. (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell’italiano*, Carocci, Roma (prima ed. 2006), pp. 189-208.
- Rega, L. (1999) “Alcune considerazioni sul problema della revisione nell’ambito della traduzione”, in *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione*, 4, pp. 115-131:

https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2916/1/ritt4_09regafdf.

- Renzi L. (2012), *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*, il Mulino, Bologna.
- Reposi A. (2012), “La revisione di una traduzione letteraria” in Arduini S., Carmignani I. (a cura di), pp. 118-121.
- Robustelli C. (2016), *Sindaco e sindaca. Il linguaggio di genere*, Gruppo editoriale l'Espresso - Accademia della Crusca, Roma-Firenze.
- Rossi F. (2001), “Chiamare sul cellulare”, in *Studi Linguistici Italiani*, 27, I, pp. 93-96.
- Rossi F. (2011), *Parole oscene*, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 1060-1062:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/parole-oscene_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/parole-oscene_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Ruggiano F. (2011), *L'italiano scritto a scuola: fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno: Messina, 2004-2007*, Aracne, Roma.
- Sabatini F. (2011), “Lingua del Novecento”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 967-971:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-novecento_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-novecento_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Salmon L. (2005), “Su traduzione e pseudotraduzione, ovvero su italiano e pseudoitaliano”, in Cardinaletti A., Garzone G. (a cura di), pp. 17-33.
- Scacchi A. (2012), “Negro, nero, di colore, o magari abbronzato: la razza in traduzione”, in Petrovich Njegosh T., Scacchi A. (a cura di), pp. 254-283.
- Scarpa F. (2008²), *La traduzione specializzata. Un approccio didattico professionale*, Hoepli, Milano.
- Scocchera G. (2015), *La revisione nella traduzione editoriale dall'inglese all'italiano tra ricerca accademica, professione e formazione: stato dell'arte e prospettive future*, Tesi di dottorato in “Traduzione, Interpretazione e Interculturalità” (Ciclo XXVII), Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, relatrice Silvia Bernardini.
- Serianni L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Roma-Bari, Laterza (11^o edizione 2015).
- Serianni L. (2007), “La norma sommersa”, in *Lingua e stile*, 42, 2, pp. 283-295.
- Serianni L. (2013), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi*, Carocci, Roma.
- Sullam Calimani A. (2004), “Le traduzioni dei romanzi e i prestiti linguistici”, in Garzone A., Cardinaletti A. (a cura di), pp. 185-197.
- Testa M. (2013), “La revisione di una traduzione”, in Arduini S., Carmignani I. (a cura di), pp. 59-65.
- Tommaseo N., Bellini B. (1865-1879), *Dizionario della lingua italiana*, UTET, Torino.
- Tonani E. (2012), *Punteggiatura d'autore. Interpunzione e strategie tipografiche nella letteratura italiana dal Novecento a oggi*, Cesati, Firenze.
- Wardle M.L. (2012), “Alice in Busi-Land: the reciprocal relation between text and paratext”, in Gil A., Orero P., Rovira S. (a cura di), *Translation Peripheries. Paratextual Elements in Translation*, Peter Lang, Bern, pp. 27-42.
- Zanutini P. (2014), “Il giovanissimo Holden”, in *L'Espresso*, 2 maggio 2014:
<http://ilmiolibro.kataweb.it/recensione/catalogo/126444/il-giovanissimo-holden/>.
- Zingarelli (2017), *Lo Zingarelli 2017. Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.

EDUCAZIONE LINGUISTICA

CRITERI SINTATTICI NELLA CLASSIFICAZIONE DELLE PARTI DEL DISCORSO. ALCUNI QUESITI INVALSI SU PAROLE NON PROTOTIPICHE O POLIFUNZIONALI

Daniela Notarbartolo, Giuseppe Branciforti¹

1. LE PARTI DEL DISCORSO

Le parti del discorso, o categorie lessicali, rappresentano uno degli argomenti scolastici canonici di grammatica, e sono previste nelle *Indicazioni nazionali* del 2012 fra gli oggetti della riflessione sulla lingua. Gli *Obiettivi di apprendimento* ne parlano sia per la classe V primaria («Riconoscere in una frase o in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, riconoscerne i principali tratti grammaticali») sia per la classe III secondaria di I grado («Riconoscere in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, e i loro tratti grammaticali»).

Tradizionalmente si distinguono nove categorie lessicali: verbi, nomi, aggettivi, articoli, preposizioni, pronomi, congiunzioni, avverbi, interiezioni. Alcune di esse sono legate alla lingua italiana (per esempio l'articolo non è sempre presente nelle diverse lingue), altre sono probabilmente universali, come i nomi, che servono per designare i referenti dei quali si parla, e i verbi, che servono per predicare dei referenti. Le classi hanno diversa consistenza numerica. I nomi sono la parte decisamente prevalente del lessico dell'italiano: uno studio condotto sul *Vocabolario di base* (De Mauro, 2003¹² citato in Lo Duca, 2011) mostra che delle 7000 parole riportate nel *Vocabolario* il 60,6% sono nomi, il 19,6% sono verbi, il 14,9% sono aggettivi, il 2% sono avverbi; tutte le altre classi (pronomi, congiunzioni, ecc.) sono sotto l'1%.

Le parti del discorso sono dunque raggruppamenti interni alle migliaia di parole che costituiscono il lessico di una lingua. Per stabilire una classe, è necessario che al suo interno le parole abbiano caratteristiche di somiglianza e che abbiano caratteri di dissimiglianza rispetto ad altre classi. Proprio a proposito della classificazione delle parole in categorie distinte (o categorizzazione), nelle *Indicazioni* si afferma che «il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico».

Il problema è se sia adeguata la classificazione tradizionale, definita da Lo Duca (2011) come «un inventario consolidato, sul quale si è accumulata una tradizione imponente, assunta in modo pedantesco dalla scuola italiana (e di altri paesi), che ha fatto dell'esercizio di riconoscimento delle categorie lessicali, noto col nome di analisi grammaticale, uno dei cardini della riflessione grammaticale scolastica». In questi ultimi

¹ Gruppo di lavoro Invalsi.

decenni poi molte critiche si sono levate contro le partizioni e le definizioni tradizionali, inducendo alcuni a correggere la stessa classificazione (Salvi, 2013).

Così l'argomento apparentemente più scontato dell'insegnamento grammaticale richiede qualche approfondimento, per tornare a guardare alle nove parti del discorso con rinnovata chiarezza.

2. CRITERI DI CLASSIFICAZIONE

Per individuare in modo preciso somiglianze e regolarità, e quindi i caratteri distintivi di una classe rispetto alle altre, bisogna poter ricorrere a criteri univoci che tengano conto del fatto che le parole hanno una forma, un significato, una posizione nella catena sintattica, una funzione rispetto alla frase nel suo insieme. Nella tradizione scolastica in realtà i criteri di classificazione e le definizioni delle parti del discorso non sono univoci né sempre scientificamente fondati.

A volte si usa il criterio morfologico, soprattutto quando si distinguono le parti variabili dalle parti non variabili: si possono distinguere da un lato nomi, aggettivi, articoli e pronomi, che si declinano per genere e numero, dall'altro il verbo, che si coniuga per tempo modo e persona (e, se il verbo è transitivo, diatesi o prospettiva). Questo criterio può servire per distinguere (*io*) *gioco* (coniugabile in *io giocavo*) e (*il*) *gioco* (declinabile in *i giochi*). Il criterio morfologico però non è applicabile alle altre classi, di cui si può dire solo che sono invariabili (non si declinano e non si coniugano); tuttavia anche per le parole variabili il criterio morfologico non sempre è sufficiente: articoli, aggettivi determinativi e pronomi hanno la stessa possibilità di variare in genere e numero.

Più spesso il criterio di classificazione è semantico (o nozionale): per nomi, verbi e aggettivi si dice che sono parole che “indicano” persone, animali o cose, che “indicano” azioni, che “indicano” qualità, presupponendo con ciò una corrispondenza diretta fra aspetti della realtà e linguaggio. Tali definizioni valgono per le parole prototipiche, quelle cioè in cui i caratteri distintivi sono più intuitivi. Sono appunto prototipici i nomi di persona, animale o cosa, che anche il bambino piccolo impara a identificare con gli oggetti che indica con il dito. La definizione con “indica” non vale invece per altre parole non-prototipiche, come:

- nomi che non indicano persone, animali o cose (di solito confinati nella sottocategoria incerta degli astratti), spesso derivati: il *riscaldamento*, la *posizione*, la *verità*;
- verbi che non indicano azione: *giacere*, *ricevere*, *annoiarsi*;
- aggettivi che non indicano qualità: *momentaneo*, *primario*.

Il criterio semantico è indispensabile per identificare tutte le sottocategorie, come la differenza fra verbi predicativi e verbi copulativi, oppure fra aggettivi dimostrativi e aggettivi numerali, mentre si rivela fallace se usato per definire la classe. Quando infatti la definizione data con “indica” non combacia con tutte le parole della classe, la conseguenza è una certa confusione negli studenti che non riconoscono soprattutto i derivati, cioè i nomi deverbali (per esempio, *nascita*), i verbi deaggettivali (ad esempio, *utilizzare*), gli aggettivi denominali (ad esempio, *momentaneo*) ecc., cioè quelle parole per le quali il criterio semantico (“indica”) si scontra con la posizione nella frase.

La manualistica scolastica ricorre allora a soluzioni che, invece che circoscrivere in una definizione unica i diversi casi, si limitano a descrivere la molteplicità, presentando una lunga casistica: «il verbo può indicare un'azione (*cadere*), una situazione (*piovere*), una condizione (*essere*), un possesso (*avere*)». La conseguenza è che il criterio perde la sua caratteristica di essere distintivo rispetto ad altre classi (giacché lo stato, il possesso, ecc. possono essere indicati da altre classi), e la supposta definizione si trasforma in un elenco spesso ipertrofico di casi diversi, poco adatto a fare chiarezza.

Esistono alcune ricerche sulla difficoltà nel riconoscere le parti del discorso da parte di studenti sottoposti a un simile apparato concettuale (Lo Duca, 2009 e Lo Duca *et al.*, 2011). Esse mostrano con evidenza che gli studenti, pur dopo diversi anni di apprendimento scolastico, non padroneggiano con chiarezza le classi dei nomi e dei verbi. Paradigmatica una delle frasi utilizzate nella ricerca sul verbo, cioè l'incipit di *Alice nel paese delle meraviglie*: «Alice era ormai stufa di starsene seduta accanto alla sorella maggiore, in riva al ruscello», frase in cui i verbi non vengono identificati perché non corrispondono al prototipo.

Un criterio di classificazione più affidabile può essere quello distribuzionale, che si fonda sul modo in cui le parole si distribuiscono all'interno della frase secondo la classe a cui appartengono: per esempio l'articolo si trova prima del nome, anche se non sempre direttamente prima.

Più preciso ma meno conosciuto è il criterio sintattico, in base al quale è possibile «discriminare le parole e suddividerle in gruppi diversi a seconda della posizione che possono occupare, e quindi della funzione sintattica che possono svolgere all'interno della frase» (Lo Duca, 2011). L'esistenza di diverse classi di parole si spiega con il fatto che per fare una frase ci vogliono elementi di diversa natura (nomi, verbi, aggettivi, ...) che svolgano ciascuno una specifica funzione: non si riesce quindi a definire una classe se non si fa riferimento all'intera frase, all'interno della quale vengono svolte le diverse funzioni.

Laura Vanelli (2010) ha sintetizzato così il problema: «gli aspetti formali (morfologici) non sono sufficienti a descrivere le parti del discorso, se non intervengono criteri combinatori-distribuzionali (sintattici), mentre i criteri semantici (“indica”) non generano chiarezza. Nessuno di noi insegnanti sbaglia a distinguere un aggettivo da un pronome possessivo, e lo fa ricorrendo non alla definizione ma alla presenza o assenza di un nome che fa da “testa” del sintagma». Una parte del discorso è quindi non solo una classe del lessico, ma anche un «tipo sintattico» (così Ferrari-Zampese, 2016).

Per spiegare la struttura sintattica della frase utilizziamo qui sia il modello delle valenze del verbo sia quello dei gruppi sintattici: di quest'ultimo assumiamo una versione eclettica, non propriamente ortodossa dal punto di vista teorico, ma utile ai fini didattici. In base a tali modelli il nome e il pronome formano il centro di gruppi di parole, quelli presi in considerazione dall'analisi logica, che si dispongono intorno al verbo che fa da centro (gli “argomenti” della grammatica valenziale), oppure in posizione periferica come informazioni di contesto. Per esempio il sistema di argomenti generato dal verbo *prestare*, cioè *qualcuno presta qualcosa a qualcun altro*, può dare (in grassetto chi fa da nome):

(Loro) prestano (i soldi) (a persone inaffidabili)

Il gruppo con un nome o un pronome come base può essere sia un gruppo senza preposizione (tecnicamente un “gruppo nominale” con “testa” o capo il nome o il pronome), sia un gruppo retto da una preposizione (tecnicamente un “gruppo preposizionale” in cui “testa” è la preposizione). (Notarbartolo, 2016a e 2016b). A supporto di questa interpretazione osserviamo che la parola che nel gruppo fa la parte del nome dà il genere e il numero non solo alle altre parti nominali, ma anche alla preposizione articolata:

sulle vostre spalle, ai loro parenti

I criteri sintattico-funzionali sono considerati oggi i soli «che permettono una classificazione sufficientemente dettagliata (diversamente dal criterio morfologico) e interna al sistema linguistico (diversamente dal criterio nozionale)» (Salvi, 2013). Questi criteri consentono di identificare i cosiddetti sostantivati, cioè parole che fanno funzione di nome. Per questo sarebbe didatticamente inutile distinguere la funzione di nome in un gruppo con o senza preposizione:

i giovani di oggi, il troppo ridere
ai giovani di oggi, dal troppo ridere

L'adulto, in particolare l'insegnante, in realtà utilizza implicitamente i criteri sintattici, ma non se ne serve per spiegare agli allievi, perché il criterio della sintassi, in particolare il richiamo ai gruppi sintattici per trattare le classi di parola, non è noto agli insegnanti; probabilmente anche perché per “sintassi” a scuola si intende l'analisi logica e del periodo (indicate come “sintassi della frase semplice” e “della frase complessa” anche se per lo più è analisi logico-semantica), e non i legami sintattici con cui le parole si legano fra di loro per formare gruppi coesi (per esempio la concordanza nel gruppo del nome).

3. LA FUNZIONE NELLA FRASE

Il concetto di funzione viene utilizzato più volte all'interno del *Quadro di riferimento* delle prove Invalsi. Il termine è usato in contesti diversi:

- a volte in senso generale (ad esempio, la funzione della punteggiatura, o dei connettivi in un testo);
- spesso con riferimento alla funzione logico-semantica (ad esempio, la funzione di soggetto);
- altre volte riferito alla funzione sintattica come l'abbiamo qui precisata (ad esempio, la funzione di preposizione svolta da un aggettivo).

Vogliamo qui approfondire che cosa si intenda per “funzione sintattica”, considerando la frase come insieme organizzato di gruppi di parole. La frase infatti non è una successione di parole linearmente accostate, ma è un sistema strutturato di dipendenze fra le parole. Il padre di una fra le più feconde teorie sintattiche della frase, Lucien Tesnière (1959, ed. postuma), ha osservato che «tutta la sintassi si fonda sul rapporto esistente tra l'ordine strutturale e l'ordine lineare» e ha descritto la capacità, propria delle parole piene (nomi, verbi e aggettivi), di generare relazioni di dipendenza e

organizzare strutture gerarchiche (intuizione confermata da Noam Chomsky nel 1957). Ecco esempi di relazioni sintattiche fra parole:

un nome: *la previsione* > *di qualcosa*
un verbo: *restituire* > *qualcosa a qualcuno*
un aggettivo: *contento* > *per qualche cosa*

Nella frase come struttura organizzata (prendiamo per esempio *Quel mio amico inglese abita a Londra*)

- i gruppi assumono funzioni specifiche: nomi e gruppi del nome (come il pronome) fanno da elementi obbligatori voluti dal verbo (chi abita a Londra: l'*amico*, dove abita l'amico: *a Londra*), secondo la grammatica cosiddetta valenziale;
- all'interno di un gruppo le singole classi di parole hanno una loro funzione: il nome fa da base all'articolo e all'aggettivo concordati (*quel-mio-amico-inglese*), la preposizione regge il nome (*a-Londra*), l'aggettivo modifica il nome (come *amico-inglese*) o lo determina (*mio-amico*), ecc.

Nella frase (cittiamo ora un quesito Invalsi):

... prese (*una* scodella) e (*la*) riempì di latte, ma (*la* gatta) non (*lo*) volle ...

si vede come l'articolo si riconosca dalla sua posizione nel gruppo nominale, mentre il pronome si riconosca sia dalla posizione come unico elemento del gruppo nominale, sia dall'essere argomento del verbo (*riempire qualcosa, volere qualcosa*).

Torniamo così ai casi non prototipici, che possono essere compresi osservando proprio la loro funzione sintattica, giacché il nome *riscaldamento* sta nella stessa posizione nella frase in cui sta il *gatto*, e l'aggettivo *momentaneo* sta nella stessa posizione nella frase in cui sta *simpatico*:

Il gatto è affamato / Il riscaldamento è rotto
Il gatto è simpatico / L'interruzione è momentanea

Nelle stesse posizioni sintattiche delle parole prototipiche stanno anche i troppo enfaticizzati nomi "astratti", e i verbi che non indicano azione:

L'idea è interessante
Alice si annoia

4. FUNZIONI "IN PRESTITO" E PAROLE POLIFUNZIONALI

Se a ogni classe di parole è normalmente o preferenzialmente associata una funzione (per esempio, un nome è normalmente argomento del verbo, il verbo normalmente predica), la corrispondenza fra classi di parole e funzioni non è però fissa: oltre alla loro funzione prevalente, le parole possono svolgere una funzione sintattica "in prestito" (per esempio, il verbo può fare da sostantivato al posto di un nome, o il nome può

predicare nella predicazione nominale). Una delle proprietà di un elemento sintattico, infatti, è la sua sostituibilità a parità di funzione (Salvi, Vanelli, 2004).

Il solo caso di scambio fra classe e funzione trattato esplicitamente a scuola è quando la funzione di soggetto viene svolta da una qualsiasi classe di parole. Due quesiti Invalsi del 2016 avevano a oggetto i sostantivati: nella prova per la V primaria erano presenti due infiniti, nella prova nazionale per la III secondaria di I grado era presente una congiunzione:

*Cantare è piacevole e Nella prossima gara **vincere** sarà difficile* (primaria)
*Oggi finalmente è venuto fuori il **perché** del tuo nervosismo* (secondaria)

Altri scambi di funzione invece non vengono descritti come tali. In una certa grammatica degli elenchi della tradizione scolastica il problema degli scambi di funzione viene aggirato con la pseudo-categoria degli “impropri”. Una stessa parola si trova così in più elenchi perché può svolgere diverse funzioni, ma senza che venga dato un criterio per distinguere casi come questi:

*Vengo **dopo** aver cenato.*
*Vengo **dopo** cena.*
*Vengo **dopo**.*

Il criterio, anche dal punto di vista didattico, non può che essere la collocazione delle parole in gruppi sintattici (qui rappresentati graficamente dalle parentesi):

- (*dopo aver cenato*) è una proposizione dipendente, con una congiunzione subordinante che regge il verbo;
- (*dopo cena*) è un gruppo preposizionale, in cui la preposizione regge il nome;
- (*dopo*) è un complemento circostanziale avverbiale (costituito cioè da un avverbio al posto di un gruppo nominale complemento).

Proprio la regola sintattica per la quale “la preposizione regge un nome” rende riconoscibili le cosiddette improprie, quando a reggere un nome non è una preposizione (come classe di parole), bensì un aggettivo o un avverbio (*lungo la strada, sotto il banco*) (Notarbartolo, 2016b). La stessa regola permette anche di riconoscere quando una preposizione fa funzione di congiunzione perché non regge un nome ma un verbo (*vado lì per controllare la situazione*)².

In pratica capita che vi sia un continuo scambio fra la funzione “preferenziale” svolta da ciascuna classe e le funzioni “in prestito” che una classe può svolgere. Nella stessa funzione, per esempio di preposizione, possano stare oltre alle “proprie” anche classi diverse (avverbi, aggettivi, verbi lessicalizzati):

nel letto > sotto il letto
sul lago > vicino al lago
in estate > durante l'estate

² Salvo che l'infinito non venga considerato come nome verbale.

Nel contempo, capita che una stessa parola stia in posizioni diverse:

*vengo **dopo** > **dopo** cena / **dopo** aver cenato*
*è **vicino** > il mio **vicino***
*il **lungo** fiume > **lungo** il fiume*

Nel sistema-lingua le parole che possono svolgere funzioni “in prestito” oltre a quella loro propria sono dette parole polifunzionali.

5. I CASI DI RICONOSCIMENTO DIFFICILE

Sia le parole non prototipiche sia gli scambi di funzione richiedono allo studente criteri più chiari e competenze più alte che non i casi più evidenti. Fra i casi più complessi ci sono:

- i nomi derivati non prototipici:
 - (*La **colorazione***) *non è venuta bene* (nome derivato dal verbo con suffisso)
 - (*La **verità***) *alla fine è saltata fuori* (nome derivato dall’aggettivo con suffisso)
 - (*La **corsa***) *è finita* (nome omofono del verbo, o derivato ‘a suffisso zero’ dal verbo)
- i non-nomi sostantivati:
 - (***Lavorare***) *stanca* (infinito sostantivato o in funzione di nome)
 - (*Il mio **vicino**(di casa)*) *è uscito* (aggettivo sostantivato o in funzione di nome)
 - (*Il **perché***) *non è chiaro* (congiunzione sostantivata o in funzione di nome)
- Le preposizioni improprie:
 - (***Oltre** alla felpa*) *metti la giacca* (avverbio in funzione di preposizione)
 - (***Vicino** a casa*) *c’è la stazione del bus* (aggettivo in funzione di preposizione)
 - *Parliamo (**durante** la cena)* (participio lessicalizzato in funzione di preposizione)
- le parole omofone con due funzioni diverse:
 - (***Molti** ragazzi*) *vengono con noi, (**molti**) invece restano a casa* (aggettivo / pronome)
 - (***La** penna*) *te (**la**) lascio sul tavolo* (articolo / pronome)

L’insegnamento della grammatica a scuola potrebbe tenere conto di questi fenomeni e rendere oggetto sistematico di apprendimento anche i casi più complessi, spiegandoli attraverso la combinazione delle parole in gruppi sintattici e il concetto di funzione sintattica.

Da notare che l’osservazione della sfasatura fra classi e funzioni, pur non essendo diventata patrimonio comune nella descrizione dei fatti grammaticali, era già stata

descritta da alcuni studiosi tedeschi dell'inizio dell'Ottocento (citazione in Notarbartolo, 2016b):

I componenti di relazioni sintattiche hanno di solito la forma specifica che corrisponde al loro significato grammaticale, per esempio il soggetto quella del sostantivo (o del pronome) in nominativo, il predicato quella di un verbo, ecc. Se però la forma di un componente non corrisponde al suo significato grammaticale, allora nella considerazione della frase non bisogna guardare alla sua forma, bensì al suo significato grammaticale³.

Viene utilizzata qui l'espressione "significato grammaticale" per dire qualcosa di simile a "funzione". Più recentemente ha scritto Michele Prandi (2006):

Tra proprietà grammaticali, funzioni e contenuti concettuali delle classi di parole non c'è armonia, ma sfasatura. Questa sfasatura non è un difetto delle grammatiche, ma una proprietà qualificante del dispositivo linguistico che gli permette di funzionare al meglio [...]: ogni classe è attrezzata per esprimere al meglio un certo tipo di concetti e per adempiere al meglio a una funzione qualificante. Al tempo stesso, le classi principali sono in grado di esprimere tipi di concetti diversi e di adempiere a funzioni diverse, caratteristiche di altre classi, naturalmente in modo non specializzato, e quindi meno preciso [...]. Questo modo di funzionare rende la lingua uno strumento al tempo stesso preciso e versatile, ma complica l'analisi delle parti del discorso.

In realtà complica l'analisi solo nel senso che richiede di considerare oltre alla natura di una parola anche la sua funzione, prevalente oppure "in prestito"; tuttavia la semplifica perché fornisce un criterio, quello sintattico, per distinguere i casi difficili (per esempio, se regge un nome o "è" una preposizione oppure "fa da" preposizione).

All'interno della lingua i fenomeni di «trasposizione morfologica» (come il passaggio di categoria da *bianco* a *biancheggiare*) e di «trasposizione sintattica» (come la funzione di predicato esercitata dall'aggettivo in *è bianco*) consentono alle classi di parole di assolvere funzioni non loro proprie (Salvi, 2013).

6. LE PARTI DEL DISCORSO IN ALCUNI QUESITI INVALSI

Raccogliamo qui, disponendoli per tipo e per livello scolastico, alcuni quesiti Invalsi (ambito: morfologia o morfosintassi) che hanno avuto per oggetto il riconoscimento di parti del discorso, scelti fra i casi difficili sopra presentati⁴. Le percentuali di risposta corretta, che pure abbiamo riportato, non sempre dipendono dalla difficoltà dell'oggetto in sé, potendo dipendere anche da altro, come la forma linguistica della domanda, la tipologia del quesito e altre variabili che incidono sulla difficoltà complessiva; pertanto in questa sede le percentuali non saranno commentate.

³ K. F. Becker, di cui parla G. Graffi in *Due secoli di pensiero linguistico*, Roma 2010; l'intero testo originale scansionato della *Schulgrammatik der deutschen Sprache* (1831) è on line:

<https://archive.org/details/schulgrammatikd00beckgoog> (la citazione è a p. 144, trad. D. Notarbartolo).

⁴ Fonte: www.gestinv.it.

6.1. *Derivati*

D4. (III sec. di I grado 2012) In ognuna delle seguenti frasi, a quale categoria appartiene la parola sottolineata?

Metti una crocetta per ogni riga.

Frase	Categoria	
	Nome	Verbo
a) Domani ci sarà la <u>distribuzione</u> dei premi ai vincitori delle Olimpiadi di grammatica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) I <u>giovani</u> sono sempre pronti a nuove avventure.	Aggettivo <input type="checkbox"/>	Nome <input type="checkbox"/>
c) Questa è la mia stanza, quella è la <u>tua</u> .	Pronome <input type="checkbox"/>	Aggettivo <input type="checkbox"/>
d) Il generale prese il <u>potere</u> con un colpo di Stato.	Verbo <input type="checkbox"/>	Nome <input type="checkbox"/>

a) nome	b) nome	c) pronome	d) nome
66,4	82,1	81,9	73,7

L'esercizio chiede di classificare parole di diversa natura: nella prima frase è presente un nome derivato da verbo tramite suffissazione, che fa parte di un gruppo nominale insieme all'articolo concordato, in posizione di soggetto (*la distribuzione*). Nella seconda frase *giovani* è un aggettivo sostantivato, che svolge la funzione di nome in un gruppo nominale (*i giovani*), e non di attributo o di predicato; nella terza frase l'elemento *tua* è un pronome in quanto è "testa" del gruppo (*la tua*), e non attributo di un nome; nell'ultima frase *potere* è l'infinito sostantivato di un verbo, in quanto fa gruppo insieme all'articolo (*il potere*) ed è argomento, o oggetto, del verbo *prendere*.

C5. (V primaria 2014) Indica se ciascuna delle seguenti parole è un verbo, è un nome oppure può essere sia verbo che nome.

Metti una crocetta per ogni riga.

Parole	Verbo	Nome	Sia nome che verbo
dicendo			
ricamo			
vinceremo			
accaduto			
distribuzione			
fatto			

OPZIONI		
Verbo	Nome	Sia verbo che nome
81,6	5,5	8,3
24,6	18,2	52,4
80,6	3,9	11,0
47,0	17,6	30,2
32,7	36,6	25,4
39,9	12,8	42,4

La difficoltà di questo quesito è data anche dalla mancanza del contesto frasale. Lo studente per rispondere in modo appropriato deve creare mentalmente delle frasi e capire se i vari elementi hanno una sola funzione o più di una. Il modo più semplice per riconoscere la funzione di nome è verificarlo antepoendo alla parola un articolo. In questo modo risultano impossibili le forme *il dicendo*, *il vinceremo* (ma stando attenti a non cadere nella trappola *la vinceremo*), che sono solo verbi, mentre risultano grammaticali le altre forme: *il ricamo*, *l'accaduto*, *la distribuzione*, *il fatto*. In seguito lo studente può utilizzare il criterio morfologico e chiedersi quali di queste parole possono essere coniugate, come *ricamo* (tu *ricami*, egli *ricama*) che è anche verbo. Resta il problema delle parole *fatto* e *accaduto* (non a caso quelle con le percentuali di risposta corretta più basse), sia nomi sia verbi; per queste forme si può aggiungere un ausiliare e identificarli così anche come participi. La competenza metacognitiva richiesta in questo caso è piuttosto alta.

6.2. Sostantivati

E4. (II superiore 2011) I termini “invertebrati” e “vertebrati” alla riga 10 sono usati con la funzione di

- A. Aggettivi
- B. Nomi
- C. Verbi
- D. Avverbi

(Finirà col mettere a rischio la vita sia del plancton sia degli invertebrati e dei vertebrati che popolano gli oceani.)

A	B	C	D
14,5	80,9	1,1	2,2

La risposta corretta è la B: *invertebrati* e *vertebrati* sono aggettivi che qui svolgono la funzione di nome, come si vede dal fatto che sono retti dalla preposizione articolata *degli* con la quale formano un gruppo doppio, retto a distanza da *vita*.

E2. (II superiore 2014) La parola “componenti” è usata nel testo come

- A. nome
- B. aggettivo
- C. verbo
- D. pronome

(La resistenza di una porta blindata a un eventuale tentativo di effrazione è garantita dalla qualità dei suoi componenti.)

	A	B	C	D
Tutti	42,0	14,4	26,6	12,9
Licei	50,0	7,9	32,1	7,1
Tecnici	41,0	16,1	24,6	14,8
Profess	28,9	24,7	18,5	21,6

L'esercizio dovrebbe essere semplice (ma non lo è): la parola *componenti* può essere aggettivo in un gruppo in cui la “testa” sia un nome (per esempio, *le sostanze componenti* di qualcosa), ma nel testo ha la funzione di nome, in quanto è preceduta dalla preposizione e dall'aggettivo con cui forma un unico gruppo (*dei suoi componenti*).

E3. (II superiore 2014) L'espressione “personale specializzato” è costituita da

- A. Aggettivo + aggettivo
- B. Aggettivo + verbo
- C. Nome + aggettivo
- D. Nome + avverbio

(Per essere sicuri di acquistare un buon prodotto, bisogna rivolgersi a personale specializzato e accertarsi che il serramento sia conforme alla normativa vigente)

	A	B	C	D
Tutti	33,3	6,8	49,1	7,2
Licei	35,4	4,5	52,8	4,9
Tecnici	32,6	7,2	48,7	7,5
Profess.	30,0	11,0	42,1	11,3

L'esercizio è un po' meno semplice del precedente perché si tratta di capire quale parola nel gruppo (*a personale specializzato*) fa funzione di nome e quale fa da modificatore, potendo entrambi essere sia nome sia aggettivo. Il criterio in questo caso può essere sintattico o semantico: nel primo caso si considera che, spostando la funzione dell'aggettivo da attributo di un nome (*personale*) a predicato, è possibile dire *il personale è specializzato in qualcosa*, come è *gentile, disponibile, onesto*; nel secondo caso si

considera che la parola *personale* nel testo ha la funzione di nome per il tratto semantico di essere “animato” (ci si rivolge a una persona) mentre *specializzato* è il suo modificatore restrittivo (*quale personale?*).

E8. (II superiore 2015) In quale delle seguenti frasi l'infinito ha funzione di nome?

- A. Ti piacerebbe mangiare un gelato?
- B. Il troppo ridere mi ha fatto venire le lacrime agli occhi.
- C. Ieri siamo andati tutti insieme a vedere un film interessante.
- D. Anna ha capito di avere sbagliato.

	A	B	C	D
<i>Tutti</i>	9,2	72,6	6,2	6,5
<i>Licei</i>	5,2	85,8	2,6	2,8
<i>Tecnici</i>	10,5	69,9	7,2	6,7
<i>Profess</i>	15,8	48,5	12,2	13,8

L'esercizio chiede di riconoscere fra quattro infiniti verbali quale è quello sostantivato, cioè in funzione di nome. L'infinito infatti può trovarsi come predicato in una subordinata implicita, come in C (*a vedere un film* = finale retta da *andare*), in A (*mangiare un gelato* = soggettiva retta dal verbo *piacere*) e in D (*di avere* = oggettiva retta da *capire*). Solo in una frase, la B, l'infinito fa parte di un gruppo nominale insieme a un articolo e a un aggettivo, per altro non prototipico come *troppo* (*il troppo ridere*).

6.3. *Improprie*

D2. (III sec. di I grado 2012) In quale delle seguenti frasi la parola “lungo” è usata come aggettivo?

- A. Abbiamo passeggiato lungo il fiume
- B. Avete parlato a lungo senza concludere niente
- C. Il viale dietro casa mia è davvero lungo
- D. Ho girato in lungo e in largo tutto il supermercato

A	B	C	D
5,1	5,3	84,2	3,2

Per individuare la funzione della parola *lungo* nelle quattro frasi bisogna considerare la posizione dell'elemento e il tipo di gruppo. Nella prima frase *lungo* regge il gruppo nominale *il fiume* ed è perciò una preposizione (*lungo il fiume*); nella seconda frase la locuzione *a lungo* modifica il significato del verbo ed è un avverbio, corrispondente a

lungamente; nella quarta frase *lungo* fa parte della locuzione *in lungo e in largo*, che ha funzione di avverbio; solo nella terza frase *lungo* – modificato dall'avverbio *davvero* che rende più complesso il riconoscimento – costituisce con il verbo *essere* il gruppo del predicato, ed è dunque un aggettivo benché con funzione predicativa (*è davvero lungo*) e non di attributo.

C1. (III sec. di I grado 2016) In quale delle seguenti frasi la parola “vicino” ha funzione di aggettivo?

- A. Vicino a noi abita il sindaco della città.
- B. Siediti qui vicino, così parliamo meglio.
- C. Il mio vicino di casa è ripartito stanotte.
- D. Il commissariato più vicino è alla stazione.

A	B	C	D
8,1	13,6	16,2	59,8

Il quesito è analogo al precedente: per individuare la funzione della parola *vicino* nelle frasi, bisogna considerare a quale gruppo appartiene l'elemento considerato. Nella prima frase *vicino* fa parte del gruppo *vicino a noi* che ha come base un pronome ed è perciò una preposizione in forma di locuzione, trattandosi di più parole; nella seconda frase *vicino* è collegato al significato del verbo *siediti* e fa da complemento avverbiale insieme a *qui* (come sarebbe in *siediti sulla sedia*); nella terza frase *vicino* è “testa” del gruppo nominale (*il mio vicino*) e fa funzione di nome; solo nella quarta frase fa parte di un gruppo nominale insieme a un nome che fa da “testa” (*il commissariato più vicino*), ed è dunque aggettivo con funzione attributiva: l'aggettivo è al superlativo relativo con l'avverbio *più* messo fra il nome e l'aggettivo, il che rende meno scontato il riconoscimento.

F4. (II superiore 2012) In quale delle frasi che seguono “oltre” svolge la funzione grammaticale di preposizione?

- A. Siamo andati troppo oltre: dobbiamo tornare indietro
- B. Oltre alla felpa, mettiti anche il giubbotto
- C. Oltre che essere bella, è anche simpatica
- D. È tardi: non posso aspettare oltre

	A	B	C	D
<i>Tutti</i>	16,0	33,6	25,9	14,5
<i>Licei</i>	14,4	39,6	24,9	12,6
<i>Tecnici</i>	18,2	28,7	26,4	16,4
<i>Profess</i>	16,8	25,6	27,7	16,6

Questo esercizio è analogo ai precedenti in quanto la funzione si ricava considerando tutta la frase e l'organizzazione delle parole in gruppi. La parola *oltre* però di per sé è più difficile degli aggettivi proposti nei due quesiti precedenti. Nella prima frase *oltre*, assieme all'avverbio di quantità *troppo*, modifica il verbo *siamo andati* e svolge quindi la funzione di complemento avverbiale di luogo. Nella terza frase, il gruppo è *oltre che essere*: qui *oltre* è tutt'uno con *che*, introduce una proposizione ed ha quindi funzione di congiunzione. Nell'ultima frase *oltre* svolge la funzione di avverbio poiché modifica il significato del verbo *aspettare*. Solo nella seconda frase *oltre* è una preposizione in forma di locuzione, perché regge il gruppo del nome insieme alla preposizione articolata *alla* (*oltre alla felpa*).

6.4. Omofoni

C6. (V primaria 2012) Indica se la parola sottolineata ha la funzione di nome o di verbo.

Metti una crocetta per ogni riga.

	Nome	Verbo
a) Mia madre dice sempre che ho un <u>aspetto</u> trasandato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) <u>Aspetto</u> mia sorella da un'ora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) <u>Sogno</u> spesso di volare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ho fatto un <u>sogno</u> bellissimo: volavo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ti <u>porto</u> a vedere la barca di mio zio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) La barca di mio zio è ormeggiata nel <u>porto</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OPZIONI	
Nome	Verbo
77,0	19,8
9,6	87,3
14,5	82,2
76,6	20,0
9,0	87,5
89,0	7,8

Per distinguere i diversi casi si può usare qui il criterio morfologico, che attraverso la variabilità permette di verificare di quale classe si tratti: il verbo si coniuga (ad esempio *io aspetto > tu aspetti* ecc.), a differenza del nome che, preceduto di solito da un articolo o da una preposizione, cambia solo nel numero (*un sogno > dei sogni* ecc.). Il criterio sintattico permette di riconoscere il nome dall'articolo concordato o dalla preposizione che lo regge (*un aspetto, un sogno, nel porto*) e il verbo dai gruppi obbligatori per il suo significato (*aspettare qualcuno, sognare qualcosa, portare qualcuno da qualche parte*).

C4. (V primaria 2013) Nel testo che segue

Molti amici sono venuti alla festa e mi hanno portato dei regali. Alcuni invece non sono venuti ma mi hanno mandato gli auguri con un sms

la parola sottolineata è:

- A. un aggettivo dimostrativo
- B. un aggettivo indefinito
- C. un pronome personale
- D. un pronome indefinito

A	B	C	D
9,7	21,5	11,8	53,7

Il quesito è costruito con una doppia alternativa: sia aggettivo/pronome (lettere A e B / C e D), sia indefinito/altro (A e C / B e D). Non era quindi indispensabile esaminare per prima cosa i tipi (dimostrativo, personale, indefinito). Infatti l'alternativa aggettivo/pronome si risolve più facilmente, osservando il rapporto dell'elemento richiesto con gli altri della frase: se è "testa" del gruppo nominale è un pronome, mentre l'aggettivo fa gruppo con il nome cui si accorda e che è "testa" del gruppo (come il gruppo nella frase precedente, *molti amici*, con cui è possibile fare un confronto immediato). Questo criterio fa escludere subito due delle possibilità, rimanendo da decidere solo se *alcuni* sia pronome personale (che ogni bambino conosce a memoria per le persone del verbo e che quindi esclude) o indefinito.

C5. (V primaria 2015) In quale delle seguenti frasi la parola sottolineata è usata in funzione di nome?

- A. Se vieni con noi a giocare al parco, porta il pallone.
- B. La professoressa ha una borsa piena di libri e la porta sempre a scuola.
- C. La mamma disse: "Porta questo cestino alla nonna".
- D. Siamo entrati dalla porta del garage perché non avevamo le chiavi di casa.

A	B	C	D
5,5	6,2	6,6	75,1

In questo quesito la scelta è fra quattro frasi in cui compare la parola *porta*, che può essere un nome o un verbo (con significati indipendenti uno dall'altro). Il criterio semantico è probabilmente il più intuitivo (si *entra* dalla *porta*). Tuttavia anche dal punto di vista sintattico l'unico caso in cui questa parola fa parte di un gruppo con base un nome (con articolo o come qui con preposizione articolata) è nella frase D (*dalla porta*), ulteriormente rinforzato nel significato dal complemento che lo segue (*dalla porta del garage*). Negli altri casi (A, B e C) *porta* è verbo transitivo, sempre seguito o preceduto da un complemento oggetto (*il pallone*, *la pronominale*, *questo cestino*).

C7. (V primaria 2015) In quale delle seguenti frasi la parola *lo* ha funzione di pronome.

- A. Lo zucchero di canna è quello che preferisco.
- B. Ahmed è un mio amico e lo invito a pranzo ogni settimana.
- C. Siamo andati al mare ed è venuto con noi anche lo zio Andrea.
- D. Io e mio fratello quest'anno abbiamo lo zaino nuovo.

A	B	C	D
8,6	66,2	8,4	7,5

Nelle quattro frasi compare sempre la parola *lo*, che può essere articolo o pronome. In tre casi *lo* fa parte di un gruppo del nome in posizione di articolo (*lo zucchero*, *lo zio*, *lo zaino*), oltretutto con nomi che iniziano per *z*. L'unico caso in cui questa parola non fa parte di un gruppo nominale è la frase B con *lo invito* in cui è il verbo *invitare* a richiedere un complemento oggetto o una "persona da invitare", appunto *lo* (= *lui*), che è quindi pronome personale complemento.

C2. (I secondaria di I grado 2013) A quale categoria grammaticale appartiene la parola sottolineata?

Daremo loro una prova concreta di buona volontà ripulendo completamente il loro banco.

- A. Pronome personale
- B. Aggettivo possessivo
- C. Pronome possessivo
- D. Aggettivo dimostrativo

A	B	C	D
10,8	59,1	23,4	6,1

La parola *loro* può essere sia pronome (forma forte o debole del pronome personale di 3° persona plurale), sia aggettivo possessivo: l'alternativa fondamentale è pronome/aggettivo (A e C / B e D). Il criterio per distinguerli è che il pronome è

“testa” del gruppo nominale (come nella forma posta all’inizio della frase *daremo loro = a loro*, “ricevente” del verbo *dare*, con cui è possibile fare un confronto immediato e che permette di escludere A e C), mentre l’aggettivo fa gruppo con il nome cui si accorda e che è “testa” del gruppo, nella posizione in cui è effettivamente la parola su cui verte il quesito (*il loro banco*). L’alternativa possessivo/dimostrativo (B / D) richiede invece di capire a livello semantico la differenza fra “possessore” (possessivo, cioè di chi è il *banco = loro*) e “posizione” (dimostrativo, cioè dove si trova il *banco* rispetto a chi parla = *questo, quello*).

C3. (III sec. di I grado 2013) Nel testo che segue sottolinea tutti gli articoli:

La ragazza vide la gatta, la accarezzò e le parlò con dolcezza; poi prese una scodella e la riempì di latte, ma la gatta non lo volle.

Errata	55,4
Corretta	40,8

La difficoltà del quesito consiste soprattutto nel numero degli elementi e nel differenziare la funzione di varie parole omofone come *la, le, lo* (articolo o pronome personale). Per rispondere correttamente lo studente deve sapere che il gruppo del nome può essere occupato da un nome (o sostantivato) insieme a un articolo con cui fa gruppo, oppure da un pronome che fa da base nel gruppo. Nella frase proposta, sono articoli il primo e il secondo *la*, perché fanno parte dei gruppi del nome *la ragazza* e *la gatta*, quest’ultimo ripetuto anche una seconda volta; il terzo *la* è gruppo nominale a sé, perché è argomento diretto del verbo *accarezzare*, quindi è un pronome (per rinforzo, si riconosce la sua funzione semantica di riferirsi a *gatta*), così come *le*, che è gruppo a sé e argomento indiretto del verbo *parlare*; *una* – che è stato riconosciuto quasi all’unanimità – è articolo di *scodella*, mentre il *la* successivo, essendo gruppo a sé e argomento diretto del verbo *riempire*, è un pronome (inoltre si riferisce semanticamente a *scodella*). L’ultimo *lo*, infine, poiché è argomento diretto di *volere* (e si riferisce a *latte*), è un pronome. Come si vede, la nozione di pronome come parola che si riferisce a un nome non è essenziale, mentre è decisiva la differenza fra diversi “occupanti” del gruppo nominale, come è subito evidente usando le parentesi:

(La ragazza) vide (la gatta), (la) accarezzò e (le) parlò con dolcezza; poi prese (una scodella) e (la) riempì di latte, ma (la gatta) non (lo) volle.

E7. (II superiore 2014) Indica se la parola sottolineata ha la funzione di aggettivo o di avverbio.

Metti una crocetta per ogni riga.

	Aggettivo	Avverbio
Non devi stare <u>troppo</u> davanti al computer		
Forse hai bevuto <u>troppo</u> vino		
Ho lavorato <u>troppo</u> e sono molto stanca		
Hai pagato <u>caro</u> il tuo errore		
Gianni è un <u>caro</u> amico di Luca		
Questo negozio è ben fornito ma è <u>caro</u>		

TUTTI		LICEI		TECNICI		PROFESSIONALI	
OPZIONI		OPZIONI		OPZIONI		OPZIONI	
Aggettivo	Avverbio	Aggettivo	Avverbio	Aggettivo	Avverbio	Aggettivo	Avverbio
5,0	15,4	2,8	17,8	5,6	14,8	8,3	11,6
14,4	6,0	16,2	4,5	13,6	6,8	12,1	7,7
6,9	13,4	5,1	15,4	8,2	12,0	8,4	11,4
6,5	13,8	4,5	16,0	7,8	12,5	8,7	11,2
16,4	4,0	18,3	2,4	15,6	4,8	14,1	5,8
13,1	7,3	14,8	5,8	12,1	8,2	11,0	8,9

Questo quesito è più difficile di altri, in quanto richiede di distinguere fra loro aggettivi e avverbi; l'avverbio si lega con la parola cui si riferisce con un nesso di significato (come modificatore) e non sintattico (di concordanza) come l'aggettivo. Mentre quindi è facile riconoscere gli aggettivi, non lo è riconoscere gli avverbi.

Nella prima frase la parola *troppo* modifica il verbo ed è un complemento avverbiale (nel senso di *stare troppo tempo*); nella seconda frase si riferisce al nome *vino* (*troppo vino* come sarebbe in *molto vino*) ed è un aggettivo concordato; nella terza, si riferisce nuovamente al verbo (*lavorare troppo*) e svolge la funzione di avverbio. Nella quarta frase la parola *caro* modifica il verbo e fa da complemento avverbiale (*pagare caro*, come *pagare un milione*), quindi è un avverbio, mentre nella quinta è un aggettivo perché concorda con il nome *amico* con cui fa gruppo insieme all'articolo (*un caro amico*). L'ultima frase presenta la parola *caro* in unione con il verbo *essere*, con il quale forma il predicato: *caro* è quindi un aggettivo in funzione predicativa. Per rispondere correttamente lo studente può anche ricorrere al criterio morfologico, per il quale l'aggettivo, contrariamente all'avverbio, è parte variabile (come sarebbe trasformando *troppo vino* in *troppi liquori* oppure *caro amico* in *cari amici* o *cara amica*).

F1. (II superiore 2016) Nel testo “lo” compare cinque volte (numerata da 1 a 5) con funzione di articolo o di pronome.

Qualcuno lo₍₁₎ potrebbe definire lo₍₂₎ smartphone più ‘di tendenza’ fra i giovanissimi, anche se i suoi diretti concorrenti lo₍₃₎ superano ampiamente per le numerose funzioni di cui dispongono. A dispetto di questo limite, lo₍₄₎ “Space TS 400” lo₍₅₎ si trova fra le mani di moltissimi ragazzi e straccia tutti gli altri smartphone nelle vendite.

Indica nella tabella quando si tratta di articolo e quando di pronome.

Metti una crocetta per ogni riga.

	Articolo	Pronome
a) lo ₍₁₎	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) lo ₍₂₎	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) lo ₍₃₎	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) lo ₍₄₎	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) lo ₍₅₎	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	errata	corretta
<i>Tutti</i>	27,7	72,3
<i>Licei</i>	14,0	86,0
<i>Tecnici</i>	30,6	69,4
<i>Profess</i>	50,1	49,9

Il quesito è simile a quello (C3 III sec. di I grado 2013) relativo alla frase *La ragazza vide la gatta, la accarezzò e le parlò con dolcezza; poi prese una scodella e la riempì di latte, ma la gatta non lo volle*, anche se realizzato in forma di tabella.

Nel primo caso *lo* è un gruppo a sé, oggetto di *potrebbe definire* come suo elemento necessario (*definire qualcosa*), come accade nel terzo caso *lo superano* (*superare qualcosa*) e nel quinto *lo si ritrova* (*ritrovare qualcosa*). È invece articolo nei gruppi del secondo caso (*lo smartphone*) e nel quarto (*lo "Space TS 400"*).

7. CONCLUSIONE

L'esame dei quesiti ci ha mostrato che il riconoscimento delle classi lessicali non è un argomento scontato. Risulta utile innanzitutto distinguere fra di loro i diversi criteri che si usano per descrivere le parti del discorso:

- è un criterio morfologico quello per cui un verbo si coniuga (per esempio, quesito C6 V primaria 2012) o un aggettivo si declina per concordare con un nome in genere e numero (per esempio, quesito E7 II superiore 2014);
- è un criterio sintattico quello per cui un pronome fa gruppo a sé (o da solo o con un articolo o un aggettivo, ma mai con un nome) e come gruppo può essere complemento oggetto di un verbo, mentre l'articolo fa sempre gruppo con un nome o con un sostantivato (per esempio, quesiti C3 III sec. di I grado 2013 e F1 II superiore 2016);
- è infine un criterio semantico quello che fa distinguere fra un aggettivo possessivo e un aggettivo dimostrativo (per esempio, quesito C2 I media 2013), o quello che fa distinguere quale parola ha il tratto di indicare un "essere animato" che faccia da soggetto a un verbo che lo richieda (per esempio, E3 II superiore 2014).

È poi didatticamente importante utilizzare il criterio sintattico o dei gruppi sintattici per identificare le parole che fanno parte di un gruppo con un nome come base (nell'accezione sopra precisata), fra le quali sostantivati, articoli oppure preposizioni dette "improprie" (per esempio, E8 II superiore 2015, F4 II superiore 2012), o l'aggettivo predicativo, cioè quando fa parte del gruppo del predicato (per esempio, quesito D2 III sec. di I grado 2012).

Come si è visto, l'apparato teorico necessario in fondo non è molto complesso (v. ad esempio, per la primaria De Santis, 2011):

- ogni gruppo ha una sua composizione riconoscibile (ad esempio, il nome o il pronome o il sostantivato come base del gruppo anche con preposizione: *il potere, degli invertebrati*);
- un gruppo nominale fa spesso da elemento necessario al significato del verbo, come suo "argomento" (ad esempio, *la accarezzò, lo troviamo*).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Chomsky N. (1957), *Syntactic structures*, Mouton & C., The Hague.
- De Mauro T. (2003¹²), *Vocabolario di base*, in Id., *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Editori Riuniti, Roma (1a ed. 1980).
- De Santis C. (2011), *Grammatica in gioco*, Dedalo, Bari.
- Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2011), "Le parti del discorso", in *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma: [http://www.treccani.it/enciclopedia/parti-del-discorso_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/parti-del-discorso_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Lo Duca M. G., Polato S. (2009), "Dalle elementari alle soglie dell'università: indagine sul riconoscimento della categoria lessicale del nome", in G. Fiorentino (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma, pp. 78-92.
- Lo Duca M. G., Cristinelli A., Martinelli E. (2011), "Riconoscere le voci verbali: indagine su una categoria complessa?" in L. Corrà, W. Paschetto (a cura di) *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 153-170.
- Notarbartolo D. (2016a), "Grammatica", in Ferreri S., Notarbartolo D., *Insegnare e apprendere italiano - Lessico e Grammatica - con le Indicazioni Nazionali*, Giunti, Firenze (e-book).
- Notarbartolo D. (2016b), "Le parti del discorso in prospettiva sintattica", Atti delle Giornate di studio Linguistica e Didattica, Padova 5-6 aprile 2016 in corso di pubblicazione in *Grammatica e Didattica* <http://www.maldura.unipd.it/GeD/>; slide in <http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/Materiali2016/Notarbartolo.pdf>.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte*, UTET, Torino (seconda edizione con C. De Santis 2011).
- Salvi G. (2013), *Le parti del discorso*, Carocci, Roma.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.

Tesnière L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris (trad. italiana a cura di G. Proverbio, A. Trocini Cerrina, Rosenberg & Sellier, Torino, 2001).
Vanelli L. (2010), *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova.

SITOGRAFIA

www.gestinv.it (banca dati Invalsi dei quesiti di grammatica).

www.insegnaregrammatica.it (cur. D. Notarbartolo).

<http://www.maldura.unipd.it/GeD/> (“Grammatica e didattica”, rivista on line).

TENDENZE LINGUISTICO-ESPRESSIVE NELLA SCRITTURA ARGOMENTATIVA DI STUDENTI UNIVERSITARI (2007-2011)

Mariella Giuliano¹

1. PREMESA

La didattica della scrittura come abilità da insegnare agli studenti universitari è praticata in Italia solo intorno agli anni Novanta, in notevole ritardo rispetto ad altri Paesi, come gli Stati Uniti ad esempio, dove invece era considerata una disciplina indispensabile per la formazione universitaria². Tale ritardo trova la sua giustificazione nel fatto che nel nostro Paese si è sempre attribuita maggiore importanza all'educazione letteraria, emarginando l'educazione linguistica. Su tale orientamento si basava la pratica scrittoria richiesta agli studenti: la redazione di un tema nella scuola secondaria superiore, la stesura della tesi di laurea alla fine del ciclo di studi universitario. Com'è noto, il tema ha rappresentato nella tradizione educativa italiana, dalla scuola postunitaria a oggi, la più usuale tipologia testuale, con un'univocità già criticata da Tullio De Mauro, che stigmatizzava la verbosità e l'adozione da parte degli allievi di cliché e stereotipi cristallizzati³. Altri linguisti, attenti al ruolo della testualità nell'educazione linguistica, come Francesco Sabatini, hanno segnalato l'improduttività formativa del tema, genere testuale praticato solo nella scuola⁴ e pertanto, data l'artificiosità della situazione comunicativa in esso proposta, difficilmente fungibile in situazioni concrete⁵. Sul versante della scrittura accademica Umberto Eco avrebbe fondato la tradizione manualistica sulla produzione di testi argomentativi all'università col suo fortunatissimo volumetto *Come si fa una tesi di laurea* (1977).

Dunque, come si diceva, tema⁶ e tesi di laurea hanno da sempre costituito, nel nostro sistema di istruzione, le principali⁷ occasioni in cui gli studenti potevano confrontarsi

¹ Università di Catania. Comunicazione tenuta in occasione del XIV Congresso della Silfi, "Acquisizione e didattica dell'italiano", Madrid, 4 - 6 aprile 2016.

² Corno, 2005: 199.

³ De Mauro, 2005 [1963]:104.

⁴ Pallotti, 1999: 229.

⁵ Stefinlongo, 2002: 113.

⁶ Questo malgrado le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2007 e 2012) prevedano per la scrittura, al termine della scuola secondaria di primo grado, i seguenti traguardi [l'allievo] «Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario. Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori» e i seguenti obiettivi:

– Conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura: servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee (ad es. mappe, scalette); utilizzare strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche.

con la propria competenza testuale, per formare e consolidare la quale invece sarebbero state più produttive altre operazioni di scrittura e riscrittura. Se riformulazioni testuali come parafrasi e riassunto, sempre rigorosamente limitate però alla letterarietà, erano praticate con regolarità almeno nella scuola degli anni Sessanta e Settanta, altre esercitazioni funzionali alla sottocompetenza di progettare testi, come le mappe testuali o gli schemi preparatori, risultano del tutto ignote alla maggioranza dei docenti e discenti italiani.

Da tali carenze formative del sistema educativo nazionale nasce lo scenario attuale, per cui gli studenti che oggi arrivano all'università, persino nei corsi di studi umanistici, mostrano una conoscenza precaria o approssimativa di un vocabolario di base mediamente colto, limitata capacità di capire testi moderatamente complessi e di padroneggiare la lingua scritta anche a un livello minimo, e scarso livello di competenze metalinguistiche di base.

2. CORPUS E METODO

In questa sede si presenta l'esperienza didattica sperimentata nell'ultimo quindicennio nell'Università di Catania che, attraverso corsi di italiano scritto e laboratori, ha puntato a trasmettere agli studenti competenze e sottocompetenze che li mettessero in grado di comprendere e produrre testi di varia tipologia fino a livelli relativamente avanzati.

La produzione di elaborati che prendo qui in esame è caratterizzata da un *corpus* di testi argomentativi, finalizzati a strutturare una competenza testuale organica (con relative sottocompetenze) e articolata sui fondamentali livelli linguistico-comunicativi: competenza diamesica, pragmatica, tipologica, logico-concettuale. Il *corpus* analizzato è costituito dagli elaborati, prodotti dagli studenti dell'ex Facoltà di Lettere (ora DISUM) dell'Università di Catania, all'interno dei laboratori di scrittura testuale, avviati a partire dall'anno accademico 2000-2001⁸. La griglia di valutazione seguiva l'ordine proposto dal

- Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario.
- Scrivere testi di forma diversa (ad es. istruzioni per l'uso, lettere private e pubbliche, diari personali e di bordo, dialoghi, articoli di cronaca, recensioni, commenti, argomentazioni) sulla base di modelli sperimentati, adeguandoli a situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più adeguato.
- Utilizzare nei propri testi, sotto forma di citazione esplicita e/o di parafrasi, parti di testi prodotti da altri e tratti da fonti diverse.
- Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici.
- Utilizzare la videoscrittura per i propri testi, curandone l'impaginazione; scrivere testi digitali (ad es. e-mail, post di blog, presentazioni), anche come supporto all'esposizione orale.
- Realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena.

particolare nella scuola secondaria di secondo grado» (*Indicazioni nazionali*, 2012, pp. 34-35).

⁷ Fanno eccezione, per quanto riguarda le prove d'esame di stato di italiano al termine della scuola secondaria di secondo grado (che comunque prevedono il *tema storico* (prova C) e il *tema generale* (prova D), la prova A *Analisi* (e commento) *del testo* e la prova B *Redazione di un "saggio breve" o di un "articolo di giornale"*.

⁸ Il campione è costituito da 63 elaborati, svolti dagli studenti di Scienze dei Beni Culturali (37 femmine e 26 maschi) nel periodo che va dal 2007 al 2011. I testi argomentativi sono stati prodotti dagli studenti in

Sillabo ASLI⁹, e mirava a verificare le seguenti abilità: *testualità* (coesione, coerenza, pertinenza tipologica); *morfosintassi* (correttezza morfologica e articolazione del periodo; connettivi testuali e segnali discorsivi); *stile lessicale* (appropriatezza terminologica; pertinenza stilistico-contestuale); *punteggiatura e ortografia* (interpunzione e scansione testuale; correttezza ortografica).

L'analisi dei testi si è concentrata sui tradizionali settori dell'ortografia, della punteggiatura, della morfosintassi, del lessico e della testualità. I dati che qui presento si concentrano sulla valutazione della dimensione testuale e lessicale, con occasionali riferimenti agli altri livelli di analisi linguistica¹⁰.

Il materiale prodotto nei laboratori di scrittura ha riguardato diverse tipologie di attività e diversi generi testuali: riassunti, testi descrittivi, espositivi e argomentativi a partire da fonti date. Le maggiori difficoltà si sono registrate nella produzione di testi argomentativi. Non sempre infatti alla consegna di formulare una tesi e un impianto argomentativo destinato a sostenerla, gli studenti rispondevano con la produzione di testi adeguati sul piano logico-argomentativo e stilistico-diafasico.

Va segnalata altresì una tendenza in certo modo inattesa che emerge dalla lettura dei testi: le carenze più ricorrenti si sono rilevate non tanto sul piano ortografico e morfologico ma, in modo più accentuato, nella gestione dei registri lessicali e nell'elaborazione e strutturazione logico-sintattica del pensiero, con un significativo procedimento di riduzione dei contenuti di partenza. Invece di utilizzare le fonti come banca-dati da cui partire per elaborare un personale percorso argomentativo, quasi tutti gli studenti si sono limitati a operare parafrasi o riassunti dei documenti di partenza, riproducendone passivamente l'assetto lessicale e i costrutti microsintattici. A tale inerzia logico-cognitiva si accompagnava un'evidente e diffusa difficoltà a problematizzare i contenuti proposti nei materiali di partenza, e quindi l'incapacità di argomentare una tesi di fondo, con il risultato di banalizzare e generalizzare i temi trattati dalle fonti. In molti casi nella scrittura è prevalso l'aspetto emozionale, approssimativo, che, oltre a essere l'aspetto tipico della lingua parlata informale, riflette l'influenza della comunicazione radiotelevisiva, che mira a strategie discorsive brillanti e trascura la coerenza logica del discorso¹¹.

aula, durante le ore di laboratorio di italiano scritto. La documentazione fornita riguardava le seguenti tematiche: il problema dell'immigrazione in Italia, il nucleare come fonte energetica del futuro, le nuove modalità della comunicazione digitale e il problema del lavoro tra sicurezza e produttività. La consegna richiedeva la produzione di un testo di 35/40 righe, strutturato in introduzione, esposizione e conclusione. Si richiedeva inoltre di articolare l'esposizione in tre capoversi, ciascuno dei quali avrebbe dovuto sviluppare un argomento a sostegno della tesi.

⁹ Nell'Annuario ASLI 2002 è consultabile il sillabo prodotto dal gruppo di lavoro ISP (Italiano Scritto Professionale) coordinato da Francesco Sabatini, che propone una griglia di competenze e sottocompetenze per testare e successivamente potenziare le abilità linguistico-testuali degli studenti delle lauree triennali.

¹⁰ Gli esempi tratti dal *corpus*, numerati per maggior chiarezza e ordinati per tipologia di errore, saranno accompagnati da un commento analitico.

¹¹ Sabatini, 2004; Gualdo, 2015: 226.

3. TESTUALITÀ: COESIONE, COERENZA, DEISSI, INTERPUNZIONE.

Per quanto riguarda la competenza logico-concettuale si sono sondate le condizioni fondamentali di testualità attraverso la coesione e la coerenza. Si è visto come la coesione rappresenti una sottocompetenza difficile da acquisire e strutturare, in quanto implica la conoscenza interiorizzata delle norme grammaticali, il cui legame con la logica non è sempre immediatamente evidente¹². Tra i requisiti che consentono di verificare che la sottocompetenza della coesione sia stata acquisita si rivelano particolarmente efficaci l'accordo, la reggenza e la solidarietà semantica.

Nell'ambito della coesione gli elaborati degli studenti qui presi in esame presentano sul fronte della microtestualità casi di reggenza anomala – osservabili nell'uso di preposizioni inadatte alla costruzione sintattica (*l'intenzione a trasmettere*) – e violazioni dell'accordo tra soggetto e predicato (*l'intenzione è sempre stato sentito*):

- (1) Oggi giorno il tema della comunicazione è un tema particolarmente sentito, in fondo la voglia di rendere partecipe qualcuno o *l'intenzione a trasmettere* qualcosa a qualcuno è stato sempre *sentito* nell'uomo fin dalla prima *apparizione*. Oggi come ieri le *intenzioni* sono sempre rimaste le stesse ma naturalmente *l'approccio e la metodologia a questo tema è molto vario*. Nel 2010 *l'approccio alla comunicazione non sta avvenendo* solo attraverso la stampa, obiettivo che *noi* abbiamo raggiunto per la prima volta solo tra il Settecento e l'Ottocento, ma anche attraverso nuovi sistemi come per esempio la radio e la televisione.

Inoltre, nell'esempio (1), che si connota per la circolarità della struttura e la ridondanza lessicale, vale la pena sottolineare qualche infrazione riguardante le accezioni improprie nell'uso delle parole: l'inadeguatezza del termine *apparizione*, che riguarda più specificamente esseri soprannaturali o fantastici, in luogo del più appropriato *comparsa* (*l'intenzione a trasmettere qualcosa a qualcuno è stato sempre sentito nell'uomo fin dalla prima apparizione*). Similmente *approccio alla comunicazione*, che nel contesto considerato risulta incoerente, potrebbe riflettere un riferimento implicito per cui lo scrivente intendeva dire 'la diffusione'. L'espressione incongrua *l'approccio e la metodologia a questo tema è molto vario*, non solo presenta una struttura non coesa dal punto di vista grammaticale, ma soprattutto accusa una referenzialità implicita, pertinente in un testo parlato ma evidentemente inappropriata a un testo scritto. Il deittico «questo», infatti, non avendo alcun referente nel testo dello scrivente, serve solo a creare un legame con il contesto. Si osservi infine la costruzione fraseologica nella perifrasi aspettuale *sta avvenendo*, come tratto tipico dell'oralità giovanile, e il soggetto incoerente 'noi' della frase incidentale.

La tendenza ad appigliarsi al contesto situazionale, a scapito dei rapporti di coreferenza, a cui è affidata la coesione nella progressione tematica, caratterizza in maniera sostanziale la scrittura delle giovani generazioni¹³. L'uso frequente della deissi negli elaborati degli studenti produce evidenti interferenze tra scritto e parlato:

- (2) Il progresso della riproduzione a stampa fu lento ma costante: il punto cardine del processo di sviluppo della tecnica a stampa è stato l'invenzione

¹² Ruggiano, 2011: 119.

¹³ Voghera, 2001: 70.

di Gutenberg e la nascita del giornale. *Lì* la comunicazione comincia a muovere i primi passi, facendosi strada *successivamente* nella cultura moderna.

Si noti qui uno dei tratti più caratterizzanti della scrittura giovanile, ossia l'approssimazione, in quanto la scrivente si rivela poco attenta alle esigenze del destinatario/lettore. L'uso del deittico spaziale *lì*, oltre a rivelarsi inadeguato in diamesia, non ha alcun referente preciso nel cotesto. Non è chiara la posizione dell'emittente circa lo sviluppo della comunicazione: l'avverbio di luogo si riferisce all'invenzione della stampa a caratteri mobili o alla nascita del quotidiano? La stessa imprecisione rivela il deittico temporale *successivamente*, che non circostanzia in modo inequivoco l'arco temporale considerato.

Frequente risulta l'occorrenza di sintagmi intrinsecamente conflittuali perché creano tra due referenti una relazione sintattica e logica impossibile. L'origine di questi fenomeni va ricercata nel fatto che lo scrivente ha la consapevolezza di un referente assimilabile a quello rappresentato nella sua produzione testuale, ma in realtà diverso per significato. Tali usi inadeguati rivelano pertanto un'acquisizione limitata delle accezioni semantiche del lessema:

- (3) L'invenzione della stampa *di Gutenberg* ha *sviluppato* una serie di *traguardi* che non si sono mai fermati, anche se gli *inizi* sono stati lenti, con la *pubblicazione quotidiana del giornale* si raggiunge un *importante sviluppo*.

Nel caso considerato nell'esempio (3) questa ibridazione potrebbe nascere dal conflitto tra 'raggiungere traguardi' e 'sviluppare processi', e rientrare nelle progressive estensioni della funzione d'uso. A livello macrotestuale si segnala l'uso della virgola in luogo dei due punti esplicativi, che coincide con uno dei più diffusi e noti punti di crisi nella competenza linguistico-testuale degli studenti. Si osservi infine sul piano della microsintassi l'ellittica e frettolosa espressione *L'invenzione della stampa di Gutenberg*, che contrae l'esplicitazione della corretta locuzione preposizionale 'da parte di'.

Un altro esempio di violazione della coesione è dato dalla concordanza a senso del predicato verbale con il determinante anziché col determinato:

- (4) La trasmissione di notizie telematiche *permettono* di catturare meglio le informazioni tramite riproduzioni di immagini acustiche che ovviamente non troviamo sui *cartacei*.

Emerge qui, come in altri esempi, una decisa spinta verso l'espressione brachilogica, tipica del parlato, con l'uso dell'aggettivo sostantivato (*cartacei*), che necessita la collaborazione del lettore, costretto a ricavare dal contesto le informazioni non fornite dalla scrivente. In questo caso si riscontra un grave errore testuale, in quanto è omesso il sostantivo 'giornali' (*giornali cartacei*). Si osservi altresì la concordanza a senso nel costruito iniziale *La trasmissione di notizie telematiche permettono*.

Molto *frequenti* risultano casi di reggenza errata, soprattutto con preposizioni inadatte alla costruzione sintattica:

- (5) Quasi sempre senegalesi e rumeni vengono messi *in prima fila degli accusati* quando avvengono stupri, omicidi e risse, anche quando del caso non si è a conoscenza: sarà la nostra ignoranza o la scusa per reprimere gli stranieri?

A mio parere *le cause* di questi *atti arroganti* sono *dovuti a* disoccupazione e a crisi che fanno *sfogare una popolazione in valia* della propria politica malsana su persone alle volte innocenti, solo perché di provenienza diversa dalla nostra.

Nell'esempio (5) l'espressione fraseologica *in prima fila* è seguita dal complemento partitivo retto dalla preposizione articolata *degli*, in luogo della corretta preposizione semplice *tra/fra*. Nello stesso periodo si segnala l'uso della preposizione semplice *a* in luogo di quella articolata *alla*, che potrebbe riflettere la volontà di assolutizzare la “diagnosi” delle cause dei pregiudizi etnici. Interessante ai fini della diafasia e diatopia l'interferenza del dialetto nella polirematica *in valia*: il malapropismo sarà stato originato dall'intreccio tra fonetica e semantica, per cui la pronuncia con la fricativa dell'italiano *balia* ha portato lo studente a modificare il costrutto *in balia* per influsso del siciliano *valia* ‘forza’. Sul piano della coesione, infine, si osserva ancora un altro caso di violazione dell'accordo grammaticale di genere (le *cause* di questi atti arroganti sono *dovuti*), mentre sul piano lessicale si registra la mancata solidarietà semantico-sintattica nel sintagma verbale (*sfogare una popolazione*) e nominale (*atti arroganti*).

Una delle costanti del *corpus* è rappresentata da un uso limitato e maldestro della punteggiatura. Tale mancanza porta spesso lo scrivente a infrangere le regole della concordanza:

- (6) A mio avviso questi sono tutti fattori che dovrebbero essere tenuti in considerazione e non bisogna trascurare l'impatto negativo dell'utilizzo di tali sistemi *che potrebbe* gravemente danneggiare il nostro patrimonio di risorse naturali, di beni artistici e culturali, se non altro x difendere la prima industria nazionale, quella del turismo.

È il caso della proposizione relativa *che potrebbe gravemente danneggiare il nostro patrimonio di risorse naturale*, erroneamente collegata al sintagma *impatto negativo* e non all'antecedente *sistemi*. In questo caso poi si produce un'ambiguità di senso che si poteva evitare con l'inserimento di una virgola dopo *sistemi*. Si segnala inoltre un caso di scrittura «tachigrafica»¹⁴ nell'abbreviazione x in luogo di ‘per’, dovuta all'influenza del linguaggio degli SMS¹⁵.

4. FENOMENI DI SINTASSI

Per quanto riguarda il rapporto subordinazione/coordinazione, nel *corpus* si riscontra una distribuzione simmetrica tra le due modalità di struttura sintattica, con una tendenza tuttavia a preferire l'ipotassi, come in questo brano (7) con sei gradi di subordinazione:

- (7) In effetti si nota come questo continuo flusso migratorio possa attuare dei cambiamenti nella densità demografica in quanto dati Istat affermano che le donne straniere, senza cui la popolazione italiana avrebbe subito un drastico calo, mostrano una capacità riproduttiva maggiore rispetto alle donne italiane, mantenendo così alta la densità demografica.

¹⁴ Giovanardi, 2001: 131, n. 2.

¹⁵ Cosenza, 2002.

Le subordinate di gran lunga più usate sono le complete (Alcuni studiosi, tra cui Umberto Eco, pensano che il libro elettronico sia destinato a funzionare solo per determinati tipi di opere), le relative (L'uomo è sempre stato autore di molti sviluppi e invenzioni che hanno portato a livelli maggiori di epoca in epoca), le temporali (Quando pensiamo al libro, facciamo riferimento al classico libro in formato cartaceo), le modali al gerundio (L'uso di e-book rispetto al libro cartaceo favorisce lo studioso, facilitando le sue ricerche nel modo più confortante, rimanendo a casa e non in biblioteca).

Proprio il gerundio merita un discorso a parte in quanto risulta un modo particolarmente usato dagli studenti, probabilmente perché risolve le difficoltà connesse all'accordo, legate alla inadeguata padronanza di nessi subordinativi. Sempre più spesso, infatti, il favore riservato al gerundio risponde alla trascuratezza che sta alla base di molte costruzioni sintattiche. In molti casi l'infrazione riguarda la coincidenza del soggetto tra principale e subordinata:

- (8) I libri così non fanno più parte della nostra libreria, rinunciando così, anche se si vuole, al vanto di possederne una davvero ricca; ma soprattutto si rinuncia per sempre a tutto ciò che racchiude il nostro vissuto.

In altri la violazione riguarda anche il mutamento di progetto sintattico, sia sul piano dei soggetti che dell'impianto frastico.

- (9) Tramite sondaggi veniamo a conoscenza che nella nostra nazione vi è un immigrato ogni 20 residenti, e quindi un aumento della popolazione incidendo positivamente su una popolazione già in calo.

L'indicativo al posto del congiuntivo è frequente non solo in dipendenza dei *verba putandi*, ma anche nelle proposizioni concessive introdotte dalla congiunzione *nonostante*:

- (10) Concludendo in televisione si sentono avvenimenti di grande impatto sociale: ultimamente a Palermo un immigrato *possessore* di una bancarella nonostante *aveva* permessi e *tutto* in regola si è dato fuoco perché le forze dell'ordine gli hanno sequestrato l'unica sua risorsa per vivere *cioè* la sua *bancarella*. Io credo che l'integrazione e la tolleranza verso lo straniero *devono* essere principi sviluppati e motivati dallo stesso governo: il quale si è mostrato poco tollerante e xenofobo.

L'esempio (10), che si connota per la mancanza totale di punteggiatura nel primo periodo, e per l'uso errato dei due punti nell'ultimo, dove sarebbe stata più adeguata la virgola (*dallo stesso governo: il quale*), offre osservazioni interessanti sul piano diafasico, marcato da un'eccessiva colloquialità e ripetitività. Si notino il genericismo *tutto* e l'espressione impropria *possessore di una bancarella*, con cui si intende la merce messa in vendita. Sul piano testuale poi si osserva l'indicatore enfatico e di riformulazione *cioè*, spia di una evidente interferenza dell'oralità nella scrittura, dovuta alla difficoltà di pianificazione da parte della scrivente.

Lo stile nominale è largamente diffuso nel *corpus*, innanzitutto a livello sintagmatico: si osservi il cumulo di nominalizzazioni (*tutela* in luogo di *tutelare*, *salvaguardia* in luogo di *salvaguardare*) in un periodo che emula lo stile brillante del linguaggio giornalistico, con tendenza brachilogica (*rischiare la vita nel posto di lavoro*) e uso dell'indicativo al posto del

coniuntivo in dipendenza da *verba putandi* (Ritengo fondamentale il fatto che lo stato deve attuare norme e regole).

- (11) Il problema della sicurezza sul lavoro è un fatto irrisolto, la percentuale delle cosiddette morti bianche sempre più in crescita. La sicurezza e la prevenzione vanno sicuramente di pari passo con la produttività. Nessuna produttività senza sicurezza.

Ritengo fondamentale il fatto che lo stato *deve* attuare norme e regole al fine della *tutela* e della *salvaguardia* della vita di operai, minatori e di tutte quelle persone che *rischiano sul proprio lavoro*.

Analoga la tendenza riscontrabile sul livello frastico:

- (12) L'uomo è sempre stato autore di sviluppi e invenzioni che lo hanno portato a livelli maggiori di epoca in epoca.

Dalla trasmissione orale a quella scritta fino ad oggi, con l'utilizzo sempre più esagerato di internet che tende a cancellare o comunque a sostituire quei mezzi d'informazione suoi predecessori.

L'enunciato (*Dalla trasmissione orale a quella scritta fino ad oggi*), che si presenta gravemente ellittico, si può attribuire a una disattenzione spiegabile solo con la limitazione del tempo a disposizione per completare la stesura del testo.

Sulla base delle osservazioni di Dardano¹⁶ e Stefinlongo¹⁷, tra i fenomeni più rilevanti dell'italiano contemporaneo nella composizione di testi emerge la «resa scritturale dell'oralità», come si mostra in (13):

- (13) Anche nel mondo della comunicazione lo sviluppo è stato importante, a partire da Gutenberg *che* la trasmissione scritta della cultura diventa potenzialmente accessibile a tutti come afferma Sartori nel brano “Homo videns”.

Hanno seguito poi l'invenzione della stampa, del telegrafo, del telefono che hanno permesso di comunicare a distanza.

In piena sintonia con la lingua parlata, il frammento testuale evidenzia un costrutto asintattico con il *che* subordinatore generico in quanto manca la prima parte della frase scissa (*è a partire da Gutenberg che la trasmissione diventa*). Rilevante, ai fini della lacunosa competenza metalinguistica dello studente, anche l'uso transitivo del verbo *seguire* con il significato di ‘venire dopo nel tempo’. Nella migliore delle ipotesi si potrebbe pensare a un'inversione operata dallo scrivente che viola la coerenza: “all'invenzione della stampa hanno fatto seguito...”, per cui si sarebbe attivato un processo di ibridazione e contrazione.

Non trova adeguato riscontro in (14) la domanda retorica marcata da un periodo ipotetico di primo tipo con apodosi e protasi all'indicativo:

- (14) La minaccia è l'intolleranza verso il diverso; la minaccia è chiudere tutte le porte per isolarsi: *se iniziamo* ad usare di più i concetti di collaborazione, integrazione e scambio culturale, i termini immigrazione e risorsa *si*

¹⁶ Dardano, 1996: 84.

¹⁷ Stefinlongo, 2002.

avvicinano fino forse a coincidere?

Com'è evidente, lo studente non ha riconosciuto il periodo ipotetico della possibilità, che avrebbe richiesto l'uso del congiuntivo nella protasi e del condizionale nell'apodosi.

L'emulazione dello stile brillante giornalistico caratterizza le strategie discorsive delle produzioni testuali qui indagate, come attesta l'esempio (15):

- (15) Purtroppo una piaga che ci affligge tutt'oggi è *il lavoro in nero*. *Il lavoro in nero* non salvaguarda l'integrità del lavoratore, *andando a intaccare* anche la produttività aziendale

L'opzione per lo stile paratattico con anadiplosi accusa la preferenza della scrivente per l'efficacia comunicativa, a scapito della connessione testuale. Sul fronte dell'oralità va rilevata la costruzione con gerundio polifunzionale *andare a* + infinito.

5. STILI LESSICALI: APPROPRIATEZZA TERMINOLOGICA E PERTINENZA STILISTICO-CONTESTUALE

Un aspetto che emerge in maniera inequivocabile nell'ambito lessicale riguarda il tono generale del discorso, in cui si nota una conoscenza parziale e approssimativa delle accezioni dei singoli lessemi. Ne risultano usi impropri, se non del tutto errati, con effetti contrastanti al limite del comico:

- (16) Indipendentemente dalla nascita della televisione, la trasmissione della comunicazione tramite supporto cartaceo permane, ma anch'essa presto subirà *innovazioni grottesche*.
Le mie conoscenze infatti *preludono* l'uso del libro cartaceo, poiché a parer mio è il modo migliore per *toccare per mano* la cultura e per comunicare il proprio pensiero.

Il costrutto improprio *innovazioni grottesche* è forse frutto di una sovrapposizione assonante con la forma 'pazzesche', che lo scrivente avrà sentito come enfatica, ma risulta assolutamente inaccettabile l'uso transitivo del verbo *preludere* (*preludono l'uso del libro cartaceo*). Nell'ambito poi delle frasi idiomatiche si segnala un uso erroneo per via dell'accordo preposizionale violato: *toccare per mano*, in luogo di *toccare con mano*.

Sulla base degli studi di Bereiter e Scardamalia (1995) sulla rappresentazione mentale del cosiddetto compito di scrittura, si direbbe che siamo nella fase della *knowledge telling*, in cui lo scrivente inesperto si limita a dire quello che sa, utilizzando schemi concettuali e testuali ampiamente sperimentati. Come si desume dagli esempi finora osservati, simile tendenza emerge con maggior evidenza nel lessico, inappropriato o comunque impreciso rispetto al significato insito nel contesto:

- (17) La reazione delle sinistre di abbandonare l'aula al momento del voto, trova una giustificazione nel fatto che questa legge, è stata *impostata e architettata con dovizia di particolari* per tutti coloro che a mio parere hanno qualche scheletro nell'armadio, perché in un paese libero e democratico, una cosa del genere non avrebbe dovuto nemmeno *sforare le porte del senato*.

Ritengo la legge ingiusta e antidemocratica in quanto va a intaccare subdolamente le libertà di stampa e di espressione da sempre *il fiore all'occhiello di un'Italia che ha subito in prima persona* le ingiustizie della dittatura. *Tanto per continuare sotto quest'ottica* che ironicamente definirei pessimistica e apocalittica, ora che viviamo in *un'epoca* dove la *maggiorparte delle notizie le traiamo dal web*, la domanda che si pone Eugenio Scalfari in un suo articolo è «che farà il governo? Oscurerà questi siti come avviene in Cina o in Iran?»

L'inadeguatezza lessicale è evidente nell'espressione *la legge, è stata impostata e architettata con dovizia di particolari*, in cui l'uso errato della virgola separa il soggetto dal verbo. Nello stesso periodo sul fronte dell'interpunzione si rileva anche l'omissione della virgola dopo il connettivo causale *perché* (*perché in un paese libero e democratico, una cosa del genere non avrebbe dovuto nemmeno sfiorare le porte del senato*). Molto spesso si tratta di sovrapposizioni di termini e di incroci semantici o fonici che confermano la scarsa attenzione a ciò che si sta scrivendo. Mi riferisco all'espressione *una cosa del genere non avrebbe dovuto sfiorare le porte del Senato*, in cui si può ravvisare un incrocio tra espressioni metaforiche colloquiali, *sfiorare la mente* (*una cosa del genere non avrebbe dovuto sfiorare la mente dei senatori*) e *varcare la soglia* (*una cosa del genere non avrebbe dovuto varcare la soglia del Senato*). La scrittura enfatica ed espressiva della studentessa, che fa continui riferimenti al punto di vista soggettivo, emerge anche nell'uso della metafora colloquiale *il fiore all'occhiello* e della personificazione in *un'Italia che ha subito in prima persona le ingiustizie della dittatura*. Sul piano dell'ortografia si segnala infine la mancanza dell'apostrofo in *un'Italia*.

Le continue incursioni nel parlato informale si registrano anche nella scansione testuale (*Tanto per continuare sotto quest'ottica*), nei costrutti dislocati (*la maggiorparte delle notizie le traiamo dal web*), nell'uso del plurale concordato a senso. A livello microtestuale si individua la mancanza dell'apostrofo in *un'epoca*, l'univerbazione di *maggiorparte*; sul piano dell'interpunzione la virgola separa soggetto e verbo, mentre nel secondo capoverso è omesso il segno di pausa breve prima del connettivo logico *in quanto*.

Le ridondanze e le ripetizioni con struttura circolare caratterizzano in maniera evidente le conclusioni affrettate e per nulla propositive degli elaborati argomentativi:

- (18) In conclusione prima di prendere decisioni *drastiche nel nostro paese* cerchiamo di valutare i pro e i contro riguardo l'introduzione del nucleare, in quanto potrebbe cambiare forse in maniera davvero *drastica l'attuale stato di cose nel nostro paese* dal punto di vista sociale, economico, ambientale.

E si estendono anche agli *incipit*:

- (19) L'Italia è sempre più coinvolta, rispetto ad altri paesi europei, dal *fenomeno* dell'immigrazione, uno dei *fenomeni* sociali mondiali più problematici, in quanto in questi ultimi decenni sta aumentando il numero di stranieri che provengono da ogni parte del mondo, *portando* ad una mescolanza di lingue, usanze, culture e religione diverse dalle nostre.

In questo caso si noti, oltre all'insistita ripetizione del lessema *fenomeno*, la mancanza di punteggiatura o di congiunzione copulativa nell'inciso (*uno dei fenomeni sociali mondiali più problematici*), e l'abusato ricorso errato al gerundio *portando*.

6. QUALCHE CONSIDERAZIONE CONCLUSIVA

A voler trarre una conclusione da questa rapida rassegna, si può affermare che dal *corpus* degli elaborati emergono gravi situazioni di inadeguatezza per quanto riguarda le capacità di scrittura dei nostri studenti. Le difficoltà maggiori riguardano la capacità di concettualizzare, vale a dire l'incapacità di individuare le informazioni principali e di rielaborarle in direzione dello sviluppo logico-argomentativo del discorso. Seppur nei limiti dei sondaggi qui effettuati sui vari livelli di analisi, i dati esperiti mostrano come nella scrittura testuale l'interpunzione sia largamente trascurata dagli studenti, in conseguenza di lacune accumulate nel curriculum scolastico e non sanate nell'accesso all'università. Il ricorso alla deissi rivela poi la difficoltà di esplicitzza che porta gli studenti all'uso di espressioni vaghe e imprecise. La coesione morfologica, spesso violata, palesa una scarsa padronanza della norma. Per quanto attiene alla sintassi gli studenti tendono o a strutturare periodi complessi o, all'opposto, a proporre enunciati monoproposizionali. Lo stile nominale, influenzato dal linguaggio dei *media*, è ampiamente praticato, talvolta ricorrendo a costruzioni brachilogiche. Il settore di analisi che presenta maggiori criticità è quello lessicale, con prevalenza di genericismi, e con probanti indizi di una lacunosa conoscenza delle diverse accezioni dei singoli lessemi. Risultano assenti verbi di tipo cognitivo (*ritenere, supporre, dedurre, riflettere, supporre*), mentre aumentano termini come *eclatante, straordinario, pazzesco, incredibile*, sicuramente legati alla diffusione dei mezzi di comunicazione di massa. Indubbiamente in questo panorama allarmante, occorre considerare anche la rivoluzione informatico-digitale che propone modelli di conoscenza e di cultura "globali". Infatti, come ha osservato Rosaria Sardo¹⁸, la scrittura dei giovani si presenta «pluricodice» nella sua essenza e nelle sue articolazioni espressive, in quanto è contraddistinta da intersezioni comunicative interagenti, non più facilmente segmentabili a causa delle molteplici e imprevedibili interconnessioni fra i sistemi stessi. Tuttavia le problematiche qui sollevate lasciano emergere importanti spunti di riflessione: l'inadeguatezza semantico-stilistica riscontrata e la limitata capacità di esprimere le relazioni logiche tra gli eventi e di strutturare l'argomentazione dipendono non solo dall'influenza della lingua veicolata dai circuiti mediatici, ma anche e soprattutto da una scarsa competenza diamesica per cui, talvolta, lo studente non è nemmeno in grado di distinguere il piano orale della comunicazione da quello scritto.

Che fare, dunque? Sicuramente è necessario dapprima un raccordo tra scuola e università che punti a un percorso di studio avanzato sulle competenze linguistiche degli studenti e si concentri sulle abilità di scrittura testuale nelle sue diverse tipologie. Se le principali carenze si riscontrano nell'incapacità di parafrasare, riassumere e concettualizzare è fondamentale lavorare sulle riformulazioni dei testi, preferibilmente argomentativi. Come nei famosi esercizi di stile di Queaneau, in cui l'esercizio retorico non era fine a sé stesso, occorre proporre esercitazioni di riscrittura che insistano sui meccanismi semantici riguardanti il rapporto significante/significato (sinonimia, polisemia, omonimia) e producano scelte stilistiche adeguate alle diverse variazioni di registro. Occorre altresì incrementare l'analisi di testi di varia tipologia, riequilibrando energie e tempo dedicati alla didattica della letteratura e della lingua, che vanno

¹⁸ Sardo, 2012: 48.

armonizzate e vicendevolmente funzionalizzate. Solo così sarà possibile sviluppare adeguate competenze linguistiche e testuali, in cui produzione e interpretazione si sostengano e si incrementino sempre più.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri G., Sardo R., D'Achille P., Viviani A., Riccobaldi M. (2005), "COMPLINESS: Competenze linguistiche essenziali per il percorso universitario", in Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione Linguistica e Conoscenza per l'Accesso*, Guerra, Perugia, pp. 63-94.
- ASLI (2003), "Proposte dell'ASLI per le "ulteriori conoscenze linguistiche": criteri uniformi per la formazione e la valutazione nella didattica universitaria dell'italiano", in *Annuario 2002*, Cesati, Firenze, pp. 174-200.
- Bruni F., Alfieri G., Fornasiero S., Tamiozzo Goldman S. (2013), *Manuale di scrittura e comunicazione*, Zanichelli, Bologna.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1995), *La psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cardinale U. (a cura di) (1999), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*. Atti del Convegno internazionale (Trieste, 7-9 novembre 1996), Unipress, Padova.
- Cerruti M., Cini M. (2007), *Introduzione elementare alla scrittura accademica*, Laterza, Bari.
- Corno D. (2005), "Educare a scrivere ieri e oggi. Persistenza dei modelli e variabilità dei requisiti nell'insegnare a scrivere", in Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione Linguistica e Conoscenza per l'Accesso*, Guerra, Perugia, pp. 199-210.
- Cosenza G. (2002), "I messaggi SMS", in Bazzanella C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini, Milano, pp. 193-207.
- Covino S. (a cura di) (2001), *La scrittura professionale: Ricerca, Prassi, Insegnamento*, Atti del I Convegno di Studi (Perugia, Università per Stranieri, 23-25 ottobre 2000), Olschki, Firenze.
- D'Achille P. (a cura di) (2004), *Generi, architetture e forme testuali*, Atti del VII Convegno Silfi (Roma, 1-5 ottobre 2002), 2 voll., Cesati, Firenze.
- Dardano M., Pelo A., Stefinlongo A. (a cura di) (2001), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*. Atti del Convegno Internazionale di studi (Roma, 5-6 febbraio 1999), Aracne, Roma.
- Dardano M. (1999), "L'italiano di oggi: elementi di stabilità e di innovazione. Tipologie testuali e sintassi della frase complessa", in Cardinale U. (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*. Atti del Convegno internazionale (Trieste, 7-9 novembre 1996), Unipress, Padova pp. 75-98.
- De Mauro T. (2005) [1963], *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- Eco U. (1977), *Come si fa una tesi di laurea*, Bompiani, Milano.
- Ferrari A. (1989), "La linguistica del testo", in *Nuova Secondaria*, VI, 6, pp. 49-54 e 59-64.
- Giovanardi C. (2001), "A proposito della scrittura professionale: appunti sulla stesura di un curriculum", in Covino S. (a cura di), *La scrittura professionale: Ricerca, Prassi,*

- Insegnamento*. Atti del I Convegno di Studi (Perugia, Università per Stranieri, 23-25 ottobre 2000), Olschki Editore, Firenze, pp. 131-141.
- Giovanardi C., De Roberto E. (2010), *L'italiano da scrivere*, Liguori, Napoli.
- Gualdo R. (2015), "Il parlar "pensato" e la grammatica dei nuovi italiani", in *Studi di Grammatica Italiana*, XXXIII, pp. 223-250.
- Lavinio C. (2005), "Per un'educazione linguistica all'università: tra il 'saper fare' con la lingua e il 'sapere sulla lingua'", in Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione Linguistica e Conoscenza per l'Accesso*, Guerra, Perugia, pp. 29-36.
- Lo Duca M. G. (2005), "La riflessione sulla lingua e requisiti per l'accesso alla Facoltà umanistiche: conoscenze e abilità", in Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione Linguistica e Conoscenza per l'Accesso*, Guerra, Perugia pp. 127-140.
- Pallotti G. (1999), "Il saggio documentato: una proposta per la valutazione delle competenze di scrittura nella scuola superiore", in Cardinale U. (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*. Atti del Convegno internazionale (Trieste, 7-9 novembre 1996), Unipress, Padova, pp. 229-247.
- Ruggiano F. (2011), *L'italiano scritto a scuola*, Aracne, Roma.
- Sabatini F. (2004), "L'ipotassi paratattizzata", in D'Achille P., *Generi, architetture e forme testuali*, Atti del VII Convegno Silfi (Roma, 1-5 ottobre 2002), vol. I, pp. 61-71.
- Sardo R. (2012), "iPhone, YouTube. Immaginari, modelli linguistici e costruzione d'identità fra i giovanissimi al tempo del web 2.0", in De Filippo A. (a cura di), *Alter Ego. Identità e alterità nella società mediale contemporanea*, Società di Storia Patria per la Sicilia orientale, Catania, pp. 48-78.
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Stefinlongo A. (2002), *I giovani e la scrittura*, Aracne, Roma.
- Telve S. (2008), *L'italiano: frasi e testo*, Carocci, Roma.
- Voghera M. (2001), "Riflessioni su semplificazione, complessità e modalità di trasmissione: sintassi e semantica", in Dardano M., Pelo A., Stefinlongo A. (a cura di), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*, Atti del Convegno Internazionale di studi (Roma, 5-6 febbraio 1999), Aracne, Roma pp. 65-78.
- Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di) (2005), *E.L.I.C.A. Educazione Linguistica e Conoscenza per l'Accesso*, Guerra, Perugia.

ESPERIENZE E MATERIALI

L'UTILIZZO DELLA LETTURA POETICA CON STUDENTI SINFONICI: UNA PROPOSTA DIDATTICA PER IL XXVI CANTO DELL'*INFERNO*

Matteo Brandi¹

1. INTRODUZIONE

Come ben sappiamo oralità e scrittura sono due aspetti della comunicazione che coprono le produzioni realizzate rispettivamente nell'ambito del parlato e dello scritto. Possiamo dire che la differenza principale riguarda soprattutto il "materiale" utilizzato per comunicare: fonico-acustico nel primo caso, grafico-visivo invece nel secondo. Entrambi presentano però tratti paralinguistici: nel primo caso legati alla voce e alle sue caratteristiche (intonazione, enfasi, altezza, timbro, ritmo), mentre nel secondo connessi al tipo di materiale usato, i caratteri e il loro modo di disporsi sulla superficie.

Oltre a queste caratteristiche "strutturali" di base, da sempre riconosciamo anche altre differenze di base tra comunicazione orale e scritta: la prima viene sempre vista come meno organizzata, meno "costruita", e varia maggiormente in quanto più legata al contesto esterno e a una maggiore soggettività. Il testo scritto possiamo invece definirlo più "grammaticale" e meno autonomo e improvvisato. Oralità e scrittura sembrerebbero quindi due mondi lontani destinati a essere separati da una serie ben definita di tratti linguistici e testuali. In realtà, scrittura e oralità comunicano da sempre e si verificano casi dove le distanze si accorciano con questi due aspetti che arrivano quasi a toccarsi.

Il caso più evidente di queste forme di contatto è il cosiddetto "parlato-scritto", cioè un parlato che parte da un testo scritto preconstituito che limita la spontaneità e accentua la coesione. È un parlato "organizzato" strettamente imparentato con la recitazione, utilizzato soprattutto da chi svolge un'attività incentrata sull'uso della parola e della voce (attori, politici, giornalisti, poeti, ecc): può naturalmente essere più o meno rigido e si può andare dal seguire una scaletta alla vera e propria lettura ad alta voce che analizzeremo meglio nel capitolo seguente.

Citando Zumthor (1979) possiamo affermare che «che oralità non vuol dire assenza di scrittura e scrittura non vuol dire assenza di oralità»

1.1. *Lo studente cinese e la lettura ad alta voce*

Lo studio della lettura ad alta voce, e quindi della dizione, ha in Occidente origini antichissime. Si pensi solo nella retorica classica di Quintiliano o della Scolastica,

¹ Guangdong University of Foreign Studies - Guangzhou, PRC.

l'importanza data all'*actio*, ossia la parte di esposizione davanti al pubblico di un dato testo con il fine di *delectare et docere*. Quando parliamo di lettura ad alta voce e letteratura non possiamo che pensare soprattutto alla poesia, che per le sue innate caratteristiche (l'importanza al ritmo e al suono) ben si presta ad un certo tipo di lettura. Quindi sin dalle origini come sappiamo la poesia italiana è una poesia creata, con poche eccezioni, per essere recitata principalmente ad alta voce, spesso anche con accompagnamento musicale.

Jean Cohen (1966) ci propone, per quanto riguarda la dizione poetica, una dicotomia tra polo inespressivo (formale) e polo espressivo (contenutistico), con quest'ultimo che dal Romanticismo prende sempre più valore con fortune alterne; la lettura poetica comincia quindi a dividersi sostanzialmente in due modi diversi di intenderla: quella espressiva/declamatoria che mette in luce la soggettività, le emozioni, e quella monotono-melodica, maggiormente utile a sentire la struttura poetica del testo. Se una sembra traghettare meglio allo spettatore le sensazioni del poeta, la seconda accentua invece la metrica e la presenza di determinate figure retoriche (*enjambements*, anafora, ...). La lettura ad alta voce non è quindi un'esperienza "unica" e vari tipi di lettura di testi poetici implicano esperienze diverse ma ugualmente valide per il lettore.

Nel caso che andremo a presentare vedremo come è stata impostata una lezione sul XXVI canto dell'*Inferno* nella *Divina Commedia* rivolta a studenti universitari cinesi al terzo anno di studio della lingua e cultura italiana (corrispondente grossomodo a un livello B1) che implicava l'uso della lettura espressiva ad alta voce, uno strumento purtroppo poco utilizzato nei corsi di letteratura nonostante una notevole predisposizione dello studente cinese alla ripetizione ad alta voce. Infatti qualsiasi docente di lingue che sia stato a contatto con alunni cinesi sa come per questi studenti una buona parte delle lezioni di lingua straniera si basi sulla ripetizione "corale" di alcuni testi ad alta voce, testi sia appena letti in classe che imparati a memoria come compito per casa; allo stesso modo nelle università cinesi si dà molta importanza alla fluidità nella ripetizione dei suddetti testi, proponendo veri e propri "concorsi di pronuncia" dove tutti gli studenti devono ripetere lo stesso testo appreso a memoria.

Sempre durante il primo anno gli studenti hanno varie volte alla settimana una sorta di lezione di "riscaldamento" prima dell'inizio dei corsi veri e propri basata proprio sulla ripetizione di un testo diverso a settimana. Ci si accorge però anche molto velocemente di come per molti studenti la memorizzazione sia assolutamente meccanica, cioè più di tipo quantitativo che qualitativo, con lo studente che ritiene molti concetti/parole/frasi fatte senza soffermarsi sul loro reale significato. Alcune volte all'interno della massa di "voci" che ripetono è difficile per il professore capire il reale grado di comprensione di un dato testo vista la natura estremamente collettivista e spesso "silenziosa" degli alunni nei confronti del professore.

Per spiegare questa passione dei cinesi per la lettura ad alta voce entrano in campo concetti più ampi relativi all'apprendimento di una lingua straniera: il metodo cinese e quello "occidentale" di primo acchito sembrano essere quasi inconciliabili. Il primo è basato su uno studente relativamente passivo ma attento e su una classe silenziosa dove gli alunni preferiscono scambiarsi informazioni tra di loro piuttosto che "perdere la faccia" di fronte a un professore che vedono come un superiore da rispettare, mentre il secondo ha come punto di riferimento uno studente attivo ma che necessita di continui stimoli e che vede nel suo professore un suo pari che si può contraddire e/o criticare.

Grazie a questi elementi si può cominciare a capire come per lo studente medio cinese il parlare a voce alta in pubblico senza aver minuziosamente preparato qualcosa e/o averlo imparato a memoria costituisca un grande sforzo psicologico oltre che linguistico. Spesso si dice che i discendenti cinesi utilizzano le cosiddette quattro R (*Ricezione, Ripetizione, Revisione e Riproduzione*), un metodo necessario durante il loro corso di studi all'apprendimento di migliaia di ideogrammi, basato su un continuo sforzo di memorizzazione. Per questo la lettura ad alta voce corale e/o la ripetizione a memoria o con un foglio davanti sono esercizi che rassicurano lo studente cinese: gli permettono infatti una verifica immediata e di concentrarsi allo stesso tempo sia sulla forma "esterna" che sul contenuto, sentendosi anche rassicurato dal gruppo.

Come possiamo quindi utilizzare questa speciale sensibilità dei cinesi verso la lettura a voce alta per aumentare la loro capacità critica e di analisi e migliorare anche le loro capacità prosodiche in italiano? Un insospettabile possibile strumento di aiuto ci arriva dal testo poetico. Il testo poetico è infatti un testo che ha dalla sua parte vari strumenti che utilizziamo poco: il ritmo, la musicalità e una carica emozionale molto concentrata. Spesso e volentieri ci si dimentica che il testo poetico è un testo che nasce per essere declamato ad alta voce, e parte del messaggio che vuole trasmettere è possibile renderlo proprio con l'intonazione. Parte della mancanza di comprensione e/o interesse dello studente verso il testo letterario nasce proprio da una lettura eccessivamente "traduttiva" del testo, spesso solo mentale e quindi monocorde, priva di pause e parole dovutamente marcate. Lo studente, ascoltando il testo recitato da un attore professionista, può meglio soffermarsi sul significato del testo e le emozioni che vuole trasmettere.

2. LA DIDATTICA DELLA LETTERATURA

Quando si parla in generale di didattica, i punti essenziali da prendere in considerazione sono normalmente due, cioè cosa insegnare e come. Nel caso che andremo ad analizzare, ossia la didattica della letteratura italiana, alla prima domanda si può rispondere abbastanza facilmente: il cosiddetto "canone" classico della letteratura italiana ereditato dall'insegnamento presso le scuole superiori, una sorta di carrellata tra i principali autori e/o correnti dalle origini (San Francesco) fino alla metà del XX secolo (Primo Levi, Italo Calvino, ecc.). Gli autori più recenti vengono invece letti in modo meno storicistico durante le lezioni di lingua vera e propria, e sono spesso collegati a un tema culturale e/o di attualità. Più complicato è il tema invece del "come", ossia in quale modo si propone in classe il materiale agli studenti, che cosa gli si chiede di fare con quel materiale e quali obiettivi dovrebbero raggiungere.

Come sappiamo, nell'insegnamento sono possibili diversi approcci che si differenziano a seconda di dove si focalizza il centro dell'attenzione (scrittore, testo, lettore, genere letterario, ecc...).

Stagi Scarpa (2005) ci propone una utile ripartizione dei possibili approcci indicandone il fuoco e le diverse ricadute sul piano didattico:

Tabella 1.

Approccio	Ruolo centrale	Didattica
Storico-cronologico	Autore	Focalizzazione sull'autore e sul periodo storico
Stilistico-linguistico	Testo	Focalizzazione sul testo e sul linguaggio: analisi testuale
Ermeneutico	Lettore	Focalizzazione sull'interpretazione del lettore
Per generi	Generi letterari	Focalizzazione sull'appartenenza a un genere letterario
Tematico	Temi dell'immaginario antropologico	Focalizzazione su un determinato tema culturale collegandolo alla storia e ai generi

Questi approcci e la relativa manualistica per studenti hanno coinciso in Italia (e non solo) con l'alternarsi di diverse visioni della letteratura stessa: si parte ad esempio dal dominante idealismo ottocentesco di De Sanctis, che nella sua *Storia della Letteratura Italiana* (1870) e nel succedersi di autori vedeva il veicolo per eccellenza del progresso culturale del popolo italiano e delle sue caratteristiche nazionali, per passare a una visione teorica di natura più strutturalista e al suo successivo rifiuto perché ritenuta eccessivamente tecnica e “fredda”, fino ad arrivare alla rivoluzione di Ceserani con la sua visione maggiormente concentrata sui percorsi tematici e la comparatistica (si pensi ad esempio al manuale *Il materiale e l'immaginario*). L'approccio storicista è comunque quello ancora oggi maggiormente diffuso a livello di insegnamento soprattutto nella scuola superiore, tanto che i programmi ufficiali sono organizzati in quella direzione. Stagi Scarpa tenta di superare queste divisioni così nette e per uscire da una visione dell'insegnamento letterario a compartimenti stagni propone un approccio modulare, cioè basato su moduli che comprendano uno o più approcci contemporaneamente.

Per lo studente universitario cinese normalmente la questione dell'approccio si pone in modo diverso, o per meglio dire, non si pone, data la natura dei corsi universitari cinesi: all'interno dell'imperante approccio storico-cronologico, dove normalmente non è mai presente una parte “monografica”, c'è spazio di manovra per vedere la letteratura da un punto di vista differente? C'è da considerare come in varie università cinesi i vari corsi di laurea in lingue straniere offrano due diverse tipologie di corsi letterari: Storia della Letteratura e Testi della Letteratura. Il primo, come dice il nome, è puramente incentrato su una successione in ordine cronologico di correnti e autori, anche se in alcuni rari casi è possibile comunque un approccio su corta scala per generi (ad esempio la letteratura cavalleresca tra il XV e il XVI secolo) o per temi (ad esempio la figura dell'intellettuale a corte tra XV e XVI secolo).

Questo modello di insegnamento “tradizionale” è necessario soprattutto se pensiamo alla distanza storico-culturale tra la letteratura occidentale e quella cinese: è necessario cioè partire quasi da zero a livello storico-culturale e ogni elemento va assolutamente ben contestualizzato allo studente che, soprattutto all'inizio, non ha appigli culturali a cui aggrapparsi. Se questo approccio da un lato aiuta lo studente a costruirsi lentamente tutta un'ampia “ragnatela” di elementi culturali italiani/europei/occidentali, dall'altro lo

costringe purtroppo a cominciare dagli elementi culturali più distanti nel tempo, e quindi più complicati. Il secondo corso, invece, come dice il nome stesso pur all'interno di un approccio di tipo storicista, si concentra maggiormente sulla lettura vera e propria di testi, utilizzando quindi un approccio che definiremmo stilistico, più basato sull'analisi del testo tanto a livello contenutistico quanto formale (stilistica, versificazione, retorica). In un corso di lingue straniere questo tipo di approccio continua ad avere sicuramente un grande valore e un grande prestigio, in quanto si lavora sulla lingua in sé e sulle competenze linguistiche attraverso un lavoro di lettura / traduzione / comprensione / analisi / riscrittura in cui lo studente è una parte più attiva rispetto al corso precedente e la lezione non è, come quella precedente, solo frontale ma presenta anche momenti in plenaria e di lavoro individuale e/o in coppie.

Visto che è entrato finalmente in campo il testo come oggetto di analisi fermiamoci un momento a riflettere su come approcciarlo: solo testo originale? Con poche note o con molte note? Con parafrasi a fronte? Con traduzione in cinese? Non esiste una risposta univoca e l'unica risposta sensata può essere: dipende dai nostri obiettivi. Ci sono logicamente un'infinità di fattori di cui tenere conto ma il principale sembra che cosa ci interessa maggiormente di quel testo: che cosa vogliamo mettere in evidenza? Il contenuto, la forma o tutti e due? La lingua originale è sempre il fine ultimo del testo o in alcuni casi può diventare qualcosa di irrilevante nel nostro lavoro in classe con gli studenti? Una prima macrodivisione *sui generis* si può fare tra prosa e poesia. Nella prosa la forma originale, soprattutto nel corso di Storia della Letteratura, che vorrebbe essere più "teorico", può essere più o meno utilizzata, e in alcuni casi si può decidere di concentrarsi sulla parte narrativa (si pensi ad esempio a un capitolo de *Il Principe* di Machiavelli, un capitolo del *Milione* di Marco Polo o una novella di Boccaccio) utilizzando ad esempio o la versione "originale" o una in italiano moderno e/o semplificato. Caso diverso è invece quello della poesia dove questo approccio è praticamente impossibile per la relazione che sussiste tra suono e ritmo da una parte e contenuto e significato dall'altra, una simbiosi che mette al centro la parola nella sua totalità. Un testo quindi come quello dantesco, fatto di interminabili successioni di rime, figure retoriche, parole alte e basse, armoniose e petrose, è apprezzabile quindi nella sua totalità solo nella sua forma originale in grado di rendere la sua unica musicalità, anche se le note o una versione parafrasata a fronte possono essere validi aiuti durante la lettura. In questo caso può essere interessante citare sul tema l'opinione dello scrittore argentino Jorge Luis Borges, grande appassionato e critico proprio della *Divina Commedia* che, nell'appendice del volumetto *Nove Saggi Danteschi* (2001, 113) sottolinea come:

In Dante [...] come in Shakespeare, la musica segue le emozioni. L'intonazione e l'accento sono ciò che conta di più, ogni frase deve essere letta e viene letta ad alta voce. Dico viene letta ad alta voce perché quando leggiamo versi davvero straordinari, davvero buoni, tendiamo a farlo ad alta voce. Un buon verso non si lascia leggere a bassa voce o in silenzio. Se ci riusciamo, non è un verso efficace: il verso esige di essere declamato. Il verso non dimentica di essere stato un'arte orale prima di essere un'arte scritta, non dimentica di essere stato un canto.

3. OBIETTIVI DELLA LEZIONE

Passiamo ora agli obiettivi della lezione che andremo a descrivere ed analizzare:

- rafforzare i contenuti sia linguistici che culturali appresi nella precedente lezione di letteratura (canto XXVI dell'*Inferno*, versi 85-142);
- riportare lo studente alla sonorità del testo originale, a volte adombrato dalla parafrasi;
- dare una visione del testo letterario come un'esperienza unica, non solo un contenitore di nozioni enciclopediche da ricordare;
- trasmettere una visione del testo letterario orientata anche al piacere estetico della lettura, in questo caso in lingua straniera;
- far prendere coscienza agli studenti dell'importanza della trasmissione di determinate sensazioni attraverso la dizione e la mimica facciale (in Italia) e quindi farli riflettere su come diversi tipi di lettura producano effetti diversi;
- aiutare gli studenti a individuare e/o ripassare macrosequenze nel testo basandosi sui differenti stati d'animo del protagonista;
- orientarsi all'interno di un testo letterario di una discreta lunghezza proprio attraverso le suddette macrosequenze, nel nostro caso di tipo "emotivo";
- dare centralità alla lettura del testo in ogni sua forma, guidata e non, individuale e della classe come gruppo ermeneutico, nella mente e a voce alta.

L'autore è ben conscio del fatto che per gli studenti di italiano come lingua straniera la lettura e l'analisi dei testi letterari sia una delle attività più difficili sia dal punto di vista linguistico che contenutistico, e la poesia presenta ulteriori difficoltà:

- la poesia è una ragnatela inestricabile composta da lingua e significato, quindi il lavoro di comprensione e analisi linguistica e contenutistica deve procedere allo stesso tempo;
- spesso il testo è volutamente "oscuro";
- la lingua utilizzata è una lingua letteraria, quindi ricca di termini alti, antichi e desueti, una lingua che lo studente avverte "distante" rispetto a quella moderna con cui è abituato a lavorare ogni giorno in classe;
- le figure retoriche possono complicare la comprensione del testo e la versificazione che obbligano a conoscere e mantenere uno schema fisso;
- spesso ci sono riferimenti a elementi culturali (filosofici, geografici, letterari, ecc.) a lui sconosciuti che possono essere solo parzialmente riempiti dalle note a piè di pagina.

Gli strumenti utilizzati in classe per rendere il testo più comprensibile agli studenti sono stati:

- dal punto di vista contenutistico un lavoro classico di pre-contestualizzazione con il classico approccio positivista-storicista introducendo l'autore, l'eventuale corrente letteraria, l'opera e le sue caratteristiche, dove si colloca il frammento che ci si appresta a leggere (conoscenze pregresse necessarie);

- dal punto di vista linguistico si è deciso di ricorrere al testo con a fronte una parafrasi, quindi una riscrittura in un italiano maggiormente comprensibile che spesso e volentieri, offre informazioni riguardanti i nomi propri presenti nel testo. Si è notato però anche uno svantaggio nella parafrasi: è necessaria alla comprensione, ma a volte lo studente si concentra maggiormente sul testo di arrivo che su quello di partenza e perdendosi così le caratteristiche del testo originale, quindi è costretto a un lavoro di “doppia” comprensione. Il consiglio in questo caso è di fare continui raffronti tra le due versioni (l’originale e la parafrasi) in modo da collegarli e far diventare uno l’aiuto dell’altro, non un sostituto.

4. INTRODUZIONE ALLA LEZIONE DI APPROFONDIMENTO SUL XXVI CANTO DELL’*INFERNO* DI DANTE.

Analizzeremo ora la lezione tenuta a 25 studenti di III anno di italiano del corso di Letteratura Italiana. Il tempo medio necessario è stato di due ore accademiche da quaranta minuti (una lezione universitaria in Cina ha sempre la durata di ottanta minuti, suddivisa in due blocchi da quaranta).

Il materiale utilizzato è stato il seguente:

- fotocopia con parafrasi dei vv. 85-142 del XXVI Canto dell’*Inferno*, Divina Commedia;
- PPT contenente le domande per gli studenti;
- computer + proiettore;
- DVD (2005), *Gassman legge Dante*, EDB, Collana Multimedia.

4.1. *La centralità del XXVI canto dell’Inferno*

Vale la pena spendere ora due parole sulla scelta del canto: di fronte a un numero esiguo di lezioni da dedicare alla lettura di brani della *Commedia*, due o tre in un corso di sedici, perché proporre a degli studenti cinesi proprio questo canto che ha come protagonista un personaggio estremamente ambiguo, un eroe anti-eroe che poco ha a che fare con tutti gli altri personaggi incontrati fino a questo momento?

Sicuramente il XXVI Canto è sicuramente un momento di svolta importante all’interno dell’*Inferno* per vari motivi:

1. dal punto di vista strettamente linguistico lo stile che per vari canti era stato comico-basso si impenna in modo vertiginoso arrivando ad essere tragico-sublime e si passa da personaggi “bestia” a una figura profonda e complessa come quella omerica;
2. il XXVI Canto, come il V, è un momento di riflessione sul concetto stesso di dannato e sulla sua “dignità”: chi è all’*Inferno* ci esprime un’umanità da ammirare o un peccato da condannare? Con la figura di Ulisse Dante porta questo dilemma ai suoi estremi: Ulisse è un ingannatore e un eroe allo stesso tempo, le sue colpe sono gravi ma non possiamo non vedere l’ammirazione che il poeta ha nei confronti del navigatore;

3. in questo Canto Dante si confronta con la tradizione letteraria del viaggio dantesco sia dal punto di vista greco (quindi positivo) che latino (nella maggior parte dei casi negativo) riuscendo a coniugarle e riplasmarle tramite la creazione di un nuovo Ulisse;
4. è un canto dove si fondono due linee guida dell'opera, sia la concezione dantesca dell'Universo (*Inferno* e Purgatorio, cielo e mare, ecc) e la concezione dell'uomo, sia come essere libero che come creatura di Dio;
5. infine, questo canto è un momento anche di riflessione generale di Dante sul valore del suo viaggio, in quanto Ulisse altro non è che un'immagine deformata (o capovolta) dello stesso poeta, un uomo animato da un incredibile ardore che lo spinge verso lo sconosciuto, una condizione che dovrebbe riguardare tutti gli uomini senza distinzioni, in quanto siamo tutti fatti per non vivere come bruti e seguire virtù e conoscenza.

L'episodio, come si può vedere, è continuamente giocato su due piani che si intrecciano e/o fondono tra di loro ed è dotato di un'incredibile forza tragica e Dante in pochi versi riesce a tratteggiare l'eroe omerico in modo così intenso da portarlo nell'Olimpo dei personaggi della *Commedia*, insieme ad altre figure come Francesca o il Conte Ugolino ed è considerato da molti uno dei momenti più alti di riflessioni di Dante sul suo viaggio e sulla sua legittimità.

Il problema è come riuscire a trasmettere tutti questi concetti a uno studente cinese che, oltre ad avere una visione molto generale della *Commedia*, nelle precedenti lezioni ha solo letto ed analizzato un paio di canti iniziali dell'*Inferno* sicuramente meno complessi, come ad esempio il I, III e il V che descrivono l'ingresso all'*Inferno* o i gironi degli ignavi e dei lussuriosi. Se nel primo caso la colpa è chiara (assenza di decisione/azione) già nel secondo era stato necessario un maggior lavoro di introduzione nella mentalità cristiana dell'epoca (ad esempio concentrandosi sul concetto di lussuria, ovvero l'eccesso di passione) per evitare fraintendimenti (Dante condanna l'amore in generale? Che tipo di amore? Perché è sbagliato amare troppo per Dante? Perché la considera una colpa poco grave? Perché Paolo e Francesca nonostante il loro amore possa apparire "giusto"? Che differenza c'è tra Paolo e Francesca e Dante e Beatrice?)

Con il XXVI canto siamo invece nella parte "bassa" dell'*Inferno*, i peccati diventano sempre più "gravi" e per certi versi più complessi, o perlomeno più strettamente relazionati con la morale cristiana dell'epoca; pensiamo quindi al concetto di consigliere fraudolento, ossia chi, per trarne vantaggio, ha consigliato di proposito al prossimo di agire in maniera fraudolenta, ha cioè abusato del suo intelletto. Ulisse ha quindi usato la sua intelligenza per svolgere azioni malvagie o, per meglio dire, poco cristiane, in quanto Ulisse rappresenta il mondo pagano, cioè l'uomo prima della Rivelazione e il contrappasso viene espresso in modo sottile: l'essere, i fraudolenti, celati da una fiamma sta a rappresentare le vie e le arti nascoste che essi utilizzarono in vita per perseguire i propri scopi, e l'ardore che li animò, incuranti delle conseguenze negative che il loro agire avrebbe comportato sugli altri. Le anime dei fraudolenti fanno fatica a parlare perché essi utilizzarono la loro eloquenza abilmente per raggiungere i propri obiettivi e il concetto di eloquenza ritorna anche nello stesso concetto di fiamma, chiamata, anche in italiano, lingua di fuoco, una lingua che ferisce, brucia, fa del male.

In conclusione soprattutto in questo canto tutti gli elementi culturali sono stati sia introdotti in modo dettagliato agli studenti prima della lettura sia ripresi durante le varie letture del testo, in quanto il contesto storico-culturale rappresenta allo stesso tempo sia la principale difficoltà ma anche la chiave di volta che ci permette di comprendere meglio la natura di questo incredibile viaggio nei tre regni ultraterreni e i principi che lo guidano.

4.2. *Conoscenze pregresse*

Gli studenti hanno già conoscenze pregresse sulla *Divina Commedia* in quanto hanno già preso contatto con l'autore e l'opera in un altro corso, quello di "Storia della Letteratura Italiana", mentre la lettura del brano in questione è stato visto nelle ore corrispondenti al corso di "Testi della Letteratura Italiana". Questo provoca una sorta di "scollamento" temporale che obbliga docenti e studenti a riprendere in mano la parte storico-contestuale dell'opera perché la parte di Storia della Letteratura è molto più concentrata rispetto a quello di lettura dei testi, e se la prima si sviluppa in un semestre coprendo dalle origini al Novecento, la seconda ne copre due, con il primo semestre che va dalle origini al Seicento e il secondo che invece copre il periodo che va dal Settecento al Novecento. Nel caso di Dante la parte teorica (spiegazione del *Dolce Stil Novo* e introduzione alle opere dantesche) anticipa quella pratica di circa due settimane.

Come detto in precedenza sugli approcci didattici utilizzati in entrambi i corsi, se per Storia della Letteratura l'approccio è strettamente di natura storicista, quindi maggiormente focalizzato sul periodo storico e sull'autore, per quanto riguarda il Corso di Letteratura ci si concentra maggiormente su un approccio di tipo formalista-strutturalista che mette al centro il testo da analizzare. Tuttavia, proprio a causa di una maggior velocità cronologica del corso di Storia della Letteratura, anche il corso incentrato sui testi è preceduto da un'introduzione di una ventina di minuti dove si ripassano velocemente i principali punti teorici da ricordare prima di approcciarsi alla lettura del testo tramite un breve PPT composto da 5-6 *slide*. Questo come abbiamo visto è particolarmente importante per lo studente cinese le cui coordinate storico-letterarie sono totalmente diverse da quelle occidentali e spesso e volentieri questi corsi, insieme a quello di Cultura Italiana, sono gli unici in cui hanno l'opportunità di conoscere e analizzare in modo ordinato la storia e la cultura italiana e europea. Concetti base come i fondamenti della religione cristiana, il concetto di "mondo classico" o le principali date della storia occidentale non sono sempre conosciuti da tutti e c'è una certa frammentarietà nelle conoscenze storico-filosofico-letterarie "occidentali".

Nella lezione precedente il lavoro di pre-contestualizzazione si è concentrato principalmente sulla descrizione del girone dantesco, la pena e il contrappasso, e la figura dell'Ulisse sia omerico che medievale. Il brano che si è scelto in classe di analizzare copre le parole di Ulisse, quindi il racconto del suo viaggio (vv. 85-142), tenendo sempre come punto di riferimento una mappa del viaggio proiettata e diverse immagini della concezione dantesca del mondo e dei tre regni (*Inferno*, purgatorio, paradiso).

La lezione è cominciata con la visione di una mappa dell'*Inferno* per individuare il girone dei consiglieri fraudolenti (VIII cerchio, VII bolgia) e si è chiarito il significato di questo peccato secondo la morale sia latina che cristiana. Allo stesso modo si è

proceduto all'analisi della pena (il dannato all'interno di una fiamma) e del relativo contrappasso concentrandosi sul doppio significato di "lingua di fuoco" in italiano. Dopo aver introdotto la figura di Ulisse all'interno della fiamma con Diomede si è spiegato, tramite un PPT, quali fossero le colpe per le quali Ulisse si trova all'*Inferno* secondo la spiegazione di Virgilio: l'inganno del cavallo di Troia, il raggio ad Achille, il furto della statua di Palladio. Naturalmente è stato necessario far riferimento in modo generale agli elementi narrativi contenuti sia nell'*Iliade* ma soprattutto nell'*Odissea*. Molti studenti conoscevano in modo parziale la figura di Ulisse, soprattutto per la storia del cavallo di Troia, ma ignoravano ad esempio il fatto che la sua figura provenisse dai due poemi greci omerici. Allo stesso modo si è discusso con gli studenti delle differenze tra il viaggio "classico" e il viaggio "medievale" spiegando loro come Dante probabilmente non aveva accesso a una copia filologicamente corretta dell'*Odissea* e che molte delle copie volgari che circolavano al tempo avevano episodi aggiunti o manomessi secondo una tradizione medievale poco rispettosa del testo originale. Si è ricordato anche l'episodio della caduta dell'Impero bizantino nel 1453 che avrebbe fatto arrivare molti intellettuali greci, ma soprattutto le loro copie dei libri, in Europa Occidentale e che avrebbe portato ad una rinascita dello studio filologico dei classici e quindi, all'Umanesimo/Rinascimento.

Anche in questo caso è utile dedicare qualche minuto per spiegare allo studente l'importanza della cultura greca e la relativa penetrazione nella cultura latina fino alla fusione in quel tutt'uno che oggi chiamiamo cultura classica e di come questa abbia poi ricoperto un ruolo di "base" per la cultura europea medievale che l'ha rielaborata e metabolizzata in un'ottica ebraico-cristiana: si possono citare ad esempio le figure di Virgilio, di Stazio o il IV canto dell'*Inferno* dove viene descritto il Limbo. Da qui è necessario spiegare anche come una delle fonti di ispirazione più evidenti per Dante nella stesura della Divina Commedia sia proprio l'*Eneide*, in particolare il VI canto dove si narra il viaggio di Enea nel regno dell'Oltretomba per vedere il padre. In relazione all'episodio del naufragio di Ulisse si può citare, anche dopo la lettura del testo, la scena del naufragio di Enea presso Cartagine (*Eneide*, vv. 104-105 e 114-118).

In seguito è cominciata l'analisi vera e propria del testo, una lettura terzina per terzina, dove, grazie all'aiuto della parafrasi e delle note, si è cercato di ricostruire l'ultimo, mortale, viaggio di Ulisse: nella lettura ci si è concentrati principalmente sul contenuto del testo poetico, anche se si è discusso in modo non troppo approfondito in plenaria delle principali figure retoriche (una decina nel testo), della comprensibilità dell'italiano dantesco rispetto ai testi precedentemente letti (San Francesco, Jacopo da Lentini, il *Novellino* e Marco Polo) e del ripetersi di alcune forme ormai scomparse nell'italiano moderno (la posizione dei clitics per effetto della legge Tobler-Mussafia, le forme scomparse di alcuni articoli o le variazioni di forma dell'imperfetto dell'indicativo). Gli ultimi minuti della lezione, dopo la lettura del testo, sono stati dedicati ad una nuova analisi della figura di Ulisse, questa volta dantesco, tentando di discutere in plenaria quali caratteristiche gli si possano attribuire e se, secondo loro, dopo la lettura, Dante lo consideri un personaggio positivo o negativo, spiegando loro come questo tema sia da sempre uno dei più analizzati e dibattuti dalla critica letteraria dantesca e non.

Si chiede quindi allo studente di rivedere a casa il testo nel caso ci siano eventuali dubbi. Si consideri anche che il testo lirico preso in esame è il più lungo e probabilmente il più complesso che lo studente abbia mai visto in Letteratura Italiana fino a quel

momento, anche perché tutte le poesie lette in precedenza erano estremamente più compatte (il *Cantico delle Creature* e vari sonetti sia della scuola siciliana che stilnovisti).

5. STRUTTURA DELLA LEZIONE

Vista la complessità del testo analizzato nella lezione precedente si è deciso di proporre un video con lo stesso brano visto in classe letto da Vittorio Gassman attraverso un DVD che raccoglie tutte le *lecturae Dantis* dell'attore. Si è preferita la lettura di Gassman a quella di Benigni o di Sermoniti in quanto più "partecipata", più volutamente "teatrale" nell'intonazione e nelle espressioni del viso; si è invece preferito evitare la lettura di Carmelo Bene in quanto troppo "personale" e alcune volte persino un po' fuorviante per uno studente straniero, per l'eccessiva gestualità.

Conviene fare presente che fino a quel momento nella classe di letteratura si era utilizzato il video come strumento di lavoro solo nelle lezioni dedicate al *Cantico delle Creature* di San Francesco, dove si era portata la versione musicata da Branduardi per spiegare la probabile struttura originaria di preghiera/canzone.

5.1. *Attività introduttiva*

La lezione si apre con un ripasso veloce del brano letto la settimana precedente concentrandosi maggiormente su un punto di vista strettamente narrativo attraverso l'elenco delle varie fasi del viaggio per poi passare ad un altro momento in plenaria dove si ricostruiscono le caratteristiche salienti dell'Ulisse dantesco. La prima parte si chiude con la risoluzione di eventuali dubbi ancora presenti sul testo.

5.2. *Attività 1*

Prima della visione del video si domanda agli studenti quali sono secondo loro le differenze tra lettura silenziosa e lettura ad alta voce, se esistono ambiti d'uso precisi per l'una e l'altra, quali svantaggi e vantaggi presentano entrambe, se normalmente leggono a voce alta e cosa e se utilizzano questa modalità di lettura quando studiano, ecc. È stato di particolare interesse verificare tramite le loro parole come per gli studenti cinesi l'esposizione mnemonica ad alta voce sia estremamente importante nello studio: la memorizzazione non meccanica è uno strumento che permette loro di evitare imprecisioni, ambiguità o momenti di *impasse*.

Dopo questo primo momento di "rottura del ghiaccio" e di presa di coscienza dell'argomento ci si può maggiormente concentrare sul contesto letterario chiedendo agli studenti se hanno mai sentito recitare una poesia in italiano e secondo loro che cosa è importante quando si legge una poesia; allo stesso tempo si può introdurre per sommi capi la differenza tra lettura espressiva e lettura monotono-melodica (così come presentata ad esempio da Franco Fortini nei *Taccuini di Barbablù*, 1986). Si introduce il tema delle letture poetiche ad alta voce e si presenta velocemente la tradizione italiana di letture italiane ad alta voce, in particolare le *lecturae dantis* (magari presentando qualche frammento di quelle svolte da Benigni, attore conosciuto sicuramente dagli studenti e la

figura di Vittorio Gassman e la sua importanza nel panorama cinematografico e teatrale italiano.

5.3. Attività 2

Si comincia quindi con una prima visione dove si chiede allo studente solo di seguire il testo sul foglio, quindi di concentrarsi sulla parte uditiva, in questo modo si può prendere involontariamente confidenza con il brano recitato a voce alta cominciando a sentire una certa pronuncia, le pause, le parole marcate, i differenti stati d'animo. Segue una breve discussione sulle opinioni degli studenti su questo tipo di lettura, con una serie di domande *in plenum* come:

1. Come possiamo definire il testo che abbiamo appena ascoltato?
2. Alcune parole sono più marcate rispetto ad altre?
3. È possibile comprendere gli stati d'animo del poeta attraverso la lettura dell'attore?
4. Questo testo risulta più comprensibile attraverso la voce e la mimica?
5. Esiste qualcosa di simile in Cina?

Le parole chiave introdotte dagli studenti durante la discussione vengono scritte alla lavagna. Allo stesso tempo volendo si possono introdurre alcuni termini tecnici relativi alla prosodia, quindi sia i cosiddetti tratti soprasegmentali (intonazione, ritmo e lunghezza) sia alcuni relativi alle caratteristiche della voce (intensità, altezza e timbro).

Questi concetti possono essere introdotti con una serie di domande da fare in plenaria agli studenti, scrivendo le risposte alla lavagna; esse serviranno anche per gli ascolti successivi:

1. Ci sono molte pause nella lettura? Sono più forti rispetto a quelle del parlato normale? Che ritmo danno al testo? Sono sempre dello stesso tipo?
2. Tutte le parole sono pronunciate alla stessa velocità? Alcune parole sono scandite più lentamente? Quali suoni vengono allungati? Perché secondo voi?
3. Riusciamo sempre a capire che cosa vuole esprimere l'attore quando pronuncia una frase (un'affermazione, una domanda, un'esclamazione)? Che cosa cambia nella sua voce?
4. La voce è sempre allo stesso volume o si alza e si abbassa? Secondo voi perché si alza o si abbassa?
5. La voce dell'attore è sempre acuta o grave? Che cosa ci trasmette?
6. Come possiamo definire la voce dell'attore? Vi sembra che abbia una bella voce? Quali aggettivi possiamo utilizzare per definirla?

Questo momento di veloce riflessione vuole essere uno stimolo a riflettere sull'importanza di questi elementi prosodici spesso ignorati dallo studente che tende a concentrarsi unicamente sulla correttezza sia fonetica (giusta pronuncia dei singoli suoni) che lessico-grammaticale ma risulta spesso quasi incomprensibile a un nativo per una

serie di pause nei momenti sbagliati o sillabe troppo lunghe o troppo corte. L'effetto ottenuto sarà purtroppo quello di riconoscere i singoli suoni ma non le parole.

Oltre a questi elementi vale la pena soffermarsi anche su elementi extralinguistici come la mimica (facciale e non), i gesti, la postura, facendoli notare agli studenti:

1. Com'è il viso dell'attore? Cambia a seconda del testo recitato? Riusciamo a capire i sentimenti che vuole esprimere?
2. L'attore rimane fermo o si muove durante la lettura del testo? Siete riusciti a vedere qualche gesto?
3. Com'è il suo corpo durante la lettura? In che posizione è la testa? Il corpo? Le gambe? Secondo te che cosa esprime quella posizione?

5.4. Attività 3

Si è proposta una seconda (e terza) visione dove veniva chiesto agli studenti di segnare sulla loro fotocopia quali sentimenti l'attore voleva marcare (rabbia / felicità / tristezza / malinconia / attesa) e quali parole risaltavano nella lettura per lentezza o velocità, quali avevano un tono di voce più alto, maggior *pathos*.

Dopo i due ascolti seguiti sempre da un veloce confronto a coppie si è svolto un momento *in plenum* di condivisione di idee, per concentrarsi soprattutto sulle possibili cause (Perché questa frase è stata letta più lentamente? Perché questa frase è stata letta in un tono triste? Perché è stata fatta una pausa dopo questa parola?). Se necessario si rivedono e si commentano determinati frammenti

Qui di seguito viene riportato il testo in questione e si possono trovare di seguito in grassetto alcune parole dalle quali emerge una maggior carica emotivo-prosodica; sono naturalmente possibili varie interpretazioni

Tabella 2.

<p>Lo maggior corno de la fiamma antica cominciò a crollarsi mormorando 87 pur come quella cui vento affatica;</p>	<p>d'i nostri sensi ch'è del rimanente non vogliate negar l'esperienza, di retro al sol, del mondo senza gente.</p>
<p>indi la cima qua e là menando, come fosse la lingua che parlasse, 90 gittò voce di fuori, e disse: «Quando</p>	<p>Considerate la vostra semenza: fatti non foste a viver come bruti, 120 ma per seguir virtute e canoscenza.</p>
<p>mi diparti' da Circe, che sottrasse me più d'un anno là presso a Gaeta, 93 prima che s' Enea la nomasse,</p>	<p>Li miei compagni fec'io sì aguti, con questa orazion picciola, al cammino, 123 che a pena poscia li avrei ritenuti;</p>
<p>né dolcezza di figlio, né la pieta del vecchio padre, né 'l debito amore 96 lo qual dovea Penelopè far lieta,</p>	<p>e volta nostra poppa nel mattino, de' remi facemmo ali al folle volo, 126 sempre acquistando dal lato mancino.</p>
<p>vincer potero dentro a me l'ardore ch'i' ebbi a divenir del mondo esperto, 99 e de li vizi umani e del valore;</p>	<p>Tutte le stelle già de l'altro polo vedea la notte e 'l nostro tanto basso, 129 che non surgea fuor del marin suolo.</p>

<p>ma misi me per l'alto mare aperto sol con un legno e con quella compagna 102 picciola da la qual non fui deserto.</p>	<p>Cinque volte raccesso e tante casso lo lume era di sotto da la luna, 132 poi che 'ntrati eravam ne l'alto passo,</p>
<p>L'un lito e l'altro vidi infin la Spagna, fin nel Morrocco, e l'isola d'i Sardi, 105 e l'altre che quel mare intorno bagna.</p>	<p>quando n'apparve una montagna, bruna per la distanza, e parvemi alta tanto 135 quanto veduta non avea alcuna.</p>
<p>Io e ' compagni eravam vecchi e tardi quando venimmo a quella foce stretta 108 dov'Ercule segnò li suoi riguardi,</p>	<p>Noi ci allegrammo, e tosto tornò in pianto, ché de la nova terra un turbo nacque, 138 e percosse del legno il primo canto.</p>
<p>acciò che l'uom più oltre non si metta; da la man destra mi lasciai Sibilia, 111 da l'altra già m'avea lasciata Setta.</p>	<p>Tre volte il fé girar con tutte l'acque; a la quarta levar la poppa in suso 141 e la prora ire in giù, com'altrui piacque,</p>
<p>«O frati», dissi » «che per cento milia perigli siete giunti a l'occidente, 114 a questa tanto picciola vigilia</p>	<p>142 infin che 'l mar fu sovra noi richiuso».</p>

5.5. Attività 4

Si chiede quindi agli studenti di provare a “recitare” loro stessi, scegliendo un frammento del testo (un paio di terzine) che li ha particolarmente impressionati chiedendo loro di provare ad inserire le stesse emozioni che hanno percepito nel testo recitato da Gassman. Quest'ultima attività vuole avere una doppia valenza: da una parte far mettere in pratica agli studenti quanto hanno appena visto, da un'altra renderli consapevoli dell'importanza della prosodia e delle pause in una lingua come l'italiano. È chiaro che quest'attività non ha certamente come obiettivo il raggiungimento di una sorta di correttezza recitativa dello studente ma vuole essere una parte pratica finale dove lo studente/lettore assume un ruolo centrale e può proporre una propria visione personale del testo basata sull'uso della voce.

6. VANTAGGI DI QUESTO TIPO DI ATTIVITÀ

L'attività svolta presenta diversi vantaggi che si possono così riassumere:

- Si propone una visione più viva della poesia: la lingua letteraria prende forma e significato, esce dalla semplice analisi letteraria per diventare un testo con un significato preciso, con una sua intensità → si passa dalla letteratura come contenitore di informazioni alla letteratura vista come esperienza, “spazio dinamico di sperimentazione” (costruttivismo).
- La comprensione va al di là delle singole parole o della singola frase, diventa un *continuum* da comprendere nella sua totalità.
- La comprensione più profonda del testo permette di intendere meglio l'universo emozionale del personaggio analizzato e del Dante scrittore, permettendo un

maggior sviluppo di legame affettivo con l'opera.

- La rilettura del testo viene svolta attraverso tre diversi approcci: uno storico-contestuale, uno stilistico-linguistico e un ultimo focalizzato invece sull'atto di lettura e la sua interpretazione, coprendo così tutti gli aspetti della comunicazione letteraria (Autore – Testo – Lettore).
- Il lavoro di ri-analisi diventa “attivo”: è lo studente a proporre concetti chiave ripercorrendo il testo → si passa dallo studente passivo allo studente “lettore” critico.
- Questo tipo di esercizio costituisce uno stimolo comunicativo, un nuovo modo di trasmettere le informazioni del testo.
- Si supplisce a mancanze degli studenti (lettura più o meno stentata, mancanza di espressività).

7. NOTE FINALI

Dopo aver visto il buon risultato del lavoro svolto grazie al *feedback* positivo degli studenti, questo tipo di attività (in versione più ridotta) è stata riproposta anche per altri testi (*Il Bombardamento di Adrianopoli* di Marinetti, *I fiumi* di Ungaretti e *Meriggiare* di Montale). In questi casi (cioè autori del Novecento) è stato proposto l'ascolto dello stesso poeta che leggeva la sua poesia, sia in formato audio che (dove disponibile) video. Particolarmente interessante è stato il caso de *Il bombardamento di Adrianopoli*, testo particolarmente “incomprensibile” a una prima lettura per gli studenti a causa della scrittura futurista: se la lettura del testo ha provocato non pochi problemi di comprensione agli studenti, questi sono stati in parte dissipati durante la lettura da parte del poeta che tramite l'uso della voce faceva capire perfettamente la situazione di caos presente sul campo di battaglia, grazie all'uso continuo di onomatopee e il continuo alternarsi di emozioni.

Allo stesso modo si può pensare di utilizzare le *lecturae Dantis* per un intero ciclo di lezioni sulla Divina Commedia che, come abbiamo sopra accennato, copre normalmente un ciclo di sole tre lezioni all'interno del corso di Testi della Letteratura Italiana; si può quindi pensare di condensare il lavoro di lettura, analisi e ascolto del brano in un'unica lezione (riducendo magari il numero di terzine da leggere) e proporre un ciclo di tre/quattro canti collegati tra loro da una tematica scegliendo tra varie interpretazioni a seconda del lavoro che si vuole svolgere in classe.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Armellini G. (2008), *La letteratura in classe*, Unicopli, Milano.
Barolini T. (2012), *Il secolo di Dante: viaggio alle origini della cultura letteraria italiana*, Bompiani, Milano.

- Bellomo S. (2012), *Filologia e critica dantesca*, La Scuola, Brescia.
- Borges J. L. (2001), “L’ultimo viaggio di Ulisse”, in Id., *Nove saggi danteschi*, Adelphi, Milano, pp. 41-50.
- Cataldi P. (a cura di) (1993), *La Divina Commedia. Questioni, temi e ricerche. Inferno*, Le Monnier, Firenze.
- Cohen J. (1997), *Structure du langage poétique*, Flammarion, Parigi.
- Di Meo A., Pettorino M. (2010), “L’acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni”, in Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), *La didattica dell’italiano per studenti cinesi. Atti del XV seminario AICLU*, Pavia University Press, Pavia, pp. 67-78.
- Giusti S. (2011), *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- Giusti S. (2015), *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci, Roma.
<http://ojs.unica.it/index.php/between/article/view/1065>.
- Luperini R. (2013), “Ceserani e la scuola”, in *Between*, III. 6:
- Luperini R. (2015), *Insegnare la letteratura oggi*, Manni Editori, San Cesario di Lecce.
- Rubini R. (regia di) (2005), *Gassman legge Dante*, EDB, Milano.
- Stagi Scarpa M. (2005), *La didattica della letteratura in lingua straniera, oggi*, in Ead. (a cura di), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Carocci, Roma, pp. 11- 36.
- Zumthor P. (1979), *Por une poetique de la voix*, in *Poetique*, 40, pp. 514-524.

LA CONTESTUALIZZAZIONE DELL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA NELLE FILIPPINE: DIDATTIZZAZIONE DI UNA PUNTATA DI “RADICI – L’ALTRA FACCIA DELL’IMMIGRAZIONE” SULLE FILIPPINE

*Naidyl Isis Bautista*¹

1. INTRODUZIONE

Avevo diciotto anni quando ho iniziato a imparare la lingua italiana. Mi ricordo il giorno della nostra prima lezione come fosse oggi. Era l'estate del 2005, faceva caldo e il ventilatore non funzionava. Nell'aula eravamo solo sei studenti.

L'insegnante entrò e sul tavolo dispose il libro e qualche gessetto. Ci scambiammo degli sguardi e, a bruciapelo, mi chiese “signorina, perché vuole imparare l'italiano?”

Non sapevo come rispondere all'inizio, perché non avevo una ragione specifica per cui avevo deciso di frequentare quel corso. Sapevo di già, però, che la mia cucina preferita era quella italiana ed ero inoltre consapevole che volevo allargare sia la mia conoscenza della cultura italiana sia quel poco di vocabolario che avevo già assimilato, anche se un po' per caso. Per farla breve, da quel giorno d'aprile del 2005, e nonostante le difficoltà incontrate (la scarsità dell'*input* linguistico, la mancanza dei libri e di altre risorse), non ho più smesso di studiare l'italiano; e adesso, anzi, lo insegno.

Mi colpisce rendermi conto come una motivazione “banale” possa influenzare una persona e spingerla a sapere di più di una cultura e di una società al punto da farle decidere di imparare addirittura una nuova lingua. Ripensando al mio percorso di apprendimento negli ultimi anni, mi accorgo del fatto che la lingua italiana non solo mi ha aperto un intero nuovo mondo, ma mi ha fatto apprezzare di più e riflettere sulla bellezza delle mie radici, della mia lingua e cultura e su cosa significa essere filippina oggi in un mondo globalizzato.

Al centro di ogni attività didattica è l'apprendente. È un principio su cui la maggioranza dei docenti concordano pienamente. Purtroppo nella progettazione e realizzazione dei materiali didattici non viene attuato a sufficienza. I manuali di italiano attualmente utilizzati all'Università delle Filippine sono stati progettati per soddisfare i bisogni di un pubblico generico; e questo tentativo di rendere i manuali appropriati a tutti i profili di apprendenti di italiano L2/LS finisce molto spesso per non essere appropriato a nessuno. Per questo motivo, si è progettata per gli studenti filippini che apprendono la lingua italiana a livello universitario, l'unità didattica qui presentata, frutto di una ricerca sull'approccio contestualizzato e umanistico-affettivo. L'unità di

¹ Assistant Professor. Department of European Languages. College of Arts and Letters. University of the Philippines, Diliman, Quezon City.

apprendimento è stata costruita utilizzando una puntata del programma televisivo *Radici – l'altra faccia dell'immigrazione* che si concentra sulla storia di una filippina immigrata in Italia. Si è partiti dall'ipotesi che, con un argomento così vicino alla realtà e alle esperienze degli studenti, il processo di acquisizione e di apprendimento della lingua sarebbe diventato più vivo, l'apprendente sarebbe stato maggiormente stimolato intellettualmente ed emotivamente, sarebbe cresciuta la sua motivazione e migliorata la qualità del suo apprendimento della lingua italiana nelle Filippine.

2. L'IMPORTANZA DELLA CONTESTUALIZZAZIONE E DELL'UMANIZZAZIONE DEI MATERIALI DIDATTICI

Il settimo capitolo del manuale *Nuovo Espresso 3*, intitolato “Feste e regali”, propone all'ascolto degli apprendenti una conversazione informale tra un uomo e una donna nel giorno di Natale, il cui scopo è presentare il condizionale passato. La donna chiede all'uomo di sbrigarsi per non arrivare tardi al pranzo di Natale dai suoi genitori. All'uomo, però, non piace questa tradizione della famiglia della donna e si lamenta: «Io ricordo perfettamente che l'anno scorso, dopo quel terribile pranzo di dieci ore, mi avevi promesso che quest'anno saremmo andati a sciare» (Balì e Ziglio, 2015: 92).

Nuovo Espresso 3, il terzo volume del corso di lingua italiana per stranieri pubblicato nel 2015, è uno dei nuovi materiali didattici attualmente in uso nei corsi di lingua italiana all'università statale delle Filippine. Il manuale è ideato per pubblici generici. Le attività sono stimolanti e forniscono dei buoni spunti di riflessione per le discussioni. Secondo la guida per l'insegnante del manuale, lo scopo principale è quello di immergere gli studenti nell'italiano autentico di oggi, presentando temi che riguardano la vita quotidiana.

Il dialogo sulle feste italiane, benché parli di una festività presente anche nel paese dei destinatari al quale facciamo riferimento, richiama anche una realtà che non potrà esistere e/o succedere in un paese tropicale come nelle Filippine: l'atto di sciare sulla neve.

Ormai gli studenti filippini, dopo aver utilizzato un numero sufficiente di materiali didattici a carattere globale (non solo nello studio dell'italiano ma anche nello studio delle altre lingue europee) durante il loro percorso di apprendimento², sono abituati alle carenze dei manuali generici, l'ideazione dei quali

prende raramente in considerazione questo aspetto che riteniamo di fondamentale importanza; questi materiali a visione universalista, costruiti con l'obiettivo di soddisfare i bisogni di tutte le tipologie di apprendenti della L2, finiscono molto spesso per non soddisfare i bisogni di nessuno e il

² L'università statale delle Filippine, *Unibersidad ng Pilipinas*, è l'unica istituzione in tutto il paese che offre un programma accademico di quattro anni che si conclude con la laurea di primo livello *Bachelor of Arts in European Languages* (BAEL). La laurea permette agli studenti di specializzarsi in una lingua europea con seconda specializzazione in un'altra lingua europea o in altra disciplina. Le lingue europee che possono essere scelte dagli studenti sia per la prima che la seconda specializzazione sono: francese, italiano, spagnolo e tedesco. In aggiunta a queste quattro lingue, il dipartimento offre anche dei corsi di livello elementare di latino, portoghese e russo.

compito di integrarli e di adattarli viene solitamente lasciato al docente (Kuitche Talé, 2014: 132).

I materiali didattici realizzati spesso non prendono in considerazione l'aspetto umanistico-affettivo dell'insegnamento. Un esempio, secondo Tomlinson (2003: 162), è la focalizzazione dei materiali didattici sugli aspetti linguistici e analitici dell'apprendimento della lingua. Tale focalizzazione *«failed to tap the human being's potential for multidimensional processing [...] they made insufficient the use of the learners' ability to learn through doing things physically, to learn through feeling emotion, to learn through experiencing things in the mind»*.

Essendo una persona che ha studiato l'italiano per circa dodici anni fuori d'Italia (tranne un breve periodo di sei mesi a Siena nel 2015), conosco perfettamente l'effetto positivo della contestualizzazione e dell'umanizzazione, che riescono a coinvolgere anche la sfera emotiva, nell'acquisizione linguistica. Un esempio del coinvolgimento della sfera emotiva è quando gli apprendenti

are asked about their own views, attitudes, feelings and opinions, [...] to think of their own examples and connections and that they are made to feel as though they are equal interactants with the coursebook writers [...]. [Inoltre è molto importante che gli apprendenti siano introdotti alle] language awareness activities (Bolitho and Tomlinson, 1995), pragmatic awareness activities (Tomlinson, 1994b) and cultural awareness activities (Tomlinson, 2001), eventually work things out for themselves, can not only facilitate language acquisition and mental development, but they can also considerably increase self-esteem and independence (Tomlinson, 2003: 170-171).

In questo modo viene promosso il ruolo attivo dell'apprendente, fattore che migliora l'efficienza dell'apprendimento linguistico. Come sostiene Kramsch (1993: 49-50): «the success of any communicative activity is heavily determined by the way the participants perceive the context of situation and shape it accordingly through their verbal and nonverbal behaviour». Quindi, una lingua studiata in aula potrebbe essere senza dubbio appresa, ma se viene usata anche fuori dal contesto della classe e adattata alla realtà dell'apprendente, allora diventa viva e utile, aiutandolo nell'acquisizione, e non solo dell'apprendimento, della lingua. Inoltre, per quanto riguarda il materiale didattico, «è necessario che l'apprendente lo percepisca come rilevante per i suoi bisogni e che le nuove esperienze presenti all'interno dello strumento si colleghino in qualche modo con la sua esperienza pregressa» (Arnold, citato in Kuitche Talé, 2014: 133).

Contestualizzare i materiali didattici

significa inserire in un contesto; [...] rivalutare la dimensione locale, adattando un manuale progettato per un pubblico generico ad un pubblico e a un contesto con caratteristiche specifiche [...] allo scopo di migliorare il manuale globale e di incrociare i suoi contenuti con le esigenze e le caratteristiche del pubblico e del contesto specifico. Dall'altra parte [...] è anche un'azione più à monte che fa riferimento alla concezione di strumenti didattici per un pubblico e un contesto di insegnamento specifici. Questo presuppone di aver ben presente in mente, in fase di impostazione [...] le

peculiarità dei destinatari nonché quelle del contesto didattico di riferimento (*ibid.* 139).

Ci sono due tipi di contestualizzazione: la contestualizzazione dal basso e la contestualizzazione dall'alto. La prima fa riferimento all'atteggiamento attivo dei docenti, che conoscono bene i loro studenti e le loro esigenze, nell'adattare il materiale didattico per migliorarne la qualità e far la loro crescere la motivazione. La contestualizzazione dall'alto, invece, implica una collaborazione tra i responsabili pedagogici della elaborazione dei curricula delle lingue *target* per poter produrre manuali e materiali che siano più fruibili da specifiche tipologie di destinatari in determinati contesti (*ibid.* 139-141).

3. IL RUOLO DEI TESTI AUDIOVISIVI NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

Non c'è dubbio che, per la maggior parte degli studenti filippini di lingue straniere, un corso di lingua non sarebbe completo se non si prevede la visione almeno di un film o di un video nella lingua studiata. Come apprendente di lingua italiana, pensavo che i docenti inserissero i film nel programma solo per dare agli studenti una "pausa" tra le lezioni di grammatica e l'esame, con lo scopo di aumentare la motivazione. Ora che insegno mi rendo conto che le cose non stanno esattamente così poiché il testo audiovisivo

diventa strumento imprescindibile e...anche esperienza irrinunciabile per ogni docente di lingua, e il mezzo audiovisivo diviene ottima modalità di contestualizzazione dell'insegnamento di una lingua straniera [e che può] fornire infiniti spunti di riflessione e di apprendimento linguistico, di introspezione e conoscenza di sé e del mondo (Guidi, 2010: 107).

Questo significa che i testi audiovisivi ci aiutano a conoscere meglio una realtà anche lontana dalla nostra esperienza.

La presentazione stimolante di un video contribuisce a potenziare l'apprendimento dello studente di una lingua, migliorandone l'attenzione, la motivazione e la capacità di ricordare informazioni (Fawkes, 1998). Oltre a fornire informazioni e componenti extralinguistiche e paralinguistiche che non possono essere insegnate attraverso i manuali cartacei (cinesica, prossemica, pronuncia, intonazione, ecc.; Corbucci, 2008), i testi audiovisivi servono anche a facilitare lo sviluppo della comprensione concettuale.

Un testo audiovisivo è anche necessario nello sviluppo della competenza interculturale degli studenti; diventa un supporto attraverso il quale lo studente può imparare vari aspetti sociali e le varietà linguistiche. Un film italiano molto apprezzato dagli studenti filippini è, per esempio, *Mine vaganti* di Ferzan Ozpetek³. In una delle scene del film, gli amici romani del protagonista decidono di andare a trovarlo a Lecce. Visto che è passato un bel po' di tempo dall'ultima volta che sono stati insieme, si sono salutati dandosi due baci. Essendo tutti uomini, gli studenti filippini assumono che la

³ *Mine vaganti*, un film di Ferzan Ozpetek, è una commedia italiana dai toni tragicomici con Riccardo Scamarcio e Nicole Grimaudo che tratta il tema dell'omosessualità nella classica famiglia italiana.

famiglia del protagonista scoprirà subito il suo segreto: che lui e tutti i suoi amici sono gay. Invece salutare con un bacio, anche tra amici maschi, è normale per gli italiani.

Affrontare un testo audiovisivo richiede un approccio didattico diverso da quello “classico”. Come sostiene Guidi, «sarà quindi necessario abbandonare [questo tipo di approccio] formulato su discipline più “classiche” e consuete nell’istituzione scolastica, per strutturare una didattica elastica [...] che promuova la validità dell’interpretazione unitamente all’ambiguità del testo» (2010: 111). Questo significa che, siccome un testo audiovisivo riesce quasi sempre ad ottenere un certo impatto, stimolando i sensi dello spettatore attraverso una mescolanza di immagini, suoni, voci e musiche, il docente dovrebbe lasciare ad ogni studente la possibilità di riflettere liberamente su questa esperienza plurisensoriale. Il docente quindi dovrebbe evitare

di orientare eccessivamente il lavoro di interpretazione dei discenti rischiando così di omogeneizzare le reazioni all’interno del gruppo classe... [dato che] spesso non esisterà una risposta corretta, ma una possibile interpretazione della realtà proposta, che potrà anche sorprendere o destabilizzare il docente, ma che sarà il segno chiaro che il messaggio è passato e che tutte le potenzialità del discente saranno state messe in campo (111).

L’obiettivo è di incoraggiare lo studente a partecipare liberamente e spontaneamente, un’abilità che spesso non viene sufficientemente esercitata in un corso di lingua.

4. DIDATTIZZAZIONE DELLA PUNTATA DI *RADICI – L’ALTRA FACCIA DELL’IMMIGRAZIONE SULLE FILIPPINE*

Non c’è dubbio che ogni anno cresce il numero dei filippini (*Overseas Filipino Worker* o OFW) che lasciano il Paese per trovare lavoro all’estero. L’Italia è tra i primi dieci paesi di destinazione: nel 2013 erano 271.946 i filippini⁴ che risultavano vivere in Italia (Commission on Filipinos Overseas, 2013)⁵. Questa è la ragione per cui abbiamo scelto di didattizzare la puntata di *Radici – l’altra faccia dell’immigrazione*⁶ che racconta le esperienze di Emelyn Baldos – una donna filippina emigrata in Italia nel 1989 –, la sua vita in una terra straniera e quella che ha lasciato nelle Filippine. Quasi tutti noi filippini abbiamo almeno un parente che lavora all’estero; è quindi un argomento che ci tocca tutti da vicino.

Il progetto punta a trasformare la puntata di *Radici – l’altra faccia dell’immigrazione* in un’unità di apprendimento focalizzata sulla centralità dell’apprendente, sulla sua individualità cognitiva, linguistica, psicologica e sociale: dunque ogni riflessione didattica deve partire da tale consapevolezza (Bosisio, 2012), cercando di rispondere alla domanda: come è possibile realizzare un’unità di apprendimento che risponda ai bisogni di apprendimento e agli obiettivi formativi, linguistici e interculturali dei studenti filippini, sostenendo le loro motivazioni?

⁴ Immigranti permanenti, temporanei e irregolari.

⁵ Commission on Filipinos Overseas: www.cfo.gov.ph.

⁶ Il video è reperibile all’indirizzo: <http://www.radici.rai.it/dl/portali/site/articolo/ContentItem-87ff90d1-a419-40df-a8c0-7296e03e3dfd.html>.

Ed è qui che entra in gioco la contestualizzazione dell'insegnamento dell'italiano LS, un processo in grado di accrescere la motivazione sia degli apprendenti che dei docenti, di migliorare la qualità della didattica e di far sì che si abbia successo nell'apprendimento della lingua italiana nelle Filippine.

4. 1. *Un viaggio alle 'radici': un'unità di apprendimento progettata per studenti filippini*

Un buon motivo per scegliere la puntata di *Radici – l'altra faccia dell'immigrazione* su una filippina emigrata in Italia è la vicinanza e la rilevanza del tema sia per la realtà filippina che italiana attuale. Come sopra accennato la puntata racconta la storia di Emelyn Baldos, una filippina nata a La Paz (nella provincia di Abra al nord dell'isola di Luzon) nel 1969. A vent'anni decide di emigrare in Italia e di intraprendere un viaggio che cambierà completamente la sua vita. Oggi vive a Torino, con la sua famiglia, dove ha aperto un negozio alimentare e lavora anche come mediatore culturale.

L'unità di apprendimento (UdA) è strutturata in diverse fasi: da una fase in cui l'apprendente percepisce un testo prima «globalmente, affidando il lavoro all'emisfero destro, poi analiticamente nell'emisfero sinistro», a quella in cui l'apprendente approda «alla sintesi e alla riflessione conclusiva che coinvolge l'intero cervello» (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2015: 296). Una sequenza didattica progettata in questo modo massimizza «le capacità del cervello, favorendo un coinvolgimento emotivo e intellettuale attraverso attività specifiche e diversificate che mirano a stimolarne i due emisferi» (Kuitche Talé, 2014: 137).

L'UdA è stata inserita nel programma del corso *Italiano 30-31* dell'Università delle Filippine, lo scopo principale del quale è il rinforzo e il potenziamento delle strutture metalinguistiche e comunicative acquisite in precedenza per poter avviare il percorso di apprendimento relativo al livello B1. Questa è la ragione per cui gran parte delle attività proposte si concentra sulla produzione orale degli studenti dato che

uno dei motivi per cui tanti manuali vengono considerati superficiali e noiosi è che nella maggior parte di essi si cerca di includere, tutte e quattro le abilità in una singola unità oltre alla grammatica, il lessico e la pronuncia. Questo porta inevitabilmente ad un approccio del tipo “*bits-and-pieces*” che spesso fornisce solo incontri molto brevi, banali e non collegati con la lingua che si sta imparando. Se un'unità si focalizzasse su un'abilità specifica, si potrebbe aumentare la possibilità di fornire incontri più significativi con la lingua in uso, sviluppando in tal modo un manuale più umanistico (Tomlinson, 2003: 169)⁷.

Inoltre, poiché l'obiettivo di una lingua straniera è la comunicazione, si è dato particolare peso alla produzione orale, sia guidata che spontanea.

Nell'UdA proposta lo studente sviluppa la competenza interculturale, approfondendo non solo le conoscenze sulla cultura della lingua target, ma anche le sue conoscenze sulla propria cultura e le esperienze e i sacrifici dei suoi connazionali di cui spesso non è consapevole.

⁷ Nostra traduzione.

L'intera puntata dura circa cinquanta minuti, ma non è stata proiettata subito interamente poiché

una regola da non dimenticare nell'uso di un film in classe è quella di selezionare sequenze brevi e significative, che non superino complessivamente i 5-10 minuti. Una visione più lunga non garantirebbe la concentrazione degli studenti e potrebbe rendere poco agevole la costruzione di percorsi didattici adeguati (Corbucci, 2008: 70).

Per questo motivo sono state scelte solo dieci brevi sequenze (da meno di un minuto fino a sei minuti). Le sequenze sono rilevanti perché presentano vari aspetti e momenti significativi della vita di un emigrante che possono costituire buoni argomenti per la discussione in classe. La vicinanza dei temi delle sequenze alle esperienze degli apprendenti facilita l'umanizzazione e la contestualizzazione del materiale, aumentando la volontà degli studenti di impegnarsi nelle attività dell'UdA.

Le sequenze scelte sono state intitolate secondo il loro tema:

1. Emelyn arriva a Manila (00:45-05:31)
2. L'arrivo a La Paz: un confronto tra la vita a Torino e a La Paz (6:26-11:57)
3. L'avventura di Emelyn verso l'Italia (14:20-18:00)
4. Un incontro con il fratello (20:40-21:15)
5. Il frutto del suo primo investimento (22:17-23:42)
6. Un negozio a Torino (23:43-24:38)
7. La Piccola Italia (24:44-26:32)
8. Il valore del sacrificio degli immigrati (32:16-33:52)
9. La seconda generazione: Valerie e Ronalyn (34:13-36:09)
10. Dove sono finite le sue radici? (49:10-52:23)

Si può notare che in questa UdA molte sono le domande aperte. In questo modo gli studenti possono riflettere ed interpretare liberamente l'*input* fornito, e sono incoraggiati a partecipare spontaneamente e attivamente alla lezione.

Oltre alla proiezione delle sequenze, l'UdA fornisce anche un articolo che parla della serie televisiva (*L'“altra” immigrazione: ritorno alle Radici*) e una canzone (*Ragazzo della via Gluck* di Adriano Celentano) il cui tema bene si correla all'argomento dell'UdA.

La sperimentazione è stata fatta in due giorni (una lezione al giorno all'università dura un'ora e mezza) per poter svolgere tutte le attività dell'UdA. Alla fine della lezione gli studenti hanno compilato il questionario di valutazione relativo all'UdA sperimentata in classe.

4.2. *Le fasi di* Un viaggio alle 'radici'

L'UdA *Un viaggio alle radici* è articolata nelle seguenti fasi:

Introduzione

1. Tecnica didattica: Costellazione/diagramma a ragno (Figura 1).
Obiettivo: Attivare le pre-conoscenze sul tema della lezione (la migrazione).

Istruzione: *A che cosa ti fa pensare l'espressione "migrazione"?*
 Procedimento: Seguite le istruzioni.

2. Tecnica didattica: Domanda aperta.

Obiettivo: Riflettere su uno degli aspetti della realtà della vita filippina: il bisogno di emigrare

Istruzione: *Osserva le immagini e rispondi alle domande in plenum:*

- Secondo te di che cosa si tratta?
- Hai dei parenti emigrati all'estero? Dove sono? Che lavoro fanno?

Procedimento: Seguite le istruzioni.

3. Tecnica didattica: abbinamento (parola/immagine).

Obiettivo: Stimolare l'interesse degli apprendenti attraverso un tema vicino alla loro realtà.

Istruzione: *Prima della visione della puntata, osserva le immagini e abbinale alle frasi.*

Procedimento: Seguite le istruzioni. Gli studenti lavorano prima individualmente, poi si verifica in plenum.

Figura 1.



✈ UN VIAGGIO ALLE "RADICI"

1 A che cosa ti fa pensare l'espressione "migrazione"?

↑
 MIGRAZIONE
 ↓

2 Osserva le immagini e rispondi alle domande in plenum.

- Secondo te di che cosa si tratta?
- Avete dei parenti emigrati all'estero? Dove sono? Che lavoro fanno?



Rete di Uda

1. Tecnica didattica: Scelta multipla.

Obiettivo: Praticare la comprensione scritta con una recensione del programma televisivo *Radici*.

Istruzione: *Leggi l'articolo e rispondi alle domande:*

- Radici è:
 - a) un documentario di viaggio alla scoperta di mete turistiche poco note.
 - b) un *reportage* a puntate sui Paesi d'origine di immigrati che vivono in Italia.
 - c) un documentario della Rai sulle radici culturali di Paesi lontani.
- La novità del programma è data
 - a) dall'impegno civile e dalla passione del conduttore per culture e tradizioni diverse.
 - b) dal racconto di storie di vita personali dei Paesi visitati.
 - c) dal fatto di essere guidati nella scoperta del Paese d'origine da un immigrato che vive in Italia.
- Lo scopo del programma è
 - a) far conoscere le storie di vita degli immigrati regolari, solitamente ignorati dall'informazione.
 - b) fornire dati per la conoscenza del fenomeno migratorio nell'Italia di oggi.
 - c) raccontare modi di vita, costumi e curiosità di Paesi esotici poco conosciuti dagli italiani.

Procedimento: Seguite le istruzioni.

2. Tecnica didattica: Domande aperte.

Obiettivo: Praticare la comprensione scritta con una recensione del programma televisivo *Radici*.

Istruzione: *Rispondi alle domande:*

- Rileggi la prima parte del testo (figura 2). Che cosa pensi della frase scritta dallo scrittore Cesare Pavese?
- Perché si parla di “altra” immigrazione?

Procedimento: Seguite le istruzioni.

Figura 2.

UN VIAGGIO ALLE "RADICI" NAIDYL ISIS C. BAUTISTA

3 L"altra" immigrazione: ritorno alle Radici
 Leggi l'articolo e rispondi alle domande.

"Un paese ci vuole, non fosse che per il gusto di andarsene via. Un paese vuol dire non essere soli, sapere che nella gente, nelle piante, nella terra c'è qualcosa di tuo, che anche quando non ci sei resta ad aspettarti."

Così, sessant'anni fa, scriveva **Cesare Pavese**. Così, oggi, potrebbero scrivere i protagonisti di "Radici", la serie di reportage firmati da Davide Demichelis in onda su Rai3¹.

Un viaggio nel mondo dell'immigrazione quella regolare e silenziosa. Un viaggio alla ricerca delle proprie radici, degli affetti, dei luoghi, dei ricordi ad essi legati.

I protagonisti delle nostre storie, immigrati che vivono in Italia, fanno ritorno nei loro Paesi di origine in compagnia di Davide Demichelis in un continuo oscillare² tra la storia culturale, politica e sociale del proprio Paese e la "piccola storia" personale fatta di famiglia e amici, di luoghi ed emozioni.

Ogni protagonista diventa una guida d'eccezione: parla italiano e quindi comunica direttamente le sensazioni nel ritrovare i luoghi natali e la sua gente, ma può anche descrivere i motivi che lo hanno spinto a lasciare il proprio Paese per trasferirsi in Italia.

Il programma è un racconto per immagini di un viaggio autentico, tra esperienze che aiutano a comprendere le caratteristiche di ogni territorio, le particolarità di ogni cultura e le differenze con la nostra. Un ritratto di Paesi in chiaroscuro³ perché insieme alle bellezze ambientali e naturalistiche del territorio in "Radici" convivono la povertà, le disuguaglianze e le forme di sfruttamento. Ma l'obiettivo viene puntato⁴ anche sulla vita quotidiana dell'immigrato in Italia: il suo lavoro, la sua casa, la città e le persone con cui vive, ma anche quanto della cultura e delle tradizioni del proprio Paese abbia trasferito in Italia.

da www.radici.rai.it

Cesare Pavese
 1908 - 1950
 Scrittore italiano

Ha svolto un ruolo essenziale nel passaggio tra la cultura degli anni Trenta e la nuova cultura democratica del dopoguerra.

¹ Rai 3: è il terzo canale televisivo della Rai
² Oscillare: essere alternante tra due posizioni
³ Chiaroscuro: contrasto
⁴ Puntato: indirizzato

3. Tecnica didattica: Domande aperte.

Obiettivo: Stimolare l'interesse degli apprendenti attraverso un tema vicino alla loro Realtà.

Istruzione: *Guarda i filmati e rispondi alle domande .*

Emelyn arriva a Manila (00:45 a 5:31) (Figura 3)

L'arrivo a La Paz: un confronto tra la vita a Torino e a La Paz (6:26 a 11:57) (Figura 3)

L'avventura di Emelyn verso l'Italia (14:20 a 18:00) (Figura 3)

Un incontro con il fratello (20:40 a 21:15) (Figura 3)

Il frutto del suo primo investimento (22:17 a 23:42) (Figura 3)

Figura 3.

UN VIAGGIO ALLE "RADICI" NAIDYL ISIS C. BAUTISTA

Guarda i filmati e rispondi alle domande in plenum:

Emelyn arriva a Manila
Come descrive Emelyn Manila?
Da quale parte delle Filippine viene?
Come si ricorda Manila?

L'arrivo a La Paz: un confronto tra la vita a Torino e a La Paz
Come descrive la vita a La Paz in confronto alla vita a Torino?
È cambiata molto La Paz?
Come sono le legami familiari nelle Filippine?

L'avventura di Emelyn verso l'Italia
Perché decide di andare via da La Paz?
Era il suo primo viaggio fuori il Paese. Che sensazioni ha avuto?
Descrivi il viaggio di Emelyn dalla Svizzera.

Un incontro con il fratello
Quanti fratelli e sorelle ha Emelyn?
Dove sono?

Il frutto del suo primo investimento
L'agricoltura è ancora l'attività più diffusa nell'economia nazionale?
Dove ha investito il suo primo stipendio ricevuto in Italia?



Un negozio a Torino (23:43 a 24:38) (Figura 4)

La Piccola Italia (24:44 a 26:32) (Figura 4)

Il valore del sacrificio degli immigrati (32:16 a 33:52) (Figura 4)

Figura 4.

	<p>Un negozio a Torino Prima di aprire un negozio in centro, che lavori faceva? Oltre a vendere prodotti maggiormente filippini, che tipo di servizio offre ai clienti?</p>
	<p>La Piccola Italia Per quanti anni la signora è vissuta a Firenze? Dopo aver lavorato in Italia per tanto tempo la signora riesce a costruire una bella casa nella provincia di Batangas. Secondo la signora, il percorso è stato facile? Perché?</p>
	<p>Il valore del sacrificio degli immigrati Secondo Emelyn, tra i figli degli immigrati, qual è la differenza tra quelli nati e cresciuti in Italia con i genitori e quelli nati e cresciuti nelle Filippine? Secondo suo cognato Nick, perché i ragazzi nelle Filippine non capiscono il sacrificio dei genitori che lavorano in Italia?</p>

La seconda generazione: Valerie e Ronalyn (34:13 a 36:09) (Figura 5)

Dove sono finite le sue radici? (49:10 a 52:23) (Figura 5)

Figura 5.

	<p>La seconda generazione: Valerie e Ronalyn Quali sono le passioni coltivate da sue figlie che Emelyn non si è mai potuta permettere quando abitava ancora a La Paz? Secondo te, perché capiscono il sacrificio e l'entusiasmo della madre intraprendere di una nuova vita?</p>
	<p>Dove sono finite le sue radici? In quel viaggio ha conosciuto le sue Filippine? Secondo Emelyn, qual è l'unica cosa che non è cambiata nelle Filippine?</p>
	

Procedimento: Seguite le istruzioni. Ogni filmato segue lo stesso procedimento. L'attività inizia con una fase di avvicinamento, nella quale lo studente è stimolato a:

- formulare ipotesi sul contenuto del filmato prima visione del filmato;
- rispondere a domande di comprensione e (eventuale) di approfondimento su una funzione comunicativa.

L'insegnante potrà decidere di proporre stimoli di tipo commutativo per attivare lo spirito critico e la creatività della propria utenza e spingere gli studenti a produrre atti comunicativi originali generati da autentiche emozioni visive.

4. Tecnica didattica: Domande aperte

Obiettivo: Stimolare l'interesse degli apprendenti attraverso un tema vicino alla loro realtà

Istruzione: *In piccoli gruppi:*

- Sei d'accordo con l'immagine delle Filippine mostrata nella puntata? Perché?
- Dopo aver sentito il racconto di Emelyn su come è arrivata in Italia per la prima volta, che sensazioni hai avuto? Sei consapevole dei sacrifici dei nostri connazionali per avere una vita migliore?
- Lo scopo del programma televisivo è avvicinare il pubblico italiano a Paesi lontani, come le Filippine, e al tempo stesso, conoscere le radici di nuovi italiani che vivono nel Bel Paese. Secondo te, ci è riuscito? Perché?

Procedimento: Dopo aver visto tutti i filmati, dividete la classe in piccoli gruppi per poter rispondere alle domande di analisi e interpretazioni. Alla fine verificate *in plenum*.

Conclusione

Tecnica didattica: Domande aperte

Obiettivo: Praticare la comprensione orale ed esercitare la produzione orale.

Istruzione: *Ascolta e poi leggi la canzone "Ragazzo delle via Gluck" di Adriano Celentano (Figura 6) Rispondi poi alle domande prima in gruppi e poi in plenum.*

- Sottolinea le righe della canzone simili alle esperienze di Emelyn. Quali sono? Perché?
- Secondo te, le righe "ma un giorno disse 'vado in città' / e lo diceva mentre piangeva" riflettono i sentimenti dei nostri connazionali quando lasciano il Paese? Hai mai sentito la stessa sensazione nella tua vita?
- L'unica cosa costante è il cambiamento. Sei d'accordo con questa affermazione? Perché? Con quale atteggiamento dovremmo affrontare il cambiamento?

Procedimento: Seguite le istruzioni.

Figura 6.

5 Ragazzo della via Gluck di Adriano Celentano

Questa è la canzone di cui parla Davide Demichelis. Ascoltala e rispondi alle domande.




Adriano Celentano
Cantautore, attore, ballerino,
regista e produttore italiano

Tra i suoi soprannomi ci sono quelli di molleggiato per via del suo modo di ballare e telepredicatore perché ama far conoscere, nei suoi spettacoli, le sue idee, condivisibili o meno ma mai banali, sul mondo, la vita e la società.

¹ **Comperarla**: comprarla
² **Catrame**: sottoprodotto oleoso di colore scuro, largamente usato per pavimenti stradali e impermeabilizzazioni

Questa è la storia di uno di noi anche lui nato per caso in via Gluck in una casa fuori città gente tranquilla che lavorava. Là dove c'era l'erba ora c'è una città e quella casa in mezzo al verde ormai dove sarà questo ragazzo della via Gluck si divertiva a giocare con me ma un giorno disse: "vado in città" e lo diceva mentre piangeva io gli domando: "amico non sei contento? vai finalmente a stare in città là troverai le cose che non hai avuto qui. Potrai lavarti in casa senza andar giù nel cortile". "Mio caro amico" disse "qui sono nato e in questa strada ora lascio il mio cuore ma come fai a non capire che è una fortuna per voi che restate a piedi nudi a giocare nei prati mentre là in centro io respiro il cemento ma verrà un giorno che ritornerò ancora qui e sentirò l'amico treno che fischia così.... ua ua".

Passano gli anni ma otto son lunghi però quel ragazzo ne ha fatta di strada ma non si scorda la sua prima casa ora coi soldi lui può comperarla¹ torna e non trova gli amici che aveva solo case su case catrame² e cemento là dove c'era l'erba ora c'è una città e quella casa in mezzo al verde ormai dove sarà non so no so perché continuano a costruire le case e non lasciano l'erba, non lasciano l'erba non lasciano l'erba e non se andiamo avanti così chissà come si farà chissà chissà come si farà?

RISPONDI ALLE DOMANDE PRIMA IN GRUPPI E POI IN PLENUM.



1. **Sottolinea le righe della canzone simili alle esperienze di Emelyn. Quali sono? Perché?**

5. UNA VALUTAZIONE RELATIVA ALL'UDA UN VIAGGIO ALLE 'RADICI'

Terminata la fase di sperimentazione, tutti e otto gli studenti del corso *Italiano 30-31* hanno compilato il questionario di valutazione relativo all'UdA.

Il questionario ha quindici domande. Per le prime dieci domande, elencate sotto, lo studente deve valutare il proprio livello di accordo riguardante l'UdA con "sì", "neutro" o "no".

Le domande del questionario sono state formulate per rilevare se l'UdA progettata ha raggiunto il suo obiettivo principale di contestualizzazione e di umanizzazione dei materiali scelti per la didattica dell'italiano nelle Filippine:

1. L'unità di apprendimento affronta un tema di grande importanza per la società filippina.
2. Il tema è utile anche per i miei bisogni come studente di lingua italiana nelle Filippine perché è una storia che mi tocca da vicino.

3. L'inserimento della cultura filippina, o di un'esperienza filippina, nell'unità di apprendimento ha aumentato la mia motivazione allo studio della lingua italiana.
4. Penso che le attività proposte (l'articolo su Radici, la puntata di Radici sulle Filippine, la canzone *Ragazzo della via Gluck* di Adriano Celentano) siano stimolanti e coinvolgenti per studenti filippini.
5. Penso che le attività proposte nell'unità presentino ampi riferimenti alla cultura filippina e alla cultura italiana.
6. L'unità di apprendimento mi ha fatto immergere in una realtà italiana, diversa da quella stereotipata.
7. Le attività proposte sono adeguate al mio livello di competenza (B1).
8. Quando lavoro con i miei compagni, mi sento a mio agio e riesco a sviluppare la fiducia in me stesso.
9. L'unità di apprendimento ha avuto un evidente effetto su di me perché ha attratto la mia curiosità e la mia attenzione.
10. Le attività mi hanno stimolato intellettualmente ed emotivamente.

In relazione agli aspetti discussi in precedenza (il processo di contestualizzazione e di umanizzazione, il ruolo dei testi audiovisivi nell'apprendimento della lingua e la scelta di un'unità di apprendimento come il modello operativo), si è avuta la conferma che:

- l'apprendente deve percepire la rilevanza del materiale per i suoi bisogni e le sue esperienze dato che «la soddisfazione di questa condizione fondamentale [...] accresce la motivazione che fa riferimento alle esperienze soggettive degli studenti e degli insegnanti, specialmente alla loro volontà di impegnarsi in attività di insegnamento/apprendimento» (Kuitche Talé, 2014: 133) («un tema di grande importanza per la società filippina», «una storia che mi tocca da vicino», «l'inserimento della cultura filippina [...] aumenta la mia motivazione»);
- il materiale didattico deve dare un *input* autentico dalla lingua target (l'uso dei testi autentici e non creati *ad hoc*);
- il materiale deve aiutare l'apprendente ad aumentare l'autostima e l'autonomia («mi sento a mio agio e riesco a sviluppare la fiducia in me stesso»);
- il materiale didattico deve sviluppare la competenza interculturale dell'apprendente, favorendo un'analisi comparativa tra la cultura materna e quella straniera e il raggiungimento del *cultural awareness* («ampi riferimenti alla cultura filippina e alla cultura italiana», «mi ha fatto immergere in una realtà italiana, diversa da quella stereotipata»);
- il materiale didattico deve favorire il processo di interiorizzazione dell'*input* presente da parte degli apprendenti; questo avviene quando lo studente si sente coinvolto emotivamente ed intellettualmente nella lezione («ha attratto la mia curiosità e la mia attenzione», «mi stimolano intellettualmente ed emotivamente»).

Le successive cinque domande chiedevano agli studenti di esprimere i loro commenti riguardo all'UdA. Oltre a indicare se fosse stata soddisfacente e se meriti di essere raccomandata ad altri studenti, in particolare è stato chiesto loro:

14. Cosa ti piace di più sull'unità di apprendimento? Perché?

15. In quali modi questa unità di apprendimento potrebbe essere migliorata?

Le risposte al questionario somministrato agli **otto** studenti di *Italiano 30-31* sono state sostanzialmente positive. Solo a tre delle prime dieci domande è stata data una risposta "neutra". Alla terza (Fig. 7.1.) e quinta (Figura 7.2.) domanda, sette studenti su otto (ottantasette per cento) hanno risposto affermativamente mentre uno studente (tredici per cento) ha fornito una risposta "neutra". Per quanto riguarda la sesta domanda (Fig 7.3.), sei su otto (settantacinque per cento) hanno confermato che l'UdA li ha fatti immergere in un'altra realtà italiana mentre due studenti (venticinque per cento) hanno espresso un'opinione neutrale.

Figura 7.1. *L'inserimento della cultura filippina, o di un'esperienza filippina, nell'unità di apprendimento aumenta la mia motivazione nello studio della lingua italiana.*

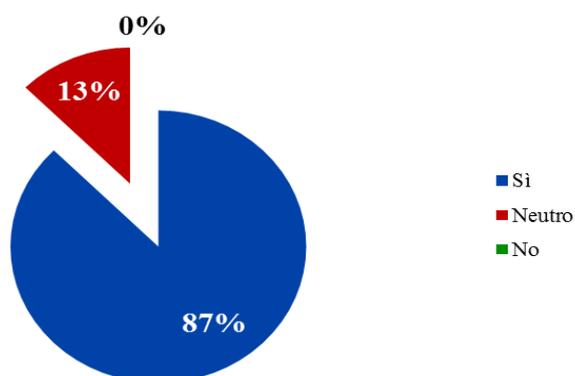


Figura 7.2. *Penso che le attività proposte nell'unità presentino ampi riferimenti alla cultura filippina e alla cultura italiana.*

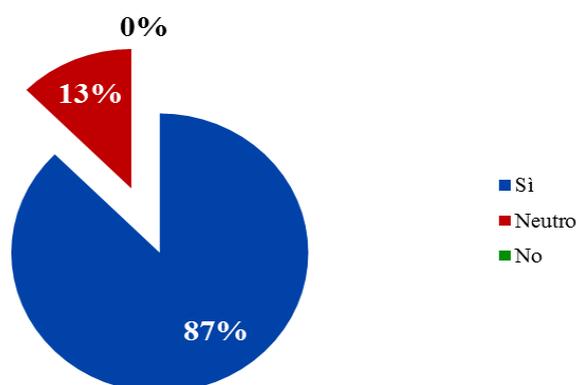
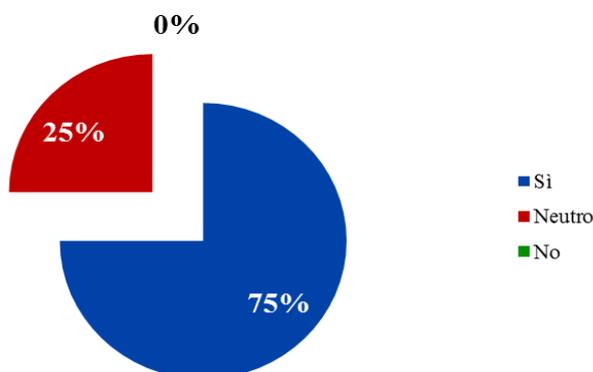


Figura 7.3. *L'unità di apprendimento mi ha fatto immergere in una realtà italiana, diversa da quella stereotipata.*



Attraverso le risposte generalmente positive fornite dagli apprendenti alle prime dieci domande si può dunque ritenere che l'UdA abbia raggiunto il suo obiettivo di contestualizzare e umanizzare i materiali scelti.

Tutti gli studenti hanno dichiarato che l'UdA è stata complessivamente soddisfacente e hanno inoltre dichiarato che raccomanderebbero l'UdA ad altri studenti.

Qui sotto sono riportate le risposte alle domande a risposta libera. I commenti non sono stati modificati dal punto di vista linguistico, tranne alcuni che contenevano delle espressioni poco comprensibili.

Domanda 14: *Cosa ti piace di più di questa unità di apprendimento? Perché?*

Mi piace di più la rilevanza dell'argomento e poi il fatto che sia facile immedesmisarmi nella situazione presentata.

C'era un collegamento immediato tra me e la lezione grazie al tema che è stato utilizzato. Io in realtà diventavo emozionante in alcuni punti, che mi ha aiutato a esprimere i miei pensieri in un modo più semplice.

Mi piace il fatto che il tema sia profondo, e allo stesso tempo, sia collegato alla cultura filippina.

Quando abbiamo parlato dei parenti all'estero.

A me piace molto che lei ha coinvolto la cultura filippina nella lezione perché è (sic) più interessante et (sic) l'ha attirato molto la mia curiosità.

Quello degli episodi, perché è visuale e mi collego molto al tema.

Mi piace molto il fatto che l'unità tratti un tema che è molto rilevante agli studenti. Credo personalmente che nell'insegnare una lingua straniera, l'insegnante non debba solo far scoprire una nuova cultura ai suoi studenti ma anche avvicinare questa lingua alla loro propria cultura, alla loro vita quotidiana e anche sentimentale. E questa unità di apprendimento riesce perfettamente ad integrare questo approccio.

La miscela della cultura filippina e la cultura italiana.

Domanda 15: *In quali modi questa unità di apprendimento potrebbe essere migliorata?*

Credo che non ci sia bisogno di migliorarla. Era ottima.

Per me, è diventato frustrante quando non ho potuto esprimermi dato che ho già riconosciuto il *focus* della lezione. Dovrebbe essere più facile esprimermi grazie al tema, ma per qualche motivo l'ho trovato difficile spiegare bene i miei pensieri.⁸

Ci potrebbero essere più video sull'argomento, e poi la discussione potrebbe essere fatta dopo.

Magari ci potrebbero essere più lavori di gruppo così gli studenti possono lavorare insieme.⁹

Forse ci può essere una parte in cui parliamo più della cultura italiana. Perché a me piace molto che lei ha incluso la cultura filippina e lo trovo molto interessante ma penso che sia meglio se parliamo delle due culture l'uno accanto l'altro.

Niente.

Magari si può chiedere agli studenti come compito di fare più ricerche sull'immigrazione in Italia in generale, la storia, il *trend* oppure la situazione dei migranti soprattutto quella dei Filippini. Visto che le lezioni con gli studenti permette loro principalmente di migliorare le competenze linguistiche, questo compito inviterebbe invece gli studenti a migliorare le competenze nella ricerca e nell'analisi (usando la lingua italiana) leggendo articoli di giornale per esempio. Questo può anche introdurre gli studenti ad un campo di studio che potrebbe interessargli ulteriormente, cioè gli *Migration Studies*.

Forse possiamo parlare anche sulle opinioni degli italiani per quanto riguarda gli stereotipi e le loro prospettive sugli immigrati.

I commenti degli studenti alla quattordicesima domanda confermano la necessità della contestualizzazione e umanizzazione dei materiali per poter mettere l'apprendente al centro di ogni attività didattica: la rilevanza dell'argomento rispetto alla sua realtà e alle sue esperienze, cioè il collegamento e il confronto fra la cultura filippina e quella italiana, è molto apprezzata dall'apprendente. Il coinvolgimento della sfera emotiva degli studenti aiuta loro ad impegnarsi con entusiasmo nelle attività proposte e aumenta la volontà di condividere le loro opinioni e i loro sentimenti con gli altri. Vi è inoltre da considerare che tra i fattori determinanti nell'aumento della motivazione dello studente vi è il fatto che la lingua straniera può diventare un mezzo per conoscere sé stesso e per sviluppare una maggiore consapevolezza di sé. L'uso di un testo audiovisivo contribuisce anche all'accrescimento della motivazione perché la presenza abbondante di componenti extralinguistiche e paralinguistiche stimola i sensi degli studenti e favorisce una riflessione ed interpretazione libera di ciò che hanno visto.

⁸ La risposta originale dello studente è: «Questo avrebbe dovuto essere intrinsecamente più facile per me, ma per qualche parte mi ho trovato in un situazione difficile».

⁹ La risposta originale dello studente è: «Magari più delle attività che tutti gli studenti lavorano insieme...»

I commenti degli studenti alla domanda quindici mostrano anche quali sono le carenze dell'UdA che dovrebbero essere prese in considerazione in una prossima occasione. Confermano ancora il ruolo importante del testo audiovisivo nella motivazione dell'apprendente. La richiesta di aggiungere più lavori di gruppo conferma come la condivisione del proprio punto di vista e dei propri sentimenti e pareri con gli altri sia strumentale per acquisire sicurezza nell'apprendimento di una lingua straniera.

Nel tentativo di adattare il materiale agli studenti filippini, l'UdA realizzata è risultata essere lievemente ipercontestualizzata dato che per qualche studente i testi sulla cultura italiana non sono stati ritenuti sufficienti. Sarebbe probabilmente stato più opportuno includere una sequenza della puntata che parla di un architetto italiano che ha deciso di lasciare l'Italia per trovare nuove opportunità di lavoro nelle Filippine, oppure trovare un altro programma televisivo da didattizzare, ad esempio sull'emigrazione italiana nel mondo.

Il suggerimento di uno degli studenti sullo sviluppo delle competenze nella ricerca e nell'analisi mostra la presenza, negli studenti, di un alto livello di motivazione determinato da un atteggiamento attivo nell'uso della lingua italiana fuori dall'aula, uno dei fattori che possono garantire il successo nell'acquisizione e nell'apprendimento di una lingua straniera.

6. CONCLUSIONE

A conclusione di questo lavoro torniamo alla domanda di partenza: come realizzare un'unità di apprendimento in grado di rispondere ai bisogni di apprendimento e agli obiettivi formativi, linguistici e interculturali degli studenti filippini, sostenendo la loro motivazione?

Per poter rispondere alla domanda è stato necessario conoscere prima chi sono i nostri apprendenti: per quale motivo studiano la lingua italiana, qual è il loro stile di apprendimento, quali sono i loro bisogni linguistici, interculturali e così via.

Sulla base dei questionari somministrati e delle osservazioni fatte durante la fase di sperimentazione sono state identificati alcuni fattori importanti che potrebbero garantire un successo nell'acquisizione e nell'apprendimento della lingua italiana nelle Filippine. Gli studenti filippini decidono di studiare la lingua italiana principalmente per esigenze di studio e per conoscere la cultura italiana. Per gli studenti iscritti al BAEL, il motivo principale è la conoscenza della cultura italiana. È sulla base di questa esigenza che l'UdA per gli studenti iscritti al corso di *Italiano 30-31* del BAEL ha preso in considerazione le loro caratteristiche come apprendenti e i loro bisogni formativi. La centralità dell'apprendente, ribadiamo, dovrebbe essere la priorità di ogni docente. Bisogna partire da questa idea per poter contestualizzare adeguatamente i materiali scelti.

Tenendo conto delle strategie fondamentali che stanno alla base della contestualizzazione e dell'umanizzazione dei materiali, nella progettazione e nella attuazione dell'UdA si è cercato di:

- assicurare la rilevanza del materiale ai bisogni e alla realtà dell'apprendente (per questo motivo è stata scelta la puntata di *Radici – l'altra faccia dell'immigrazione* su una donna filippina immigrata che si chiama Emelyn Baldos in Italia);

- coinvolgere emotivamente ed intellettualmente gli apprendenti attraverso i testi *input* proposti in classe (nell'UdA sono stati forniti ampi filmati sulla vita di Emelyn sia in Italia che nelle Filippine);
- aumentare l'autostima e l'autonomia degli apprendenti attraverso le attività in classe (i lavori di gruppo danno l'opportunità di condividere sentimenti e opinioni e il fatto che i gruppi siano piccoli fa sì che gli apprendenti si sentano a loro agio);
- fornire testi che consentissero di sviluppare la competenza interculturale e permettere agli studenti di mettere a confronto la propria cultura con quella della lingua target).

La riflessione portata avanti attraverso questa sperimentazione non si conclude con una sola unità di apprendimento che è stata qui descritta, ma rappresenta piuttosto una fase iniziale, un *work in progress*. Ispirato dalla situazione dell'italiano L2 nell'Africa sub sahariana francofona dove lo stesso problema della mancanza dei materiali didattici contestualizzati sta trovando pian piano importanti soluzioni (attraverso la recente pubblicazione *AfriItalia*, una collezione di manuali di lingua italiana contestualizzati per le scuole secondarie camerunensi)¹⁰, uno dei progetti nei prossimi cinque anni della Sezione di Italiano del Dipartimento di Lingue Europee è di realizzare e pubblicare propri materiali (A1-B2) per la didattica dell'italiano LS per studenti universitari nelle Filippine. Senza dubbio sarà una grande sfida visto che un progetto di questo tipo, cioè una contestualizzazione dall'alto, non è stato mai tentato nelle Filippine, tuttavia, come sostengono Jolly e Bolitho (2011: 128):

The logic is inescapable. A home-produced coursebook, if it is well-produced, stands a much greater chance of success locally simply because the authors are more aware of the needs of learners in that context, and are able to design the materials in such a way as to fit in with their own learning and teaching traditions, and with the conceptual world of the learners. Put another way, the further away the author is from the learners, the less effective the material is likely to be.

L'entusiasmo dimostrato dagli studenti durante la fase di sperimentazione dell'UdA (sebbene essa abbia dei limiti e presenti diversi aspetti che sono da migliorare) e i loro positivi commenti incoraggiano a raccogliere la sfida.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bali M., Ziglio L. (2015), *Nuovo Espresso 3. Corso di italiano. Libro dello studente e esercizi*, ALMA Edizioni, Firenze.
- Bosisio C. (2012), *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, EDUCatt, Università Cattolica, Milano.

¹⁰ <http://afritalia.e-monsite.com/>.

- Corbucci G. (2008), “Gli audiovisivi nella glottodidattica: un’unità di apprendimento basata su sequenze tratte dal film ‘Viaggio di nozze’ di Carlo Verdone”, in *Studi di glottodidattica*, 1, pp. 70-88: <http://ojs.cimedoc.uniba.it/>.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l’italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Fawkes S. (1999), *Switched on? Video Resources in Modern Language Settings*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Guidi E. (2010), “Guarda e impara...Un nuovo approccio all’uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi”, in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 107-135: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/825>.
- Jolly D., Bolitho R. (2011), “A framework for materials writing”. *Materials Development in Language Teaching*, 2, pp. 107-134.
- Kramsch C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Kuitche Talé G. (2014), *Plurilinguismo e didattica dell’italiano L2 nell’Africa Sub-Sahariana francofona*, Novalogos, Aprilia.
- Semplici S., Tronconi E. (2011), “Insegnare l’italiano a studenti universitari”, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori/Le Monnier, Milano, pp. 240-253.
- Tomlinson B. (ed.) (2003), *Developing Materials for Language Teaching*, Continuum, London.

RECENSIONI - SEGNALAZIONI

“INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES DANS L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES: PERSPECTIVE HISTORIQUE (XVI^e-XXI^e SIÈCLES)”

Numéro édité par Ana Clara Santos (déc. 2016), *Documents pour l’histoire du Français langue étrangère ou seconde*, 57.

SIHFLES (Société Internationale pour l’Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde), <http://fle.asso.free.fr/sihfles/>.

Paris, 2016, pp. 198.

Questo numero dei *Documents pour l’histoire du Français langue étrangère ou seconde* pubblicato dalla Société Internationale pour l’Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde (SIHFLES) sulle innovazioni pedagogiche nell’insegnamento delle lingue straniere è particolarmente interessante anche per l’italiano L2. Se ne illustra brevemente il contenuto, cogliendo l’occasione per segnalare che i contributi sono stati selezionati tra le comunicazioni presentate al convegno internazionale tenutosi all’Università dell’Algarve il 7-8 luglio 2016, organizzato dalla stessa SIHFLES con la collaborazione di altre associazioni: l’APHELLE (Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras), la SEHEL (Sociedad Española para la Historia de las Enseñanzas Lingüísticas), il CIRSIL (Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici), la Henry Sweet Society for the History of Linguistic Ideas et le PHG (Peeter Heynsgenootschap) e con il sostegno di HoLLT.net (History of Language Learning and Teaching) e dell’APEF (Association Portugaise d’Études Françaises).

I primi due contributi sono dedicati al concetto di ‘innovazione’ nella glottodidattica. Henri Besse (*Cinq questions sur l’étude historique des «innovations pédagogiques» en didactique des langues étrangères ou secondes (L2)*, pp. 11-31) indica alcune problematiche su cui interrogarsi, come per esempio il peso da accordare alle tecniche e alle tecnologie che possono incidere sull’insegnamento, la difficoltà di valutare pratiche didattiche del passato non più osservabili, la distinzione tra ‘scoperta’ e ‘invenzione’ e la relativa percezione. Marc Debono (*Que fait l’innovation à la didactique des langues? Éléments d’histoire notionnelle pour une réflexion (très) actuelle*, pp. 33-55) osserva come sia necessario tenere conto delle connessioni tra glottodidattica, tecnica e dinamiche economiche.

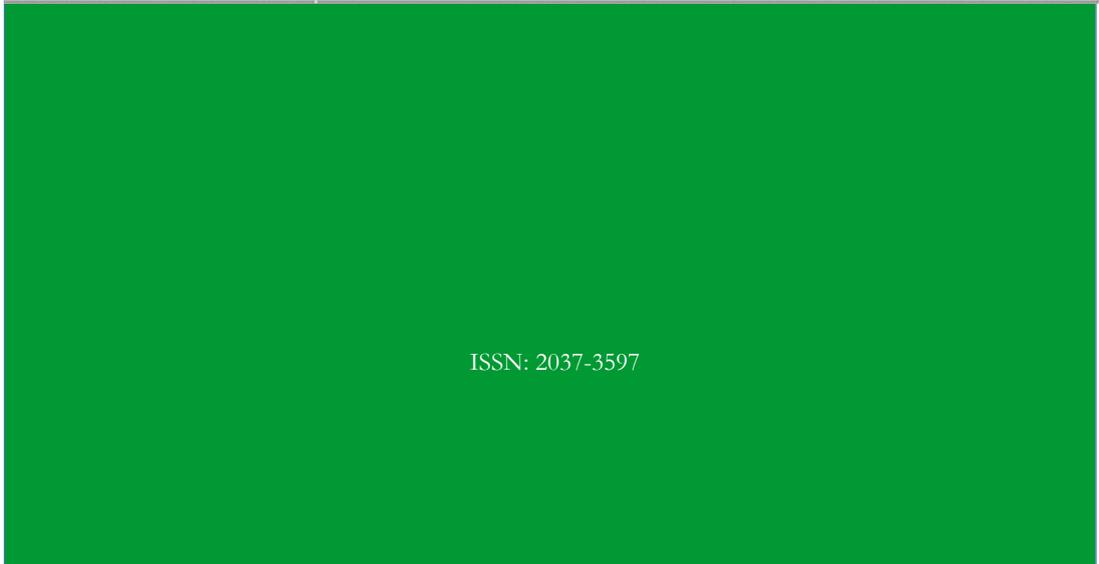
L’insegnamento del francese in Spagna in una prospettiva diacronica è al centro delle riflessioni di Antonio Gaspar-Galán e Juan Fidel Corcuera-Manso, *Les pionniers du FLE en Espagne. De Sotomayor (1565) à Jaron (1688)* (pp. 57-76), di Irene Valdés Melguizo, *La adaptación a aprendientes hispano hablantes de la Gramática francesa de Pierre-Paul Billet* (pp. 117-135) e di Marc Viémond, *Apprendre à prononcer le français en Espagne après Galmace (1745): continuité et nouvelles tendances pédagogiques* (pp. 137-155).

Gli altri studi sono dedicati a figure, opere, pubblici e materiali che costituiscono dei riferimenti nella storia della glottodidattica. Eugenia Fernández Fraile (*L’enseignement des langues aux femmes au XVII^e siècle: Juan Luis Vivès et Gabriel Meurier*, pp. 77-96) illustra alcuni momenti della storia dell’educazione linguistica impartita alle donne attraverso l’opera di Vivès e di Meurier, in cui mostra l’evolversi del concetto di lingua da insegnare dal Medioevo al Rinascimento. La lingua vernacolare orale si impone per il suo uso nella conversazione e i bisogni pratici del pubblico femminile non più ispirati unicamente alla sfera morale e religiosa. Meurier prevede che le mogli siano, per esempio, in grado di

aiutare i mariti nell'esercizio del commercio. Javier Suso López (*Une troisième «voie» pour apprendre les langues: la « Ianua Linguarum » de W. Bathe (1611)*, pp. 97-116) illustra l'opera di William Bathe, che è stata oscurata da quella successiva di Comenio. La struttura della sua *Ianua linguarum* fa accedere lo scolaro allo studio del latino attraverso il lessico per arrivare alla frase. L'organizzazione bipartita del libro con il latino in pagina pari e lo spagnolo in pagina dispari, per ben 1200 frasi numerate, merita particolare attenzione soprattutto per la sistematizzazione del lessico e il metodo di apprendimento. Haydée Silva (*Du Grammairien (1767) à Magic Word (2014). Jeux de lettres et innovation pédagogique dans l'enseignement du français*, pp. 157-176) mette a confronto due giochi che distano fra loro più di due secoli. Il contributo è pregevole anche per lo sguardo d'insieme che offre su tutta una serie di giochi basati sulle lettere dell'alfabeto e sui modelli di apprendimento e comportamento linguistico sottesi.

Monica Barsi¹

¹ Università degli Studi di Milano.



ISSN: 2037-3597